

infancias imágenes





**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

infancias
imágenes

ISSN: 1657-9089

Vol. 14, no. 2, julio-diciembre 2015
Revista de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del
Niño, 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.

EDITORAS

Dra. Flor Alba Santamaría Valero
M.Sc. Karina Bothert

COMITÉ EDITORIAL

M.Sc. Gary Gari Muriel

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

Dra. Gene Díaz

*Docente, Lesley University, Massachusetts, Estados
Unidos*

Dra. Gladys Lecomte

Docente, Université de Genève, Suiza

Dr. John Edgar Castro

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

Dr. José González Monteagudo

Docente, Universidad de Sevilla, España

Dra. Julia Simarra Torres

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

Dra. Marcela Gómez Sollano

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

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Pilar Lacasa

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

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. Cecilia Rincón

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

Esp. Daniel Hernández

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

M.Sc. Martha Helena Barreto

*Docente, Fundación Universitaria del Área Andina,
Colombia*

Dra. Omayra Tapiero

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

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

M.Sc. Martha Helena Barreto

*Docente, Fundación Universitaria del Área Andina,
Colombia*

M.Sc. Karina Bothert

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

Dr. John Edgar Castro

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

Dr. Claudio Díaz Larenas

Docente, Universidad de Concepción, Chile

M.Sc. Gary Gari Muriel

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

Dr. Antonio Gómez Nashiki

Docente investigador, Universidad de Colima, México

M.Sc. Alice Gutiérrez Pérez

Docente investigadora, Universidad de San Buenaventura, Colombia

Dra. Rosa Julia Guzmán

Directora, Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana, Colombia

Esp. Daniel Hernández

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

M.Sc. César Mauricio Junca

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

M.Sc. Diana Patricia Landazábal

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

M.Sc. Gladys López Jiménez

Decana, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Colombia

M.Sc. Mary Luz Marín Posada

Docente investigadora, Fundación Universitaria Luis Amigó, Instituto Popular de Capacitación IPC, Colombia

M.Sc. Verónica Martínez Guzmán

Docente, Universidad Jorge Tadeo Lozano Seccional Caribe, Colombia

M.Sc. Blanca Soledad Morales

Directora, Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana, Colombia

Dra. Myriam Ocampo Prado

Docente investigadora, Universidad El Bosque, Universidad Externado de Colombia

M.Sc. Luz Magnolia Pérez

Docente, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. Gloria Inés Rodríguez

Docente investigadora, Universidad de los Andes, Colombia

Dra. Omaira Tapiero

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

ASISTENTE EDITORIAL

Pablo Estrada S.

COLABORACIÓN GESTIÓN EDITORIAL

Laura Carolina Hurtado R.

ILUSTRACIÓN PORTADA

César Augusto Rodríguez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

David Mauricio Valero G.

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico

COORDINADORA DE REVISTAS CIENTÍFICAS

Diony Constanza Pulido-Ortega

IMPRESIÓN

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.



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

revistainfanciaimagenes@udistrital.edu.co

revistainfanciasimagenes@gmail.com

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

Indexada: Categoría C, Índice Bibliográfico Nacional, Publindex Dialnet, Latindex y REDIB

Tel. + 571 323 93 00, ext. 1704 Carrera 7 No. 40-53, piso 7, oficina 10

Bogotá, Colombia



TABLA DE CONTENIDO

Nota editorial	7
Imágenes de investigación	
Disyuntivas en la construcción de la noción de niño Dilemmas in the Construction of Child Notion <i>Clara Inés Carreño Manosalva</i>	9
Crisis familiares y rendimiento académico en niños de 8 a 10 años. Una aproximación desde la dinámica familiar Family Crisis and Academic Performance in Children of 8 to 10 years. An Approach from the Internal Family Dynamics <i>Ana Lucía González, Diana Paola de los Ríos, Edison Francisco Viveros</i>	25
Potencial al maltrato infantil y estilos de afrontamiento al estrés en una muestra de madres en un centro de salud de Lima Child Abuse Potential and Coping with Stress in a Sample of Mothers in a Health Center in Lima <i>Mercedes Condori Aguilar</i>	37
Afectividad en un grupo de adolescentes vinculados al SRPA: expresiones y relatos Affection in a Group of Adolescents Linked to SCRA: Expressions and Stories <i>Yessika María Rengifo, María Nina Serrato, Emilce Umaña</i>	55
La lectura y la escritura a través de la cibernética social: herramientas creadoras de mundo para los jóvenes Reading and Writing via Social Cybernetics: Creation Tools of World for the Youth <i>Beatriz Hernández, Clara Inés López, Carlos Guillermo García</i>	71



Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje 89
Thinking Made Visible: An Alternative in Assessment for Learning
María Yaned Morales Benítez, Ignacio Restrepo Uribe

La elaboración de un texto escrito a partir de la interacción oral 101
The Making of a Written Text from Oral Interaction
Julián Andrés Martínez

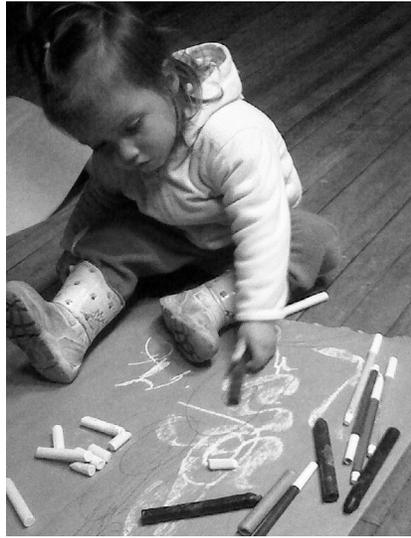
Textos y contextos

Interacciones entre familias e instituciones de cuidado de niños 119
Interactions between Families and Child Care Institutions
Ana Paula Santoni Palma

Infancia múltiple en Colombia: niñez en contextos de conflicto por recursos naturales 127
Multiple Childhood in Colombia: Children in Context of Conflict over Natural Resources
Doris Lised García Ortiz

¿Las sujeto-niñas?: consideraciones sobre educación especial y educación inclusiva desde el enfoque de género 137
The Girls-Subject? Considerations on Special Education and Inclusive Education from a Gender Perspective
Marisol Castiblanco Martínez, Rafael Marroquín Fierro, Angie Jineth Quiroga Méndez

Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo: una aproximación crítica al pensamiento piagetiano 145
New Perspectives in Developmental Psychology: A Critical Approach to Piaget Thought
Jacqueline Benavides Delgado



Perfiles y perspectivas

Percepciones sobre política: rastros de una experiencia con niñas, niños y maestras Perceptions on Politics: Traces of an Experience with Children and Teachers <i>Rafael Sánchez Aguirre</i>	155
Los juguetes como una herramienta para la creación de relatos en la infancia Toys as a Tool for Creating Stories in Childhood <i>María Alejandra Salazar Gutiérrez</i>	163
Guía para los autores	167
Declaración de ética y buenas practicas	170
Producciones de la Cátedra UNESCO en desarrollo del Niño	172



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/>



El segundo número del volumen 14 de la revista *Infancias Imágenes* presenta una importante e interesante diversidad de artículos que han sido seleccionados. Para comenzar la sección *Imágenes de investigación*, Clara Inés Carreño, docente e investigadora de la Universidad de La Salle, en “Disyuntivas en la construcción de la noción de niño”, hace una revisión crítica, en el marco de su investigación doctoral, sobre diversas nociones de infancia, en la que se analiza y cuestiona el reconocimiento efectivo del niño como productor de cultura o sujeto de derechos. En “Crisis familiares y rendimiento académico en niños de 8 a 10 años”, Ana Lucía González, Diana de los Ríos y Edison Viveros, de la Fundación Universitaria Luis Amigó, presentan los resultados de un proyecto de investigación que busca establecer la relación entre crisis familiar y rendimiento académico, desde la dinámica interna familiar, destacando la importancia del acompañamiento paterno.

De Perú nos llega “Potencial al maltrato infantil y estilos de afrontamiento al estrés en una muestra de madres en un centro de salud de Lima” de Mercedes Condori, trabajo de investigación que indaga por la relación entre estos, las variables, los niveles y su correspondencia con el modelo de procesamiento social. En el artículo “Afectividad en un grupo de adolescentes vinculados al SRPA”, Yessika Rengifo, María Nina Serrato y Emilce Umaña, especialistas en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, dan a conocer una investigación efectuada con el propósito de evidenciar las expresiones y relatos sobre la afectividad en un grupo de adolescentes en conflictos con la ley, vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA).

“La lectura y la escritura a través de la cibernética social” de Beatriz Hernández, Clara Inés López y Carlos Guillermo García, los tres de la Maestría en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia, es un artículo derivado de una investigación sobre la implementación de una estrategia pedagógica basada en la cibernética social para el mejoramiento de la comprensión lectora y la producción textual. “Hacer visible el pensamiento” de Yaned Morales, candidata a magíster en Pedagogía, e Ignacio Restrepo, docente de la Maestría en Pedagogía, presenta sus reflexiones sobre una investigación en la que se proyecta la evaluación para el aprendizaje como una herramienta que permite al estudiante y al docente visibilizar el pensamiento y así mejorar el aprendizaje. Cerrando esta primera sección, Julián Martínez, magíster en Lingüística Española y Lexicografía Hispánica, en “La elaboración de un texto escrito a partir de la interacción oral” da a conocer los alcances de la interacción oral para el mejoramiento de la escritura académica de niños en la escuela, gracias al trabajo cooperativo y al diálogo que posibilita.

La sección *Textos y contextos* se inicia con un artículo venido de Argentina: “Interacciones entre familias e instituciones de cuidado de niños” de Ana Paula Santoni, profesora titular de la Universidad Nacional de Cuyo, que discurre sobre las instancias participativas y de interacción entre familias y ámbito institucional de cuidado y crianza de niños de 0 a 4 años, su impacto en el desarrollo temprano

y en la calidad de vida infantil. En “Infancia múltiple en Colombia” de Doris Lised García, magíster en Estudios Sociales y docente de Pedagogía Infantil, se hace un análisis a partir de la pregunta por la relación entre el ejercicio del derecho al desarrollo por parte de los niños y la situación conflictiva debida al modelo de explotación de los recursos naturales.

“¿Las sujeto-niñas?” de Marisol Castiblanco, Rafael Marroquín y Jineth Quiroga, vinculados a la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y al semillero de investigación “Leidy Tabares”, es un artículo de reflexión sobre educación especial y educación inclusiva desde el enfoque de género. La sección termina con “Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo” de Jacqueline Benavides, doctora en Psicología y docente de la Universidad Cooperativa de Colombia, quien realiza una aproximación crítica al pensamiento de Jean Piaget, desde las nuevas tendencias en psicología del desarrollo.

La sección *Perfiles y perspectivas* abre con “Los juguetes como una herramienta para la creación de relatos en la infancia” de María Alejandra Salazar de la Especialización de Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que propone el juguete como elemento de estímulo para la creación y la imaginación, desde una perspectiva pedagógica. La sección y el número de la revista se cierran con “Percepciones sobre política” de Rafael Sánchez Aguirre, doctor en Ciencias Sociales, docente de la Universidad de Buenos Aires, quien explora el concepto de política y rastrea una experiencia de trabajo desarrollada con maestras de preescolar y estudiantes de primaria una década atrás.

Disyuntivas en la construcción de la noción de niño*

Dilemmas in the Construction of Child Notion

Clara Inés Carreño Manosalva**

Para citar este artículo: Carreño, C. I. (2015). Disyuntivas en la construcción de la noción de niño. *Infancias Imágenes*, 14(2), 9-24.

Recibido: 29-julio-2015 / **Aprobado:** 9-octubre-2015

Resumen

En este artículo se plantea un diálogo entre diversas nociones de *niño moderno*. Para ello se toma la propuesta de Heather Montgomery (2009), quien sugiere que los niños son seres en acto y estado de transformación como cualquier otro sujeto. Desde esta perspectiva, se analiza y cuestiona su reconocimiento efectivo como productores de cultura en las diversas nociones que circulan sobre ellos. No obstante, se encuentra en este diálogo la ausencia de su participación y, por ello, la negación de su propia experiencia. El diálogo se centra entonces en las ideas que se producen y se tejen sobre ellos, en conflictivas relaciones de poder, en tanto proyectan sus atributos y debilidades como planteamientos fijos y unívocos, que se sitúan en tiempos, espacios y relaciones.

Palabras clave: representaciones, infancia, nociones modernas, atributos, derechos

Abstract

This article proposes a dialogue between different notions of *modern child*. This is done by taking the proposal of Heather Montgomery (2009), who suggests that children are beings in act and state of transformation as any other subject. From this perspective, its effective recognition as producers of culture in the various notions that circulate about them is analysed and questioned. Nevertheless, the absence of its participation is found in this dialogue and, for it, the denial of its own experience. The dialogue then focuses on the ideas that take place and are woven on them, in difficult power relations, meanwhile they project their attributes and weaknesses as fixed and univocal statements, which are placed in times, spaces and relations.

Keywords: representations, childhood, modern notions, attributes, rights

* Artículo resultado de la revisión crítica de la literatura sobre la configuración de la noción de *protección infantil*. Se realiza en el marco de la investigación doctoral "Miradas etnográficas a los usos y sentidos de la protección infantil en la ciudad de Bogotá", que adelanta la autora.

** Antropóloga; magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde); candidata a doctora en Antropología, Universidad Nacional de Colombia. Docente e investigadora, Universidad de La Salle. Correo electrónico: cicarreno@unisalle.edu.co

Nosotros no nos encontramos nunca con los niños, nos encontramos siempre con ideas sobre los niños, a través de las cuales los vemos, incluso cuando creemos verlos in vivo.

Estanislao Zuleta (1980)

Zuleta (1980) propone aprender a pensar la infancia como producto de una serie de ideologías persistentes, hasta el punto de creer que cuando vemos *in vivo* un niño es idéntico a las ideas que tenemos sobre él. De hecho, *el niño* es moderno, su expresión en singular masculino, su deseable silencio, la esperable ingenuidad de sus palabras, su infantil pensamiento, la necesaria inspiración de ternura, son atributos que develan esa serie de ideologías y por consiguiente la necesidad de preguntarse sobre *cómo se produce tal o cuál noción social* de infancia en tiempos contemporáneos.

En las siguientes páginas abordo brevemente la construcción moderna de la noción de *niño*, que posteriormente se pone en discusión con el reconocimiento del niño y niña como productores de cultura. Sigo la propuesta de Heather Montgomery (2009), quien plantea que los niños son seres en acto y en estado de transformación hacia algo, como en general puede comprenderse a cualquier sujeto. Su condición de productores permite verlos en el centro de las relaciones sociales, donde el eje de la interacción no son ellos y ellas, sino las relaciones de poder, los conflictos, y los atributos y fines de grupos sociales situados en el tiempo y en el espacio.

NIÑOS, PRIMEROS PRIMITIVOS: LA TAREA DE SU NORMALIZACIÓN

Es ya una entrada clásica en la *antropología de la infancia*, reconocer el tipo de preguntas que se hizo

Margaret Mead (1985) sobre los niños, las cuales problematizaron la idea universal de niño como primitivo. Según la autora, existen unas diferencias de comportamientos humanos, no explicadas en la idea de evolución, sino en las diversas relaciones que adultos y niños construyen.

Las diferencias entre los miembros de diferentes culturas, así como las que se dan entre individuos de una misma cultura, pueden apoyarse casi en su totalidad en las diferencias de condicionamiento, sobre todo en la primera infancia, y la forma de ese condicionamiento se halla determinada por la cultura (Mead, 1985, p. 236).

Sus preguntas y afirmaciones innovadoras son una respuesta que interpelaba otro tipo de explicaciones, altamente dominantes en el campo de la antropología, venidas en especial de la escuela evolucionista, que abordaré en los párrafos siguientes¹.

Montgomery (2009) reconoce que la importancia atribuida al niño en las teorías evolucionistas del siglo XIX, y primeras décadas del XX, se explica en la relación que esta escuela hacía entre ontología y filogenia, según la cual, en la transformación de un individuo se reflejaba el desarrollo de la raza humana, que llevó a hacer un paralelo explicativo del desarrollo del sujeto desde la infancia hasta la madurez, como el desarrollo de las especies humanas, desde lo salvaje a lo civilizado.

Como ejemplo de estas afirmaciones, Taylor (1913 [1871]) afirmaría que los juegos que practicaban los niños eran ecos de las maneras en las que *nuestros ancestros vivieron*, puesto que “estos juegos mantienen el registro de primitivas artes bélicas, por lo que se reproducen juegos y lecciones desde las primeras etapas de la historia de las tribus infantiles de la humanidad” (pp. 73-74). La postura de Taylor y otros representantes de la escuela evolucionista, como C. Staniland Wake (1878) y

1. Entre los postulados centrales del pensamiento evolucionista en antropología, se encuentra la existencia de una única unidad psíquica y biológica fundamental de la especie humana, que implica a todos sus miembros como portadores de las mismas cualidades mentales; y la variedad social y cultural que se explica según el estadio en que se encuentre un grupo humano, de acuerdo con la trayectoria unilineal de la evolución por el que todos los grupos humanos transitan, según las diferentes fases o etapas en la evolución social; para lo cual se tomaron como referente la clasificación de Morgan (1877): salvajismo, barbarie y civilización.

John Lubbock (1978), fue interpretada en el contexto geopolítico de la época, haciendo natural la idea de que el más alto estado de evolución era el hombre adulto europeo, mientras que el salvaje, la mujer y el niño estaban en el fondo de la jerarquía política, social y económica.

En el contexto de los estudios evolucionistas, la investigación con niños tomó fuerza:

[...] los niños fueron utilizados como especímenes para la aplicación de medidas, test, muestras, entre otros, desarrollados por la antropología física a principios del siglo XX. Se utilizaron también para comparar la manera como variaba el tamaño y el color de la piel de niños de diferentes nacionalidades. Se coleccionaron sus objetos y pertenencias, y hasta sus juegos y canciones. (Pachón, 2009, p. 441).

Esta corriente de pensamiento tuvo un alto impacto en la Colombia de principios del siglo XX, sobre todo a través de pensadores como López de Mesa (1927) y su escuela.

Desde 1920, la divulgación de las conferencias de Miguel Jiménez López contribuyó al posicionamiento de consideraciones relacionadas con la subordinación, a propósito de sus afirmaciones sobre la *naturaleza* del pueblo colombiano. Desde esa década se empezó a promulgar la idea de que los problemas de la sociedad obedecían a la degeneración de la raza, a sus taras hereditarias y a una predisposición biológica natural que lo reducían a la inferioridad. Lo interesante de la difusión de estos discursos de la subordinación asociados a la racialización es que la infancia empezó a ocupar un lugar central, no solo en relación con los enunciados que se dedicarían a su estudio —desde la medicina y la psicología naciente—, sino que orientaron los mecanismos de intervención sobre estos sujetos, en este caso, a través de las políticas macrosociales y sus dispositivos de acción medicalizantes, psicologizantes y educacionalizantes (Baquiro, 2009, pp. 243-244).

La anterior cita de Ximena Pachón explica el impacto de los planteamientos de la escuela evolucionista en las instituciones del Estado colombiano y en las disciplinas que se ocuparían del niño, por cuanto se había naturalizado la idea de que el ser humano *evoluciona* siempre desde estadios primitivos hacia estadios evolucionados y, por ello, era necesario educar su evolución.

Así, la educación del niño cobra sentido en la construcción de nación, ella será la vía para alcanzar el estadio de civilización. El planteamiento usa la educación de la infancia como medio civilizatorio y hace un paralelo comparativo con las ideas de los estadios evolutivos de la humanidad. “En los primeros años del mundo humano, este estuvo en su infancia, y desde ese estado ha progresado, a pasos graduales y ahora se puede decir que se ha alcanzado, en la gente europea, al menos, una madurez vigorosa” (Montgomery, 2009, p. 19).

A esta idea de evolución Mead (1985) respondió con una argumentación contra la homogeneidad cultural, y planteó la inexistencia de una noción absoluta o universal de niño. Develó igualmente la necesidad de dar sentido a las particularidades con que cada grupo social hacía la relación entre adultos y niños.

LA INFANCIA: LA EDAD EDUCABLE

La edad se usa para configurar la minoría social y moral de los niños. La argumentación sobre la minoría de edad se ha desarrollado a través de los fundamentos disciplinares especialmente del derecho, la pedagogía, la medicina y la psicología.

Al respecto vale la pena recordar que la edad no es un dato puro, aislado y neutral; por el contrario, está dotada de la producción cultural que un grupo humano hace de ella, de determinados atributos que dependen de la organización jerárquica y de los conflictos que suscita, lo cual hace altamente variado e interesante su uso.

Sobre la edad de los niños, Feixa (1996) propone un primer acercamiento crucial para evitar el adultocentrismo:

La ciencia del hombre no solo ha sido etnocéntrica y androcéntrica, sino que también ha sido *adultocéntrica*. Pero mientras la crítica relativista y feminista hace tiempo que ha hecho mella en la consideración de la diversidad cultural, la crítica generacional no ha conseguido todavía deconstruir los estereotipos predominantes sobre los grupos de edad subalternos, percibidos a menudo como preparación al —o como regresión del— modelo adulto” (p. 333).

Siguiendo a Feixa (1996), podemos afirmar que la minoría de edad es una construcción del Estado, apoyado en las disciplinas modernas para legitimar la condición de subordinación de los niños en las relaciones con los adultos, que los sitúa en condición de inferioridad, frente a figuras como el padre, el maestro, el funcionario, el médico.

La minoría de edad se asocia con la debilidad moral y la ausencia de racionalización, desde donde se explican situaciones como la delincuencia;

El cataclismo orgánico —que así puede llamarse—, propio de esta edad, explica el desarrollo anormal de las pasiones, el ímpetu desenfrenado de los instintos, la exageración de una emotividad congénita, el periodo agudo de una psicastenia, de una neurastenia, de una esquizomanía, la curva fuertemente onduladas de la ciclotimia y, por consiguiente, la exacerbación de todas las causas, congénitas o adquiridas, que pueden impulsar a un menor a cometer un delito (Baquiro, 2009, p. 36).

La edad se convierte entonces en un parámetro para verificar la anormalidad del niño, por cuanto se erige como lugar de la normalidad *la edad adulta* y que al mismo tiempo justifica la educación de ese cuerpo infantil en el orden moral dominante:

En los niños, con constitución física igualmente blanda, débil y acuosa, se destacan otros elementos: el más relevante es el de no ser su cuerpo una esencia sino una potencia. La materialidad corporal es un sustrato para el paulatino desenvolvimiento de las capacidades que superarán las limitaciones de la

materia inmadura. El segundo pilar lo conforman sus miembros, órganos y sentidos: pese a su debilidad, se transforman y afectan al niño por ser instrumentos de la inteligencia (Pedraza, 2008, p. 224).

La edad sirve para posicionar la idea de que solo con el paso del tiempo de las instituciones sobre el cuerpo del niño, se superará tal anormalidad, logrando al fin, en algún momento del tiempo progresivo, medido con la edad, su condición de normal.

La noción de niño es entonces un cuerpo en determinada edad, generalmente entre los 0 y los 18 años, aunque cobra fuerza otra suerte de subclasificaciones en este mismo rango de edad, que se diferencian por el grado de necesidades corporales y morales, por cuanto dichas necesidades también sugieren un grado de dependencia y de intereses educativos que diversos actores sociales hacen circular con variados grados de aceptación.

La edad infantil se usa como dato universal y unívoco para justificar los procesos educativos sociales y morales. Procesos progresivos, sistemáticos y orientados para llegar a ser el ciudadano y sujeto moderno esperado y necesitado, tanto para la reproducción de capital como en la reproducción del orden moral y social. Este es el mismo uso que universalizó la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, pues la infancia se representa en cuerpos frágiles y en riesgo moral, entonces se hace universal su educación. Al respecto, estudios como los de Abadía (2011) hacen énfasis en tomar distancia de los estudios que privilegian la edad como dato y condición del niño, ya que existe el riesgo de hacer de ella un estigma justificado en la idea de vulnerabilidad, irracionalidad y carencia.

La edad del niño se llena de atributos de carencia, como la fragilidad, la ternura y la encarnación, ideas que van saliendo del mundo de la ciencia, la academia y, en especial, de las disciplinas e ingresan de manera paulatina al mundo cotidiano. Allí empieza a emerger el término infancia como un signo universal para denominar la condición de niño y niña, adquiriendo características más

abstractas y universales. Y es en particular la referencia a la edad sobre la que se señala una relación entre tiempo, cuerpo y socialización; desde esta perspectiva, no se ve al niño como un conjunto unitario, sino de acuerdo con unas etapas etarias (Carreño y Rey, 2010).

Estas etapas son fundamentales en la historia reciente de la noción de niño, dada su eficacia en la organización de la vida educable. Desde estas fases, las instituciones empiezan a relacionarse con los niños, y se advierte que la relación con ellos no es inocente o ingenua, todo lo contrario, va cargada de una especie de contrato a través del cual se espera un producto moral, encarnado en el cuerpo del niño, producido por la interacción intencional de adultos racionalizados y comprometidos con el orden institucional.

Es quizás Jean Piaget (1979) quien mejor cristaliza el sentido de esas fases, al responder a las preguntas de las instituciones modernas, encargadas de la educación del niño. Piaget encuentra un punto de equilibrio sobre *lo justo y lo debido del intercambio entre afectividad e inteligencia*¹ en el acto educativo. Tiene su teoría bases de la escuela evolucionista, y por ello

[...] define la vida por la capacidad de adaptación, pero el criterio de adaptación estriba en mantener vivo lo vivo. [Por esta razón] [...] todo comportamiento es una adaptación, y toda adaptación el restablecimiento del equilibrio entre el organismo y el medio. (Piaget et al., 1979, pp. 20-22).

El autor plantea dos polos de adaptación: asimilación y acomodación, desarrollados en la cognición³, que son los que permiten que los niños asimilen información *adecuada* a su desarrollo mental y la clasifiquen de acuerdo con lo que ya saben o que, cuando se enfrentan a problemas que

no pueden resolver, hagan acomodaciones, ya sea creando nuevas estrategias o modificándolas para enfrentar de este modo la situación (Piaget et al., 1977).

Con Piaget y su escuela, la edad queda intrínsecamente relacionada con una noción de crecimiento y de desarrollo del niño. Cada periodo etario se usa para identificar procesos educativos que llevarán a la maduración progresiva y positiva de las estructuras mentales del niño, ofreciendo las posibilidades para evolucionar. Lo esencial de esas construcciones sucesivas subsiste en el curso de los estadios ulteriores en forma de subestructuras, sobre las cuales habrán de edificarse los nuevos caracteres (Piaget y Bärbel, 1976). De *crecer*, viviendo estos periodos sucesivos, concatenados y ordenados, se deduce la eficiencia del pensamiento adulto, por cuanto cada estadio pasado en el transcurrir de la edad educada corresponde a un nivel más o menos elemental o elevado de la jerarquía de las conductas.

La organización de la edad desarrollada por Piaget es definitiva en la orientación de las relaciones entre adultos y niños de las sociedades nacionales del siglo XX, dado el carácter universal con que se difundieron y la penetración que hicieron en las instituciones sociales de los Estados modernos, como la familia y la escuela. Sus explicaciones han sido usadas para dar cuenta de *lo que es un niño* y para, desde allí, dar un sentido homogéneo y absoluto a la relación educativa y formativa entre niños y adultos, imaginada con un propósito concreto: la provisión de necesidades morales, en el sentido en que los adultos deben *brindar* y *suplir*, de forma adecuada y pertinente, en cada etapa del desarrollo, lo que el niño requiere.

Sin embargo, según Jociles y otros críticos de esta perspectiva, es bastante problemático porque mezcla lo biológico con lo cognitivo:

2. Para Piaget (1977), la afectividad cumplirá pues el rol de una fuente energética de la cual dependerá el funcionamiento de la inteligencia, pero no sus estructuras. Piaget se concentra en argumentar que la afectividad no genera estructuras cognitivas ni modifica el *funcionamiento de las estructuras* en las que interviene.
3. La cognición en Piaget (1979) es definida como: "La adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas, que subyacen a las distintas tareas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que avanza en su desarrollo" (p. 102).

La idea de *crecimiento* así como la noción de *desarrollo* que se le asocia cumplen un papel nodal y estructurante en este marco de pensamiento. Los signos de crecimiento y de las transformaciones físicas, así como la relativa dependencia y vulnerabilidad que de ello deriva, al menos en los primeros años de la niñez, han favorecido y reforzado la transposición metonímica de los procesos biológicos a los cognitivos y socioculturales que concierne a la infancia (Jociles *et al.*, 2011, p. 11).

Esta crítica se convierte en una advertencia epistemológica para quienes nos hacemos preguntas en torno a los niños, considerando la tendencia a desarrollar estudios desde la fragilidad, la vulnerabilidad o la ingenuidad de su edad; situación que podría explicarse en que nuestra subjetividad ha estado fuertemente influenciada por las teorías del desarrollo cognitivo, lo que, al mismo tiempo, impide ver al niño como sujeto histórico, cultural y político, con capacidad de acción y de reflexión, con intereses, con pensamiento estratégico y capaz de enfrentar negociaciones en la relaciones sociales de las que hace parte.

DEBATES SOBRE LOS ATRIBUTOS DE LOS NIÑOS

Montgomery (2009) ha planteado que la mirada convencional sobre los niños, estos son objetos pasivos, espectadores de poca ayuda en los medios sociales, ambientales, culturales y políticos que los afecta; se los ve como individuos que asimilan continuamente, aprendiendo y respondiendo al adulto, sin una clara autonomía y que contribuyen de forma mecánica en la construcción de los valores o comportamientos sociales del grupo en el que está involucrado. De la misma manera, Pachón (2009) recuerda cómo Margaret Mead ya se inquietaba frente a cómo ver a los niños en sí mismos y la complejidad que ello implica para el investigador:

De manera particular, me preguntaba si Freud, Levy-Bruhl, Piaget y otros estaban en lo correcto en afirmar que la gente primitiva, los niños civilizados y los neuróticos eran semejantes en sus patrones de

pensamiento, entonces, ¿qué era el pensamiento de los niños primitivos? (Pachón, 2009, p. 446).

A pesar de las críticas, la noción de *niño carente*, sin razón, sin acción, sigue siendo central en los principios de disciplinas como el derecho, la pedagogía, la pediatría y la psicología.

La categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos; incluye, bajo diferentes figuras encubiertas, una aparente uniformidad que ha permitido concebir proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, y que hace viables códigos científicos como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva. Todos estos saberes son inseparables de las instituciones, de las organizaciones y de los reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos (Alzate, 2002, p. 4).

El planteamiento de Alzate sitúa las ideas que tenemos sobre la *infancia* son producto del consenso de algunos grupos sociales y de las relaciones de fuerza y estrategias de dominio con otros grupos.

A continuación, se explora esta idea desde diversas corrientes de pensamiento y algunos autores que han criticado la noción moderna de *niño*, centrada en la edad frágil, en la vulnerabilidad moral y en la incompletud de su existencia.

“El modelo de la ‘infancia moderna’ en tanto *separada* del mundo adulto y en *transición* hacia él es un *constructo* forjado y delimitado bajo las restricciones, cambios productivos y demográficos correlativos al desarrollo del capitalismo industrial” (Jociles, 2011, p. 16). Con este planteamiento, Jociles llama la atención sobre el contexto histórico, económico y demográfico del modelo de infancia moderna; lugar en el que la noción de fragilidad *probada* en las ideas sobre el cuerpo y la edad que configuró la escuela evolucionista sobre el niño, justificó las prácticas de tutelaje de la libertad individual relacionadas con los actos educativos: “[...] lo fundamental es la relación entre cuerpo y aprendizajes cognitivos, entendiendo la educación del cuerpo como un facilitador para introducir al

sujeto en los conocimientos que requieren grados de abstracción” (Milstein y Mendes, 1999, p. 28), abstracción para asimilar el orden de la nación y de la producción de capital.

En ese sentido, introducir la noción moderna de niño en los ámbitos donde se disponen las relaciones entre adultos y niños, como la familia, tiene una eficacia social esencial para la asimilación moral del orden cultural arbitrario, en perjuicio incluso del mismo individuo; tal perjuicio, en caso de hacerse visible será atendido por las instituciones destinadas a la corrección de la irregularidad del yo.

Precisamente Alice Miller (1923-2010), destacada pensadora de la infancia del siglo XX, cuyos trabajos estuvieron sustentados en la terapia psicoanalítica —disciplina a la que renunció después— y en su interés por los fenómenos y trastornos de la infancia, expresó su preocupación constante por los resultados de las contradicciones de las instituciones clásicas de la modernidad encargadas de la niñez, como la familia y la escuela, y de los efectos de dichas contradicciones en la edad adulta:

[...] los niños no tienen derecho a defenderse de la violencia de sus padres y están obligados a suprimir y reprimir las reacciones naturales a la agresión de sus padres como la cólera y la angustia. Solo siendo adultos pueden descargar esas fuertes emociones sobre sus propios hijos, o en ciertos casos, sobre naciones enteras. (Miller, 2008).

La obra de Miller planteó como eje central de su crítica las prácticas represivas a las que son sometidos los niños y niñas por efecto de su relación de subordinación legitimada en Occidente, en razón a la idea de su fragilidad moral y de la jerarquización que ganó en occidente la cognición sobre la afectividad. Al respecto plantea:

[...] la adaptación temprana del lactante lleva a la necesaria represión de las necesidades que el niño tiene de amor, respeto, eco, comprensión, solidaridad y reflejo. Lo mismo puede decirse de las reacciones afectivas ante los fracasos serios; ello conduce a que determinados sentimientos propios (como, los celos, la envidia, la ira, el abandono, la impotencia o el miedo) no puedan vivirse en la infancia ni luego en la edad adulta. (Miller, 2009, p. 26).

Los tránsitos de Miller por varias disciplinas de las ciencias médicas y sus renuncias a algunas de ellas, dan cuenta de una constante disposición a hacerse preguntas nuevas sobre las relaciones humanas, ya que las explicaciones universales modernas no la satisfacían totalmente. En la mayoría de sus obras plantea una relación umbilical entre la cotidianidad de las relaciones entre adulto y niño y sus particularidades psíquicas, morales y políticas, con las estructuras políticas de sujeción, propias de la modernidad. Miller en ese sentido, es fiel al pensamiento del siglo XX sobre el niño, en especial, con la tradición de la escuela freudiana⁴. Desde este lugar sustenta su llamado de atención sobre los traumas y dramas que sobrevienen cuando las estructuras implicadas no generan el equilibrio esperado en el sujeto moderno, y hace responsable de esa situación a la contradicción que habita las relaciones entre adulto y niño en ámbitos como la familia.

En el mismo sentido, la escuela se ha estudiado y criticado como reproductora de un *aparente* consenso sobre la moral del orden cultural; de hecho, la escuela en América Latina “es asumida como una pieza fundamental del proceso de occidentalización colonial” (Saldarriaga y Sáenz, 2007, 392). De hecho, la escuela se consolidó como un dispositivo⁵ de discursos y prácticas que aportan a

4. Con Freud se hace público un modelo antropológico que habla de la necesidad de orientar los cambios que comienzan a darse desde el nacimiento del individuo. Se nace, pero ese individuo no está garantizado, el individuo tiene que pasar por una serie de experiencias que garanticen el funcionamiento de esas estructuras, de las energías que están implicadas en esa estructura y que si todo se mueve en esos márgenes, entonces se puede dar cuenta de una persona sana, es decir: una persona que tiene un yo y que es capaz de sostener una lucha permanente por no perderlo.
5. Un dispositivo es un conjunto heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morales y filantrópicos. Entre todos estos elementos se conforma una especie de red por cuyos circuitos capilares circula el poder (Foucault, 1993, p. 46).

la creación de un *régimen de verdad* que constituye un lugar de poder a la noción de niño frágil y carente.

La escuela hace pública una relación de subordinación que en principio puede leerse como entre adultos y niños, pero que trasciende y se traduce, se replica y se valida moralmente en las relaciones de desigualdad de la modernidad capitalista.

Así lo planteó Ariès (1987):

La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado. La solicitud de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaban entre los adultos (p. 542).

Siguiendo el sentido de este autor, cada situación, cada elemento propio de la escolarización del niño le prepara para el orden; de esa forma sus lugares, su disposición corporal, las actividades en que se le involucra, su tiempo, y la base política de la relación entre adulto y niño, constituyen la arquitectura de la escuela, en tanto allí se preparan los niños para la sociedad de los adultos:

Diana Milstein y Héctor Mendes (1999) lo concluirían así:

Lo relevante, en todo caso, no se sitúa en el plano de las variantes sino en el hecho de lograr la coincidencia grupal en relación con el uso del tiempo y en que sean los maestros quienes los deciden y los controlan. A los niños les corresponde interpretar las señales de los adultos y “acomodarse” a ellas, lo que implica la presencia de situaciones de “forcejeo” y tensión entre alumnos y maestros y también entre los mismos alumnos (p. 47).

EL NIÑO COMO TITULAR DE DERECHOS

La noción de niño moderno es la tesis central de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Sin embargo, considerando los planos de

subjeción que la misma Convención reproduce, incrustada en el orden geopolítico de subordinación entre Estados Nación, podría decirse que ella misma no es garantía de la titularidad de derechos de los niños y niñas latinoamericanos, en tanto en su prédica no considera la agencia y acción de los niños en los procesos de desarrollo desigual. Como lo advierte Galvis (2006), la Convención no logró desentrañar de la noción de *niño frágil, inocente y vulnerable*, la esperada capacidad de los niños y niñas para ejercer sus derechos, puesto que continúa ausente su reconocimiento jurídico como titular de sus libertades y de su existencia, lo que ha generado igualmente un uso diverso y complejo del término *niño sujeto de derechos*. Profundizaré en tres de estos usos.

El primer uso reivindica los derechos de los niños y las niñas, sobre en una amplia gama de narraciones descriptivas y en datos sobre las difíciles situaciones sociales, culturales, políticas, religiosas, educativas que viven los niños. En ellos se pone en evidencia la carencia de condiciones de todo orden, para garantizar sus derechos. Vinculan además la vulneración de derechos de los niños y niñas con las acciones carentes y negligentes de los ámbitos sociales en los que adultos, niños y niñas están involucrados (Durán y Torrado, 2007).

En estos mismos informes se manifiesta de modo reiterado la preocupación por tal vulneración de derechos (Niño, 2011), que además fomenta los discursos sobre la protección infantil. La amplia difusión de los derechos de niños y niñas, por parte de organizaciones sociales estatales, privadas, comunitarias y religiosas busca incidir positivamente en las situaciones difíciles que viven niños y niñas. Estos procesos corresponden a lo que se denomina: *transformación cultural*, la cual persigue, por vía de la alfabetización sobre derechos, la promoción de la denuncia de los hechos violatorios, el fomento de habilidades comunicativas, el diseño y ejercicio de políticas estatales orientadas por la perspectiva de derechos (Durán y Valoyes, 2010).

En el campo de la antropología, tanto en el plano nacional como en el internacional, varios

estudios también abordan la vulneración de derechos de la niñez. Destaco aquí el desafío propuesto por Myra Bluebond-Langer y Jill E. Korbin (2007), quienes han estudiado la frecuencia de hechos de injusticia, explotación y maltrato a los niños y a las niñas, articulándose con otros campos de conocimiento e intervenciones, por medio de la llamada transformación cultural. Igualmente, la aproximación desde la antropología psicológica ha generado algunos aportes y nuevas preguntas acerca de la comprensión de los discursos de los derechos humanos de la infancia (Lewis y Watson, 2004).

Estas diversas narrativas de derechos de la infancia, que se centran en dar cuenta de su vulneración por parte de los adultos, casi siempre los más cercanos, han generado un clima de fatalismo que recalca nuevamente la condición de fragilidad y vulnerabilidad de los niños, en concordancia con la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Una tensión clave pero generalmente ignorada en la construcción de la noción de niño e infancia tiene que ver con las relaciones geopolíticas. En ese sentido, Llobet (2009) sitúa el origen de los derechos humanos como una construcción del derecho propio de los ideales occidentalizados, de los derechos autónomos del ciudadano que tienen aplicabilidad limitada fuera de las sociedades genuinamente industrializadas y estructuradas en los Estados modernos, pues por fuera de estas sociedades la relación entre ciudadanos y Estado se sostiene a través de una trama de relaciones de poder local diferente al modelo moderno laico, “de individuos y ciudadanos libres e iguales ante la ley, pautada en el modelo del liberalismo y la democracia representativa” (Sandoval, 2009, p. 13).

Por ello, Llobet (2009) propone la no universalidad de los derechos y la revisión crítica de los procesos de difusión de sus principios jurídicos y teóricos:

La necesidad de concretar y especificar un conjunto de derechos humanos y de ciudadanía a una población particular, requiere de una concepción

de tales derechos que reconozca la no universalidad concreta de estos: la ciudadanía no es meramente un derecho individual adjudicado por un Estado a todos sus miembros. Ello hace necesaria la revisión crítica de los procesos de institucionalización de principios teóricos y jurídicos, analizando los distintos planos involucrados en su concreción. Es decir, al entender la ciudadanía como resultado de prácticas ciudadanizantes, resulta necesario reflexionar sobre estas prácticas, sobre los modos que adopta el discurso de derechos en la trama de las instituciones, sobre el espacio de ciudadanización que aporta a niñas, niños y adolescentes (p. 2).

El segundo uso del término sujeto de derechos ha sido la construcción de la situación irregular del niño y la niña. La irregularidad de los niños empezó a operar en las instituciones públicas como reemplazo de términos como *asilos* y *delincuencia infantil*. La irregularidad, definida por Baquiro (2009) será

[...] la base de una intervención fundada en la excepcionalidad, y la introducción de una serie de mecanismos para tratar la desviación de manera radical y con eficacia, así estas no fuesen acordes con el ideal del interés prioritario del niño. La existencia de la excepcionalidad (diferente, inadaptable, enfermo terminal, síndrome irremediable), admitirá el confinamiento, el uso de paliativos para acompañar los males orgánicos y mentales, incluso la desaparición. En suma, las intervenciones que subyacen en este momento se convierten en la zona de vacío en la que el niño, a pesar de ser prioridad y un sujeto insaciable, en el marco de su anormalidad irremediable, podrá ser objeto de intervenciones (p. 14).

La condición de irregularidad se vincula con la noción de niño moderno, por cuando es el producto de la desviación del proceso de normalización esperable. Las situaciones irregulares de la infancia se erigen como la imagen de lo no debido y como el resultado fallido de una relación moralmente no aceptable entre adultos y niños. La noción y el uso

de la irregularidad infantil se mueven en el mismo plano de la objetivación planteado por Foucault (citado por Díaz, 1993) con respecto a las relaciones de *poder*

[...] a través de las cuales nos constituimos en sujetos que interactúan con otros sujetos. Los sujetos modernos surgen de *prácticas individualizantes*. Prácticas por medio de las que el sujeto se divide a sí mismo y es dividido por otros. Este proceso hace de él una objetivación. Se establecen divisiones entre el loco y el cuerdo, entre el enfermo y el sano, entre el infractor y el observante, entre el normal y el anormal (p. 5).

La situación irregular de la infancia se estableció como doctrina jurídica y política de los Estados-nación, incluso de aquellos mismos que en 1989 adoptaron formalmente la Declaración de los Derechos del Niño. La doctrina de la situación irregular fue una forma de interpretar la protección infantil permitiendo la naturalización de prácticas institucionales y sociales dirigidas a la reconversión normalizadora del niño y de la niña, desplegándose en torno a ella una arquitectura institucional validada por los grupos dominantes de las sociedades latinoamericanas.

Esta arquitectura se instituyó en prácticas en torno a la desvalorización de otros modos de ser niño o niña, impugnando y actuando de forma punitiva contra ellas, trasladando la responsabilidad de la condición irregular al mundo del yo y de las relaciones próximas del niño, como facultados de su configuración y autorregulación. De esta forma el niño en situación irregular deja de ser niño, pues con él se fracturan las características de ternura, inocencia y cualidades de la edad, y su presencia interpela el orden moral de subordinación establecido en las relaciones con los adultos, con el riesgo de enviar un mensaje no debido sobre las otras relaciones de subordinación de las sociedades modernas:

[...] una de las peculiaridades de la sociedad occidental es que, en el curso de su desarrollo, va

reduciéndose este contraste entre la situación y el código de conducta de las clases dominantes y de las clases dominadas. A lo largo de esta evolución van difundándose entre todas las clases los rasgos de las clases dominadas. (Elías, 1979, p. 467).

Aun así, la Declaración de los Derechos del Niño planteaba otra interpretación de la protección centrada en la palabra *integral*, la cual tendría el propósito de garantizar el ejercicio y la titularidad de derechos de los niños, en el papel central del Estado y la sociedad; supuesto que implica una interesante discusión sobre las cualidades de carencia, inocencia, fragilidad, vulnerabilidad con que el niño moderno ha sido definido.

En la historia de Latinoamérica, la perspectiva jurídica de derechos de los niños oscila entre la noción e intervención normalizadora del niño irregular y la protección integral a su dignidad humana, ambas erigidas como paradigmas políticos en constante tensión, aunque advierte Galvis (2006) que

[...] hacer de la protección integral un paradigma es, en cierta medida, continuar con la doctrina de la situación irregular pero enriquecida con el discurso de derechos. Esta posición hace de la protección el propósito y se oculta la intención de proporcionar a los niños, las niñas y las adolescentes las condiciones de ejercicio de sus derechos (p. 133).

Persistir en la doctrina de la situación irregular corresponde al entramado de relaciones de poder y subordinación característico de Estados-nación que han limitado la regulación social y moral a la reproducción del miedo, puesto que “los miedos constituyen unas de las vías de unión —y de las más importantes—, a través de las cuales fluye la estructura de la sociedad sobre las funciones psíquicas individuales” (Elías, 1979, p. 527). Miedo que se liga a la ilusión de reconvertir el individuo que está en una doble condición de primitivismo, *niño-irregular*, en el adulto racional moderno, esperable en la acción de la institución protectora, dirigidas a reordenar el borde de las pulsiones y

controlar las características de las patologías morales y sociales que le hacen irregular, a través de operaciones que tiene el fin del nuevo aprendizaje sobre el autocontrol, la pasividad y la prudencia.

En este espacio de dominancia de un dispositivo psicológico, el universo de sentidos posibles es un laberinto de explicaciones psicopatológicas, de semantizaciones de la carencia, de curas por amor y por la palabra. Palabra disponible en tanto sea para nombrar aquello que debe ser nombrado, ¿bajo qué condiciones las prácticas permitirían suspender, sujetar, la violencia de significar? (Llobet, 2006, p. 148).

Un tercer lugar esperanzador ligado al término niño titular de derechos es el reconocimiento reciente de lo que algunos teóricos han denominado *la agencia*. El término *agencia* ha sido utilizado en la producción de conocimientos en Ciencias Sociales y Humanas de las últimas décadas para dar cuenta de las actividades humanas, grupales e individuales que unen la práctica con la estructura, en el contexto de un cambio social. Por su parte, el reconocimiento de la agencia de los niños y las niñas es un asunto problemático debido a su condición de subordinación. Lo problemático radica en la idea de su fragilidad biológica y moral; sin embargo, la agencia, en tanto sujeto titular de derechos reconocería su involucramiento activo con el mundo que vive y en las relaciones sociales que constituye, en cuanto a que es soberano de su existencia.

Por esta razón Montgomery (2009) reconoce que no es coincidencia la antropología contemporánea, *enfocada en el niños*, que realice una mirada crítica a la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, en razón de la imagen pasiva y dependiente que de ella se desprende, insistiendo así en la importancia de reconocer a

los niños como agentes e informantes de sus vidas, de sus relaciones, de sus contextos, de su visión de mundo.

El concepto de *agencia* rivaliza con el de *socialización*⁶. La primera sugiere capacidades en los sujetos (individuales y colectivos) como interpelar, reinterpretar y proponer: “[...] los niños tienen sus propios puntos de vista y que bajo la concepción de socialización como mera enculturación, tendrían que negar su propio punto de vista para adherirse y adaptarse al de los adultos” (Díaz, 2010, p. 63). De esta manera, la agencia infantil implica para la antropología nuevas preguntas que develen tanto la tensión de la relación subordinada, como la comprensión que el sujeto hace de ella, dado que de estos dos aspectos deriva la subjetividad de niños y niñas. Díaz (2010), en su trabajo con niños y niñas indígenas cubeos y ticunas plantea

La escucha y la concepción del niño como un ser capaz, implican que en proceso de exploración el diálogo con los niños sea más fructífero que las instrucciones y las explicaciones. Se trata de realizar preguntas que sustenten el sentido presente de la acción (p. 74).

En las relaciones modernas entre adultos y niños, la pregunta es la única oportunidad que el niño tiene para hacer sentir su punto de vista, cualquier otra forma de usar la palabra debe ser para reproducir la explicación adulta. De hecho, los niños y las niñas, en especial aquellos de los ámbitos modernos, con frecuencia hacen uso de esta forma de relacionarse con los adultos, realizando diálogos *debidos* con ellos, claramente diferentes a los que entablan con sus pares, lo cual devela su comprensión estratégica en el cambio de sentidos y usos del lenguaje y de las realidades que se ponen en juego con los unos y con los otros.

4. La socialización es un *proceso* de influjo entre una *persona* y sus semejantes, un proceso que resulta de aceptar las pautas de *comportamiento* social y de adaptarse a ellas. La socialización es el proceso mediante el cual se inculca la cultura a los miembros de la sociedad; a través de él, la cultura se va transmitiendo de generación en generación, los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adaptan a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad (Iglesias, 1988).

De hecho, “es mucho más fácil que participen en los estudios los niños que se encuentran afuera, jugando, abiertos, pero también es importante registrar las historias de niñas y niños que pasan más tiempo adentro, ayudando a la familia. Que sean callados no quiere decir que no tengan nada que decir, sino más bien indica que no sabemos escucharlos. (Ardenner, 1972; Hardman, 1973; Spivak, 1988, citados por Leinaweaver, 2010; p. 47).

Es altamente sugestivo para el quehacer antropológico y en general a las Ciencias Sociales, comprender la configuración de mundo que constituyen los sujetos de los ámbitos del *adentro*, que en la modernidad han sido los lugares privilegiados para la construcción del niño y para las relaciones que lo hacen posible.

La agencia es una clara característica de un sujeto titular de derechos, tanto ciudadanos como culturales y políticos y ella aparece en el contrato fraterno y solidario que el Estado hace con sus ciudadanos. Como estudiamos a los niños y las niñas, necesitamos confrontar la desordenada y descuidada realidad social, no reducirla.

Necesitamos seguir problematizando la naturaleza del desarrollo individual... Aún somos conflictivos con las definiciones de los términos *niño*, *juventud* y *niñez*. Al definirlos, temas como la *edad*, *agencia*, *desarrollo*, *roles* y *responsabilidad* dejan nuestras cabezas canosas. ¿Cómo mantene-mos una tensión sana entre el grupo y el individuo, lo universal y lo particular? ¿Cómo generalizamos y particularizamos de una manera significativa? (Montgomery, 2009).

REFERENCIAS

- Abadía, C. (2011). *I Have AIDS But I Am Happy. Children's Subjectivities, AIDS, and Social Responses in Brazil*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Alzate, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas* 8(28), 2-11.
- Ariès, P. (1987 [1973]). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. México: Taurus.
- Baquiro, J. C. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas*, 31, 241-256.
- Bluebond-Langer, M. & Korbin, J. E. (2007). Challenges and opportunities in the anthropology of childhoods: An introduction to children, childhoods and childhood studies. *American Anthropologist*, 109(2), 241-246.
- Carreño, C. y Rey, A. (2010). Reflexiones en torno a la comprensión del maltrato infantil. *Universitas Psychologica*, 9(3), 807-822.
- Díaz, E. (1993). *Michel Foucault. Los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Almagesto.
- Díaz Barón, M. (2010). La exploración asistida: orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas cubeos y ticunas del Amazonas. En: M. Díaz Barón y S. Vásquez (ed.). *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural* (pp. 61-76). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Durán, E. y Torrado, M. C. (2007). *Derechos de los niños y las niñas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Durán, E. y Valoyes, E. (2010). *Monitoreo de derechos de la niñez y la adolescencia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Elías, N. (1979). *El proceso de la civilización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. En: J. Prat y A. Martínez (eds.). *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat* (pp. 319-335). Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (1993). *Los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Almagesto.
- Galvis, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes. Titulares activos de derechos*. Bogotá: Aurora.
- Iglesias, J. (1988). *Socialización y control social*. En: S. Del Campo (ed.). *Tratado de Sociología*. Taurus, Alfaguara.

- Jociles, M. I.; Franzé, A. y Poveda, D. (eds.). (2011). *Etnografía de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- Leinaweaver, J. (2010). Agencia infantil y organización social y cultural del cuidado en Yauyos, Perú. En: M. Díaz y S. Vásquez (eds.). *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción* (pp. 41-60). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Lewis, J. & Watson, G. (2004). Fictions of childhood: Toward a sociohistorical approach to human development. *Ethos. Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 32(1), 3-33.
- Llobet, V. (2006). ¿Retratos de niño? Políticas sociales y derechos de niñ@s en situación de calle. En: S. Carli (comp.). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 111-135). Buenos Aires: Paidós.
- Llobet, V. (2009). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- López de Mesa, L. (1927). *El factor étnico*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Lubbock, J. (1978[1870]). *The Origin of Civilisation and the Primitive Condition of Man*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, M. (1985). *Cultura y compromiso. Un estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Cayfosa.
- Miller, A. (2008). *Retrato de Alice Miller*. Recuperado de: <http://www.alice-miller.com/index.es.php>
- Miller, A. (2009). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Niño y Dávila.
- Morgan, L. H. (1877). *Ancient Society, or Researches in the Lines of Human Progress from Savagery through Barbarism to Civilization*. Londres: MacMillan & Company. Recuperado de: <https://www.marxists.org/reference/archive/morgan-lewis/ancient-society/>
- Montgomery, H. (2009). *An Introduction to Childhood. Anthropological Perspectives*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Niño, N. (2011). *Los derechos están torcidos*. Bogotá: Fundación Creciendo Unidos.
- Pachón, X. (2009). ¿Dónde están los niños? *Margaré*, 23, 433-469.
- Pedraza, Z. (2008). Al borde de la razón: sobre la anormalidad corporal de niños y mujeres. En: M. Torres (ed.). *Cuerpos anómalos* (pp. 205-234). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico (1). Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J y Bärbel, I. (1976). *La génesis de las estructuras lógicas elementales: clasificación y ordenación*. 4a. ed. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J.; Bresson, F.; Marx, Ch. H.; Meyer, F.; Nuttin, J.; Osterrieth, P. A. (1977). *Los procesos de adaptación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia. En P. Rodríguez y M. E. Mannarelli (eds.). *La historia de la infancia en América Latina*, (pp. 389-416). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Sandoval, P. (comp.). (2009). *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Popayán: IEP.
- Taylor, E. (1913 [1871]). *Primitive culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. Londres: John Murray.
- Wake, C. S. (1878). *The Evolution of Morality*. Londres: Triibner & Co.
- Zuleta, E. (1980). Proceso de desnaturalización. En: *El carácter social de la infancia* (pp. 3-35). Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/66562553/El-caracter-social-de-lainfancia-E-Zuleta>

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Althusser, L. ([1970] 1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Londres: New Left.
- Arvelo, L. (2003). Función paterna, pautas de crianza y desarrollo psicológico en adolescentes: implicaciones psicoeducativas. *Acción Pedagógica* 12(1), 20-30.
- Ávila, Y. (2005). Mujeres frente a los espejos de la maternidad: las que eligen no ser madres. *Desacatos*, 17, 107-126.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bustelo, E. (2012). *La infancia o cómo se comienza a comenzar*. Documento del V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. Recuperado de: <http://www.vcongresomundialdeinfancia.org/graffigna.html>
- Campos, G. (2011). ¿Cómo se percibe la infancia protegida? De la normalización a la institucionalización. En: *Etnografía de la infancia y la adolescencia* (195-220). Madrid: Catarata.
- Castellanos, G. (2003). Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna. En: P. Tovar (ed.). *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.
- Chatterjee, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso Ediciones.
- Claver, P. (1939). *El problema médico de la delincuencia infantil*. Tesis de grado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina.
- Cooper, F. (2010). ¿Para qué sirve el concepto de globalización? La perspectiva de un historiador africanista. En: P. Sandoval. *Repensando la subalternidad. miradas críticas desde/sobre América Latina* (pp. 249-284). Popayán: Samava.
- Corte Constitucional (2010). Sentencia T-090 de 2010. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/T-090-10.htm>
- De Rotterdam, E. (2006 [1530]). *De la urbanidad en las maneras de los niños*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Bruguera.
- Fericgla, J. M. (1998). *Cultura y emociones. Manifiesto por una Antropología de las emociones*. Barcelona: Societatd' Etnopsicologia Aplicada i Estudis Cognitius Prof. MGS de la FBG-Universitat de Barcelona.
- Flandrin, J. L. (1979). *Orígenes de la familia moderna*. Barcelona: Crítica.
- Foucault, M. (2007). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- Giraldo, C. (2007). *¿Protección o desprotección social?* Bogotá: Desde Abajo.
- Gnecco, C. (2008). Discursos sobre el otro. Pasos hacia una arqueología de la alteridad étnica. *CS en Ciencias Sociales*, 2, 101-129.
- Gutiérrez de Pineda, V. (2003). Familias ayer y hoy. En: R. P. Tovar (ed.). *Familia, género y antropología*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.
- Lagarde, M. (2003). Reflexiones sobre antropología, género y feminismo. En: P. Tovar (ed.). *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones* (pp. 66-81). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.
- LeBlanc, G. (2008). *El pensamiento de Foucault*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lomnitz, C. (2009). El nacionalismo como un sistema práctico. La teoría del nacionalismo de Benedict Anderson desde la perspectiva de la América española. En: P. Sandoval (comp.). *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina* (pp. 345-389). Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Lutz, C. (1983). Parental goals, ethnopsychology and the development of emotional meaning. *Ethos*, 11(4), 246-262.
- Mankekar, P. (1997). To whom does Ameena Belong? Towards a feminist analysis of childhood and nationhood in contemporary India. *Femi-*

- nist Review*, 56 [Debating Discourses, Practicing Feminisms], 26-60.
- Moore, H. (1991). *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra.
- Ortega, F. (comp.). (2008). *Veena Das: sujetos de dolor, agentes de dignidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto CES.
- Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas* 26(1), 80-90.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: M. Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.
- Segalen, M. (1997). *Antropología histórica de la familia*. Madrid: Taurus.
- Tenorio, M. (2000). *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Americanos.
- Touraine, A. (1996). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tovar, P. (ed.) (2003). *Familia, género y antropología*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.
- Viveros, M. (2003). Perspectivas latinoamericanas actuales sobre la masculinidad. En: P. Tovar (ed.) (2003). *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.
- Zambrano, M. (2008). *Trabajadores, villanos y amantes: encuentros entre indígenas y españoles en la ciudad letrada. Santa Fe de Bogotá (1550-1650)*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.



Crisis familiares y rendimiento académico en niños de 8 a 10 años. Una aproximación desde la dinámica interna familiar*

Family Crisis and Academic Performance in Children of 8 to 10 years. An Approach from the Internal Family Dynamics

Ana Lucía González** Diana Paola de los Ríos*** Edison Francisco Viveros***

Para citar este artículo: González, A. L.; de los Ríos D. P.; Viveros, E. F. (2015). Crisis familiares y rendimiento académico en niños de 8 a 10 años. Una aproximación desde la dinámica interna familiar. *Infancias Imágenes*, 14(2), 25-36.

Recibido: 27-julio-2015 / Aprobado: 28-septiembre-2015

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de la investigación realizada con familias de estudiantes de 8 a 10 años del Colegio Sagrados Corazones, con el fin de establecer la relación entre crisis familiar y rendimiento académico. El trabajo se adelantó mediante un diseño cualitativo y enfoque fenomenológico; la estrategia implementada fue la historia oral, y para la generación de la información se usó la entrevista semiestructurada. Para el análisis e interpretación de la información se usó el *software Atlas-Ti*. De los resultados se deduce que la crisis en sí misma no genera el bajo rendimiento académico y permite plantear que son los padres quienes no propician los mecanismos suficientes para afrontar esta situación. En conclusión, hay relación entre la crisis familiar y rendimiento académico, el cual tiende a disminuir no solo por la crisis familiar, sino que influye de manera definitiva la forma de afrontarla y el acompañamiento de los padres hacia los hijos.

Palabras clave: crisis familiar, rendimiento académico, prácticas educativas, dinámica familiar, acompañamiento de los padres

Abstract

This article presents the results of research carried out with families of students from aged 8 to 10 of the school Sagrados Corazones, in order to establish the relationship between academic performance and family crisis. The work went through a qualitative design and phenomenological approach; oral history was the implemented strategy, and a semi-structured interview was used for the generation of information. The *Atlas-Ti software* was used for the analysis and interpretation of information. The results suggest that the crisis itself does not generate poor academic performance and considers that it is the parents who do not encourage sufficient mechanisms to deal with this situation. In conclusion, there is relationship between family crisis and academic performance, which tends to decrease not only by the family crisis, but it influences definitely the way of confronting it and the parental guidance towards the children.

Keywords: family crisis, academic performance, educational practices, family dynamics, parental guidance

* Este texto forma parte del proyecto "Consecuencias de las crisis familiares en el bajo rendimiento académico en estudiantes de 8 a 10 años", vinculado al grupo de investigación Familia, Desarrollo y Calidad de Vida. Contó con el apoyo de la Fundación Universitaria Luis Amigó.
** Profesional en Desarrollo Familiar, Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: analuciagonz@hotmail.com
*** Profesional en Desarrollo Familiar, Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: diana.dedi@amigo.edu.co
**** Profesional en Desarrollo Familiar, Fundación Universitaria Luis Amigó. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales. Docente, Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: edison.viverosch@amigo.edu.co

INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia cada día más compleja, tanto en el ámbito académico como en el social y familiar. Los profesores se enfrentan a una realidad que los desafía, no solo por el bajo rendimiento académico de los estudiantes, sino también por diversos factores comportamentales que afectan la vida académica en el interior de la institución educativa y el entorno familiar. La institución familiar considera que el problema es de la institución educativa y esta, por su parte, asume que el bajo rendimiento obedece al poco compromiso y acompañamiento de la familia con el estudiante. Sin embargo, a pesar de que se encuentran casos en los que la institución educativa y familiar favorece los procesos de aprendizaje de algunos estudiantes, estos siguen presentando bajo rendimiento académico.

Algunos estudios previos, desde las prácticas educativas, indican que es fundamental el acompañamiento de los padres en el proceso educativo de los hijos. En este sentido, Henao *et al.* (2007) analizan la importancia del adulto como mediador y guía en el proceso del niño y las prácticas educativas familiares. Así mismo Tilano, Henao y Restrepo (2009) deducen que la relación de prácticas educativas familiares, la condición socioeconómica de la familia, el grado de escolaridad de los padres y la forma de educar a los hijos, influyen en su rendimiento académico.

Otros estudios, en el plano de la relación escuela y familia, indican que la participación de la familia en la escuela y el trabajo en conjunto son fundamentales, pues las dos tienen responsabilidades y metas en común con los hijos/estudiantes, como también brindar apoyo en el proceso de aprendizaje y de enseñanza (Londoño y Viveros, 2012; Ortega, Mínguez y Hernández, 2009; Pantoja, 2009; Rivera y Milicic, 2006; Bolívar, 2006; Jiménez 2006; Barrera *et al.*, 2006; Alcalay, Milicic y Torretti, 2005; García, 2003; Altarejos, 2002).

Otros autores analizan la relación entre familia y sociedad, al señalar que algunos factores que

determinan el bajo rendimiento académico son el nivel económico y cultural, y la falta de compromiso de los padres en el proceso educativo. Así mismo, plantean factores que puedan prevenirlo, y agregan que tanto el acompañamiento familiar como el proceso institucional evitan que el estudiante tienda al bajo rendimiento académico (Larraín y Bascuñán, 2008; Menéndez, Jiménez y Lorence, 2008; Ruiz, 2001; Cuevas, 2001).

Otros estudios se han centrado en aspectos conceptuales, donde describen las crisis, la estructura familiar y el proceso de intervención, y ofrecen fundamentos teóricos para generar desde ellos estrategias que favorezcan el proceso de acompañamiento de las familias (Sánchez y Valdés, 2011; Arias *et al.*, 1999; Ortiz, 1999).

Diferentes autores han investigado las transformaciones familiares y cómo estas ponen en riesgo la disciplina, la conducta y el rendimiento académico de los estudiantes (Kaztman y Rodríguez, 2006). Otras investigaciones abordan las nuevas estructuras familiares, para saber qué tan adecuadas y eficaces son para los hijos (Arranz *et al.*, 2010; Cifuentes y Milicic, 2012).

Para fines de esta investigación, la tesis de Monsalve (2009) ofrece elementos y resultados claves para su fundamentación. Allí relaciona el bajo rendimiento académico con la desintegración familiar. Implementa la entrevista y las pruebas psicológicas con el fin de recolectar datos cualitativos para generar así las estrategias de intervención, en ella se identifican los aspectos psicológicos de las familias desintegradas, se destaca la inestabilidad de los hogares, sus causas y tendencias y se asocian con el rendimiento académico de los estudiantes.

Se puede evidenciar, por una parte, que las investigaciones consultadas reflexionan en torno a la relación escuela, familia, sociedad y bajo rendimiento académico; por la otra, a la transformación familiar, las nuevas estructuras familiares y la metodología educativa. Sin embargo, no se encontraron estudios orientados a relacionar de manera específica crisis familiares y rendimiento académico.

Por consiguiente el objetivo que orientó la investigación fue analizar la relación entre crisis familiar y rendimiento académico, guiado por la siguiente pregunta: ¿Influyen las crisis familiares en el rendimiento académico de los estudiantes?

MÉTODO

La presente investigación se realizó con un diseño cualitativo en el Colegio Sagrados Corazones de la ciudad de Medellín. Este enfoque, según Hernández (2007), centra su mirada en los fenómenos sociales, no tiene reglas establecidas, sino que es flexible en su diseño de investigación el cual permite la proximidad y la reciprocidad entre el sujeto y el investigador. Este estudio se desarrolló desde el enfoque fenomenológico, a partir de la premisa: “Ir a las cosas mismas” (Vargas, 2012, p. 18). En otros términos, los sujetos se reflexionan para describir sus vivencias y el sentido que les dan a las cosas mismas; así, los participantes recurrieron a sus experiencias vitales relacionadas con las crisis familiares y el rendimiento escolar, proporcionando a la investigación elementos objetivos de acuerdo con sus vivencias y subjetivos conforme al sentido que les dan a estos.

PARTICIPANTES

Se seleccionaron 12 familias, de las cuales solo 8 participaron en el desarrollo de la investigación; los hijos/estudiantes pertenecían a los grados tercero, cuarto y quinto en el Colegio Sagrados Corazones. Esta institución se rige por la normatividad establecida en la Ley General de Educación; por su parte, su proceso de evaluación es el que contempla el Decreto 1290 de 2009, que determina lineamientos generales para que el Colegio estipule la escala de valores con la cual evaluará a los estudiantes (de 1 a 5). Sagrados Corazones, retomando esta escala en su sistema de evaluación SIEE, asume como promedio superior 5.0; alto, de 4.0 a 4.9; básico, de 3.0 a 3.9, y bajo, de 2.9 a 1.0.

El factor determinante fue que los estudiantes tuvieran un promedio académico inferior a 3,7 hasta el tercer periodo; la edad oscilaba entre los 8 a 10 años y se contó con una participación de 6 niñas y 2 niños. Con la investigación se pretendió validar si existe relación entre crisis familiar y el rendimiento académico de los estudiantes. La información se generó por medio de la entrevista semiestructurada con los padres de familia, después de la entrega de notas finales del año 2014.

INSTRUMENTOS

La investigación se desarrolló por medio de la estrategia historia oral planteada por Galeano (2007). Esta se realiza por medio de prácticas discursivas sobre las vivencias para generar una mayor comprensión de los escenarios en que viven las familias. Todo esto para establecer relaciones entre la crisis familiar y el rendimiento académico.

La información se obtuvo por medio de entrevistas semiestructuradas de acuerdo con Kvale (2011); este es un medio para acercarse a las vivencias desde el punto de vista de los sujetos y el sentido que les dan. Según el autor, “la entrevista trata de entender el significado de los temas centrales en el mundo vivido de los sujetos” (p. 34). A partir de esto se realizaron ocho entrevistas con los padres de familia de los estudiantes de manera individual por grupo familiar.

PROCEDIMIENTO

Esta investigación se realizó en la ciudad de Medellín (Colombia) en el Colegio Sagrados Corazones, ubicado en el barrio Robledo Palenque con estrato socioeconómico 3. Se solicitó al colegio la información académica de los estudiantes y, para el estudio, se seleccionaron aquellos que contaban con un nivel de logro inferior a 3,7.

Posteriormente, se convocó a los padres de familia de los estudiantes seleccionados; se les informó de qué se trataba la investigación y se invitaron a participar en ella. Las entrevistas que se realizaron

con cada grupo familiar fueron grabadas para su posterior consulta por parte de los investigadores. Según Kvale (2011), la grabación es un instrumento para registrar información generada durante una actividad, y permite que el investigador se centre en las acciones no verbales de la persona, “las palabras y su tono, las pausas y otros aspectos análogos” (p. 125).

Después se procedió a elaborar los diarios de campo. Para García (2000), estos permiten registrar la información obtenida, con la cual es posible reconocer las emociones, sentimientos y acciones no verbales evidenciadas para complementar la información derivada de la entrevista. Por último, se utilizó el análisis comparativo y de contenido como técnica para el estudio e interpretación de la información, con el soporte del *software Atlas-Ti*, versión VI, que facilitó la codificación de la información.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación están orientados por tres categorías básicas desde las cuales se realizó el análisis de la información, estas son: la crisis familiar, la dinámica interna y el rendimiento académico.

Establecer si existe relación entre crisis familiar y rendimiento académico requiere de análisis reflexivo que integre las categorías mencionadas anteriormente con las vivencias individuales de cada participante. Por medio de la metodología implementada ellos expresaron que dicha relación sí existe.

La crisis familiar como generadora de desequilibrio

Los participantes expresan que las vivencias de crisis más recurrentes se centran en la separación y el acompañamiento a los procesos educativos, las cuales suscitan cambios ocasionando desequilibrio en su dinámica interna. En este sentido la mujer 6 manifiesta:

Una crisis puede ser que yo me separé de mi esposo hace dos años, fue una separación difícil, después de esos dos años intentamos volver y otra vez, y cuando estuvimos fue difícil y la nueva separación fue más difícil, entonces eso es como la parte de inestabilidad, esa es la parte de crisis que he tenido.

Igualmente, la mujer 5 expresa: “Una crisis fue la separación que yo tuve con mí... Con el papá de ellos. Nos tocó estar solas aquí en Medellín y ella, pues fue nueva en el colegio, esa es nuestra crisis en este momento”.

Así, la separación de los cónyuges genera cambios en la dinámica interna familiar, en cuanto a las relaciones afectivas, los *roles* y la comunicación. Otro de los cambios se da en la estructura, pues la tipología pasa de ser nuclear a monoparental con jefatura femenina, ocasionando inestabilidad en lo relacional, comportamental y económico. La mujer 7 lo relata así:

[...] ella era más obediente, pues casi no le afectaba nada, ella era una niña más alegre y a partir de ese momento [separación] se ha vuelto más grosera, más respondona, más desobediente, más manipuladora, le cuesta mucho cumplir con lo que se le manda y hay que llamarle mucho la atención, entonces no quiere que hable por teléfono, dice que si yo estoy viendo un programa y ella está viendo otro entonces quiere que lo vea con ella, en el espacio de ella, o sea demanda mucha atención, mucha atención todo el tiempo y es como más agresiva, grita, uno le dice algo y ella empieza a gritar y a tirar las cosas y si, si se ha vuelto más agresiva. [...] el papá manipula de alguna manera con lo que debe aportar al apartamento, entonces eso hace que yo tenga que trabajar más tiempo por fuera y dedicarle menos tiempo a lo que la niña estaba acostumbrada, porque yo pasaba las tardes con ella y la orientaba todo el tiempo con respecto al trabajo académico, pues digamos, ya tengo que permanecer más por fuera [...].

De igual modo, las vivencias que generan crisis en el interior de la familia es el desdibujamiento

del *rol parental* y de las relaciones afectivas, pues las madres se dejan afectar de tal modo que pierden el control de sus emociones y terminan descargando su frustración en los hijos, dejando de lado la responsabilidad de guiar al niño en el proceso de la separación. Al respecto, la mujer 2 dice:

A veces también a mí me agarra la desesperación y comienzo a montársela a ella, pero mi mamá a veces me coge, vea las cosas no son así la niña no tiene la culpa, trátela mejor, pero no sé, es como a raíz de todos estos problemas que estamos viviendo.

En otro relato, la mujer 5 argumenta: “Bueno, en este momento ya no tanto, pero al principio cuando hubo la separación, yo discutía mucho con la niña, yo descargaba mucho la rabia con ella, como la frustración y le pegaba a ella”.

Estas vivencias hacen que la interacción familiar tome matices conflictivos y una de las formas de expresarlos sea agrediendo al otro. En este caso a los miembros más vulnerables de la familia, es decir, a los hijos.

En cuanto al acompañamiento de los padres en los procesos educativos de sus hijos, la crisis se presenta debido a la multiplicidad de elementos, como la comunicación, el nivel de logro y el seguimiento familiar, así como la vinculación de la familia al colegio. En este sentido el hombre 1 dice:

Crisis familiar puede ser, que no hay una buena comunicación con ella en cuanto al estudio o mucha alcahuetería, eso para mí es crisis, en realidad no nos sentamos mucho con ella, a exigirle y a hacer las tareas con ella, ella es alegre, le gusta el juego y la vida tranquila, y yo, por ejemplo, la alcahueteo mucho.

En cuanto al proceso académico, una de las crisis se presenta por el grado de dificultad de las tareas extraclase, que terminan siendo actividades para los padres, por su complejidad y falta de motivación de los hijos. En coherencia con esto, la mujer 8 dice:

Las tareas asignadas en los libros crea estrés familiar y entonces empiezan los regaños y las peleas [...] y cuando uno entra en crisis por todo ese estrés que genera todas esas tareas y todo ese trabajo que envían para la casa, afecta la armonía que se da y va creando como resentimientos, porque entonces la niña se acuesta enojada, ya nos acostamos y yo pienso: “Hay que pesar de mi niña, cómo la regañé” [...].

Dinámica interna del entorno familiar

La dinámica interna dispone a la familia para establecer lazos relacionales, enmarcados en una estructura que define su clima familiar; la estabilidad en cada uno de sus aspectos genera un ambiente *sano*, aunque esto no implica la ausencia de situaciones que generen estrés y desequilibrio al núcleo familiar.

Uno de los aspectos relevantes de esta categoría es el establecimiento de *límites*. Se observa que frecuentemente la ausencia de *límites claros* en las relaciones *parentales* no permite la diferenciación de los subsistemas y los hijos se ven involucrados en las crisis de la pareja. A este respecto, la mujer 6 expresa: “Él la utilizaba a ella contándole todos los problemas, entonces yo pienso que la niña le tocó como asumir los problemas del papá sin tener edad, yo pienso que es como eso”.

En ese mismo sentido, la mujer 2 dice:

Ella siempre me defiende, porque como él llama a insultarme y a decirme cosas, entonces la niña está pendiente del teléfono y diciéndole que mi mamá no es eso, mi mamá no tiene mozo, mi mamá no es ninguna perra, entonces es eso.

En ambos casos, el *rol parental* ni establece límites claros, ni funciones específicas para cada subsistema; es decir, la prevalencia de *límites difusos* hace que los hijos intervengan en las relaciones parentales y que los padres utilicen esto para *defenderse* del cónyuge. La mujer 2 aduce: “La verdad que yo no hago nada cuando ella se involucra, como por decirle no, eso es de su papá y yo, no porque ella es como mi escudo”.

Así mismo la mujer 6 dice:

Ella está como “llevando y trayendo”, como dice uno vulgarmente, ella si el papá le pregunta le contesta bien o mal, o no sé, pero yo de él si no le pregunto nada, yo trato como más de ubicarla a ella: “Hija, vea es que su papá tal, es mejor que no le diga esto por esto y esto, para que vivamos tranquilas”, porque eso se volvió un caos, un problema horrible, pues imagínese me tocó ir a denunciarlo por maltrato psicológico. Incluso no tanto por mí, yo digo pues uno ya está adulto y bueno uno logra llevar las cosas, pero me parece duro es por la niña, porque la niña no tiene por qué cargar los problemas de nosotros.

Rendimiento académico en estudiantes del Colegio Sagrados Corazones

Esta categoría tiene como fundamento el *nivel de logro*, las *dimensiones personales* y contextuales y las *prácticas educativas familiares* con lo que esto conlleva; en este sentido, los padres de familia reconocen las capacidades cognoscitivas de sus hijos y su nivel de logro, asumiendo hasta cierto punto como normal ciertos resultados, relacionando crisis y rendimiento académico y generando estrategias para acompañar dicho proceso.

Respecto al *nivel de logro*, los participantes expresaron de manera clara que en general sus hijos no presentaban un desempeño superior; sin embargo, se mantenían en un desempeño alto, respondiendo de manera positiva a las actividades escolares propuestas por el colegio. La mujer 2 relata:

Mariana era una niña alegre, activa, o sea ella si se preocupaba por las cosas del colegio, ella nunca ha sido una superestudiante, pero siempre mantuvo el puesto por encima de 4.0 siempre y ahorita este año ella no quiere nada.

Del mismo modo la mujer 1 dice:

Leonardo nunca ha sido, pues como el máximo pues, o sea él nunca ha estado en un nivel alto de

estudio porque él responde con sus actividades, pero tampoco es que sea como un amor grande para él, pues digamos una dedicación al estudio y que uno vea que algo lo afectó y bajó y subió, no.

Por su parte, los estudiantes responden a los procesos educativos de acuerdo con sus *dimensiones personales* y *contextuales*, las cuales determinan su manera de aprender y de responder a las exigencias que les plantean sus familias, el colegio y la sociedad; además de factores neurológicos que influyen en algunos casos.

De acuerdo con esto, la mujer 5 narra:

La niña sufría de epilepsia, entonces el neurólogo me decía que cada vez que a ella le daba un episodio, se perdían muchas neuronas, yo sé que ella tiene como un problema ya sea de concentración, porque uno está estudiando con ella y ella está en otro lado, y fuera de eso se suma que ella es muy perezosa para estudiar.

Por su parte, la mujer 1 narra cómo a su hijo lo debe motivar para obtener buenos resultados académicos:

El niño tiene tiempos en los que se desmotiva, por ejemplo, si hay mucha tarea, si el ritmo va pesado así, él se desanima un poco, se cansa, inclusive desde la casa lo mantenemos motivado, en cuestión de que cada periodo que el gana se le da un detallito que a él le gusta, entonces él es: “Mamá, voy a ganar”, como por esa motivación [...]. Al niño no le gusta ver un premio a muy largo plazo, por ejemplo, que usted desde que empezó el año le diga: “Mira, mi amor, a final de año tal cosa”, él no es que le convenza mucho eso, entonces al fin de un periodo el detallito lo motiva.

En lo referente a la *dimensión contextual*, expone la mujer 4:

A la niña le da pena preguntar, porque las amiguitas ahí mismo se la gozan: “Ay, tan bruta” o “Esta por qué no entendió”, entonces ella se reprime por eso:

“Mami, es que no entendí y a mí me da pena decir, porque mis otras compañeritas me gozan”, entonces yo le echo la culpa a eso.

En cuanto a las *prácticas educativas* se evidencia que el sistema familiar desarrolla hábitos escolares, no solo a nivel individual, pues también incluye a los diferentes subsistemas, de ahí que se generen técnicas de estudio que los vincula a una misma actividad. Dichas prácticas de alguna manera están determinadas por el grado de escolaridad de los padres, el acceso a los medios informáticos, la disposición de los hijos para responder a este acompañamiento y el tiempo establecido para realizar tal actividad.

En este sentido, la mujer 1 manifiesta:

Si el papá llega temprano, él se sienta, lo acompaña a hacer una tarea o se ocupa de las otras cosas para que yo me siente con el niño, dice: “No, entiendes más fácil vos”, yo me pongo a cuidar el niño o a estar pendiente de Esteban o alguna labor de la casa, entonces nos repartimos así, [...] yo estoy en la casa todos los días, les miro los cuadernos, empacamos la maleta juntos y organizamos el uniforme.

También la mujer 5 dice:

Yo estoy en el trabajo, entonces yo la llamo y le digo: “¿Qué tarea te dejaron?”, entonces tal tarea, si ella las puede hacer yo le digo: “Entre a internet, a Google y vas copiando tal cosa o mira en tal libro y vas realizando las actividades”, sino, pues yo le digo: “Hacé otra tarea que podás hacer”.

Hay casos en que el acompañamiento en las tareas escolares les genera a las madres decepción, debido a la actitud despreocupada de los hijos y a factores a los que no les encuentra una explicación y que influyen en su bajo rendimiento académico. Según esto, dice la mujer 5:

Ella tiene que poner mucha parte, o sea, tener más compromiso, hay cosas que yo estudiaba con

ella y ella se bloqueaba y yo le decía: “Isabela, cuando estudiamos, tú te sabías esto, ¿qué pasó?”. “Ay, mamá, me bloqueé mucho”. Ella lloraba y yo también lloraba, porque después de estudiar toda una tarde y ver que ella saca 2, 2.5, 2.8 y una amiguita que no había estudiado nada sacaba 4.0 yo decía: “Aquí pasa algo, aquí pasa algo”.

De la misma manera, expresa la mujer 4:

Yo me pongo a llorar, porque me da tristeza que a ella no le falta nada y ella con ese nivel académico tan malo [se agacha y llora], entonces ella se pone a llorar y me dice: “Mami, yo sí voy a mejorar este periodo”, y yo: “No, ella no es capaz”. [...] nos sentamos las dos a hablar, y yo le digo: “Daniela ¿quién hace tareas contigo hasta las 9 a 10 de la noche?”. “Usted, mami”, y llora. Y yo: “Entonces, ¿qué te pasa?”. “Yo no sé”. Entonces no sé.

En general, los padres muestran un acompañamiento continuo en la realización de las actividades escolares, sin importar el resultado, y se vinculan al colegio con el mismo objetivo: buscando mejorar el nivel de logro de sus hijos. En este sentido, se destaca la importancia de establecer comunicación continua con ellos: horarios de estudio, revisión de cuadernos y tareas, visitas al colegio y posibles ayudas externas.

Si hay prácticas educativas constantes entonces el rendimiento académico del estudiante tiende a mejorar. Con relación a esto, el hombre 1 dice:

Nosotros estuvimos mejorando mucho en eso, afortunadamente se le colocó una profesora, se estuvo más pendiente de todo lo que ella llevaba, se habló mucho con ella, se acompañó mucho y yo he visto que la niña ha mejorado y ha madurado, es muy independiente y los resultados han sido mejores.

Del mismo modo, la mujer 7 narra:

Definitivamente, evidencio que es indispensable el acompañamiento para la parte académica o sea

en las tardes, porque por muy autónomos que ellos sean, muy inteligentes muy capaces, definitivamente por el manejo de textos que están trabajando, por el tipo de tareas que de pronto se asignan, requiere definitivamente el acompañamiento, si se quiere un mejor resultado.

La relación entre crisis familiar y rendimiento académico

A partir de las categorías mencionadas se establece que el proceso educativo es integral. La familia cumple un papel determinante a la hora de acompañar dicho proceso y la crisis familiar está relacionada con el rendimiento académico. Ahora bien, para establecer qué tipo de relación existe entre crisis familiar y rendimiento académico, es necesario retomar la idea de la integralidad entendida como un todo. La familia es *un todo*; en ella confluyen multitud de vivencias y estas determinan la subjetividad y el modo de enfrentar las situaciones problemáticas.

Un acontecimiento que denominaremos crisis, sea *normativa o no normativa* hace que ese *todo familiar* gire en torno a la situación problema, afectando a cada uno de manera diferente y llevándolos a asumir una actitud determinada para afrontar, resolver o evadir dicha situación. En las narraciones se observa cómo la situación de crisis afecta a los diferentes subsistemas, sus relaciones afectivas y, en el caso particular de los hijos, su rendimiento académico.

La siguiente narración de la mujer 7 confirma lo anterior: “Ella estaba en el grado segundo cuando más o menos empezó la separación; al inicio, ahí fue que empezó ella como con esa parte pues de agresividad de desmotivación [...]”.

La mujer 2 lo señaló así:

Este año ella no quiere nada [...] y yo, o sea como que yo tampoco quería ya nada: “Pues, si usted no quiere estudiar, bueno entonces no estudie”, eso fue... Mientras que allá nosotros estábamos pendientes de ella, pues con problemas y dificultades y todo, pero siempre éramos pendientes de ella, que hiciera las tareas y a ella no había que mandarla hacer tareas

nada, porque ella llegaba hacia las tareas: “Tengo que hacer esto”, “Me va ayudar mami” o “Papi me va ayudar a pintar esto”, y ya.

En las narraciones se encuentra que los cambios en la composición familiar y en la dinámica interna, el traslado de vivienda y la organización de horarios forman parte importante de la relación entre crisis y rendimiento académico, como un factor que posibilita que el nivel de logro baje y que la motivación del estudiante disminuya. En este sentido, la mujer 2 lo narra de la siguiente manera:

Sí, otra cosa que la ha afectado a ella, es que ella no tiene privacidad. O sea, cuando nosotros vivíamos juntos, tenía ella su cuarto, tenía sus cosas; mientras que aquí, yo me tuve que ir a vivir a una pieza, entonces donde mi mamá quedaron unas cosas, en la casa de él quedaron las otras cosas, mías no, solamente las cosas de ella, entonces eso también como que extraña ella, que tenemos que compartir el mismo cuarto, no tiene una mesa para escribir, entonces ella a veces dice: “¡Ay, no, qué pereza uno estudiar cómo así; qué pereza esto que nos tocó a nosotras, ma!”. Y yo: “Ah, pero ni modo”.

En este mismo sentido, narra la mujer 7:

Yo pienso que eso la afecta bastante, además de todo lo que implica también ese manejo familiar, lo que ella tiene que soportar con el papá, acomodarse a mis horarios, todos los cambios que se van generando, entonces esto afecta bastante y definitivamente afecta el rendimiento académico [...]. Entonces creo que es eso lo que le ha afectado más el rendimiento, por un lado esa parte del papá que para este año ha estado un poco más alejado de ella y yo también al tiempo, porque he tenido que estar más por fuera.

También, la mujer 6 expresa:

Pero el papá no supo manejar la separación, él la utilizaba a ella contándole todos los problemas, entonces pienso que la niña le tocó como asumir

los problemas del papá sin tener edad, pienso que es más que todo como eso [...]. Ya en este último periodo ella ya se dedicó a nada, pues a nada y yo le decía: “¿Y las tareas?”, y ella: “No, no tengo”. “¿Y es que no te pusieron nada de tarea?”. “No”. Pues era así como tranquila, como relajada, como que no tenía como nada que hacer.

Por último, se evidencia que la crisis familiar sí es un factor determinante del bajo rendimiento académico, tanto por el *significado* que se le atribuye a la crisis, como por la influencia de *las estrategias de afrontamiento* que utilizan las familias ante las demandas existentes y los procesos de ajuste que ellas deben adelantar.

COMENTARIOS

Hablar de bajo rendimiento académico es plantear que el nivel de logro por parte del estudiante no es suficiente. Martínez, Harb y Torres (2006) afirman: “Cuando el estudiante no alcanza este nivel o no muestra a través de sus resultados el dominio en ciertas tareas, se puede decir entonces que presenta bajo rendimiento académico” (p. 5). A partir de esto se evidencia en los hallazgos un bajo nivel académico, demostrado en las calificaciones recibidas y en el proceso de acompañamiento realizado por la familia.

Ahora bien, relacionar crisis familiar y rendimiento académico supone vincular las tres categorías propuestas en la presentación de los resultados. Es importante partir del hecho de que la educación es un proceso de diferentes dimensiones y niveles de complejidad; si a este se le agrega el componente de crisis familiar, entonces la relación salta a la vista. Los participantes en su mayoría expresaron que sí hay relación entre rendimiento académico y crisis familiar y que este vínculo está mediado por la tendencia al bajo rendimiento de los estudiantes.

La crisis familiar, como lo plantea Hernández (1997), es una situación problema que genera desequilibrio en el interior de la familia, y hace que esta no esté en la capacidad de afrontar la problemática,

lo cual la lleva a un cambio en su dinámica y estructura. Esta autora afirma que la crisis se puede presentar en la transición de una etapa a la otra dentro de un ciclo vital, entendiéndola como normativa, o puede ser un evento inesperado que se denomina crisis no normativa. Por tanto, las crisis recurrentes de los participantes son no normativas. Por ejemplo, la separación de la pareja de padres y el acompañamiento en los procesos educativos son acontecimientos que influyen en el rendimiento académico que presenta un nivel bajo, influenciado por la inestabilidad a la que es sometida la familia.

Los participantes muestran que los procesos de ajuste y adaptabilidad no son suficientes para enfrentar la crisis, porque en la familia se manifiestan desordenes estructurales y emocionales que los conducen a otras situaciones que agravan la problemática. En este sentido, se identifican cambios en la actitud de los niños y los padres, donde la agresividad, la intolerancia, la indiferencia, la falta de comunicación y la discordancia entre los cónyuges impactan negativamente en el rendimiento escolar del niño. La dificultad hace que el estudiante se desmotive y, por ende, descuide sus responsabilidades académicas.

Las narraciones de los participantes ponen de relieve que la manera de afrontar la crisis en el caso de la separación, causa desánimo en los miembros del sistema debido a que a la pareja se le dificulta establecer límites claros. En relación con esto, Minuchin (2009) afirma: “[...] los límites de un subsistema están constituidos por las reglas que definen quiénes participan y de qué manera” (p. 84). Si esto no se da los hijos se ven involucrados en el conflicto conyugal, los cuales manifiestan desacuerdo en dicha situación que se materializa en las pocas ganas de estudiar y responder a sus actividades escolares, generando bajo rendimiento académico.

Otra característica está determinada por las prácticas educativas desarrolladas por los padres. Para Henao *et al.* (2007) están “referidas a todas aquellas estrategias educativas utilizadas por los padres o figuras de autoridad encausadas hacia los hijos” (p. 233). Con el fin de acompañar el proceso

educativo, el estudio evidencia que se presentan casos en los cuales hay un acompañamiento oportuno, donde los padres establecen horarios y estrategias pedagógicas para lograr un buen desempeño en sus hijos. En contraste, en este estudio, algunos participantes no adelantan dichas prácticas, dejan solos a los hijos con las responsabilidades educativas y estos no alcanzan un nivel de logro superior.

En conclusión, sí hay relación entre crisis familiar y rendimiento académico; este último tiende a disminuir no solo por la situación problema que se da en el interior de la familia, sino que influye en la forma de afrontarla y en el acompañamiento de los padres hacia los hijos.

La importancia de la presente investigación reside en que la crisis en sí misma no genera el bajo rendimiento académico; permite plantear, en cambio, que son los padres los que no propician los mecanismos suficientes para afrontar esta situación. Es decir, ellos no son flexibles frente al cambio y a la necesidad de restablecer las funciones del sistema familiar, afectando directamente a los hijos. Lo anterior contribuye a desestabilizar a los niños y su rendimiento académico.

Según lo planteado en la introducción de este artículo, Monsalve (2009) asocia el bajo rendimiento académico con la desintegración familiar; para esta autora, efectivamente las familias desintegradas sí inciden en los estudiantes, quienes se ven afectados en su estabilidad, comportamiento y actividad escolar. Lo anterior coincide con los resultados de esta investigación, porque las situaciones problemáticas dadas en el interior de la familia generan condiciones para el bajo rendimiento académico, sin embargo no lo relaciona con crisis familiar, como se hace en este estudio.

El aporte de este artículo a la literatura está en que aquí se identifica que la crisis en sí no genera el bajo rendimiento académico, sino que es la forma de afrontarla. En este artículo se reconoce que la familia tiene los recursos para afrontar las situaciones de bajo rendimiento de los niños, pero si no los tramita con constancia, las crisis se consolidan y se hace más difícil resolverlas.

De ahí la necesidad de generar estrategias de intervención para promover, orientar y acompañar a las familias en la resolución efectiva de la crisis familiar y sus consecuencias en el rendimiento académico de los niños. Tales estrategias han de ser enfocadas a fortalecer las relaciones familiares de manera sistémica, suscitando procesos de transformación que les permitan resignificar las vivencias y así lograr el bienestar y calidad de vida del grupo familiar.

La limitación de este estudio radica en el no desarrollo de la relación del ciclo vital con el surgimiento de las crisis familiares, debido a que las narraciones de los participantes no arrojaron información significativa que llevara al planteamiento del tema. Este impedimento puede ser objeto de estudio en otras investigaciones, partiendo de la etapa del ciclo vital escolar, en donde se presentan cambios en la dinámica familiar y en su estructura, debido a que los niños inician su proceso de socialización en un contexto diferente al familiar.

REFERENCIAS

- Alcalay, L.; Milicic, N. y Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia/escuela: un programa audiovisual para padres. [En español]. *Psykhe*, 14(2), 149-161.
- Altarejos, F. (2002). La relación familia escuela. *ESE Estudios Sobre Educación*, 3, 113-119.
- Arias, A. P.; Garcés, B. L.; Olaya M. L. y Villa, R. (1999). *La intervención del profesional en desarrollo familiar en situaciones de crisis generadas en la familia*. Tesis de grado académico no publicada. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Arranz, E.; Oliva, E.; Martín, A. y Parra, A. (2010). Análisis de los problemas y necesidades educativas de las nuevas estructuras familiares. *Intervención Psicosocial* 19(3), 243-251.
- Barrera, D.; Restrepo, C.; Labrador, C.; Niño, G.; Díaz, D.; Restrepo, D. y Mancera, B. (2006). Medio familiar y entorno escolar: detonantes y antídotos de las conductas agresivas en niños en edad escolar. *Persona y Bioética* 10(27), 99-107.

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista Española de Pedagogía*, 339, 119-146.
- Cifuentes, O. y Milicic, N. (2012). Crisis en la infancia: ¿qué piensan, sienten, y dicen los niños sobre la separación de los padres? *Universitas Psychologica* 11(2), 469-480.
- Colegio Sagrados Corazones (2003). *Proyecto Educativo Institucional* (PEI). Medellín.
- Colegio Sagrados Corazones (2013). *Sistema Institucional de Evaluación de las y los Estudiantes* (SIEE). Medellín.
- Cuevas, A. (2001). La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria. *Revista Cubana de Psicología* 18(1), 46-56.
- Galeano, M. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.
- García, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje* 26(4), 425-437.
- García, J. (2000). *Diarios de campo*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Henoa, G. C.; Ramírez, C. y Ramírez, L. A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora*, 7(2), 233-240.
- Hernández, A. (1997). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Bogotá: El Búho.
- Hernández, S. (2007). *Metodología de la investigación enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(234), 273-299.
- Kaztman, R. y Rodríguez, F. (2006). Las formas de constitución de las familias pobres urbanas en Uruguay: consecuencias sobre el rendimiento educativo de los niños. *Prisma*, 21, 117-139.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Larraín, S. y Bascuñán, C. (2008). Maltrato infantil y relaciones familiares en Chile: análisis comparativo. 1994-2000-2006. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(Supl. 1), 64-79. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79s1/art11.pdf>
- Londoño, L. y Viveros, E. (2012). Expresiones infantiles de agresividad en contextos educativos. Una interpretación desde la psicología. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 3(1), 11-36.
- Martínez, E.; Harb, S. y Torres, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 18, 109-138.
- Menéndez, S.; Jiménez, L. y Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *En-Clave Pedagógica*, 10. Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/504/728>
- Minuchin, S. (2009). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Monsalve, L. (2009). *La relación de la desintegración familiar y el bajo rendimiento académico de algunos estudiantes de la escuela hermano beato salomón del barrio Caicedo de la ciudad de Medellín*. Tesis de grado académico no publicada. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Hernández, A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, LXVII(243), 231-254.
- Ortiz, M. (1999). La salud familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. 15(4), 439-445. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21251999000300014&script=sci_arttext
- Pantoja, V. (2009). *Características parentales de niños de cuarto y quinto grado de primaria con bajo desempeño escolar. Estudio comparativo entre una escuela rural y un colegio particular urbano*. Tesis para obtener el título de licenciada en Psicología. Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y

- aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psyche*, 15(1), 119-135.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación* 12(1), 81-113.
- Sánchez, P. y Valdés, Á. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 177-196.
- Tilano, L.; Henao, G. y Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones. *El Ágora*, 9(1), 35-51.
- Vargas, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de vida*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Academia Española.
- Galeano, M. (2000). *Investigación cualitativa. Estado del arte*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- González, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación* 8(7), 247-258.
- García, F. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Jadue, G. (1999). Hacia una mayor permanencia en el sistema escolar de los niños en riesgo de bajo rendimiento y de deserción. *Estudios Pedagógicos*, 25, 83-90. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513845005>
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130008>
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares: desafío para la educación del siglo XXI. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(2), 272-289.
- Johansen, O. (2000). *Introducción a la teoría general de sistemas*. México: Limusa, S. A.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Tenzer, R. (1993). La crisis desde la perspectiva sistémica. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y Adolescencia*, 11(1-2), 40-44. Recuperado de: <http://www.bvpspsi.org.uy/local/TextosCompletos/apia/079737211993111-209.pdf>

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Cathalifaud, M. y Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. *Cinta de Moebio/Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 3. Recuperado de: http://arquiciudad.comoj.com/Archivos.Net/Fase%20I/Sistemas/TGS_Concep_Sist.pdf
- Cervini, R.; Dari, N. y Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina: Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19(61), 569-597.



Potencial al maltrato infantil y estilos de afrontamiento al estrés en una muestra de madres en un centro de salud de Lima

Child Abuse Potential and Coping with Stress in a Sample of Mothers in a Health Center in Lima

Mercedes Condori Aguilar*

Para citar este artículo: Condori, M. (2015). Potencial al maltrato infantil y estilos de afrontamiento al estrés en una muestra de madres en un centro de salud de Lima. *Infancias Imágenes*, 14(2), 37-54.

Recibido: 04-junio-2015 / Aprobado: 30-septiembre-2015

Resumen

La presente investigación indaga por la relación entre el potencial al maltrato infantil y el afrontamiento al estrés en una muestra de madres de Lima. Los objetivos son: describir estilos de afrontamiento al estrés en la muestra e identificar su relación con variables sociodemográficas; describir niveles de potencial al maltrato infantil y su relación con variables sociodemográficas; e identificar la relación entre potencial al maltrato infantil y afrontamiento al estrés. Utilizando un modelo de regresión canónica, se encontró una correlación significativa entre potencial al maltrato infantil y estilo de afrontamiento; así como una correlación fuerte y positiva del potencial al maltrato infantil con los estilos de afrontamiento evitativos; una correlación débil y positiva con los estilos orientados a la emoción, y una correlación fuerte y negativa con estilos orientados al problema. La discusión analiza factores cognitivos que conforman el afrontamiento al estrés y su correspondencia con los descritos en el *modelo de procesamiento social* aplicado al maltrato infantil.

Palabras clave: potencial al maltrato infantil, afrontamiento al estrés, modelo de procesamiento social

Abstract

This research investigates the relationship between child abuse potential and coping with stress in a sample of mothers from Lima. The objectives are: to describe styles of coping with stress in the sample and identify its relationship with sociodemographic variables; describe levels of child abuse potential and its relationship to sociodemographic variables; and identify the relationship between child abuse potential and coping to stress. Using a canonical regression model, a significant correlation was found between child abuse potential and coping style; as well as a strong and positive correlation of child abuse potential with avoidant coping styles; a weak, positive correlation with the emotion-oriented styles, and a strong and negative correlation with the problem-oriented styles. The discussion examines cognitive factors that make coping with stress and its correspondence with those described in the *social processing model* applied to child abuse.

Keywords: child abuse potential, coping with stress, social processing model

* Licenciada en Psicología, Universidad Peruana Cayetano Heredia. Correo electrónico: mercedes.condori@ucph.pe

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El maltrato infantil, entendido como la expresión extrema de prácticas parentales de socialización severas y abusivas, incapaces de promover la competencia psicosocial del niño (Milner, 2000), no solo afecta su bienestar y desarrollo, sino que además es la principal manifestación de la negación de la dignidad inherente que todos los niños y las niñas tienen como seres humanos y titulares de derechos. Este fenómeno ha sido largamente estudiado y ha recibido grandes esfuerzos en formulación de políticas por organismos internacionales debido a las consecuencias psicosociales a las que conlleva en el núcleo de la familia y el desarrollo de la sociedad como conjunto (OMS, 2010). Sin embargo, aún se mantiene una comprensión limitada acerca de este fenómeno y sus causas con información correcta y específica a la realidad latinoamericana y peruana

En Perú, un tercio de los niños son víctimas de maltrato (Pinheiro, 2006). En la ciudad de Lima, su capital, al menos un 60 % de las madres refieren reprimir a sus hijos verbalmente (MIMDES, 2014). Al mismo tiempo, la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) describe una gran cantidad de factores sociales que generan estrés dentro de las familias como la monoparentalidad materna, la dificultad de acceso femenino a empleos debidamente remunerados, la analfabetización, la violencia de género, el acceso a salud reproductiva y sexual o las consecuencias de la inmigración (INEI, 2013).

Las teorías recientes de explicación de maltrato infantil proponen modelos de etiología multidimensional que están centrados tanto en las características individuales del sujeto, como en su relación con su entorno familiar y social. Dentro de estas teorías, el *modelo de procesamiento social aplicado al maltrato infantil* considera, además de los factores sociales, los procesos cognitivos con los que el sujeto los interpreta.

A partir de esta teoría, se pretendió analizar la relación entre las variables sociodemográficas como factor contextual y el afrontamiento al estrés

como factor cognitivo con el potencial de las madres para ser maltratadoras.

La investigación en maltrato infantil presenta una serie de limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, cabe resaltar la posibilidad de que al conocer los objetivos del estudio, los participantes modifiquen sus respuestas debido a factores de deseabilidad social. Para controlar esta consideración, en la presente investigación se hará uso de un instrumento que cuenta con una escala de sinceridad, lo que podría llevar a reducir el tamaño de los participantes considerados para el análisis debido a puntajes altos de deseabilidad.

MARCO TEÓRICO

Maltrato infantil

No existe una definición única de *maltrato infantil*, ni una delimitación clara y precisa de sus expresiones (Fernández-Ballesteros, 1998). Esto se debe a que las culturas difieren unas de otras en su concepción de violencia, en el grado de reconocimiento de la infancia como una etapa de desarrollo con necesidades distintas y en las pautas de crianza infantil consideradas como adecuadas (Aracena *et al.*, 2000).

La normativa internacional ha procurado una definición del maltrato infantil que se basa en el cumplimiento de los derechos inherentes a los niños. La Convención sobre los Derechos del Niño y la Organización Mundial de Salud (OMS) lo definen como “el maltrato físico y emocional, el abuso sexual, la desatención y el tratamiento negligente de los niños, así como su explotación con fines comerciales o de otro tipo” (2010).

Sin embargo, para fines de la presente investigación, se tomará en cuenta la definición planteada por Alice Miller (2009), psicóloga suiza especialista en la temática de maltrato infantil, autora de trece libros referidos al tema. Ella definió el maltrato infantil como “la expresión extrema de prácticas parentales de socialización severas y abusivas hacia el niño que son incapaces de promover su competencia psicosocial” (p.35-36).

Debido a la complejidad y la reconocida naturaleza multideterminada del maltrato infantil, las teorías explicativas del fenómeno han ido facilitando, a lo largo de sus generaciones, explicaciones cada vez más complejas del fenómeno. Para fines del presente estudio, se tomará como referencia teórica los modelos de tercera generación. Dichos modelos, teniendo en cuenta los anteriores, lograron integrar de manera comprensiva los factores intervinientes en la etiología y mantenimiento del fenómeno. Es dentro de los modelos de tercera generación que se encuentra el *modelo de procesamiento social aplicado al maltrato infantil*, propuesto por Joel Milner (1993, 1995, 2000), el cual consiste en tres estadios cognitivos y uno cognitivo-conductual que describirían un esquema preexistente con el que los padres maltratadores responderían a las conductas de sus hijos. Dicho esquema incluye componentes afectivos (emociones que fueron experimentadas en el pasado y que se asocian a las creencias y valores que forman el esquema), ambientales (estrés), y de personalidad.

El modelo considera que el esquema preexistente y las actividades cognitivas en uno o varios de los tres primeros estadios cognitivos median los eventos de la puesta en marcha y control de la respuesta.

a) Estadio 1. Percepciones

El primer estadio del modelo sugiere que los padres maltratadores, en comparación de los no maltratadores tienen déficit, distorsiones y cometen errores a la hora de percibir la conducta de sus hijos. El modelo plantea que están menos atentos y son menos conscientes del comportamiento de sus hijos, mantienen una atención selectiva congruente con los esquemas preexistentes y codifican la información de manera inadecuada (por ejemplo, en el reconocimiento de emociones). Asimismo, propone que el estrés y el afecto negativo (es el caso de los estados depresivos, entre otros) influiría en la manera en la que los padres maltratadores perciben la información.

b) Estadio 2. Interpretaciones y evaluaciones

El modelo propone que los padres maltratadores, en comparación con los no maltratadores, muestra diferencias en las interpretaciones y evaluaciones que realizan de la conducta de sus hijos. Plantea la hipótesis que los padres maltratadores atribuyen mayor severidad, negatividad y culpabilidad a la conducta negativa de los niños. Además, el modelo sugiere que ven las conductas negativas de los niños como si fueran causadas por factores internos, estables y globales; y que tienen mayor probabilidad de atribuir intencionalidad negativa a los niños. Al igual que en el estadio previo, se plantea el posible rol mediador del estrés y de los estados afectivos negativos sobre las evaluaciones e interpretaciones de la conducta infantil.

c) Estadio 3. Integración de la información y selección de la respuesta

En el modelo, Milner (1993, 1995, 2000) sugiere que los padres maltratadores, comparados con los no maltratadores, no integran adecuadamente la información relacionada con los niños. De manera específica, se plantea que los padres maltratadores tienen menos probabilidad de utilizar información situacional para evaluar la conducta de sus hijos. Estas dificultades para integrar información mitigante pueden permitir al padre maltratador mantener explicaciones de la conducta infantil que son consistentes con sus creencias disposicionales, que están asociadas con la utilización de poder (castigo físico y verbal) como recurso disciplinario. De igual manera, los altos niveles de estrés y los estados afectivos negativos parecen disminuir la probabilidad de que el padre maltratador utilice información mitigante.

d) Estadio 4. Puesta en marcha y control de la respuesta

El cuarto estadio del modelo se refiere a la habilidad del padre o madre para poner en marcha

diferentes habilidades parentales, incluyendo la habilidad para controlar y modificar su conducta en función de las necesidades situacionales. De esta manera, se piensa que los padres maltratadores, comparados con los no maltratadores, tienen habilidades limitadas para implementar respuestas dirigidas a sus hijos. Además, se plantea que diversos factores influyen este proceso de puesta en marcha y modificación de la respuesta como los factores cognitivos, los niveles de estrés y los estados afectivos negativos.

Afrontamiento al estrés

El afrontamiento al estrés es entendido como el conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales orientados a manejar (reducir, minimizar, dominar o tolerar) las demandas internas y externas de una situación estresante determinada. Tienen como finalidad reducir la respuesta fisiológica y emocional del sujeto mediante un conjunto de acciones encubiertas o manifiestas que él pone en marcha para contrarrestar los efectos de las situaciones que valora como amenazantes y mediante las cuales trata de restablecer el equilibrio (Lazarus, 1966).

Folkman y Lazarus (Lazarus, 1966; Folkman y Lazarus, 1980) proponen la existencia de dos procesos: evaluación cognitiva y afrontamiento, como mediadores de la interacción entre el individuo y el ambiente. La evaluación se realiza en dos fases. En la primaria hace referencia al proceso de evaluación de la situación y del impacto del evento estresante para la persona, es decir, el grado de importancia de la situación que la persona percibe. Si el resultado de esta evaluación es conceptualizarla como daño, amenaza o desafío, la situación podrá catalogarse como estresante y da lugar a que la persona elabore inmediatamente una respuesta potencial de afrontamiento, conllevando efectos emocionales (Chang, 1998; Zohar, 1999). En la evaluación secundaria se analizan las disponibilidades del sujeto, se valoran las habilidades personales de afrontamiento y la persona percibe los recursos que tiene para resolver la situación de

manera efectiva. Una vez valorados la situación y los recursos personales, se pasa a generar las estrategias de afrontamiento que puedan resolver el problema o controlar las emociones (Lazarus, 1966). Por ello, las estrategias de afrontamiento tienen un papel determinante, ya que influyen sobre la valoración que el sujeto hace de la situación y sobre la respuesta de estrés, siendo mediadoras y determinantes de la misma. El afrontamiento y la evaluación cognitiva son interdependientes. Un tercer subproceso implicado son las respuestas específicas de afrontamiento, es decir, la puesta en marcha de las estrategias de afrontamiento.

El modelo fenomenológico cognitivo de Lazarus y Folkman (Lazarus, 1966; Folkman y Lazarus, 1980) clasifica la respuesta de afrontamiento en afrontamiento orientado al problema, que busca la modificación activa del evento que genera estrés hacia otro que no suponga amenaza para el sujeto; y en afrontamiento dirigido a la emoción, que son los esfuerzos o respuestas orientadas a reducir, manejar o regular la respuesta emocional que surge como consecuencia al problema.

El estilo de afrontamiento orientado al problema permite que el sujeto pueda lograr la superación de situaciones estresantes, lo que da lugar a un aumento de la capacidad de ajuste del sujeto, a una autoevaluación de eficacia que implica un refuerzo del papel del sujeto en su entorno, tanto social como personalmente, facilitando una disposición anclada en la valoración de autoeficacia ante futuros retos. Por otro lado, el estilo de afrontamiento orientado a la emoción no supone un ajuste activo de la situación estresante por lo que podría ser tanto un mecanismo de adaptación funcional ante situaciones que no son resolubles o reversibles, o una respuesta desadaptativa en tanto podría partir de una valoración negativa de los propios recursos para modificarla.

A este modelo se suscriben autores como Carver, Scheier y Weintraub (1989), quienes aportan otras formas de afrontamiento no consideradas inicialmente por Lazarus, pero que son variantes de su perspectiva de afrontamiento dirigido al problema

o emoción. Estas tres nuevas categorías son: focalización en la emoción y su liberación, desentendimiento conductual y desentendimiento mental. Estrategias que pueden ser consideradas como desadaptativas si son usadas de forma constante debido a que interfieren en la ejecución de respuestas que representen un cambio en la situación de estrés o en el sujeto.

ANTECEDENTES

Investigaciones previas han demostrado una correlación entre la forma en la que los padres afrontan el estrés y las conductas de maltrato hacia sus hijos (Bauer & Twentyman, 1985; Belsky, 1980; Conger, 1976; Gaines *et al.*, 1978; Hansen, *et al.*, 1990; Hillson y Kupier, 1994; Howze y Kotch, 1984; Justice, Calvert y Justice, 1985; Salzinger, Kaplan y Artemyff, 1983; Straus, 1971, 1980; Wasserman, Green y Allen, 1983). Dichas investigaciones replican teorías explicativas de corte cognitivo conductual del maltrato infantil que describen procesos cognitivos que, afectados por factores del contexto y del sujeto, desencadenarían una selección de respuesta abusiva o no abusiva. Entre estos modelos se destaca el de *procesamiento de la información social aplicado a la parentalidad* de Milner (1993, 2000) que proporcionaría una vía explicativa de la conexión entre las variables de afrontamiento al estrés y potencial al maltrato.

La teoría de información social de Milner propone, como ya se expuso, que la conducta del maltrato infantil puede ser explicada como una determinada respuesta seleccionada tras una serie de procesos cognitivos previos influenciados por factores ecológicos (por ejemplo, estrés) y de personalidad (baja autoestima o alta autoeficacia percibida) que parten desde las percepciones que tiene el sujeto de sí mismo y del niño, las interpretaciones o procesos evaluativos que otorga a dichas percepciones y la integración de dicha información para proceder a la selección de la respuesta de maltrato. De modo similar, las estrategias de afrontamiento partirían, en un proceso paralelo al anterior, de

procesos cognitivos que el sujeto tiene acerca de la situación y de sí mismo. Las percepciones, interpretaciones y evaluaciones de la situación desencadenarán en determinada conducta como respuesta a la situación de estrés, ya sea evitativa, centrada en la emoción o en el problema (Abidin, 1997).

Por ende, se puede afirmar que los padres con mayor potencial al maltrato pueden ver afectados uno o varios de los estadios (codificación, representación, evaluación) del procesamiento de las señales que provienen de sus niños, lo que afectaría la selección de determinada estrategia de afrontamiento, ya sea mediante la utilización del abuso o, por el contrario, la utilización de una estrategia eficaz, como respuesta frente a la situación de estrés.

Es así que, por un lado, los sujetos que utilizan estrategias de afrontamiento evitativas tienden a interpretar los sucesos aversivos de manera negativa y rígida. Tienen una percepción negativa de su propia competencia para hacer frente al cuidado del niño e interpretan su conducta de manera más rígida (Milner, 2000). Esta rigidez representa una serie de representaciones cognitivas centradas en la visión del propio hijo como un niño especialmente problemático o *difícil*.

Dicho de otra manera, la conducta desobediente del niño es siempre interpretada como reprochable, además de atribuirle intenciones negativas. Las madres con este tipo de estrategias reportan haber tenido problemas con sus hijos con mayor frecuencia (Rodríguez, 2009). Además, razonan desde un punto de vista más centrado en el adulto y suelen utilizar prácticas autoritarias como riñas y castigos (Dekovic, 1991). Del mismo modo, pueden tener problemas en la integración de la información referente al niño, por ejemplo, no tienen en cuenta factores atenuantes que pueden explicar la conducta del niño como el que haya sido molestado por un hermano o que esté cansado. Debido a que dichas estrategias no logran cambios conductuales a largo plazo en el niño, sino que refuerzan los problemas de conducta o dificultades de adaptación (Cantos *et al.*, 1997), dichos padres tienen una percepción pobre de su propia capacidad parental, ante lo cual se

reconocen como poco hábiles para controlar o modificar sus respuestas frente a la conducta del niño.

Por otro lado, las estrategias de afrontamiento orientadas al problema o de tipo instrumental parten de una adecuada capacidad de ajuste del sujeto, una autoevaluación positiva del sentido de eficacia como padres y a claros sentimientos de bienestar emocional (Casado, 2002). A diferencia de los procesos cognitivos que llevan al uso de estrategias evitativas, estas se orientan a la modificación del entorno mediante estrategias de intervención, por lo que puede ser necesaria la experiencia o conocimientos previos respecto a la conducta infantil y estrategias específicas de modificación de conducta que le permitan tener un repertorio de respuesta frente a las conductas del niño, por lo que puede estar asociado a un mayor grado de instrucción (Zunzunegui y Morales, 1997). El uso de este tipo de estrategia implica, además, un refuerzo del papel eficaz del padre sobre el entorno por lo que facilita la valoración de autoeficacia ante futuras situaciones.

Al respecto, investigaciones previas comprueban que una alta percepción de la propia conducta parental disminuiría el número de problemas en la crianza del niño (Medora, Wilson y Larson, 2001). Al contrario, ciertas creencias inapropiadas acerca de su rol propician un comportamiento parental abusivo (Newman, 2002), por lo que una baja percepción de la propia competencia parental estaría relacionada con prácticas parentales disfuncionales como el maltrato físico y la negligencia (Calam *et al.*, 2002).

Por otro lado, es necesario destacar que a diferencia de las estrategias de afrontamiento orientadas al problema y las estrategias desadaptativas, aquellas orientadas a la emoción buscan intervenir en lo que la persona interpreta o valora, en términos emocionales, sobre determinada situación, ya sea mediante el uso del control o la expresión emocional (Parker y Endler, 1996). Dentro de estas estrategias se encuentran la búsqueda de apoyo social, la reinterpretación positiva, la aceptación, acudir a la religión, negación o la liberación de

emociones. En cuanto a este tipo de estrategias se observa que existe una correlación positiva, aunque débil, entre este tipo de estrategias y el potencial de maltrato infantil.

Como ya se mencionó, la estrategia de afrontamiento emocional podría significar una herramienta funcional ante situaciones que no pueden ser modificadas por el sujeto. Sin embargo, en el caso de la crianza de los hijos, su uso podría significar una estrategia desadaptativa. Al respecto, se sugiere que las madres abusivas tienden a lidiar con los factores estresantes de manera que adquieran alivio frente a la reacción emocional que la situación negativa le produce evitando comprometerse necesariamente con actividades de solución de problemas (Wolfe, 1987). En consecuencia, dichos sujetos tienden a tener una mayor intensidad de respuesta emocional frente a los sucesos debido a que estas estrategias están centradas en la regulación o disminución de la respuesta emocional y al fallar concluyen en la expresión de emociones como cólera y frustración, que pueden conducir a conductas agresivas. Del mismo modo, dichas estrategias bloquearían la capacidad para planificar o encontrar una solución al problema, por lo que no necesariamente modifica la conducta negativa del niño a largo plazo. Esto refuerza la percepción de su incompetencia como padres, lo que afecta directamente su práctica parental y podría incrementar su predisposición al abuso infantil.

Por otro lado, se sabe que las personas con antecedentes de maltrato previo tienden a utilizar estrategias centradas en la emoción como el externalizar los problemas de manera emocional en búsqueda de apoyo social o acudir a la religión (Kolko, 2002), debido a que mediante este tipo de estrategias ayudan a disminuir las consecuencias emocionales producto del maltrato previo.

Es importante destacar que el maltrato infantil es definido y estudiado en la actualidad como un fenómeno multicausal. Por ende, además de considerar los factores individuales cognitivos de la madre, es importante analizar las variables sociodemográficas.

Estudios previos (Zunzunegui y Morales, 1997; Bringiotti, 1999; Chacón, 2014; Muñoz, 2006) confirman una mayor incidencia de maltrato infantil en familias monoparentales o de jefatura femenina, padres de bajo grado de instrucción y condiciones socioeconómicas de pobreza.

En primer lugar, el estado civil de la madre es una variable que otorga soporte social primario esencial para el afrontamiento de situaciones que causan estrés. Como ya se mencionó, los modelos psicosociales de afrontamiento enfatizan que el soporte social influye directamente en la relación parental mediando las conductas estresantes y modulando la percepción negativa de los eventos vitales (McCurdy, 2004). La existencia de una pareja estable es una fuente primaria de apoyo social (Fields *et al.*, 2002) además del soporte social secundario de amigos o parientes de segundo grado que acompañan a una relación sentimental, que representa un predictor de buenas prácticas parentales debido a que puede facilitar información respecto a la conducta infantil (Kotch *et al.*, 1999). Al observar la importancia del soporte social en madres separadas, viudas o solteras, se diseñaron programas de visita domiciliaria con buenos resultados, sin embargo estos solo lograban cambios a corto plazo (Marcencko y Neely-Barnes, 2004; Siegel, Sedey y Yoshinaga-Itano, 1990).

Con respecto al grado de instrucción, las madres con menor grado de instrucción demuestran puntajes más altos en la prueba de potencial al maltrato. Al respecto, Barona y Garson (2008) emplearon un *modelo teórico de estrés social aplicado a la violencia intrafamiliar o doméstica y al maltrato infantil* (MOSSAVI) para establecer la presencia e interrelación de factores de riesgo y protección que se forman en los hogares y su entorno, de cuya aplicación observaron que la edad, el grado de instrucción de la madre y del jefe del hogar son factores determinantes. Cuanto más joven son los padres y menor grado de instrucción tengan, mayor castigo físico y psicológico se ejerce en el hogar; en cambio a mayor edad e instrucción se tiende a proteger a los hijos. Del mismo modo, Zunzunegui y

Morales (1997) formularon un estudio que identifica asociaciones entre características del ámbito ecológico de la familia y maltrato infantil. En el análisis multivariado, la monoparentalidad, el nivel de instrucción, los problemas económicos y la sintomatología depresiva y de ansiedad son factores estrechamente asociados al maltrato infantil.

Se observó también que el maltrato físico es más frecuente en hogares de ingreso bajos. Zunzunegui y Morales (1997) encontraron que las variables relacionadas con una mala situación financiera (existencia de problemas económicos y la gravedad de estos) y la mayoría de problemas específicos como acceso a vivienda, gasto en alimentación, vestimenta y transporte mostraron diferencias estadísticamente significativas en grupos de padres abusadores y grupos control. Además encontró que la disponibilidad de un apoyo económico ante una necesidad imprevista representa una variable de diferencia significativa, lo que permite reconocer el rol protector de una red de apoyo en los padres.

De modo similar en el que las variables socio-demográficas estudiadas están relacionadas con la variable de potencial al maltrato, existiría también una relación en estas variables y el uso de los distintos estilos de afrontamiento al estrés, sobre todo en los estilos dirigidos a la emoción y los estilos desadaptativos.

En primer lugar, cabe señalar que las estrategias de afrontamiento orientadas al problema parecen ser más estables: investigaciones previas describirían a este tipo de afrontamiento como el resultado de aprendizajes realizados en experiencias previas por lo que constituiría un estilo de afrontamiento más estable que determina las estrategias situacionales (Donalson, Prinstein, Danovsky y Spirito, 2000; Williams y McGillicuddy, 2000).

Por su parte, la estrategia de afrontamiento emocional se centra, como ya se argumentó, en la disminución o inhibición de la respuesta emocional frecuentemente asociada a la búsqueda de apoyo social. Investigaciones previas resaltan a la búsqueda de apoyo como factor esencial para el uso de estrategias emocionales (Parsons, Frydenberg y

Poole, 1996; Plancherel, Bolognini y Halfon, 1998; Frydenberg y Lewis, 1999; Recklitis y Noam, 1999; Washburn, 2000). Es así, que las madres migrantes, podrían contar con una red social más estrecha debido a la migración, en la que generalmente se excluye a la familia extensa (Wallerstein y Kelly, 1975), por lo que centrarían sus estrategias en formar una red de apoyo más que en encontrar estrategias de resolución del problema.

En cuanto a las variables que presentan diferencias en el uso de estrategias desadaptativas, su uso obedece a una autopercepción negativa del sujeto, de su propia capacidad de afrontar la situación y de una interpretación del evento como una amenaza que sobrepasa dicha capacidad. Investigaciones previas sostienen que una menor satisfacción vital y la pérdida de la autoestima aumentarían la probabilidad de que un acontecimiento, situación o episodio en la vida de las madres que tenga consecuencias negativas sea considerado un elemento estresante amenazante (Frydenberg y Lewis, 1990).

Además, los sentimientos de pesimismo o la incapacidad de planificar a futuro, que devienen de un bajo nivel económico, están más relacionados con estrategias de afrontamiento desadaptativo.

METODOLOGÍA

Esta es una investigación básica, de tipo descriptivo correlacional y de carácter no experimental, pues no existe manipulación de las variables durante el proceso de investigación observándose el comportamiento de las mismas en su contexto natural (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La población de interés corresponde al total de pacientes mujeres adultas mayores de 18 años, atendidas durante el año 2013 por la unidad de Obstetricia del Centro de Salud Conde de la Vega Baja, en el distrito del Cercado de Lima, provincia de Lima. Las participantes tienen un rango de edad entre los 18 y 40 años, provienen de los distritos de Cercado de Lima, Rímac, San Martín de Porres

Tabla 1. Distribución de la muestra según variables sociodemográficas

<i>Variables</i>	<i>Valores</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
Lugar de nacimiento	Lima	104	61,3
	Provincia	67	38,7
Estado civil	Soltera	30	16,6
	Casada/conviviente	136	82,2
	Viuda/separada	4	1,2
Grado de instrucción	Primaria	4	1,8
	Secundaria	116	69,4
	Superior	51	28,9
Ocupación	Remunerado	47	26,4
	No remunerado	124	73,6
Número de hijos	1-2	147	87,8
	3-4	20	11,0
	5-más	4	1,2
Estructura familiar	Nuclear	105	59,5
	Monoparental	21	12,9
	Extendido	45	27,6
Edad	18-25	77	46
	26-33	68	39
	34 a más	26	15

N = 171

y el Agustino, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio bajo (ingreso mensual menor a 400 dólares). Se consideró una N de 310 madres. La muestra está conformada por 171 madres (tabla 1).

Tomando en cuenta los criterios de eliminación de pruebas con índices elevados en la escala de veracidad, se eliminaron 8 cuestionarios, considerando una muestra de 163 madres para propósitos de análisis.

En cuanto a los instrumentos, en primer lugar, se elaboró una ficha de datos en la presente investigación con el objetivo de recolectar los datos sociodemográficos de la muestra. Se incluyeron las variables de edad, estado civil, número de hijos, lugar de nacimiento, grado de instrucción, ocupación y estructura familiar actual. En segundo lugar, se utilizó el Inventario Child Abuse Potential (De Paúl *et al.*, 1999; Milner 1986) diseñado para la identificación de personas de alto riesgo de maltrato infantil. La escala de abuso de 77 ítems de la versión original está compuesta de seis factores: malestar, rigidez, infelicidad, problemas con la familia, problemas con el niño y problemas con otros. Los factores de la versión española son similares a los de la versión original. Para esta investigación, se realizó una validación previa del presente instrumento mediante un estudio piloto que buscó analizar la validez de constructo y confiabilidad del mismo mediante su aplicación a una muestra con características similares. Se obtuvo un *alfa de Cronbach* de 0,93 para la escala de malestar psicológico, 0,664 para la de rigidez, 0,672 para la de infelicidad y problemas de relación social, 0,772 para la de problemas con la familia, y de 0,577 para la de problemas con el niño en el estudio piloto; además de un *alfa de Cronbach* de 0,91 para la escala de malestar psicológico, 0,721 para la de rigidez, 0,682 para la de infelicidad y problemas de relación social, 0,843 para la de problemas con la familia y de 0,627 para la de problemas con el niño en la aplicación con la muestra del estudio.

Por último, se utilizó la escala de afrontamiento al estrés F-COPE (Carver, Scheier y Weintraub, 1989), en su versión disposicional. Este inventario

está conformado por 52 ítems, con formato Likert de cuatro puntos de calificación, los cuales se refieren a diferentes situaciones estresantes, distribuidos en tres áreas que incluyen los trece factores que corresponden a los trece estilos de afrontamiento propuestos por Carver, Scheier y Weintraub (1989). Este inventario fue adaptado recientemente en el Perú por Pineda (2012) con una muestra conformada por 58 padres y madres de familia, cuyos hijos acudían a uno de los cinco módulos de una institución para el desarrollo infantil en tres distritos de Lima: La Molina, Comas y San Juan de Miraflores. Al analizar la validez factorial se encontró una composición factorial de trece escalas con *eigenvalues* mayores a 1,1 mediante análisis de rotación *varimax* con cargas factoriales satisfactorias. La confiabilidad mostró valores alfa de Cronbach de 0,90; mientras en los estilos de afrontamiento hubo una consistencia interna de 0,2 en el orientado al problema; 0,87 en el orientado a la emoción, y 0,71 en otros estilos de afrontamiento desadaptativos.

RESULTADOS

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en la presente investigación. Se realizará el análisis en función a los objetivos propuestos. Además, se presentará un análisis complementario tomando en consideración las variables sociodemográficas investigadas.

En cuanto al primer objetivo, que busca determinar la relación entre potencial al maltrato infantil y afrontamiento al estrés, se utilizó la prueba de correlación canónica para encontrar el vínculo entre la variable potencial al maltrato y los diferentes estilos de afrontamiento (orientado a la emoción, orientado al problema y desadaptativo) como una sola variable denominada *afrontamiento al estrés*. Se encontró que existe una correlación positiva y fuerte entre ambas (tabla 2).

A continuación, se buscó comprender la correlación entre el potencial al maltrato y los diferentes estilos de afrontamientos al estrés como variables

independientes. De esta manera, se observó que el maltrato se asocia al afrontamiento dirigido al problema de manera negativa y moderada, al orientado a la emoción de manera positiva y débil, y por último al afrontamiento desadaptativo de manera positiva y fuerte (tabla 3).

Respecto a la variable de potencial al maltrato reportado en la muestra, los guarismos oscilan entre 4 y 45 puntos, con una mediana de 20,56 puntos (tabla 4), lo que evidencia que la muestra cuenta con un potencial medio para la conducta de maltrato, pero sin llegar a superar el corte clínico determinado para la prueba (24 puntos).

Entre los factores incluidos para la variable potencial al maltrato se encuentran, como ya se mencionó, el malestar psicológico, la rigidez y la infelicidad de la madre, así como los problemas con la familia y con el niño. En la figura 1 se puede observar que el factor de rigidez muestra una media ponderada más alta, seguida estrechamente del factor de malestar psicológico. El factor con menor puntaje ponderado en la muestra sería el de problemas con el niño.

A continuación, se procedió a comparar el nivel de potencial al maltrato de acuerdo con las distintas variables demográficas evaluadas en la muestra. De este ejercicio se evidenciaron diferencias significativas en las variables de estado civil, grado de instrucción y ocupación para la muestra (tabla 5).

Por otro lado, en cuanto a los estadísticos descriptivos de los estilos de afrontamiento al estrés en la muestra, se observa que el estilo de afrontamiento más utilizado fue el orientado al problema; a diferencia de los estilos enfocados a la emoción y los evitativos que demostraron menor puntuación (tabla 6).

Al comparar los estilos de afrontamiento al estrés con respecto a las variables demográficas, el afrontamiento orientado al problema no presentó diferencias significativas. Estas se encontraron, por el contrario, en las variables de lugar de nacimiento y estado civil para el estilo de afrontamiento orientado a la emoción. Del mismo modo, se hubo diferencias estadísticas en las variables: lugar de nacimiento, estado civil, grado de instrucción, ocupación y edad, para el estilo de afrontamiento desadaptativo (tabla 7).

Tabla 2. Coeficiente de correlación canónico entre afrontamiento al estrés y potencial al maltrato

Variable	Afrontamiento al estrés	
Potencial al maltrato	r_c	0,889
	P	0,000

Tabla 3. Coeficientes de correlación de Spearman entre diferentes estilos de afrontamiento al estrés y potencial al maltrato

Variable	Estilos de afrontamiento al estrés		
	Afrontamiento orientado al problema	Afrontamiento orientado a la emoción	Afrontamiento desadaptativo
Potencial al maltrato	-0,553	0,214	0,742

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la variable potencial al maltrato

Variable	Mínimo	Máximo	Mediana	Desv. típ.
Potencial al maltrato	4	45	20.56	9,946

$N = 163$

Figura 1. Diagrama de barras para medianas de los factores del potencial al maltrato

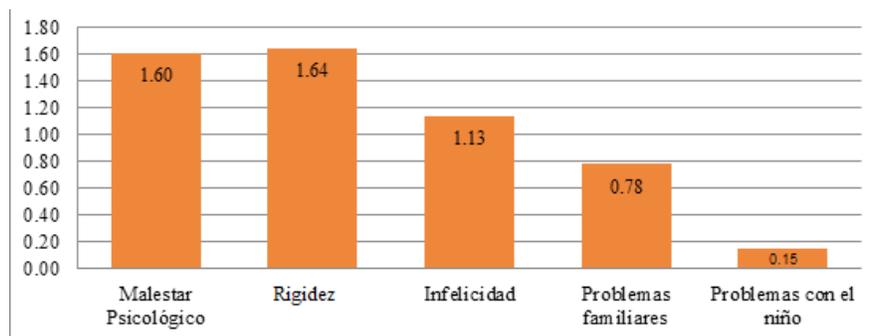


Tabla 5. Comparación de variables demográficas según variable el potencial al maltrato en la muestra total

	<i>Estado civil</i> ¹	<i>Grado de instrucción</i> ¹	<i>Número de hijos</i> ¹	<i>Edad</i> ¹	<i>Estructura familiar</i> ¹	<i>Lugar de nacimiento</i> ²	<i>Ocupación</i> ²
Potencial al maltrato	0,001	0,020	0,062	0,229	0,727	0,052	0,003

N = 163

Sig. < 0,05

¹Se utilizó la prueba de Kruskal Wallis.

²Se utilizó la prueba de U de Mann Whitney.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la variable de afrontamiento al estrés

<i>Variable</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desv. típ.</i>
Enfocado al problema	90	30	76	10,692
Enfocado a la emoción	24	22	76	9,155
Desadaptativo	40	15	70	14,123

N = 163

Tabla 7. Comparación de variables demográficas según variable el potencial al maltrato en la muestra

<i>Variable</i>		<i>Estado civil</i>	<i>Grado de instrucción</i>	<i>Número de hijos</i>	<i>Edad</i>	<i>Estructura familiar</i>	<i>Lugar de nacimiento</i>	<i>Ocupación</i>
Orientado al problema	Sig.	0,082	0,372	0,285	0,052	0,540	0,515	0,062
Orientado a la emoción	Sig.	0,006	0,616	0,096	0,191	0,449	0,024	0,063
Desadaptativo	Sig.	0,004	0,005	0,436	0,004	0,902	0,001	0,001

DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio demuestran que existe una correlación significativa entre los estilos de afrontamiento y el potencial al maltrato infantil. Se encontró una correlación positiva y alta entre el potencial al maltrato y las estrategias de afrontamiento evitativas o desadaptativas, una correlación positiva y débil con las estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción y una correlación negativa y alta con las estrategias de afrontamiento orientadas al problema.

Los resultados de la presente investigación concuerdan con estudios previos realizados en diferentes países sobre la temática del maltrato infantil, ya sea en el ámbito individual, social, familiar y económico de la familia donde se desarrolla el fenómeno. Asimismo, aporta evidencia empírica a la teoría de *procesamiento social* de Milner (2000), propuesta recientemente y que otorga mayores luces sobre la comprensión de la problemática del maltrato, a partir de un criterio integrador de aspectos individuales y contextuales del padre o madre maltratador.

Teniendo en cuenta los resultados y las investigaciones previas en la temática de maltrato infantil, la relación hallada entre el potencial al maltrato infantil y las estrategias de afrontamiento al estrés se debe a factores cognitivos dentro del procesamiento de la información (percepción, interpretación, evaluación y selección de respuesta) que las madres utilizan para interpretar las situaciones concernientes al niño. Estas las llevan a valorar la situación como estresante o amenazante y a utilizar estrategias de afrontamiento evitativo (obedeciendo a una baja percepción de autoeficacia y a una visión negativo del niño), estrategias orientadas al problema (que obedecerían a una visión flexible de la conducta del niño y a una alta percepción de la eficacia parental), o estrategias orientadas a la emoción (que priorizarían la disminución de la propia respuesta emocional frente a la conducta del niño mediante la expresión o control emocional).

A su vez, los factores contextuales y sociodemográficos influyen tanto en el potencial para ser maltratadoras como en el estilo de afrontamiento al estrés que utilizan las madres. De acuerdo a los resultados presentados, el estilo de afrontamiento al estrés orientado al problema sería más bien estable no encontrándose diferencias significativas entre las distintas variables demográficas. Esta característica del afrontamiento orientado al problema se ve confirmada en investigaciones previas (Donalson, Prinstein, Danovsky y Spirito, 2000; Williams y McGillicuddy, 2000) y demuestra que la intervención centrada en fortalecer el uso de dicha estrategia podría tener un impacto estable y duradero sobre las usuarias. En cambio, las estrategias orientadas a la emoción demostrarían diferencias en variables sociodemográficas asociadas al apoyo social con el que cuentan las madres al momento de la encuesta, como son el estado civil y el lugar de nacimiento.

Las implicaciones del presente estudio, para el contexto en el que se desarrolla, son importantes en la formulación de políticas de prevención en maltrato infantil. En Perú, mediante el Programa Integral para el Bienestar Familiar, las políticas en materia de infancia se limitan a un modelo punitivo que retira de su hogar a los niños que son víctimas de violencia, separándolos de sus referentes familiares para ser incorporados en albergues temporales. Este modelo se utiliza como una *advertencia* para los padres abusadores, pero al intermediar en la relación que los padres tienen con el niño a través de la amenaza o el miedo, lejos de modificar sus percepciones, interpretaciones o capacidad de respuesta de frente a la crianza, daña su percepción de autoeficacia, distorsiona su relación con el niño y empobrece su capacidad de respuesta frente a la crianza de los hijos y sus consecuencias.

Al conocer las implicaciones del procesamiento cognitivo en la selección de la respuesta de maltrato, y entendiendo que este se encuentra asociado a cómo las madres y padres afrontan el estrés, la intervención podría centrarse en fortalecer su capacidad de afrontar la crianza, orientándose a la

resolución del problema, es decir, mediante una estrategia basada en la percepción positiva de la conducta del niño y de la capacidad propia para afrontarla. Para esto, es primordial la intervención basada en el incremento del repertorio de respuestas de los padres, con fundamento en un mejor conocimiento de pautas de crianza, así como el refuerzo de la percepción positiva hacia su propia calidad materna y la flexibilización de sus representaciones frente al comportamiento de sus hijos y de los niños en general.

De modo similar, y desde una perspectiva sistémica, es importante considerar las variables demográficas asociadas al fenómeno, que fueron analizadas en el presente estudio. Al comprender el rol del contexto en el fenómeno del maltrato infantil, se puede tener en cuenta que el apoyo social con el que cuentan los participantes, su estructura familiar, el nivel socioeconómico al que pertenecen y su nivel de instrucción están estrechamente asociados al fenómeno, por ende, influenciarán el éxito de cualquier intervención.

CONCLUSIONES

- Existe una correlación significativa entre el potencial al maltrato infantil y el afrontamiento al estrés de las madres de la muestra cuya fuerza y dirección se diferencia entre los distintos estilos de afrontamiento.
- El estilo de afrontamiento al estrés orientado al problema, que se centra en la modificación de la situación estresante basada en una percepción positiva de la propia parentalidad y de la conducta del niño, se relaciona estrechamente con un bajo potencial para el maltrato infantil. A su vez, este estilo de afrontamiento demuestra ser estable y no variar en cuanto a las variables demográficas estudiadas, lo que permitiría lograr resultados estables y duraderos en la intervención que busque fortalecer dicho estilo de afrontamiento.
- El uso del estilo de afrontamiento orientado a la emoción, que se centra en la modificación

de la respuesta emocional frente a la situación estresante basada en la percepción de que esta no es modificable, se relaciona moderadamente con el potencial al maltrato infantil y parece estar influenciado por variables demográficas asociadas al apoyo social. Las implicaciones de dichos resultados demuestran la importancia de tomar en cuenta los aspectos contextuales y familiares en la intervención.

- El estilo de afrontamiento desadaptativo, que se centra en la evitación o desentendimiento del problema basada en la percepción negativa de la propia parentalidad y de la conducta del niño está fuertemente relacionada con un alto potencial al maltrato infantil. Además, existen diferencias entre las variables demográficas asociadas al apoyo social con el que cuenta la madre, así como su estatus económico y social. Por lo tanto, intervenir en población migrante, de escasos recursos económicos, educación básica regular incompleta o que conforme familias monoparentales podrá tener mayor impacto y aportará a la prevención del fenómeno de maltrato infantil.
- Es importante tener en cuenta que en la presente investigación, la medición de las variables de estudio se realizó mediante cuestionarios validados para la población; sin embargo, no se confrontaron dichas características con la observación de los sujetos en contextos naturales. Por consiguiente, podrían utilizarse mejores metodologías para estudiar cómo las madres afrontan el estrés, así como su interrelación con el entorno familiar y la relación con el niño.

REFERENCIAS

- Abidin, R. (1997). Parenting stress index: A measure of the parent-child system.. En: C. Zalaquett & R. Wood (eds.). *Evaluating Stress: A Book of Resources* (pp. 277-291). Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Aracena, M.; Castillo, R.; Haz, A.; Cumsille, F.; Muñoz, S. y Bustos, L. (2000). Resiliencia al

- maltrato físico infantil. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, IX(1), 11-28.
- Barona, C. y Garson, D. (2008). *Bolivia. Determinantes de la violencia contra la niñez y adolescencia*. UDAPE UNICEF.
- Bauer, W. & Twentyman, C. (1985). Abusing, neglectful and comparison mothers' responses to child-related and non-child-related stressors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 335-343.
- Belsky, J. (1980). Child Maltreatment: An Ecological Integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Bringiotti, M. (1999). *Violencia social y maltrato infantil en Argentina. Cómo afectaron a su crecimiento y desarrollo los cambios socioestructurales de los últimos años*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Calam, R.; Bolton, C.; Barrowclough, C. & Roberts, J. (2002). Maternal expressed emotion and clinician ratings of emotional maltreatment potential. *Child Abuse and Neglect*, 26, 1101-1106.
- Cantos, A.; Neale, J.; O'Leary, K. & Gaines, R. (1997). Assessment of coping strategies of child abusing mother. *Child Abuse and Neglect*, 21(7), 631-636.
- Carver, C.; Scheier, M. & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Casado, F. (2002). Modelo de afrontamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones psicoterapéuticas. *Apuntes de Psicología*, 16(1/2), 73-80.
- Chacón, M. (2014). *Maltrato infantil, determinantes socioeconómicos y crecimiento económico: evidencia en base a datos de panel con aplicación de grupos latentes*. Instituto de Estudios Avanzados en Desarrollo. Recuperado de: <http://www.inesad.edu.bo/bcde2014/papers/BCDE2014-68.pdf>
- Chang, E. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 1109-1120.
- Conger, R. (1976). Social control and social learning models of delinquent behavior. *Criminology*, 14, 17-40.
- De Paúl, J.; Arruabarrena, M. I.; Múgica, P. y Milner, J. (1999). Validación de una versión española del Child Abuse Potential Inventory. *Estudios de Psicología*, (62-63), 55-72.
- Dekovic, M. (1991). Risk and factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 667-685.
- Fernández-Ballesteros, R. (1998). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fields, N.; Bonanno, G.; Kovacevic, A. & Kaltman, S. (2002). Self-enhancement as a buffer against extreme adversity: Civil war in Bosnia and traumatic loss in the United States. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 184-19.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1990). How Adolescents Cope with Different Concerns: The Development of the Adolescent Coping Checklist (ACC). *Psychological Test Bulletin* 3(2), 63-73.
- Folkman, S. y Lazarus, R. (1980). An analysis of coping in middle aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Gaines, R.; Sandgrund, A.; Green, A. H. & Power, E. (1978). Etiological factors in child maltreatment: A multivariate study of abusing, neglecting, and normal mothers. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 531-540.
- Hansen, D.; Pallota, G.; Tishelman, A.; Conaway, L. & MacMillan, V. (1990). Parental problem-solving skills and child behavior problems: A comparison of physically abusive, neglectful, clinic, and community families. *Journal of Family Violence*, 4, 353-368.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Hillson, J. & Kuiper, N. (1994). A stress and coping model of child maltreatment. *Clinical Psychology Review*, 14, 261-286.
- Howze, D. C. & Kotch, J. B. (1984). Disentangling life events, stress, and social support: implications for primary prevention of child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, 8, 401-409.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2013). *Perú: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES)*. Lima.
- Justice, B.; Calvert, A. & Justice, R. (1985). Factors mediating child abuse as a response to stress. *Child Abuse and Neglect*, 9, 359-363.
- Kolko, D. (2002). Child physical abuse. En: J. Briere, L. Berliner, J. A. Bulkley, C. Jenny & T. Reid (eds.). *The APSAC Handbook on Child Maltreatment* (pp. 21-50). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kotch, J.; Socolar, R.; Winsor, J.; Hunter, W. & Cateulier, D. (1999). Maternal disciplinary practices in an at-risk population. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 153, 927-934.
- Lazarus, R. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Marcenko, M. & Neely-Barnes, S. (2004). Predicting impact of childhood disability on families. Results from the 1995 national health interview survey disability supplement. *Ment Retard*, 42(4), 284-93.
- McCurdy, R. (2004). The influence of support and stress on maternal attitudes. *Child and Abuse Neglects*, 29, 251-268.
- Medora, N.; Wilson, S. & Larson, J. (2001). Attitudes toward parenting strategies, potential for child abuse, and parental satisfaction of ethnically diverse low-income U.S. mothers. *Journal of Social Psychology*, 141, 335-348.
- Miller, A. (2009). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets Editorial.
- Milner, J. (1986). *The Child Abuse Potential Inventory: Manual*. 2a. ed. Webster, NC: Psytec Corporation.
- Milner, J. (1993). Social information processing and physical child abuse. *Clinical Psychology Review*, 13, 275-294.
- Milner, J. (1995). La aplicación de la teoría del procesamiento de la información social al problema del maltrato físico a los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 125-134.
- Milner, J. (2000). Social information processing and child physical abuse: Theory and research. En: D. J. Hansen (ed.). *Nebraska Symposium on Motivation. Motivation and child maltreatment* (pp. 39-84). Vol. 46. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- MIMDES. (2014). *Reporte anual de atenciones del Programa Nacional Contra la Violencia Familiar y Sexual*. Recuperado de: http://www.mimp.gob.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=1285&Itemid=431
- Muñoz, D. (2006). El maltrato infantil: un problema de salud pública. *Revista de la Facultad Ciencias de la Salud* 8, 33-38.
- Newman, G. (2002). *The Relationship of Cognitive Attributions and Parental Attitudes to Child Abuse Potential*. Doctoral dissertation, University of New Orleans. Ann Arbor, Mich: UMI Dissertation Services.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2010). *Maltrato infantil*. Nota descriptiva N.º 150. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>
- Parker, J. & Endler, N. (1996). Coping and Defense: A Historical Overview. En: M. Zeidner y N.S. Endler (eds.). *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (pp. 3-23). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Parsons, A.; Frydenberg, E. & Poole, C. (1996). Overachievement and coping strategies in adolescent males. *British Journal of Educational Psychology*, 66(1), 109-114.
- Pineda, D. (2012). *Estrés parental y estilos de afrontamiento en padres de niños con trastornos del espectro autista*. Tesis para optar por título de

- Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica del Perú.
- Pinheiro, P. (2006). *Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*. Estudio del Secretario General sobre Violencia Contra los Niños.
- Plancherel, B.; Bolognini, M. & Halfon, O. (1998). Coping strategies in early and mid-adolescence: Differences according to age and gender in a community sample. *European Psychologist*, 3(3), 192-201.
- Recklitis, C. & Noam, G. (1999). Clinical and developmental perspectives on adolescent coping. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(2), 87-101.
- Rodríguez, C. (2009). Coping Style as a Mediator between Pregnancy Desire and Child Abuse Potential: A Brief Report. *Journal of Reproductive and Infant Psychology* 27(1), 61-69.
- Salzinger, S.; Kaplan, S. & Artemyeff, J. (1983). Mother's personal social network and child maltreatment. *Journal of Abnormal Psychology*, 92(1), 68-76.
- Siegel, S.; Sedey, A. & Yoshinaga-Itano, C. (1990). Predictors of parental stress in mothers of young children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(1), 1-17.
- Straus, M. (1971). Some social antecedents of physical punishment: a linkage theory interpretation. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 658-663.
- Straus, M. (1980). *Husbands and Wives as Victims and Aggressors in Marital Violence*. Paper presented at the annual meetings of the American Association for the Advancement of Science. San Francisco.
- Wallerstein, J. & Kelly, J. (1975). The effects of parental divorce: Experiences of the preschool child. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 14(4), 600-616.
- Washburn, J. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied and Preventive Psychology*, 9(4), 271-281.
- Wasserman, M.; Green, A. & Allen, F. (1983). Going beyond abuse: Maladaptive patterns of interaction in abusing mother-infant pairs. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 22, 245-252.
- Williams, K. & McGillicuddy, D. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 537-549.
- Wolfe, D. (1987). *Child Abuse: Implications for Child Development and Psychopathology*. Londres: Sage Publications.
- Zohar, D. (1999). When things go wrong: The effect of daily work hassles on effort, exertion and negative mood. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 265-283.
- Zunzunegui, M. y Morales, M. (1997). Maltrato infantil: factores socioeconómicos y estado de salud. *Anales de Pediatría*, 47, 33-41. Asociación Española de Pediatría.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- De Paúl, J. (1996). Explicaciones etiológicas de las diferentes situaciones de maltrato y abandono a la infancia. En: J. De Paúl y M. I. Arruabarrena (eds.). *Manual de Protección Infantil* (pp. 25-62). Barcelona: Masson.
- Haz, A. y Ramírez, C. (2002). Variables psicosociales que diferencian a padres que maltratan y no maltratan físicamente a sus hijos en el presente y que tienen similar historia de maltrato físico en la infancia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(3), 217-228.
- Iturriaga, A. (2006). *Empatía y riesgo para el maltrato infantil*. San Sebastián: Publicaciones Universidad de la Rioja.
- Milner, J. (1994). Assessing physical child abuse risk: The child abuse potential inventory. *Clinical Psychology Review*, 6, 547-583.

- Milner, J. (1988). An ego-strength scale for the child abuse potential inventory. *Journal of Family Violence*, 3, 151-162.
- Milner, J. & Ellis, C. (1981). Physical child abuse perpetrator characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, 6, 345-366.
- Milner, J. y Crouch, J. L. (1999). Child physical abuse: Theory and research. En: R. L. Hampton, T. P. Gullotta, G. R. Adams, E.H. Potter y R. Weissberg (eds.). *Family Violence: Prevention and Treatment* (pp. 33-65). Newbury Park CA: Sage.
- Milner, J.; Gold, R.; Ayoub, C. & Jacewitz, M. (1984). Predictive validity of the child abuse potential inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36, 875-884.



Afectividad en un grupo de adolescentes vinculados al SRPA: expresiones y relatos*

Affection in a Group of Adolescents Linked to SCRA: Expressions and Stories

Yessika María Rengifo** María Nina Serrato*** Emilce Umaña****

Para citar este artículo: Rengifo, Y. M.; Serrato, M. N.; Umaña, E. (2015). Afectividad en un grupo de adolescentes vinculados al SRPA: expresiones y relatos. *Infancias Imágenes*, 14(2), 55-70.

Recibido: 24-agosto-2015 / **Aprobado:** 29-septiembre-2015

Resumen

Con esta investigación se buscó conocer las expresiones y relatos sobre la afectividad en un grupo de adolescentes en conflicto con la ley, vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). Para adelantar dicha labor, el marco teórico y las categorías de análisis fueron: adolescencia, conductas transgresoras, afectividad, resiliencia y relato. En el proceso metodológico se utilizaron técnicas como la observación participante, la entrevista y talleres, a manera de estrategia para develar y recopilar los relatos sobre afectividad que han venido construyendo el grupo de jóvenes en sus distintas interacciones sociales. Entre los hallazgos más importantes están los relatos de los adolescentes, lo que permitió comprender las acepciones que han construido sobre la afectividad, y ubicarlos en la resiliencia, puesto que a pesar de los errores que han tenido en su vida tienen la capacidad de volver a comenzar. Por tanto, se concluye que el amor es la fuerza que mueve a los humanos.

Palabras clave: adolescencia, conductas transgresoras, afectividad, resiliencia, relato

Abstract

This research sought to learn expressions and stories about the affection in a group of adolescents in conflict with the law, linked to the System of Criminal Responsibility for Adolescents. To advance such work, the theoretical framework and the categories of analysis were: adolescence, transgressive behavior, affection, resilience and anecdotal story. The methodological process used techniques such as participant observation, interview and workshops, as a strategy to reveal and collect the stories of affection that have been building by the youth group in its various social interactions. Among the most important findings are the stories of teenagers, allowing understand the meanings that have been built on the affection, and place them on resilience and to have the ability to start over in spite of the errors that have been made in their lives. Thus, it is concluded that love is the power that drives humans.

Keywords: adolescence, transgressive behaviors, affection, resilience, anecdotal story

* La presente investigación se realizó con un grupo de adolescentes en conflictos con la ley, vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). Inició en 2014 y finalizó en marzo de 2015, con el propósito de conocer las expresiones y relatos sobre la afectividad que han venido construyendo los adolescentes.

** Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente. Correo electrónico: yessik-92@hotmail.es

*** Especialista en Pedagógica de la Recreación Ecológica, Fundación Universitaria los Libertadores. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente en Educación Inicial de la Secretaría de Educación Distrital. Correo electrónico: pilidoc1963@hotmail.com

**** Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Francisco José de Caldas. Trabajadora social de Colsubsidio. Correo electrónico: emilcetrabajosocial@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa de grandes cambios físicos y psicológicos; los jóvenes ríen, lloran, se enamoran, construyen sus propios criterios, los cuales determinarán su accionar en los campos políticos, sociales, económicos y culturales.

Desde esa perspectiva, esta investigación se plantea como objetivos, proponer algunas estrategias que faciliten la expresión y recopilación sobre la afectividad a través del relato, en un grupo de adolescentes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). Pensamos que posiblemente y de manera hipotética, estos jóvenes llegan a este lugar por carencias de afecto, abandono, abusos psicológicos y físicos, etc., que suplen con conductas delictivas.

Lo anterior denota la importancia de motivar y desarrollar en los adolescentes procesos afectivos. Para ello nos proponemos crear espacios que favorezcan la utilización de herramientas, para el fomento y fortalecimiento de la afectividad a través de encuentros y diálogos, como mecanismo para entender y expresar las formas de sentir, oír, pensar y actuar del grupo de adolescentes. Por tanto, al trabajar desde la óptica de los lenguajes y saberes, esta investigación tiene cuatro apartados: en el primero se desarrolla un marco teórico que da cuenta de los campos que permean a la adolescencia vinculada al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA); el segundo constituye un esbozo jurídico que permite conocer las leyes que propenden por el restablecimiento de los derechos de los jóvenes vinculados al SRPA; el tercero expone el enfoque de investigación etnográfica que ayuda a develar las expresiones y relatos sobre la afectividad que tiene el grupo de jóvenes, y por último, el cuarto apartado expone los resultados y las conclusiones finales propuestas por el grupo de investigación como una aproximación reflexiva acerca de las expresiones que tienen los adolescentes sobre el afecto.

En ese sentido, este trabajo surge del interés por conocer lo que dicen y lo que saben los jóvenes sobre afectividad, teniendo en cuenta que se trata de jóvenes vinculados al SRPA¹; esta investigación se desarrolló desde el relato y otras expresiones, partiendo del presupuesto de que la afectividad no es genética, sino que se construye desde las relaciones sociales y el contexto, pilares desde los cuales los adolescentes desarrollan sus dimensiones cognoscitiva, afectiva, espiritual y comunicativa.

LA ADOLESCENCIA

Hablar de la adolescencia es entrar en uno de los periodos de cambios físicos, psicológicos, sexuales y sociales que enmarcan la vida de los jóvenes como sujetos de derechos en los escenarios sociales, culturales, políticos y económicos en una nación. Sin embargo, la adolescencia sigue siendo un ciclo que no reconoce al adolescente como al niño. Basta con mirar que aún se habla de una población de los *ados*, encasillándolos en un tipo de edad. Lo que ha generado que se establezcan polémicas entre psicólogos, sociólogos, y endocrinólogos/neurólogos, que la han limitado a un periodo de edades. Cuando lo oportuno es crear acuerdos que permitan superar este tipo de inconvenientes en pro de pensar a los adolescentes desde todas sus dimensiones. Desde esa perspectiva, Dolto (1990) plantea que la adolescencia es una fase de mutación. El adolescente pasa por una muda respecto de la cual nada puede decir, convirtiéndose para los adultos en objeto de cuestionamiento que está cargado de angustia o pleno de indulgencia. Así, esta fase se prolonga según las proyecciones que los jóvenes reciben de los adultos y la sociedad en cuanto a límites de exploración. Entonces, los adultos deben estar ahí para ayudarlos a asumir las nuevas responsabilidades y a no ser lo que se llama un adolescente retrasado. En otras palabras, aquel que ha culminado su etapa de adolescencia y aún depende de sus padres para asumir obligaciones.

1. Vale la pena señalar que el proceso de restitución de derechos es mutuo, es decir, así como los jóvenes tienen el derecho de restitución, también ellos deberán restituir el derecho y/o reparar el daño causado a sus víctimas.

En ese sentido, la adolescencia se convierte en la etapa en la que los sujetos necesitan aclarar fenómenos cotidianos que les permitan crear proyecciones a futuro. Estos fenómenos deberían estar enmarcados por el diálogo continuo con sus padres, quienes deberían ser emisores de reflexiones permanentes en favor de la construcción de un joven capaz de transformar su realidad y la del entorno que habita. Según Dolto (1990), las personas secundarias (familia, maestros, pares) cumplen un papel importante en la educación de los jóvenes durante este periodo. Aunque no estén encargadas de dar dicha educación, todo lo que hacen puede favorecer la expansión de la confianza en sus fortalezas para superar sus temores o, al contrario, estimular el desaliento y la depresión. Es decir, la interacción con los otros es esencial en la consolidación de la personalidad de los adolescentes, interacción que debe estar fundamentada en el respeto, el cual permite: aceptar gustos e intereses que ayudan a reconocer características peculiares que ellos poseen; identificar herramientas indispensables que posibilitan estructurar sus vidas; asumir que son ciudadanos que no pertenece solo a sí mismos, a su familia, a sus amigos, etc., pues lo que realizan y dicen afecta a todo un colectivo.

Es importante aludir a la sexualidad de los adolescentes, pues en esta etapa del desarrollo se despliegan toda una serie de cambios físicos y emocionales, que según el psicoanálisis es lo que va a marcar la diferencia con respecto a los otros momentos del desarrollo. En palabras de Dolto (1990),

[...] no tienen aún una vida sexual, sino es a través de la imaginación. Con mucha frecuencia, penetran en un falso nivel expansivo de sexualidad, que depende de lo imaginario: la masturbación. En el momento difícil en que los jóvenes se sienten incómodos en la realidad de los adultos por falta de confianza en sí mismos, su vida imaginaria les sostiene (p. 14).

Lo anterior denota que los adolescentes que son coartados en su derecho al libre desarrollo de su personalidad, ven en conductas como la masturbación la posibilidad de experimentar y poder ser, superando la depresión que les produce la adultez. Sin embargo, como esa satisfacción se produce desde la imaginación, carece de fuerza para ir en busca de la realidad. Es decir, en busca de un par que mantenga la posibilidad del amor y le impulse a salir de esa *posible* trampa que es producto de la falta de escuchar y comprender, y de ser escuchado y comprendido por los adultos. Asimismo, la educación es un arma fundamental a la hora de promover espacios y estrategias que garanticen en los adolescentes el ser sujetos de derechos en ese juego de polifonías que promueven sus gustos e intereses como ejes esenciales en el cambio de los distintos sectores de una nación.

Por consiguiente, las relaciones amorosas se convierten en espacios donde los jóvenes pueden experimentar toda clase de sentimientos hacia una persona que les ayude a ser ellos mismos. Según Dolto (1990), el hecho trascendental que marca la ruptura con el estado de la infancia es la posibilidad de disociar la vida imaginaria de la realidad; el sueño de las relaciones reales. Lo anterior responde a la necesidad de esa interacción permanente con los otros, instaurando espacios en los que el pensamiento converge con el propósito de pensar en un *nosotros* sin dejar de ser *uno*. Teniendo en cuenta que cada uno de los seres humanos tiene su propia historia y siente desde su interior un anhelo de libertad, de autonomía, y de tomar posturas personales para encaminar su vida de acuerdo con sus gustos e intereses.

La familia seguirá siendo un punto de partida en la etapa de la adolescencia, ese punto de partida deberá consolidarse en el diálogo, el respeto y la confianza, teniendo en cuenta que son jóvenes que están tomando distintas miradas que les permitirán construir la suya. Sin temor a ser juzgados por no continuar con las expectativas que los padres tenían sobre ellos. Todo lo contrario, sus decisiones

deberán ser tomadas como materia prima a la hora de afianzarse como sujetos de derechos, capaces de expresar pensamientos y sentimientos a favor suyo y de su comunidad. En otras palabras, reformadores del universo en el que están inscritos. La única herramienta clave para que esto sea posible es el proceso de comunicación caracterizado por un aprendizaje recíproco que pone a prueba todos los factores sociales y culturales de los que están permeados adolescentes y padres.

El investigador Germán Muñoz (citado por Reina, 2011) afirma: “La juventud se convirtió en el modelo para el resto de la sociedad en múltiples esferas de la cultura, poniendo un estilo de vida hedonista e independiente; divertido, libre y consumista” (p. 42). Lo anterior traduce que el periodo de adolescencia no se reduce a cambios físicos, psicológicos y emocionales. La cultura cumple un papel esencial; en ella los jóvenes construyen posturas políticas, sociales y económicas en esa búsqueda constante de reafirmarse como sujetos participativos y transformadores del entorno que habitan. En ese sentido las prácticas culturales y uso de medios son instrumentos que comprenden cambios no solo de orden técnico sino también mental y actitudinal. Teniendo en cuenta que los jóvenes resignifican los textos de acuerdo a sus intereses, gustos y necesidades. En otras palabras, son ellos quienes se empoderan, reinterpretan y revierten lo significados que les presentan los productos mediáticos y las industrias culturales.

Además, Germán Muñoz (citado por Reina, 2011) dice: “Las percepciones del mundo, las experiencias de espacio y tiempo en la vida de los jóvenes prosumidores mediáticos... Se están alterando profundamente mediante los nuevos medios y las tecnologías de comunicación” (p. 58). Lo anterior denota que estos nuevos lenguajes instauran diferentes acepciones en torno a la percepción y construcción de la realidad; lo que hace necesario implementar estrategias desde y fuera del aula que les permitan a los adolescentes asumir posturas críticas y propositivas frente a los eventos que este

tipo de medios les presentan, con el propósito de que puedan establecer diversas miradas a un mismo acontecimiento.

Desde esas perspectivas se puede establecer que la adolescencia es un periodo de cambios físicos, psicológicos y emocionales, que está permeado por procesos culturales, los cuales atraviesan el uso de los nuevos medios de comunicación, en donde los adolescentes asumen posturas críticas y propositivas de acuerdo con sus necesidades, gustos e intereses. Es importante resaltar el papel que cumplen las nuevas tecnologías y los ámbitos familiar, escolar y social, es decir, los jóvenes encuentran un referente desde estos ámbitos para asumir las diversas situaciones que se les presentan.

CONDUCTAS TRANSGRESORAS

Para generar una relación entre los adolescentes en conflicto, en este caso con la ley, y la privación afectiva, se partirá de la conducta transgresora que es una infracción a la ley cometida por niños y adolescentes. Enmarcada por factores como: a) el temperamento, el cual es entendido como los elementos innatos que son heredados u adquiridos en la construcción de la personalidad, y b) la separación del hogar por periodos largos, lo que conlleva a una inestabilidad emocional, que se verá reflejada en resentimientos, inseguridades, irresponsabilidad, etc., detonantes esenciales para el paso al acto de una conducta delictiva.

En ocasiones el temperamento se define como la manera característica, biológicamente determinada, en que la persona reacciona a personas o situaciones. El temperamento es el cómo de la conducta: no qué hace la persona, sino cómo lo hace (Thomas y Chess, 1977). Algunos investigadores consideran el temperamento de forma más amplia. Puede ser que el niño no actúe de la misma forma en cada situación. Así mismo el temperamento puede afectar, no solo la forma en que los niños se enfocan y reaccionan ante el mundo exterior, sino en cómo regulan su funcionamiento mental, emocional y conductual (Rothbart, Ahadi

y Evans, 2000). El temperamento tiene una dimensión emocional; pero a diferencia de las emociones como temor, excitación y aburrimiento, que van y vienen, el temperamento es relativamente consistente y perdurable. Las diferencias individuales en temperamento, que se piensa surgen a partir de la composición biológica básica de la persona, forman el núcleo de la personalidad emergente. De todas maneras, numerosos estudios (Guzell y Vernon-Feagans, 2004; Kagan y Snidman, 2004; Arcus y Kagan, 1995; entre otros) sugieren que la experiencia puede moderar o acentuar las tendencias tempranas. Los niños pueden ser constantes en cómo reaccionan, sin embargo si los padres o cuidadores alientan a sus hijos a aventurarse a otras formas de reaccionar, dicha tendencia puede variar. Otros factores ambientales, como el orden de nacimiento, raza/grupo étnico, cultura, relaciones con maestros y compañeros o amigos, y eventos impredecibles, también pueden reforzar o atenuar el sesgo temperamental original de un niño (Kagan y Snidman, 2004).

Lo anterior evidencia la importancia de implementar ambientes seguros que les permitan a niños y adolescentes consolidarse como sujetos armoniosos. Entendiéndose el concepto armonioso como las relaciones equilibradas que se establecen con los otros, en los niveles políticos, sociales, económicos y culturales. Relaciones que ayudan a consolidar sujetos participativos transformadores del contexto que habitan. Según Donald Winnicott (1991) la destructividad forma parte de la conducta delictiva, en donde la agresión interactúa simultáneamente con el afecto, pero que a través del juego se realiza la contención de dicha destructividad interior; es decir, el niño, a su corta edad, retiene sentimientos destructivos o agresivos que algunas veces no expresa con los que ama sino que desahoga a través de actividades diarias como sus juegos en los que se permite desarrollar algunos brotes de violencia que le hacen sentir y tener el control de su emoción. Cuando la agresión se genera a través de mordiscos, golpes u otras manifestaciones hacia sus seres queridos, dicha agresión lo que forma

es un sentimiento de desesperanza de haber lastimado y de forma indirecta se origina una actitud antisocial.

Así mismo, Winnicott (1991) refiere que la destructividad caracteriza al niño antisocial cuya personalidad no deja espacio para jugar y lo reemplaza entonces por la actuación. Esta tendencia se reproduce de mayor manera en los niños en los que el ambiente humano en los primeros años de vida, especialmente en la relación con su madre no ha sido de especial cuidado y atención, ya que de cómo la madre atiende al niño, se nutre su tendencia innata para preocuparse por el otro. Con respecto a lo anterior desde Winnicott se entiende que entre los seis meses y los dos años de edad, un niño desarrolla la capacidad de preocuparse por los demás, si no tiene este sentimiento de culpa por el mal que le inflige a otro, esto se conecta con la incapacidad de preocuparse por sí mismo y por los demás generando la conducta antisocial. La preocupación por el otro es un aspecto importante de la vida social que les permite a los individuos cuidar y darle importancia a los demás, sentir y aceptar la responsabilidad hacia otro, que se adquiere en los primeros años de vida y se refuerza y mantiene en la adolescencia, adultez y vejez.

Se entiende que las conductas humanas en especial las fuerzas negativas entre los seres humanos son difíciles de controlar; por eso cuando dichas conductas son crueles y destructivas, las personas deben hacer algo para detenerlas o menguarlas. Entre otras estrategias estaría la de volcarse hacia el entorno con el fin de que una autoridad externa ejerza el control sobre aquella conducta. Es decir, que la finalidad de toda agresión es que sea ejercido un control, y es allí donde los adultos tienen su principal tarea que se materializa en canalizar la agresión para que esta no vaya demasiado lejos, identificando herramientas basadas en la autoridad confiable. Esto le da paso al niño a sentirse liberado ante cierto grado de maldad; en otras palabras, a que no pierda el gusto o interés por hacer travesuras, sin que por ello se atente contra la integridad de sí mismo o de los otros, cuidando que el niño no encuentre una

autoridad débil y pierda todo el control. De allí la importancia de la presencia constante de la madre o su sustituto en el acompañamiento de sus hijos, donde ella generará control de las actuaciones del niño, brindará tranquilidad ante la angustia del pequeño en situaciones de agresión y le generará posibilidades de expresar libremente su vida instintiva. En conclusión, si la madre no está presente o no genera el ambiente apropiado, el niño perderá la capacidad de preocuparse y se manifestará en condiciones más agresivas o primitivas (roba, hace daño, arma líos), características que varían según su madurez emocional. Aquí se presenta la desintegración del yo, entendida como la no presencia de vínculos afectivos fuertes, que dan como resultado inseguridad, desconfianza y carencia de afecto, lo que conlleva al niño a presentar una conducta antisocial que le permite reintegrarse y sentirse reconocido.

Otro aspecto que interactúa en la tendencia antisocial en los adolescentes es la ausencia de sentimiento de culpa, el cual varía según la concepción que se tenga de lo que es *bueno* y lo que es *malo*, ya que la persona puede tener derecho a diferentes concepciones acerca de todo. Pero no se debe desconocer que debe existir una autoridad que regule desde la moral al niño pequeño, antes de que este tenga la capacidad de oponer resistencia, aunque sería más importante que en su formación primaria lograra distinguir desde sus propios preceptos lo que está bien y lo que está mal.

Ya vimos que aspectos como la tendencia antisocial, la incapacidad de sentir preocupación por el otro y la conducta agresiva, se adquieren durante los primeros años de vida, se mantienen a través del tiempo y se pueden manifestar con mayor fuerza en la etapa de la adolescencia, generando conductas antisociales que pueden llevar a la delincuencia. De acuerdo con lo anterior es importante destacar que el ambiente familiar tiene gran incidencia en los procesos de desarrollo del niño y el adolescente, si estas primeras etapas de desarrollo están llenas de conflicto y desintegración, la relación que tiene el adolescente con la realidad externa no se encuentra firmemente arraigada, la personalidad

no se encuentra integrada y las formas de manifestar el amor son de características primitivas y destructivas. Necesariamente el niño debe vivir en un círculo de amor y fortaleza para que disminuyan los temores frente a sus sentimientos y fantasías. Es decir, la construcción de la familia debe ser fundamental para que el niño se aproxime a la realidad con los elementos necesarios para superar cualquier adversidad.

Si el niño no encuentra esto en el hogar, comienza a buscar un marco fuera de este. Donald Winnicott (1991) refiere que el niño antisocial simplemente busca un poco más lejos, apela a la sociedad en vez de recurrir a su familia o la escuela para que le proporcione la estabilidad que necesita a fin de superar las primeras y muy esenciales etapas de su crecimiento emocional. Según Winnicott (1991) cuando un niño roba fuera de su hogar, también busca a su madre, con un mayor sentimiento de frustración, y con una necesidad mayor de encontrar, al mismo tiempo, la autoridad paterna que ponga un límite al efecto concreto de su conducta impulsiva y a la actuación de las ideas que surgen en su mente cuando está excitado. Solo cuando la figura paterna estricta y fuerte actúa en el caso del niño es cuando este regresa al amor primario, al sentimiento de culpa y al deseo de reparar. De acuerdo con Donald Winnicott (1991),

Comprender que el acto antisocial es una expresión de esperanza constituye un requisito vital para tratar a los niños con tendencia antisocial manifiesta. Una y otra vez vemos cómo se desperdicia o arruina ese momento de esperanza a causa de su mal manejo o de la intolerancia. Es otro modo de decir que el tratamiento adecuado para la tendencia antisocial no es solamente el psicoanálisis, sino que nos presenta otro tipo de manejos: debemos ir al encuentro de ese momento de esperanza y estar a la altura de él (p. 147).

Lo anterior muestra la importancia de la afectividad en los primeros años de vida como eje indispensable, que ayuda a desarrollar actitudes como

la preocupación por el otro, la reparación y las diferentes formas de afrontar las situaciones de la vida, que trascienden a distintas edades, desde los vínculos afectivos que cada niño o adolescente ha vivido; en este caso, aquellos adolescentes que han cometido un delito y se vincularon al Sistema de Responsabilidad Penal por una u otra circunstancia, fracturando sus trayectorias de vida, sin olvidar que esta situación puede generar una resignificación de sus formas para asumir la vida a través de los mecanismos de resiliencia.

LA AFECTIVIDAD

Los seres humanos están hechos de historias que se caracterizan por la construcción de sentimientos hacia personas, animales y cosas, que les ayudan a enfrentar distintos matices del diario vivir. Los procesos afectivos se desarrollan desde el nacimiento hasta la culminación de la vida; en ese sentido los lazos que tienen madres e hijos son esenciales para todas las situaciones y relaciones que afrontan las personas, tanto internas como externas, puesto que el vínculo es muy fuerte y se representa a través de abrazos, caricias, palabras, etc., entendiendo que es la primera matriz de la condición humana. Si el niño crece en un vínculo afectivo de confianza, su desarrollo podrá darse a plenitud, por tanto, dicha situación se convierte en su base de seguridad.

Según Cyrulnik (2006), “existen cuatro tipos de relación de vínculo afectivo: protector, de evitación, ambivalente y desorganizado”:

El vínculo *protector* se presenta con mayor frecuencia y es fácil de identificar y desarrollar en cada cultura. Es aquel en el que el niño, al sentirse seguro, se separa de su madre para realizar exploración, y posteriormente regresa para compartir sus descubrimientos. Así mismo, el vínculo debe generar confianza en el niño hacia las demás personas, para que este supere o resuelva la angustia que le produce la separación de su madre, padre u otro familiar, y acepte a otras personas desconocidas,

teniendo en cuenta las experiencias que adquiera con ellas, como la felicidad, el sufrimiento, el afecto, entre otras, episodios que le ayudarán a crecer con seguridad para obtener un desarrollo integral.

El vínculo de *evitación* consiste en otra forma de abordar la relación afectiva, a través del juego el niño explora pero no comparte con la madre, y ante esta ausencia y el sentimiento de desamparo es difícil de consolarlo, cuando la madre vuelve el niño no va a ella para obtener seguridad sino que suple su ausencia en un elemento que le genere seguridad. Elementos como: juguetes, cobijas, libros, etc.

El vínculo *ambivalente* muestra a un niño que no desarrolla su capacidad de exploración cuando su madre está presente, manifiesta angustia cuando ella desaparece como también en su regreso, es difícil de consolar. Por otra parte, el vínculo afectivo desorganizado se refiere a aquellos niños que no han podido elaborar estrategias de comportamiento hacia la tranquilidad y exploración.

Lo anterior responde a la necesidad de generar herramientas para evitar que la madre, sin desearlo, lleve al niño a tener sentimientos opuestos, inseguros, con los sustitutos afectivos u otras personas por su desesperanza, problemas económicos o emocionales. Aquí, el Estado y la familia deben proveerle a la madre apoyo afectivo, social, cultural y económico durante los primeros años de su hijo, lo cual garantice al niño un lazo afectivo seguro, que le ayudará a superar problemas que la vida le presente, a establecer mejores relaciones en los entornos escolares, profesionales y sociales donde interactúe.

Se propone brindarles a las familias más vulnerables a través de diferentes instituciones sociales y culturales, programas que fortalezcan las relaciones de vínculos afectivos entre padres e hijos donde estos comprendan que el exceso y la carencia de dicho lazo, solo darán como resultado niños y jóvenes frágiles dentro de una prisión afectiva entendida como la privación para que infantes y adolescentes establezcan relaciones con otros.

PRIVACIÓN AFECTIVA

La privación es una conducta que presentan niños, niñas y adolescentes que han vivido prácticas dolorosas, por la desintegración de sus familias, ocasionada por sucesos como el accidente de alguno de sus padres, por su divorcio —aun siendo *buenos* y otros no tan *buenos* en el vínculo afectivo—. Es decir, que la característica esencial de este tipo de conducta, se presenta en familias disfuncionales.

Según Donald Winnicott (1991) suelen hacerse clasificaciones mixtas: “a. Según la edad del niño, y también la edad que tenía cuando ese medio suficientemente bueno dejó de existir. b. Según el temperamento y la inteligencia del niño. c. Según el diagnóstico psiquiátrico del niño” (p. 203). Lo anterior se traduce en el detonante que lleva a los niños, niñas y adolescentes a sentir odio, a minimizar su sentido emocional, a alterar su personalidad y a enfrentarse a la realidad vivida de forma traumática, lo que conlleva a una privación. Se hace necesario implementar estrategias que les permitan superar las situaciones traumáticas, transmitiéndoles seguridad, nuevas formas de desarrollo a través de tutores de resiliencia, donde la prioridad sea los adolescentes y sus problemáticas. Asimismo los padres adoptivos se convierten en ese vínculo afectivo que les hubiesen podido brindar sus padres biológicos. Vínculo que se caracteriza por valorar sus debilidades y fortalezas. Teniendo en cuenta que son sujetos en constante evolución, por tal razón, no se puede juzgar sus posicionamientos frente a las diversas situaciones que viven.

De acuerdo con Winnicott (1991), es fundamental que las instituciones pequeñas que están a cargo de los niños, niñas y adolescentes, sean hogares sólidos, constituidos por un padre y una madre; en resumen, por la representación de la familia. En consecuencia, la consolidación familiar les ayuda a los infantes y jóvenes con las mismas problemáticas para que interactúen y aprovechen los beneficios de tener una nueva familia. Esto reafirma la importancia de una familia como la célula

fundamental de la sociedad, en donde los seres humanos se construyen como agentes sociales y culturales. En ese sentido, las instituciones micro y macro desarrollan procesos terapéuticos que se inscriben en la resiliencia, teniendo en cuenta la mayor información posible desde el embarazo hasta la situación que causó su deprivación. Esta información es obtenida desde los padres, tíos, abuelos y amigos, desde el mismo niño, niña y adolescentes con el ánimo, de estar enterados de su historia de vida y puedan resignificar su pasado. Cabe recordar que no todas las instituciones cumplen con ese proceso terapéutico, por la cobertura y sus preocupaciones administrativas que no permiten un trabajo personalizado con los niños, niñas y jóvenes. Otro aspecto que les permite sanar su desarrollo emocional es el contacto con objetos de su elección como juguetes, libros, cobijas, el succionar el dedo, el puño, la mano o alguna actividad de tipo genital como la masturbación. Esto se logra al respetar los apegos afectivos que les ayudarán positivamente en el flagelo de la deprivación y lograr desarrollar proyectos de vida. Lo anterior nos lleva a afirmar que la deprivación es un comportamiento del cual los niños y adolescentes pueden salir, si tienen procesos alternos que favorezcan en ellos la construcción de nuevos lazos afectivos.

LA RESILIENCIA

La afectividad es una construcción de diferentes lazos afectivos, en las relaciones que se establecen entre las personas, hecho que convierte a estas últimas en resilientes. Es decir, cambiar o transformar el dolor por un significado que le permita seguir viviendo. De esta manera, la resiliencia se convierte en una categoría indispensable en esta investigación, teniendo en cuenta que el grupo de adolescentes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) a pesar de haber trasgredido la norma y con ello pasar por situaciones adversas pueden resignificar su situación; a través de la expresión, en este caso del relato como instrumento de resiliencia.

Lo anterior exige instaurar herramientas desde la familia, la sociedad y el Estado con el propósito de que los adolescentes asuman la vida desde diferentes dimensiones, que les ayuden a avanzar en su consolidación como sujetos transformadores del entorno y del mundo que habitan. El desarrollo de la resiliencia dependerá del trabajo en conjunto de las instituciones educativas y entidades de servicio social dedicadas a la adolescencia y que contribuyen a la ruptura de una mentalidad fracasada que lo único que genera son pérdidas afectivas. Es decir, que labor de las entidades institucionales deberá centrarse en las buenas relaciones interpersonales que son las que generan un estado de plenitud en los distintos campos de su vida.

Asimismo Cyrulnik (2010) asegura que en el proceso afectivo participan las significaciones de las señales percibidas, lo cual responde a que los procesos afectivos se construyen según las vivencias que permean a los seres humanos, las cuales permiten continuar o quedarse en un suceso. Sucesos que conllevan a suplir carencias de afecto por dependencias a la drogadicción, alcoholismo, hurto, asesinato, prostitución, microtráfico de estupefacientes o a una vida marcada por el éxito social; caracterizada por un sujeto con relaciones familiares, amorosas e intelectuales equilibradas. De esta forma se ratifica que los vínculos afectivos son la base para un desarrollo integral armonioso. En ese sentido la adolescencia se constituye en el periodo de cambios afectivos. Según Cyrulnik (2010) los adolescentes piensan y exploran hechos que marcan su vida y entorno. Es decir, que los hechos que viven los jóvenes son un diálogo constante entre el pasado y el presente con el que pueden acceder a la comprensión de quiénes son y cómo pueden edificar su propia vida y la del espacio que habitan. Así, el proceso de resiliencia se convierte en un instrumento fructífero que posibilita el cambio de una experiencia traumática o dolorosa por una representación que le permitirá establecer nuevas formas de asumir esa situación.

Se podría decir que los adolescentes que se han establecido con vínculos afectivos seguros toman

posturas críticas y propositivas frente a los eventos que les presenta la vida, con recursos variados enmarcados por adecuadas interacciones sociales. En el caso de los adolescentes que sufren de miedos a expresar sus sentimientos se caracterizan por tener relaciones sociales difíciles que, en ocasiones terminan con la experimentación de relaciones sexuales tempranas, como suplementos a esa falta de afecto. Esto lleva a escenarios de promiscuidad, embarazos no deseados, enfermedades sexuales, circunstancias que terminan lastimándolos más. Por lo que se hace difícil iniciar un proceso de resiliencia puesto que carecen de la base fundamental que es el proceso de afectividad como mecanismo para confrontar los aciertos y desaciertos.

De acuerdo con Cyrulnik (2010) las relaciones familiares que se dan en torno a múltiples vínculos afectivos aumentan la protección afectiva y, en caso de crisis, facilitan una posibilidad de resiliencia. Lo anterior conlleva a implementar enlaces afectivos desde la familia, amigos, docentes, etc., que proporcionen seguridad e independencia en el actuar de los adolescentes, llevándolos a afrontar sus debilidades y fortalezas. En cuanto a la resiliencia como forma de representar los eventos traumáticos, de manera que se fortalezcan como sujetos, encontramos el relato como instrumento de resiliencia en el que los adolescentes pueden hablar acerca de sentimientos de tristeza, alegría, solidaridad e impotencia, que permean su vida, e interpretarlos.

EL RELATO

El relato es una descripción de acontecimientos que se caracteriza por un narrador provisto de una intencionalidad. Es decir, una persona o testigo que esté dispuesto a contar los sucesos o la representación que tiene de un hecho, a un lector o grupo, en donde situar el contexto es indispensable a la hora de entender los eventos que se van narrar. En ese sentido, los relatos pueden ser sustentados a partir de lo oral o lo escrito, por la imagen fija o móvil, por el gesto y la combinación ordenada de estos

elementos; manifestándose en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, el cuadro pintado, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación. Es decir, el relato está presente en todos los acontecimientos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos, que le permite al hombre consolidarse en sujeto de derechos.

En voz de Santamaría (2008),

Relatar es una búsqueda constante e infinita; responde a las preguntas fundamentales que se plantea el hombre: ¿Quiénes somos? ¿Cuál es el origen? ¿Cuál es nuestro destino? ¿Cuál es la verdad de nuestro ser? El hombre no cesa de construir, a través de su imaginario, relatos de los hechos y los gestos de los seres humanos que revelan parcelas de esa verdad (p. 96).

En efecto, el relato sigue instaurándose como el medio por el cual los seres humanos pueden replantear su posición frente a sucesos reales y fantásticos, en esa construcción permanente de ser sujetos participativos y transformadores del entorno en el que residen.

Además el relato se establece desde diversas modalidades, entre las que se encuentran:

El relato oral que se encuentra emparentado con el relato literario. Este último es estudiado y analizado desde múltiples corrientes literarias y cuenta con una ciencia: la narratología. Ahora bien, el relato oral ha permeado todas las construcciones políticas, sociales, económicas y culturales. Lo que permite tener distintas miradas de un mismo hecho en ese juego de polifonías que convergen en la reformación del entorno.

La narrativa que se caracteriza por el uso de una introducción, desarrollo y un final. Sin embargo, existen otros elementos que se localizan en otros tipos de narrativa desarrolladas ampliamente. Una narrativa desarrollada es la ampliación de los diferentes acontecimientos que dan cuenta de un relato, valiéndose de elementos claves como: síntesis, orientación, desarrollo, evaluación, resultado y coda.

Según Santamaría (2008), no todos los elementos de una narrativa desarrollada son indispensables. Por lo que sugiere unas fases que regulen el enlace lógico de la historia narrada las cuales son:

- a. Fase de situación inicial: hace referencia a la presentación de unos eventos que van permitir el equilibrio y alteración de la historia.
- b. Fase de la compilación o transformación: es aquella que permite la alteración de la historia generando una tensión.
- c. Fase de las acciones: recoge los hechos que crean la alteración.
- d. Fase de resolución o retransformación: responde a la introducción de los acaecimientos que ayudan a reducir la tensión.
- e. Fase de la situación final: aclara el nuevo estado de equilibrio obtenido por la resolución de la tensión.
- f. estas fases mayores se les puede agregar otras dos fases que no son obligatorias, pero que ayudan a entender la postura del narrador frente a la historia narrada. Estas son:
- g. Fase de evaluación: se encarga de realizar un comentario de los eventos que desarrolló la narración.
- h. Fase moral: abarca el significado global de la narración que aparece al inicio o final de la secuencia.

Lo anterior responde a la necesidad de tener elementos claros que permitan la elaboración de una historia o relato asequible al lector. Por último, son los lectores quienes se identifican con los hechos que se le han presentado, como mecanismos en la solución o interrogantes de su diario vivir. Es decir, que una narración estructurada desde la coherencia recrea un proceso dinámico, lo que ayuda a la comprensión de los eventos que ocurren en el planeta, de ahí la importancia de estar atentos al desarrollo de la historia. Lo que le posibilita al lector recrear relatos con sentido o en otras palabras creación de mundos posibles.

Asimismo, Santamaría (2008) plantea analizar los discursos infantiles globalmente, haciendo las mismas preguntas con el discurso que se utiliza en los adultos. Sin tratar de contar de una manera infantil, sino de realizar preguntas diferentes.

En ese sentido, los sucesos se construyen de una forma que ayude a ver un acontecimiento desde diferentes matices. A los infantes no les interesa omitir información de un hecho significativo, siempre y cuando sientan confianza en su receptor. La tarea del receptor ha de ser la de elaborar preguntas que logren captar la atención del niño, niña y adolescente partiendo de sus necesidades, gustos e intereses, lo que conlleva a una reflexión de sus historias de vida.

Además, el psicólogo y biólogo Jerome Brunner (citado por Santamaría, 2008) define:

[...] vivimos en un mar de relatos, y como en el proverbio del pez, que va ser el último en descubrir el agua, tenemos nuestras propias dificultades para comprender lo que significa nadar entre relatos. Pero no es por carecer de competencias para dar explicaciones narrativas de la realidad: no es esto. Somos expertos en la materia; nuestro problema es, sobre todo, llegar a ser conscientes de lo que hacemos fácilmente y de manera automática. Un poco como el antiguo problema de la toma de conciencia (p. 98).

Lo anterior lleva a pensar en la necesidad de construir una postura exploratoria que les permita a los seres humanos expresar, mediante la lectura y la escritura, sucesos que enmarcan su devenir histórico. Es decir, cuando se describe se pretende que la persona con su imaginación perciba y comprenda, los personajes, el objeto o el lugar del que se le habla como si lo tuviera en frente. Describir es representar ideas o seres tal como son. La descripción debe ser fiel, completa y clara, lo que produce impresiones y sentimientos en el leyente u oyente. Según Cyrulnik (2003), todo relato es un instrumento con el que se construye el mundo. Y el ser humano se siente bien en esa representación de mundo, porque identifica su rol, en otras

palabras una razón del ser y estar. Es decir, el relato es una construcción constante de significados, caracterizados por una o varias acciones. Permiten conocer el modo de hablar, de sentir y pensar de las personas. De ahí la importancia de entender que el relato es contar. Un relato es la narración de eventos fantásticos o reales, transcurridos en un espacio y lugar. Se trata de presentar hechos de una forma dinámica, enlazando unos con otros hasta llegar a un final. Entonces, el relato será una invitación a adentrarse y crear mundos posibles que le ayuden al hombre a entender y continuar a pesar de las adversidades.

ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY

Es importante desarrollar el concepto de *adolescentes en conflicto con la ley*, desde el enfoque de derechos, puesto que este aporta al reconocimiento de los adolescentes como sujetos que interactúan en un contexto social. También, debe diferenciarse de otras denominaciones como *menores delincuentes*, *joven delincuente*, *precoces delincuentes* o *menor infractor*, ya que estas consideran a los adolescentes como *objetos* y no como sujetos de derechos. Estas expresiones definen a los adolescentes a partir de su comportamiento delictivo, y generan el reforzamiento de prejuicios, estigmas y desigualdades sociales.

Por tanto se retoma el concepto de niños o adolescentes en conflicto con la ley penal, tras determinar la situación en la que se encuentran, en lugar de estigmatizarlos por su conducta; aquí se hace referencia a niños o adolescentes con características diferenciales respecto al resto del universo de los *niños*. Estos deben ser tratados y apoyados de manera especial, para fomentar el sentido de su dignidad y los valores que fortalezcan en ellos el respeto por sí mismos y por los demás. Por consiguiente, es importante identificar que se trabajará con adolescentes que presentan conductas transgresoras generadas por situaciones determinantes en sus procesos afectivos; es decir, no se observarán las

características de su delito, sino que se hará énfasis en el reconocimiento de sus saberes sobre afectividad y, posiblemente, en identificar características de cómo estas situaciones influyen en su conducta. Por tal motivo se realiza un acercamiento a las concepciones de conductas *transgresoras*².

METODOLOGÍA

El tipo de investigación que se ha implementado como fundamento es la investigación cualitativa. Teniendo en cuenta que el objetivo principal es conocer las expresiones y relatos sobre afectividad, en un grupo de adolescentes vinculados al SRPA. Se partió desde la interacción que se construye abordando sistemas de signos, con producción de significación, con textos producidos por sujetos, con lenguaje, con cultura, con producción de subjetividades, de identidades, etc. Este trabajo se realizó colectivamente con el propósito de lograr una descripción e interpretación de los acontecimientos, y en esa medida se posicionaron ciclos de observación, análisis y reflexión (Ávila, citado por Páramo, 2008, p. 25; Cerda, 2008). Es decir, que la investigación cualitativa se desarrolló a partir de la descripción, interpretación y reflexión de los fenómenos sociales, lo que facilitó la identificación de las problemáticas que tiene esa comunidad de estudio.

La etnografía, en ese sentido, es un proceso de observación por medio del cual es posible analizar, interpretar y describir los sucesos sociales que se dan en una comunidad. Según Rosana Guber (2001), “es el conjunto de actividades que se suele designar como ‘trabajo de campo’, y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción” (p. 16) Este enfoque facilita tanto el quehacer investigativo, como el conocimiento y comprensión de los aspectos importantes de la realidad, en este caso del grupo de adolescentes vinculados al SRPA, identificando sus acciones, costumbres y motivaciones, en sus interacciones sociales.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO

La muestra

Esta investigación se llevó a cabo con tres adolescentes entre los 16 y 17 años, pertenecientes a los estratos 2 y 3, provenientes de hogares monoparentales —con figura materna o paterna—, elemento clave a la hora de describir, analizar y reflexionar sobre las concepciones de afecto que tienen con su familia, amigos, colegio, etc. En este proyecto, prima el amor al *hip-hop* que se desarrolla a partir de los cuatro elementos: DJ (auditiva o musical), *rap* (recitar o cantar), grafiti (pintura) y *break dance* (baile), que representa las manifestaciones culturales que han venido desarrollando este grupo de adolescentes. Lo que nos puede señalar algunos de los caminos para acercarnos a sus mundos desde sus gustos, necesidades e intereses.

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se detallan a continuación fueron utilizados como técnicas para recopilar las expresiones que el grupo de adolescentes tenía sobre la afectividad, a partir de sus relatos.

Observación participante

Es una técnica que permite observar todas las situaciones que se presentan en una comunidad desde adentro. Es decir, el investigador debe formar parte de las actividades que ayudan a analizar, interpretar y describir los distintos sucesos. De acuerdo con Rosana Guber (2001), “la observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (p. 57). Por tal razón constituye uno de los papeles más

2. Vale la pena resaltar que a la hora de abordar el concepto *adolescentes en conflicto con la ley* se tuvo en cuenta el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) y la Ley 1098 de 2006.

importantes de la investigación, pues evidencia las experiencias de los participantes, en este caso un grupo de adolescentes, pues facilita reconocer y evaluar las circunstancias de estudio.

La entrevista

Es una práctica social que determina los gustos, necesidades e intereses de un colectivo. Guber (2001) señala que la entrevista “es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (p. 76). Desde esa perspectiva, la entrevista se convierte en una técnica que instaura el análisis de la información que trasfiere el grupo de adolescentes de este estudio, dando acceso a conocimientos de experiencias afectivas que han vivido a lo largo de su existencia, es decir, que la entrevista permitirá a los entrevistados expresar lo que saben, piensan y creen sobre el afecto.

Taller

Es una realidad integradora, compleja, reflexiva, en la que se estructuran la teoría y la práctica como ejes fundamentales del proceso pedagógico, orientado a una comunicación permanente con la realidad social (Reyes, 2006). En ese sentido, los talleres se convierten en un instrumento sensibilizador en torno a las expresiones y relatos sobre la afectividad. La propuesta tuvo como fin motivar a los adolescentes para que relataran sus diversas experiencias donde el afecto cumplió —o cumple— un papel importante. A través de tres talleres: literatura, cine y música, que proponían objetivos que se veían representados en la ejecución de las diferentes actividades.

Es importante resaltar que la implementación de los instrumentos se realizó a partir de las siguientes fases:

Fase uno: se registra la información obtenida de los relatos sobre afectividad del grupo de adolescentes con grabaciones y descripciones.

Fase dos: se procedió a organizar y analizar la información que permita evidenciar las concepciones que tienen los adolescentes de la afectividad a través del relato, teniendo en cuenta los fundamentos teóricos que se han desarrollado.

Fase tres: se transcribieron los relatos producidos por los jóvenes.

Fase cuatro: se realiza la constatación con la pregunta problema y los fundamentos teóricos. De esta forma se realiza el análisis de los resultados y las reflexiones finales.

RESULTADOS

De acuerdo con la información obtenida a través de la observación participante, la entrevista y los talleres por medio de los cuales se develaron las expresiones y relatos sobre la afectividad de un grupo de adolescentes vinculados al SRPA, se construyeron seis categorías de análisis:

- Amor.
- Desamor.
- Afecto.
- Desafecto.
- Esperanza.
- Experiencia.

A continuación se abordan cada una de las categorías:

Lo que expresan sobre el amor

Esta categoría abordó los relatos expresados sobre afectividad que ha construido el grupo de adolescentes a lo largo de su vida. Teniendo en cuenta que el amor es el eje fundamental que le permite al ser humano esa búsqueda incansable de plenitud, que se genera a partir de experiencias, emociones y actitudes.

A continuación se presentan algunos de los relatos sobre afectividad que tiene el grupo de adolescentes:

“El amor es todo, es un sentimiento indescriptible, puro que no espera nada a cambio, nace y sale para mostrarlo y ofrecerlo a aquellas personas que son importantes para nuestra vida”. (Juan González).

“El amor es una semilla la cual debe regarse todos los días. Un afecto, una mirada, un detalle, con un apoyo incondicional. Respetar al otro y amar la vida cultiva el amor propio y el que se brinda a todas las personas”. (William Pérez).

“El amor es el vínculo más grande que puede existir en el mundo. El amor es cuando ya las personas se conocen bien, cuando han creado vínculos de afectos, caricias, felicidad como en la mamá e hijo”. (Fabio Correa).

La mayoría de los adolescentes entrevistados contaron que el amor es el sentimiento que los mantiene en pie.

Lo que expresan sobre la pérdida del amor

Nos referimos a las sensaciones y a las emociones que experimentan los seres humanos tras la pérdida de una persona, animal u objeto al que se ha amado. La falta de amor, al ser superado con inteligencia, hace independiente y consciente al ser humano de los capítulos de amor que puede empezar a escribir en su vida.

A continuación se presentan algunos relatos de los adolescentes sobre la pérdida del amor:

“Tengo una amiga y ella se echó a la pena y ahora en su corazón existe una herida que no le ha permitido volverse a enamorar nunca más”. (Fabio Correa).

“La pérdida de mi hermana me dejó un hueco grande en el corazón”. (Juan González).

“He sentido pena de amor hacia mi madre porque no vivimos juntos y la extraño”. (William Pérez).

La anterior categoría traduce que los adolescentes han experimentado la pérdida del amor de personas con las que han establecido un vínculo en su caminar, entre ellas, familia y amigos.

Lo que expresan sobre el afecto

El afecto es el sentimiento que expresan los seres humanos ante personas o situaciones que les generan agrado o satisfacción. Es el vínculo afectivo denominado así por especialistas en el tema, quienes consideran que de no ser preservado, conservado y reafirmado desde los primeros años de vida de los infantes, presentarán dificultades para relacionarse con otros, para aprender, pero sobre todo para amar y ser amado. Es importante señalar que los sentimientos de afectividad se caracterizan por esa dualidad entre lo positivo y lo negativo: alegría/tristeza, melancolía/esperanza, etc. En otras palabras, aquello que se ama puede llegar a aborrecerse.

A continuación se presentan algunos relatos de los adolescentes acerca del afecto:

“El afecto es la base de toda relación humana. Entrego mi hip-hop para cambiar vidas y llenarlas con bonitas experiencias basadas en afecto y aceptación”. (Juan González).

“El afecto es un sentimiento grande que no puedo explicar”. (William Pérez).

“La gente que tiene afecto vive feliz porque se quiere y se ama”. (Fabio Correa).

Parecería por todo lo anterior que los adolescentes han tejido un sentimiento de afecto a partir de sus historias de vida.

Lo que expresan acerca del desafecto

Es el sentimiento que llegan a sentir algunos seres humanos, y se caracteriza por la falta de interés, desprecio, etc., ante una persona, animal u objeto. Como es sabido, la privación afectiva o se caracteriza, por la pérdida o separación de uno los progenitores, una mascota, o un objeto transicional; es decir, por personas, animales u objetos, indispensables en el desarrollo de la personalidad.

A continuación se presentan algunos relatos de los adolescentes sobre el desafecto:

“Mi mamá siempre me decía que eran duras las situaciones que yo vivía, que siempre se repetían que no habría otra salida”. (William Pérez).

“La gente que no siente afecto a sí mismo ni da afecto no quiere a nadie ni lo va querer porque no tiene sentimientos ni ve por los sentimientos de nadie”. (Fabio Correa).

“El desafecto lo he sentido en maltratos por parte de la gente a la que le he dado mi amor, sobre todo mi familia y amigos”. (Juan González).

Al respecto, es pertinente afirmar que los adolescentes han experimentado el desafecto desde las relaciones difíciles con sus pares, es decir, padres y amigos. Estas relaciones les han permitido construir una concepción del desafecto.

Lo que expresan sobre la esperanza

La esperanza es el sentimiento al que se aferran los hombres, en esos ires y venires. Es la certeza de que a pesar de las caídas siempre puede haber un nuevo comienzo, recordando que en lo crudo de un invierno puede haber un increíble verano.

A continuación se presentan algunos relatos de los adolescentes sobre la esperanza:

“El afecto cultiva, un error construye. Son muy importantes, los dos son por los cuales una llega a ser como es”. (William Pérez).

“Los errores se pueden corregir y cambiar gracias al afecto que tuvimos y se queda ahí en los recuerdos”. (Fabio Correa).

“A pesar de todo se lucha, porque sin importar los obstáculos que hay en la vida, seguimos de pie y creciendo como personas”. (Juan González).

Esta categoría evidenció que los adolescentes son conscientes, que a pesar de las adversidades pueden construir un camino. Cabe resaltar que para uno de ellos, el error le permitió conocer más sobre sí mismo, corregir su dificultad y dar a conocer a su familia y amigos qué es lo que en verdad desea.

Lo que expresan acerca de la experiencia

La experiencia se constituye como la capacidad que tienen los seres humanos para transformar su vida y contexto. Al respecto, la experiencia son todos los conocimientos adquiridos por circunstancias o situaciones vividas que les ayudan a las personas a resignificar los acontecimientos ocurridos, convirtiéndose en referentes de sus vidas y las de otros.

A continuación se presentan algunas expresiones sobre la experiencia:

“El amor que construyo en cada mente de cualquier edad son mi alimento. Al ver que un niño quiera ser como yo, me impulsa a seguir transmitiendo mi conocimiento y mi sabiduría a esas pequeñas mentes que un día serán la esencia del amor y el afecto por todo lo que yo transmití un día. Entrego mi hip-hop para cambiar vidas y llenar toda vida con bonitas experiencias basadas en el amor y la aceptación”. (William Pérez).

“Pensar en mi vida, mi futuro y en el futuro bueno que otros me desean”. (Juan González).

“Aprendí muchas cosas de la vida y he vivido muchas experiencias que no las quisiera repetir nunca más”. (Fabio Correa).

La anterior categoría permitió evidenciar que el grupo de adolescentes ha hecho de sus adversidades las bases para continuar, para ser referentes de quienes han confiado en ellos, para dejar huellas desde sus voces.

CONCLUSIONES

El trabajo realizado con los jóvenes constató que la adolescencia es una etapa de cambios físicos, psicológicos, sexuales y sociales que enmarcan su vida. Sin embargo, la adolescencia en estos jóvenes se construyó como el periodo en el que sus interrogantes frente al mundo que habitan fueron resueltos por sus pares, y situaciones que los encajaron en el SRPA como medio para subsanar las

carencias en sus relaciones familiares, entre otras: abandono, abusos físicos y psicológicos, encierro, etc. En este grupo de adolescentes su conducta trasgresora ha venido siendo sublimada desde el arte, específicamente desde el *hip-hop* como medio para expresar su inconformidad frente al contexto que habitan, sin llegar a trasgredir la norma. De esta manera se convierten en referentes para sus familias y pares quienes ven los ven como líderes que trabajan desde y para la sociedad.

REFERENCIAS

- Arcus, D. & Kagan, J. (1995). Temperament and craniofacial variation in the first two years. *Child Development*, 66, 1529-1540.
- Cerda, G. H. (2008). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: El Búho.
- Cyrułnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2006). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2010). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- Guber, R. (2001). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guzell, J. R. & Vernon-Feagans, L. (2004). Parental perceived control over caregiving and its relationship to parent-infant interaction. *Child Development* 75(1), 134-136.
- Kagan, J. & Snidman, N. (2004). *The Long Shadow of Temperament*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en las Ciencias Sociales. Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Reina, R. C. (2011). *Historia, memoria y jóvenes en Bogotá. De las culturas juveniles urbanas de finales del siglo XX a las manifestaciones identitarias juveniles en el siglo XXI*. Bogotá: Metal-morfosis Social.
- Reyes, M. (2006). *El taller como una realidad integradora*.
- Rothbart, M. K.; Ahadi, S. A. & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology* 78(1), 493-503.
- Santamaría, V. F. (2008). *Saberes y lenguajes. Una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. Nueva York: Brunner/ Mazel.
- Winnicott, D. W. (1991). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.





La lectura y la escritura a través de la cibernética social: herramientas creadoras de mundo para los jóvenes*

Reading and Writing via Social Cybernetics: Creation Tools of World for the Youth

Beatriz Hernández** Clara Inés López*** Carlos Guillermo García****

Para citar este artículo: Hernández, B.; López, C. I.; García, C. G. (2015). La lectura y la escritura a través de la cibernética social: herramientas creadoras de mundo para los jóvenes. *Infancias Imágenes*, 14(2), 71-88.

Recibido: 26-agosto-2015 / **Aprobado:** 29-septiembre-2015

Resumen

El presente artículo da cuenta de los planteamientos teóricos y metodológicos, y los hallazgos de una investigación desarrollada. Se reconoce una problemática de la educación colombiana: la baja comprensión lectora y la insuficiente producción textual por parte de los estudiantes en los diferentes niveles educativos. A fin de responder a los objetivos, se configuró un marco teórico centrado en *comprensión lectora*, *producción textual* y *ciclo cibernético de transformación* (CCT). El trabajo se realizó desde los enfoques de investigación en el aula de clase, por cuanto facilitan la *comprensión y transformación* de los significados y las prácticas, a partir de la implementación de estrategias para mejorar procesos de aprendizaje y enseñanza, con lo cual se visibiliza a los sujetos y sus prácticas en la construcción de alternativas educativas.

Palabras clave: comprensión lectora, producción textual, cibernética social, estrategias de lectoescritura, ciclo cibernético de transformación

Abstract

This article accounts theoretical and methodological approaches, and the findings of research conducted. There is a recognition of problems in Colombian education: low reading comprehension and insufficient textual production by students at different educational levels. In order to meet these goals, a theoretical framework was set to focus on reading comprehension, textual production and cybernetic transformation cycle. The work was carried out from the research approaches in the classroom, that facilitate understanding and transformation of meanings and practices, from the implementation of strategies to improve learning and teaching processes, with which it deals openly with the subjects and their practices in the construction of educational alternatives.

Keywords: reading comprehension, text production, social cybernetics, literacy strategies, transformation cyber cycle

* El presente artículo es una producción colectiva derivada de la investigación "Implementación de una estrategia pedagógica basada en la cibernética social para el mejoramiento de la comprensión lectora y la producción textual en el grado 11 del Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D.", iniciada en octubre de 2013 y finalizada en octubre de 2014. Parte de los resultados de esta investigación han sido publicados en la *Revista Agora No. 5*, julio de 2015 de la Universidad Surcolombiana.

** Abogada, especialista en Derecho Penal y Criminología, especialista en Gerencia y Proyección Social de la Educación. Magíster en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia. Docente de Derechos de la Infancia en la Especialización de Infancia Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: sergio2035@hotmail.com

*** Administradora de Empresas. Magíster en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia. Docente titular de la Escuela de Administración, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. Docente de Ciencias Económicas y Políticas, Secretaría de Educación Distrital, Colegio Porfirio Barba Jacob I.E.D. Correo electrónico: claraineslopez@gmail.com

**** Licenciado en Filología e Idiomas Español-Francés. Magíster en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia. Correo electrónico: guille04@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Leer y escribir forman parte de las habilidades comunicativas que debe poseer cualquier persona en este mundo globalizado, es considerada una herramienta para la vida, para insertarse y disfrutar de los bienes de la cultura global. Una habilidad que se ha transformado en el mundo contemporáneo con la llegada de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), las cuales han hecho proliferar en los últimos años una mayor cantidad de información; por tanto, en esta sociedad del conocimiento, ya no es suficiente acumular la información sino disponer de habilidades para discernir y comprender aquello de lo que se informa, tanto en los ámbitos cotidianos como académicos.

Desde esta perspectiva, se ha cuestionado también la posición o validez de la escuela como el lugar por excelencia para la enseñanza de la lectura y la escritura. Frente a la sociedad contemporánea, la escuela debe necesariamente asumirse como un lugar donde confluyen todas las puestas en escena de las investigaciones que se centran en la problemática de la enseñanza y el desarrollo de las habilidades lectoescritoras. En este sentido, iniciamos preguntándonos por las dificultades que los estudiantes presentan en la adquisición, asimilación y comprensión de los contenidos de las diferentes asignaturas y cómo a estas dificultades les subyacen, históricamente, falencias en el desarrollo del proceso lectoescritor que en la trayectoria de los estudiantes se acumulan, manifestándose en déficit del desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras acordes con la edad y el nivel de desarrollo.

En este contexto, pensar el papel de la escuela y su necesidad de transformar las prácticas de aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura, para lograr desplegar las habilidades y competencias necesarias que les permitan a los niños y jóvenes ser parte de esta sociedad del conocimiento, nos lleva a preguntarnos: ¿Cómo, a partir de implementar una estrategia pedagógica basada en la *cibernética social*, se pueden mejorar los procesos de

comprensión lectora y la producción textual en los estudiantes del grado undécimo, grupo 01 del Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D., de la jornada mañana? Teniendo en cuenta lo que afirman autores como Anaya (2005), García y Fernández (2008) (citados en Peralbo *et al.*, 2008); quienes afirman que la comprensión lectora y su desarrollo es una habilidad determinante para todo el aprendizaje escolar. Es decir, que esta habilidad es considerada la base para el despliegue de las otras habilidades y el desarrollo de las competencias específicas de cada área del conocimiento.

De igual forma, la producción textual, como una habilidad para organizar y comunicar asertivamente lo que se piensa, es necesaria para los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por cuanto durante toda su trayectoria escolar, pero también en la vida es indispensable organizar la información, seleccionarla y comunicarla para dar respuesta a los problemas de diferente índole que se nos plantean como profesionales y ciudadanos.

Lo anterior hace necesario diseñar una propuesta que coadyuve a transformar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, con el fin de superar las dificultades y les dé herramientas para su vida escolar y los inicios de la educación superior. Para iniciar, dejamos de lado la idea tradicional, que cuando nos referimos a procesos lectoescritores estos solo competen a los niveles de preescolar y básica primaria: “Cuando se habla de habilidades de escribir, se piensa en actividades que se circunscriben a ambientes como preescolar y primaria” (Martínez, 2011, p. 3), pero además con la estrategia del *ciclo cibernético de transformación* (CCT) se pretende aportar para transformar la tradición que considera el proceso lector y escritor como el saber decodificar o codificar, como lo señala De Zubiría (2000): “[...] gran parte de las dificultades lectoras de los estudiantes, reside en creer, que con enseñar a leer fonéticamente a los niños es suficiente” (p. 10). Esto hace necesario que los estudiantes en sus años escolares desarrollen los niveles de lectura literal, inferencial y crítico (Strang, 1965; Jenkinson, 1976; Smith, 1989).

Partimos de la premisa que en el siglo XXI la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura deben superar la enseñanza tradicional, por cuanto en el mundo contemporáneo y esta sociedad llamada del *conocimiento* se requiere que los ciudadanos desarrollen competencias que les permitan aprender a la misma velocidad en que el mundo se está transformando y siendo la escuela un espacio de producción de ciudadanía es allí donde se les deben proporcionar las herramientas a los educandos para que sean competitivos en los nuevos espacios de la información y la tecnología, pero sobre todo que estas competencias los hagan sujetos competitivos, productores de conocimiento y constructores de realidades.

Desde esta perspectiva de sentido, el estudio se ubica en un enfoque cualitativo-descriptivo, considerado como apropiado para desarrollar investigación en el aula. Así, la ruta de investigación se inicia con un diagnóstico que permitió identificar las dificultades en los procesos de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes de grado 11 grupo 01 información que es sistematizada de forma cuantitativa. Desde los resultados arrojados por esta sistematización, se propone e implementa la estrategia para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de la cibernética social con el fin de transformar las prácticas pedagógicas y coadyuvar al mejoramiento del rendimiento escolar de los estudiantes y la calidad de la educación.

Para esta investigación en un primer momento como instrumentos para la recolección de información se utilizan las encuestas, los documentos de textos y las entrevistas con los estudiantes, que son formas de datos cualitativos que genera una considerable cantidad de material fundamentalmente textual (Chernobilsky, citado por Vasilachis de Gialdino, 2006, pp. 243-249). Con esta información, y mediante procesos de análisis e interpretación, es posible identificar las dificultades del desarrollo de la comprensión lectora y la producción textual de los estudiantes de la institución. Como sostiene Tamayo y Tamayo (2003), este tipo de investigación

“interpreta lo que es” y hace uso de “la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos” (p. 46), para desde allí proponer estrategias que coadyuven a solucionar los problemas planteados.

Como se dijo anteriormente, este artículo da cuenta de: la problemática de aprendizaje de los estudiantes; la fundamentación teórica utilizada para entender el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y producción textual; la metodología que se desarrolló para realizar la investigación; el planteamiento de una estrategia que se implementó para coadyuvar a superar las dificultades en el proceso lectoescritor de los estudiantes, y algunas conclusiones derivadas de toda la investigación.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA: REFERENTE TEÓRICO PARA TRANSFORMAR PRÁCTICAS Y MEJORAR APRENDIZAJES

Para desarrollar la investigación asumimos, en principio, dos categorías fundantes: la *comprensión lectora*, de la cual existe mucho material escrito desde diversos puntos de vista y la *producción textual*, tan necesaria para comunicar y organizar el pensamiento de cada individuo.

Desde la perspectiva teórica que se presenta a continuación buscamos interpretar la información arrojada por las técnicas e instrumentos, con lo cual se logró caracterizar las dificultades que presentan los estudiantes de grado 11 en el proceso de lectoescritor. Resultados que posteriormente nos orientaron en la construcción de la estrategia pedagógica desde la *cibernética social*.

La comprensión lectora: habilidad para comprender y construir mundos

Partimos de reconocer que en los procesos educativos el aprendizaje de la lectura y de la escritura son fundamentales para consolidar el desarrollo del lenguaje de los niños, niñas y jóvenes, quienes se

visualizan en el medio social, así como en la escuela, es decir, en un medio formal. Piaget (citado por Bravo, 1999) habla de tres procesos neurológicos que son fundamentales si el aprendizaje es normal: “[...] la receptividad sensorial, la interrelación sensorial y la integración central de los estímulos transmitidos por las vías sensoriales” (p. 162). De esta manera, el proceso de lectura y escritura tiene unas bases cognitivas que permiten abordar otras maneras de enseñanza para modificarlo si es necesario.

Al considerar la teoría sociocultural de Vygotsky (citado por Alfageme, 2006), y que afirma que la escuela es la encargada de ofrecer a los educandos esas oportunidades de aprendizaje, donde el niño se acerca a los *libros* los cuales ofrecen a los estudiantes otras formas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, aquí también se hace necesario implementar estrategias diferentes y novedosas para lograr los aprendizajes esperados.

Vigotsky (1977), al referirse a la lectura, asume la comprensión como un “proceso cognitivo *socialmente mediado*” (p. 51). Ya sea porque el niño lee bien o de manera precaria, para este autor es el resultado de las interacciones sociales, culturales, altamente influenciada por la familia, en especial los padres, los cuidadores, los cuales brindan o no al niño herramientas para su proceso de lectura; por ello, si el niño está rodeado de personas que no leen es probable que el tampoco lo haga.

Al ser la lectura un proceso mediado socialmente, significa que en el momento de enseñar este proceso, los docentes deben hacer uso de esta concepción. Por tanto, debe ser un mediador entre sus estudiantes y el proceso de aprendizaje de la lectura, brindado apoyos adecuados para cada estudiante-lector, justo en la zona de desarrollo próximo (ZDP). La lectura así concebida no se puede limitar a entregar un texto al niño con una guía de preguntas variadas para que la conteste solamente habiendo leído; el docente tiene la obligación de enseñar: cómo se comprende, los pasos que se deben dar para llegar a la comprensión de un determinado texto, etc. La participación del profesor no debe

darse de forma directa, sino que el propio estudiante sea quien vaya descubriendo lo que debe realizar, para que comprenda y vaya aprendiendo cómo ejecutar los pasos, estrategias, técnicas y los diferentes conceptos que se involucren en la comprensión de textos escritos.

Otro aspecto a tener en cuenta en la comprensión lectora es recurrir a un sistema de signos escritos; desde la perspectiva de la enseñanza, un docente que enseña a comprender no puede ser pasivo, debe hacer las correcciones y luego conversar con ellos, indicar las apreciaciones del producto de los estudiantes, es decir, manifestarles qué hicieron bien y qué hicieron mal, para luego llegar a compartir tanto lo explícito como lo implícito en el texto leído, o las sensaciones que suscitó; más tarde discutir con ellos, logrando así verbalizar los pasos y arribar a la comprensión lectora.

El docente también debe trabajar la ZDP de sus estudiantes. Cada uno de ellos requiere distintas ayudas, algunos demandan motivación para leer, otros prefieren documentarse previamente sobre el tema por leer, lo que significa dotar a los estudiantes de las mismas herramientas para la comprensión de los textos. Se les debe enseñar distintas estrategias de lectura y darles la herramienta de la metacognición, así se provee de elementos específicos y no —como suele hacerse— indicarles una nueva lectura para encontrar la respuesta.

A estas perspectivas se suman las ideas expuestas por Lerner (2001, p. 9), quien describe cómo leer es adentrarse en otros mundos posibles, es indagar la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita.

Las investigadoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1988) han revolucionado la alfabetización y la lectoescritura en su configuración histórico-social. Ellas sostienen que a lo largo de la historia de la humanidad se han desarrollado diferentes formas de interactuar, y que en este proceso el lenguaje es el medio fundamental por el cual los seres

humanos escribimos, comprendemos y organizamos el mundo, sin embargo las formas de leer y escribir han cambiado así como la manera como nos relacionamos con los textos.

Hoy la lectura y la escritura están mediadas por otros referentes, otros modelos, las TIC han cambiado el modo de acercarse y entender la relación de las nuevas generaciones con los textos.

La lectura integra dos clases de habilidades distintas. Las que permiten reconocer y atribuir el significado de las palabras escritas, y las que se relacionan con los procesos de comprensión e interpretación lingüísticos ya sean orales o escritos. Por esta razón se considera como uno de los aspectos más investigados y se ha probado que el proceso lector está formado por varios módulos separables, con funciones específicas.

Mancilla (2010) menciona estos procesos como el procesamiento perceptivo visual, el léxico, el sintáctico y el semántico. Con esto a cada uno lo clasifica como un orden ascendente y progresivo. Para lograr un aprendizaje exitoso se requiere que el niño, cuando inicia sus procesos de lectura, esté maduro y motivado para ello, entendida la madurez como el desarrollo del lenguaje oral, la atención y la memoria. En cuanto a la motivación, propone una serie de recomendaciones para el éxito como son:

- Partir de los intereses y experiencias del niño.
- Buscar contenidos significativos.
- Evitar corregir o hacer repetir al niño continuamente.
- Dar oportunidad al niño para que pueda expresarse.
- Reforzar los éxitos.
- Animar a los usos del lenguaje.
- Hacer preguntas abiertas.
- Utilizar todos los medios posibles: gestos, expresiones faciales, corporales, etc.
- Utilizar representaciones visuales.
- Utilizar situaciones de juegos.
- Establecer colaboraciones con la familia (p. 2).

Por último, el acto de leer se ha investigado desde diferentes perspectivas. Mancilla (2010) enumera diversas fases que van de los dos a los ocho años, desde la fase perceptiva hasta la universal, de cómo el niño adquiere la destreza pero no se va más allá. De Zubiría (2000) advierte ya que solamente se llega a la lectura decodificadora y en algunos casos a la primera clase de lectura, la literal, y de allí en adelante la escuela se *olvida* de profundizar en las otras *lecturas*.

Por eso, con esta investigación se quiere aportar una estrategia que permita trabajar otros niveles de lectura para que los jóvenes de undécimo grado accedan a elementos que les ayuden a mejorar esos procesos lectores.

Producción textual: una habilidad para organizar el conocimiento y desarrollar la comunicación

La escritura es una de las cuatro competencias comunicativas que requiere todo ser humano para relacionarse mejor con su entorno. Es un modo gráfico de transmitir información, la cual se hacía, en principio, de forma oral, de generación en generación, pero tenía la dificultad de ser modificada por cada interlocutor según su relación con el contexto. Es también una manera de plasmar el pensamiento y que perdure, además de mostrar el avance de una sociedad.

La escritura surge como una necesidad de prolongar un mensaje transmitido en el tiempo y el espacio, donde el emisor y receptor no requieren de contacto directo. Permite establecer una comunicación con mensajes diferidos, dando la oportunidad de reflexionar, aprender, adquirir, evaluar y transformar la información que se emite y se recibe.

Requiere de una adecuada planeación estratégica y estructural que consiste en: plantear la idea de lo que se desea transmitir; redactar borradores en los que se escoge el estilo y la forma; evaluar para determinar la eficiencia y eficacia del texto; revisar y analizar el contexto y la justificación del escrito, y por último, editar.

Así, el texto escrito debe: tener coherencia y cohesión; ser suficientemente explícito como para transmitir adecuadamente el mensaje propuesto, sin escatimar en los detalles (Van Dijk, 1996); plantear de manera organizada los elementos lingüísticos (grafemas) o paralingüísticos (signos de puntuación, espacios, sangrías, negrillas, subrayados, etc.), lo que lo constituyen en un discurso libre, autónomo, que existe por sí mismo y perdurable en el tiempo.

El texto escrito facilita el descubrimiento propio del escritor; allí, su voz interna se manifiesta, y da a conocer su condición cognitiva como sujeto que produce el texto. Como lo considera la neurolingüística, en la actividad de producción de un texto se ponen en juego mecanismos cerebrales necesarios para el desarrollo de la actividad verbal del sujeto, por tanto, en el ejercicio de la escritura se puede develar el estado del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje de los sujetos (Luria, citado por Ardila, 1984).

Por otra parte, la producción de un texto, desde la psicolingüística, se considera como la acción cognitiva mediante la cual el sujeto relaciona el pensamiento con una construcción simbólica que le permite presentar sus sentidos e intenciones y se considera como producción textual; como lo señala Siguan (1986), un tratamiento de procesos de codificación y decodificación que relaciona estados de los mensajes con estados de los comunicantes.

En este sentido, la escritura ha permitido que la raza humana se transforme, le ha dado la herramienta para ser más reflexiva, ha hecho más fuerte la conciencia humana, la ha vigorizado. En palabras de Walter Ong (1987), “para vivir y comprender totalmente, no necesitamos solo la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo” (p. 85)

En consecuencia, como actividad privilegiada de los humanos, la escritura cuestiona el acto mismo de escribir, posibilitando la función de la educación, la liberación del hombre, a través de la interrogación y diálogo permanentes con el texto que se crea.

Así, según Cassany (1999), las principales funciones de la escritura son: la intrapersonal, que comprende un proceso propio e individual del sujeto a través del cual registra, organiza, manipula y construye conocimiento, y la interpersonal, que involucra la relación con el otro, en un acto comunicativo, que se centra en la organización del pensamiento y plantea una estética colectiva.

Otra de las funciones importantes que se reconocen a la escritura es la registrativa, por cuanto permite guardar información, sin límite de cantidad o duración. Además, dio a la humanidad la posibilidad de construir su historia, la cual se encontraba sustentada en la oralidad. Por último, está la función epistémica como un proceso cognitivo en el cual el procesamiento de datos genera ideas y opiniones que existen antes de dar inicio al ejercicio de la escritura. Esta constituye un acto de creación y aprendizaje de nuevos conocimientos.

Así, la palabra escrita ha transformado la conciencia humana, y ha facilitado el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y la construcción de nuevos conocimientos, ya que deja evidencia para el análisis y reflexión de lo expuesto, por parte de futuras generaciones.

Para Vygotsky (1979), la escritura es aprendizaje, y un poderoso instrumento de desarrollo del pensamiento, ya que estructura la conciencia humana; así, activa y promueve funciones psicológicas, como la estructura de los procesos cognitivos, lo cual da paso al razonamiento práctico situacional al razonamiento teórico-conceptual. Es, también, un instrumento semiótico, un medio de comunicación y diálogo inter- e intrapersonal, pues se crea en contexto; tiene función epistémica (significado y sentido); durante la adquisición de esta habilidad, se da la apropiación de un instrumento construido socialmente, propio de cada cultura; se obtiene en una situación de diálogo con otros, en el que el entorno es relevante, y se activa en contextos específicos —la escuela es el lugar propicio para su adquisición—.

Autores como Ong (1987) y Vygotsky (1979) reconocen la escritura como una tecnología, en contraposición al habla, que es natural. Sin embargo,

como cultura se convierte en parte de la naturaleza del individuo, diríamos, en una segunda naturaleza. En palabras de Ong (1987), “[...] la inteligencia resulta inexorablemente reflexiva, de manera que incluso los instrumentos externos que utiliza para llevar a cabo sus operaciones, llegan a ‘interiorizarse’, o sea, a formar parte de su propio proceso reflexivo” (p. 83).

A partir de lo anterior, el lenguaje oral es una competencia natural del ser humano, donde la realidad se presenta en la palabra sonora; en tanto el lenguaje escrito requiere de una aprehensión consciente y analítica, y de un mayor grado de abstracción de la realidad ya que no solo las palabras sonoras son remplazadas por signos alfabéticos, sino también los elementos no verbales, como la sonoridad, los gestos, las intenciones, deben ser puestos en palabras escritas, organizadas sintácticamente para ser transmitidas en toda su significación. Aquí, según Vygotsky (1977), la escritura sirve de mediación semiótica en el sistema psíquico humano, e implica un proceso consciente y autodirigido hacia metas previamente trazadas.

Durante este proceso la acción consciente del individuo se dirige a dos aspectos de diferente nivel: a) las ideas que se van a enunciar y b) los elementos de la expresión externa, es decir, por el lenguaje escrito y sus reglas gramaticales y sintácticas, cuyo dominio se hace imprescindible para su realización.

Por ello, la escritura como posibilitadora de los procesos cognitivos, activa el desenvolvimiento de otras funciones como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento, las cuales, además, están insertas en la producción escrita. Según Luria (1984),

El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales, [...] permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento (p. 189).

Por eso la escritura plasma el pensamiento, pone en grafos las ideas que seguirán existiendo fuera del autor. Según Cassany (1996), “para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes. Es evidente que debemos conocer la gramática y el léxico, pero también se tienen que *saber utilizar* en cada momento” (p. 15). No basta con poner en físico el pensamiento, también hay que saber utilizar los elementos con los que cuenta la lengua.

La perspectiva teórica planteada facilitó, en esta investigación, el acercamiento a los desarrollos de los estudiantes, a la manera como elaboran un texto teniendo en cuenta las reglas lingüísticas de producción textual, a los sentidos que otorgan a los textos o discursos que plantean. Pero además desde dichos planteamientos se organizó la estrategia pedagógica.

UNA RUTA HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

Como ya se mencionó, nuestra investigación se desarrolló en la localidad quinta de Usme, en el Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D., que cuenta con 2800 estudiantes, de los cuales 81 pertenecen a grado once, de la jornada de la mañana. Con este grupo se realizó la indagación mediante el enfoque cualitativo, por cuanto este aporta, desde las técnicas e instrumentos, valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades, formas de aprender y enseñar, y facilitó la interpretación de las situaciones de aprendizaje, y la identificación de dificultades y fortalezas de los procesos educativos. Desde allí se hizo una reconstrucción analítica de las prácticas y de los objetivos de aprendizaje plasmados en la estructura curricular, para luego proponer estrategias que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación se centró en el aula de clase y trabajó con una muestra poblacional de 40 estudiantes, hombres y mujeres, del grupo 01 del grado undécimo.

La primera fase de la investigación se enfocó en la construcción de un diagnóstico en torno a

los procesos lectoescritores de los estudiantes. Así, en un primer momento se aplicó una encuesta a estudiantes con la finalidad conocer el entorno y preferencias lectoras y escritoras de los jóvenes. La encuesta se dividió en tres partes: a) obtención de datos básicos, como género, edad, barrio de domicilio y si presentaban alguna discapacidad; b) recolección de información familiar, como personas con quienes convive el estudiante, ingresos familiares, seguridad social y costumbres lectoras; y c) determinación del ambiente de lectura y escritura y las preferencias lectoescriturales del grupo.

El segundo instrumento que se usó fue el *revelador del cociente mental triádico*, según modelo establecido en el libro *Construcción familiar-escolar de los tres cerebros*, de Waldemar de Gregori (2002, pp. 36-37). Con este se buscó conocer las diferentes dominancias cerebrales tanto individuales como grupales y con ello direccionar las estrategias a implementar en la propuesta que se quiere desde la *cibernética social*.

El tercer instrumento utilizado para este diagnóstico fue el *test de comprensión lectora*, cuyo objetivo fue determinar el grado de desarrollo de la habilidad de comprensión lectora que tienen los estudiantes. El test se dividió en tres partes: la primera, con seis preguntas del texto informativo *Personajes de leyenda*; la segunda, con cinco preguntas de un texto de correo electrónico "Patricia escribe a su amiga Celia", y la tercera parte, con seis textos anuncios de un instituto. Para el análisis de este instrumento se tuvieron en cuenta los lineamientos curriculares de lengua castellana establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

El cuarto instrumento correspondió a una propuesta de elaboración de un texto escrito libre por parte de los estudiantes, cuyo tema fue "La vida de estudiantes", con el propósito de analizar la estructura de los escritos y observar en ellos los criterios de estructura (coherencia, ilación, cohesión, etc.).

El quinto instrumento fue una encuesta estructurada a los docentes que acompañan el grado undécimo desde diferentes áreas, para conocer la percepción que ellos tienen acerca del estado

actual de la comprensión lectora y de la producción textual en cada área en el grupo 01. Este cuestionario fue presentado en un formato escrito y desarrollado por los docentes de manera voluntaria.

La segunda fase de la investigación correspondió a la sistematización de la información recogida en los instrumentos aplicados, ejercicio que tuvo como objetivo identificar las dificultades de comprensión lectora y la producción textual en los estudiantes (tabla 1).

HALLAZGOS: DIFICULTADES EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

En esta tercera fase de la investigación, según los marcos de referencia, se realizó una primera lectura de la información. Teniendo en cuenta que existen diferencias entre el desarrollo del lenguaje oral y el lenguaje escrito, pues en el segundo al ser una representación (simbólica) requiere de una aprehensión consciente y analítica, por tanto de una capacidad de abstracción que permita leer y poner en símbolos alfabéticos (escribir), los gestos, las intenciones, y que deben ser organizadas sintácticamente para dar cuenta de los sentidos y significados de lo que se quiere decir.

Por otra parte, el aprendizaje de la escritura requiere de la participación de los sujetos y de medios específicos de socialización como es la educación —proceso que se da, en esencia, en la escuela—. En consecuencia, la alfabetización se convierte en una meta en los planes de desarrollo de las naciones. La escritura se determina como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica y permite la construcción de los sujetos y de las sociedades en conjunto, en tanto son formas de representación del mundo.

La lectura entre lo inferencial y lo literal

En relación con la comprensión lectora, y una vez analizados los instrumentos aplicados, los estudiantes presentaron dificultades en el nivel crítico de lectura, puesto que allí los resultados son bajos

Tabla 1. Sistematización información de instrumentos

Categoría instrumento	Lectura	Escritura
Prueba diagnóstica a estudiantes	<p>El 67 % lee en su núcleo familiar. Al 84 % le gusta leer. El 93 % prefiere al menos una tipología textual para leer. El 39 % de los estudiantes lee un libro a la semana o al mes, alrededor de 30 estudiantes. El 71 % de las familias perciben hasta un SMLMV, lo que implica no tener los medios para adquirir libros sin que se afecte la economía familiar.</p>	<p>El 89 % de los estudiantes escribe; al 53 % le gusta y el 36 % lo hace a veces. El 74 % escribe para las áreas académicas como deber. Del 74 %, un 26 % escribe textos con la estructura indicada para el área de Ciencias (informes de laboratorio, por ejemplo), un 31 % escribe textos de estructura literaria (58 % narrativa), un 17 % escribe para el área de Sociales con su estructura respectiva (por ejemplo, ensayos), y por último, escriben textos de contenido deportivo, en un 68 % noticias deportivas y en un 33 % reglamentos, como deber para las clases del área de Educación Física.</p>
RCMT	<p>El cerebro lógico es subdominante en el grupo con un 36 %, lo que indica que idealizan lo que leen y no lo ven de manera lógica, por tanto la comprensión lectora se dificulta para su rendimiento académico.</p>	<p>El cerebro dominante es el derecho (creativo) con un 54 %, lo que indica que son creativos, tienen gran imaginación, y el subdominante es el izquierdo (lógico) con un 36 %, lo que muestra que hacen escritos pero no eficientemente, no hacen ilación de sus ideas, no manejan la puntuación ni la ortografía. Desde la media potencial del grupo se nota que pueden hacerlo porque está dentro de los porcentajes proporcionales. Entre el hemisferio cerebral derecho e izquierdo existen menos de dos puntos de diferencia, lo que indica un problema de aprendizaje. Los estudiantes sueñan lo que van a escribir, lo tienen en la mente, luego lo reflexionan y, por último, cuando lo van a plasmar, es poco lo que hacen.</p>
Comprensión lectora	<p>En la primera parte del test de comprensión lectora se obtuvieron resultados aceptables en los niveles, literal e inferencial; mientras que en la segunda prueba, que evalúa las competencias en comprensión lectora, los resultados demuestran una gran problemática en la comprensión lectora del grupo objeto de investigación, en los niveles inferencial y, especialmente, en el crítico.</p>	
Texto libre		<p>La dificultad se presenta en el nivel C, de coherencia y cohesión lineal, puesto que no utilizan los conectores adecuadamente o no los emplean en ningún momento; los signos de puntuación no los utilizan, y si lo hacen es de una manera inadecuada.</p>
Docentes	<p>Se leen textos para las clases. Las dificultades vistas son del orden lexical, de interpretación y la apatía, los estudiantes prefieren otro tipo de actividades. Opinan que la comprensión lectora es de suma importancia para la interpretación, análisis y comprensión en las diferentes áreas. Utilizan algunos mecanismos para la lectura pero no los profundizan por falta de tiempo y por cumplir el plan de estudio.</p>	<p>Los estudiantes poco escriben desde la singularidad, trabajan mapas conceptuales y resúmenes, redactan textos descriptivos, todos relacionados con áreas específicas del saber. Les falta asumir una postura propia. Existen problemas lexicales, ortográficos, de caligrafía y de coherencia en muchas ocasiones. Es necesario que los textos producidos por los estudiantes sean retroalimentados por los docentes.</p>

Fuente: elaboración propia

en relación con lo esperado. Entre la información valorada, las respuestas correctas correspondieron a 26 % y las incorrectas a 74 %. En el nivel literal de lectura no hubo mayores inconvenientes, pues aquí los estudiantes no presentaron dificultades al responder de manera satisfactoria los test de lectura aplicados. Por su parte, en el nivel inferencial se encontró que la mitad de las respuestas de los estudiantes fueron acertadas y la otra mitad no; con lo cual se evidenció un problema al no registrarse un mayor porcentaje de respuestas acertadas.

Las dificultades en la lectura comprensiva se dieron en el manejo del léxico, en la identificación de las ideas centrales y en la intencionalidad que conlleva el escrito puesto que el porcentaje de respuestas incorrectas es alto. De acuerdo con los docentes, y basados en las entrevistas realizadas a ellos, se percibe que los estudiantes tienen dificultades en la comprensión de lo que leen en las asignaturas que orientan los profesores, ya que estos manifiestan que los alumnos sí tienen dificultades al leer, a nivel lexical, de interpretación y comprensión, y de apatía hacia la lectura. Desde el RCMT se concluye que, al ser subdominante el hemisferio izquierdo del cerebro, las fallas en la comprensión lectora inciden en el rendimiento escolar. Sin embargo, desde la encuesta diagnóstica se deduce que al grupo le gusta la lectura y en su entorno familiar se lee con frecuencia, aspecto positivo para la planeación de una propuesta que lleve a mejorar este problema.

Es interesante observar que mientras los docentes perciben a los estudiantes como apáticos hacia la lectura, un 57 % manifiesta que siente gusto por la lectura, así sea a veces. Esto posibilita un ambiente propicio para implementar una propuesta que trabaje la lectura desde otras perspectivas, más lúdicas, dinámicas e interactivas, para desterrar la apatía que se manifiesta.

Si tenemos en cuenta que los estudiantes están en grado undécimo¹, se hace necesaria la creación de nuevas estrategias pedagógicas apoyadas en las NTIC que permitan potencializar el gusto por la lectura y de esta forma enriquecer el léxico y así facilitar el pensamiento crítico.

Según los resultados del análisis de la información suministrada por los instrumentos y con relación a la lectura, la escritura y el RCMT, se puede inferir que el grupo requiere una intervención basada en el *ciclo cibernético de transformación* para la reprogramación del del cerebro izquierdo de los estudiantes, y así mejorar la comprensión lectora y la producción textual, puesto que el cerebro lógico, decodifica símbolos, forma palabras a partir de letras, organiza el discurso desde sus componentes, elabora denotaciones y connotaciones, infiere conectores y se especializa en la sintaxis, la lógica y uso del lenguaje; tareas entre las cuales, muchas de ellas se consideran ausentes en los resultados de la presente investigación.

Lo anterior lo sustentamos también, cuando a este análisis le sumamos la incidencia del contexto social y familiar, donde en relación a la lectura se pudo observar que al grupo le gusta leer, en su núcleo familiar se lee en un promedio del 68 %, lo cual contribuye a la generación de un ambiente propicio en el que la lectura es algo natural, a pesar de carecer de recursos económicos suficientes para la adquisición de libros.

En el grupo objeto de la investigación, un 93 % manifestó leer alguna tipología textual, pero al confrontar esta caracterización con los resultados del test de comprensión lectora se concluyó que, durante su proceso de enseñanza, los estudiantes han adolecido de una estrategia pedagógica que les permita realizar lecturas comprensivas para el nivel de desarrollo cognitivo en el que se encuentran, sobre todo del nivel crítico. Como lo manifiesta Jurado (1997), “[...] se esperan lecturas que referencien

1. donde el nivel de desarrollo de sus estructuras mentales y sociales debe conducir a elaborar y construir ideas y discursos desde lo leído, lo que da una idea del bajo nivel de desarrollo lector que tienen, dificultad que naturalmente se traslada a la comprensión y aprendizaje de los conocimientos de otras áreas

valoraciones y juicios, en consecuencia, puedan movilizar otros textos que entran en red con el texto leído" (p. 94). En la entrevista con los docentes, ellos responden que perciben falencias en los niveles de comprensión lectora; aseguran, además, que falta disponibilidad de tiempo para el trabajo en el fortalecimiento de esta competencia.

Lo anterior nos permite afirmar que los niveles de lectura no son acordes con el ciclo educativo en el cual se encuentran los estudiantes y las exigencias que la sociedad hace a ellos en cuanto al dominio de estas habilidades.

La escritura, una capacidad para construir textos y conocimiento

Al analizar los datos obtenidos con relación a la escritura, el 89 % de los encuestados escribe, al 53 % le gusta y el 36 % manifiesta que lo hace a veces. El 74 % escribe para las áreas académicas como un deber escolar. También se observa que la producción escrita de manera voluntaria es apenas de un 24 % y corresponde a la escritura de un diario personal, lo que representa un bajo porcentaje de producción libre. Respecto a la proporcionalidad cerebral, los alumnos tienen gran creatividad e imaginación, observan la globalidad de los hechos debido al 54 % de dominancia del cerebro derecho, datos obtenidos del RCMT; en cuanto a la subdominancia, se tiene al cerebro central lo cual indica que los estudiantes producen textos, pero carecen de la lógica para una escritura coherente (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesiva (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...), sin atender algunos aspectos ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación), lo que obstaculiza las posibilidades de una comunicación adecuada y una comprensión y construcción del conocimiento a partir de la escuela.

En cuanto a la producción textual, al hacerse el análisis de los textos construidos por los estudiantes se nota que de los cuatro niveles planteados el de mayor dificultad es el C, de coherencia y cohesión

lineal, ya que aquí, al intentar hilar las proposiciones desarrolladas por los estudiantes, y utilizar los recursos cohesivos (como conectores y signos de puntuación), estos no se ajustan a los requerimientos denotados en los requisitos de la construcción o producción de textos. Lo cual implica que es necesario retroalimentar los textos escritos para desarrollar mejores procesos escriturales, elaborar y plantear mejor las ideas, además de revisar, analizar y hacer reescritura de los textos producidos por los estudiantes. Ellos muestran que conocen la intencionalidad del texto (pragmática), que manejan al menos una proposición en sus escritos y logran llevar el hilo temático; sin embargo, falta reelaboración para alcanzar el nivel idóneo requerido para presentar un producto mejor elaborado.

En conclusión, los estudiantes del undécimo grado del colegio muestran dificultades tanto de comprensión de lectura como de producción textual, lo cual está interrelacionado, ya que ambas habilidades se derivan de la capacidad lectora del individuo. Por consiguiente, según los resultados, desde el núcleo del hogar se origina una baja inclinación por la lectura, hecho que se ratifica en que la mayoría de los estudiantes leen en promedio un libro al año, lo cual coincide con el promedio para Colombia, y también con la baja producción textual de la población del país en general. Los grandes problemas detectados en cuanto a ortografía, utilización de tildes y puntuación, son consecuencia directa de la poca actividad lectora, que además del desarrollo de habilidades intelectuales generan la adecuación del vocabulario, ortografía, puntuación y capacidad de redacción.

PROPUESTA: LA CIBERNÉTICA SOCIAL, UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

La formulación de la estrategia pedagógica corresponde a la cuarta fase de esta investigación. Dicha estrategia pedagógica propone para optimizar los procesos de aprendizaje y desarrollo lectoescritor

de los estudiantes, y teóricamente se centra en el *ciclo cibernético de transformación* (CCT), que “es un modelo que sirve de mejora de los procesos cognitivos, emocionales y operativos, enmarcados en un contexto, buscando regular y direccionar la marcha evolutiva/transformativa en que se mueve el mundo” (De Gregori, 2002, p. 51). También es un proceso necesario para cualquier persona que busca actuar de manera transformadora. La cibernética social es un nuevo paradigma en el que se fusionan la teoría del *cerebro triuno* de Paul McLean y Alexander Luria y la de la organización humana, de Waldemar de Gregori (2002), para ser útiles en el contexto escolar.

En este sentido, el pensamiento cibernético, apoyándose en la teoría de sistemas, encontró el camino para sus tres grandes campos de acción: informática, biología y cibernética social (Velandia, 2005). El cerebro triádico manifiesta, en mayor o menor medida, la confluencia de tres partes en que se divide el juego de interacción de la realidad; existe, entonces, un sector dominante, uno subdominante y el tercero será uno oscilante.

Los procesos de los tres cerebros, llamado el tricerebral, están divididos en uno de investigación y comprensión de la realidad, correspondiente al llamado *cerebro lógico* (izquierdo); en otro de visión creativa, afectiva y prospectiva, administrado por el llamado *cerebro emocional* (derecho), y el último, de gestión transformadora, comandado por el denominado *cerebro operativo* (central). A esta integración del proceso de los tres cerebros, que parten de una realidad compleja diagnosticada, para optar por alternativas operativas, hasta lograr la implantación del proyecto transformador, se le llama, en la cibernética social, *ciclo cibernético de transformación*, o CCT.

Desde la cibernética social el CCT es el mecanismo que permite a cualquier persona actuar de manera transformadora; por ello, son múltiples las aplicaciones concretas y específicas que se construyen con su apoyo. Sirve explícitamente, con cada una de sus fases, para desarrollar las sesiones de la clase presencial de manera participativa,

organizar las reuniones de los equipos dinámicos y diseñar el microcurrículo (Velandia, 2005).

En este marco, para la elaboración, implementación y evaluación de la propuesta fue necesario un acercamiento teórico que diera cuenta de sus apartados (MICEA, aula invertida, competencias sociales y unidad didáctica). En el actual auge de la tecnología, es necesario leer, comprender e interpretar, y como consecuencia, se debe escribir; por ello, el sistema educativo debe contribuir de manera constante y adecuada para que se mantenga y mejore la construcción del conocimiento, no solo desde una determinada disciplina o para el desarrollo de las áreas, sino que “el individuo tiene que aprender a desarrollar competencias que se ajusten y afronten la gran variabilidad de situaciones caracterizadas por su continua transformación” (Betancourt, 2010, p. 193), toda vez que el estudiante requiere que en su proceso formativo se desarrollen habilidades desde el cerebro triuno, lo cual es el fundamento de la metodología interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje MICEA.

MICEA, según Velandia (2005), permite incorporar diversas estrategias de aprendizaje, las cuales se sintetizan en cinco: *aula dinámica*; *aprendizaje centrado en el maestro* (acompañamiento del docente, quien direcciona la metodología que se encuentra dada en una serie de pasos con tiempos definidos y son coordinados a través de liderazgos, establecidos al inicio de la actividad); *autoaprendizaje centrado en el propio estudiante* (este aprende de forma autónoma, equipos de aprendizaje es un trabajo cooperativo donde se diseñan conjuntamente nuevas aplicaciones); *asesoría* (se centra en el consejo, es decir, en preguntar a alguien lo que se debe ejecutar o seguir en un caso dudoso), y por último, *socialización* (se socializan las experiencias, aquí se aprende del ejemplo de los mejores). En cada una de las estrategias metodológica MICEA se observan los tres momentos claves del CCT: investigación, planeación y gestión (De Gregori, 2002).

La propuesta trabaja conjuntamente la metodología MICEA con el método de enseñanza

denominado *aula invertida* (*flipped classroom*), propuesto por Bergmann y Sams (2012), que busca terminar con la rigurosidad de la clase magistral, del docente como dador del conocimiento, para pasar a un modelo de enseñanza aprendizaje dinámico, donde el profesor se convierte en el guía, motivador, problematizador, organizador, direccionador del proceso de enseñanza/aprendizaje, mientras que el estudiante funge como sujeto activo que consulta, lee, observa, analiza, investiga, experimenta la construcción de su propio conocimiento, ya sea de manera individual, grupal o en asesoría, con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En resumen, esto le permite ser competitivo dentro de un mundo globalizado, permeado por lo político, económico, social y cultural, generando espacios de autoformación, en un contexto que garantice que el alumno recibe “una educación personalizada adaptada a sus necesidades individuales” (Bergmann y Sams, 2012, citado por García-Barrera, 2013, p. 5).

Para la propuesta, las competencias sociales se basan en el lineamiento pedagógico “Educación para la Ciudadanía y la Convivencia” de la Secretaría de Educación Distrital (SED, 2013), donde se desarrollan seis capacidades humanas: identidad (búsqueda de quién soy, con quién me identificó y cómo asumo la responsabilidad); dignidad y derecho (poder crear, decir y opinar libremente, contar con mínimos vitales, dignidad en las personas); deberes y respeto (aprender a convivir juntos, pertenecer al planeta, respetar de los derechos ajenos); sensibilidad y manejo emocional (aprender a construir relaciones intra e interpersonales basadas en el respeto y la fraternidad); sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza (tener conciencia como seres vivos de la vida, el cuerpo y el entorno); participación (construir, proponer, formas de sentirse, ser y formar parte de algo en comunidad), como el elemento fundamental para dinamizar y potenciar el desarrollo de los aprendizajes, lo que lleva a los educandos a comprender la importancia de la escucha, el habla, la lectura y la producción textual en su contexto.

El uso de unidades didácticas facilita al docente presentar su práctica educativa en forma articulada y completa para desarrollar los diferentes procesos de enseñanza/aprendizaje que se ajustan a las necesidades de los estudiantes, toda vez que permite planificar el proceso de enseñanza/aprendizaje alrededor de una temática (tópico integrador) aportándole consistencia y significado a su desarrollo.

Esta forma de organización de toda la puesta en escena de una clase, a partir de una temática dada, y de unos objetivos básicos, con una metodología explícita, regulando la práctica de los contenidos, permite trabajar la globalidad del proceso de enseñanza/aprendizaje y perfeccionarlo (Escamilla, 1992). Según Ibáñez (1992, p. 13), la unidad didáctica es “la interrelación de todos los elementos que intervienen en la enseñanza/aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo determinado”. Por tanto, la estructuración de la unidad didáctica facilita el trabajo, ya que no se deja nada al azar ni a la improvisación, y su carácter unitario muestra la planificación del proceso de enseñanza englobando los elementos curriculares: objetivos, contenidos, actividades, criterios de evaluación, tiempo de las sesiones, entre otros. Además, la unidad didáctica es completa porque debe ser un conjunto donde cada uno de sus elementos está debidamente pensado, organizado, entrelazado y acabado, los cuales dicha unidad obtiene solidez y se consolida.

La unidad didáctica también ayuda a evitar pérdida de tiempo y a maximizar los esfuerzos de los actores; a desarrollar procesos creativos e imaginativos con los cuales reforzar los vínculos del grupo; a guiar la interacción enseñanza/aprendizaje que tiene lugar durante la puesta en práctica, y por último, a adaptar el trabajo didáctico de los profesores a las características socioculturales del contexto del centro (Corrales, 2010).

La propuesta está organizada en unidades didácticas que describen una serie de actividades de enseñanza/aprendizaje que integran los cuatro operacionales (personajes, cronología, tiempo y espacio), el qué, el cómo y el cuándo enseñar

y evaluar, donde se determinan los objetivos, los contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los criterios de evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo (Antúnez, 1992). Todo esto con el fin de tener una planificación y visualización global de los momentos a seguir (figura 1).

Esas unidades didácticas se estructuraron de manera que se constituya en una herramienta para que los maestros organicen sus clases y, así, transformen los aprendizajes y enseñanzas. Por eso, la estructura de la unidad didáctica comprende: nombre de la unidad; descripción del contenido; objetivos; roles del profesor y el estudiante; momentos; temáticas; procesos; metodología y recursos, y la evaluación donde se plantean las diferentes formas de evaluar, los desempeños específicos y los criterios que orientan dicha evaluación.

La ejecución de la estrategia pedagógica buscó superar las dificultades que los estudiantes tienen en relación a la comprensión lectora y la producción textual, capacidades que se interrelacionan con habilidades de interpretación y criticidad de escritura. Se evidencia que estos procesos no pueden seguir siendo asumidos por separado, sino que en una sola dialéctica, o mejor, en un proceso sistémico, el desarrollo de la comprensión lectora depende de la capacidad de producción textual, y viceversa.

CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación permitió identificar, por una parte, las dificultades en la lectura y escritura por parte de los estudiantes, lo cual establece que mejorar los procesos de aprendizaje en la escuela, hace necesario trabajar desde lo formal y desde el contenido. Así, como no solo en la acumulación de conocimientos sino en el desarrollo y potencialización de habilidades y competencias que faciliten en los jóvenes abordar el mundo contemporáneo.

Algunas falencias que presentan los estudiantes en la educación están relacionadas con la forma

como interpretan, retienen, reflexionan, organizan y valoran lo leído, es decir, con el desarrollo cognitivo-lingüístico, el cual redundará no solo en el desarrollo de su personalidad, sino que de manera implícita colleva a la habilidad de desarrollar el conocimiento y potencializar los procesos de producción textual. Estos no presentan seguimiento de normas y de ortografía, así como tampoco existe coherencia en la producción textual, precisamente por el poco desarrollo de habilidades lectoras las cuales son de suma importancia para la asimilación y procesamiento de la información desde el punto de vista educativo.

Las dificultades en la lectura y producción de textos llevaron a incluir en la propuesta pedagógica actividades que potencialicen las partes del cerebro que se encargan de estas habilidades. Esto, a su vez, permitió que los estudiantes se motivaran, interesaran y reflexionaran, con lo que se favoreció el fortalecimiento de competencias frente al trabajo individual y grupal, y la autorregulación a través de la participación en foros, grupos de trabajo, mesas de discusión, rastreos en la web, blogs, entre otros. Elementos fundamentales para dinamizar y potenciar el desarrollo de los aprendizajes y promover la comprensión de la importancia de la lectura y la producción textual.

El diseño hace posible que los estudiantes aprendan a su propio ritmo en cualquier espacio y ambiente, teniendo en cuenta que es precisamente la virtualidad la que da paso a este importante proceso de enseñar y los estudiantes finalmente reelaboran, son retroalimentados, direccionados, motivados, evaluados en las diversas actividades (tareas) con base en su propia necesidad y responsabilidad, sin dejar de lado la interacción del docente, quien es el director, asesor y evaluador del proceso.

Con la implementación de la estrategia metodológica se pueden enriquecer los aprendizajes, desarrollar las competencias comunicativas, generar espacios innovadores para la construcción de conocimientos y cambios de actitudes en el uso de las TIC en el aula, entre otras.

Figura 1. Unidad didáctica

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. Secretaría Educación		COLEGIO FABIO LOZANO SIMONELLI I.E.D. "EDUCACIÓN INTEGRAL PARA UNA MEJOR CALIDAD DE VIDA"			 Periodo : III - 2014 SESIÓN: 2 MINUTOS: 90'	
AREA:	HUMANIDADES	ASIGNATURA:	LENGUA CASTELLANA	GRADO:	11°	
DOCENTE:	CARLOS GUILLERMO GARCÍA ACOSTA BEATRIZ HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ CLARA INÉS LÓPEZ GARZÓN	NOMBRE DE LA UNIDAD	SENSIBILIDAD Y MANEJO EMOCIONAL. "Siento en contexto"			
BREVE DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	En esta sesión se hace una aproximación a las sensibilidades propias y al reconocimiento de las emociones, mediada por las habilidades comunicativas.					
Objetivos	General	Salir de la zona cómoda emocional y disponerse a vivir nuevas experiencias de encuentros consigo mismo y con los otros, sintiendo lo propio y lo de los demás.				
	Específicos	Cognitivo	Reconocer en qué consisten la sensibilidad y las emociones y sus manejos.			
		Procedimental	Realizar las tareas asignadas en el tiempo establecido.			
		Actitudinal	Cambiar y transformar sus comportamientos propios y ante los otros.			
Roles	Profesor	Seleccionar los videos y textos acordes con las temáticas a trabajar. Orientar y coordinar la sesión.				
	Estudiante	Asumir una postura acorde con la temática tratada donde responda de manera responsable a las actividades que lo orientan a reflexionar, analizar, describir, seleccionar y aportar lo más conveniente para sí mismo y para los otros haciendo uso de las habilidades comunicativas.				
MOMENTOS	TEMÁTICA	PROCESO		METODOLOGÍA	RECURSOS	
Iniciación e introducción	Video de sensibilización. https://www.youtube.com/watch?v=YXa5VsjsLf8&hd=1 Interiorizar para la temática	Motivación: Se proyecta el video, se genera un espacio de reflexión e interacción entre el grupo. Ubicación: Interacción del docente con el grupo a través de preguntas como: ¿Qué piensan del video?, ¿ustedes qué harían?, ¿hasta dónde llegarían por un conocido enfermo de cáncer?		Primer paso del Aula Invertida. Primera estrategia MICEA: momento centrado en la propuesta del docente. Aula dinámica: Motivación- 1' Ubicación - 8' Adquisición- 30' Asimilación- 15' Síntesis- 5' Creatividad- 10' Compromiso- 2' Desempeño- 5' Evaluación- 5' Reorientación-7'	Proyector Computador Conexión a internet Videos y textos	
Desarrollo y estructuración	Habilidades comunicativas. Las usan para entender y expresar sus pensamientos	Adquisición: Se proyecta la lectura "El cerebro emocional" o "Empatía y comunicación. Primera 'Aptitud social' de la inteligencia emocional" y se procede a realizarla en voz alta para el grupo, luego el docente solicita que cada uno escriba un texto argumentativo, a propósito de la misma. Asimilación: Algunos estudiantes proceden a socializar sus escritos y a comentarlos. Síntesis: En equipos de trabajo se solicita que los estudiantes hagan un resumen de la temática. Creatividad: Cada grupo presentara su síntesis.				
Aplicación y profundización	Utilización de las TIC para expresarse y entender a los otros.	Compromiso: Los estudiantes escribirán un compromiso para asumir sus emociones y a manejarlas, entender a los otros poniéndose en sus zapatos. Desempeño: El docente plantea una serie de preguntas reflexivas acerca de la temática para que los estudiantes den a conocer sus posturas. Evaluación: El grupo líder se encarga de realizarla, junto con la síntesis de la actividad. Reorientación: El docente agradece y felicita por la participación en la actividad y plantea el trabajo de la siguiente sesión.				

EVALUACIÓN			
TIPO DE EVALUACIÓN	CRITERIOS		SUGERENCIAS
HETEROEVALUACIÓN:	Cognitivo	Muestra en las participaciones la adquisición de una sensibilidad y manejo emocional acordes con lo tratado.	
	Procedimental	Sube a la herramienta virtual los aportes individuales y grupales en los tiempos requeridos.	
	Actitudinal	Demuestra un cambio en el comportamiento consigo mismo y con los otros.	
COEVALUACIÓN:	Cognitivo	Reconoce en sus pares la sensibilidad y el manejo emocional.	
	Procedimental	Trabaja en equipo con responsabilidad	
	Actitudinal	Asume con respeto las opiniones de los compañeros.	
AUTOEVALUACIÓN	Cognitivo	Aprende en qué consisten la sensibilidad y el manejo de las emociones.	
	Procedimental	Elabora las tareas pertinentes en el tiempo requerido.	
	Actitudinal	Transforma su actuar a partir de lo aprendido.	

Fuente: elaboración propia

La utilización del blog ayudó a equilibrar las diferentes brechas digitales, en la adquisición y asimilación de los conceptos, al igual que impulsó la creación de nuevos escenarios para la socialización de las producciones escriturales creativas, tanto grupales como individuales.

Se fomentó el interés de los estudiantes con el uso de las nuevas tecnologías y las dinámicas diferentes que se dan dentro del aula, dándoles la oportunidad de ser actores de su propio proceso de aprendizaje. De igual forma, accedieron a contenidos que generaron dificultades o profundizaron en temas que les llamaron la atención.

La combinación de MICEA con el aula invertida le dio al estudiante la posibilidad de construcción del conocimiento en forma individual con la estrategia del autoaprendizaje, en pares y equipos de trabajo; además, a través de blog y la interactividad que este ofrece, se fortaleció la creatividad.

Por medio de los contenidos digitales, así como las herramientas para la producción de contenidos, acceso a la información, o de comunicación que son utilizables para el aprendizaje, son recursos educativos digitales, en este caso se espera mejorar los procesos de comprensión lectora y la producción textual de los estudiantes del Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D., jornada de la mañana.

REFERENCIAS

- Alfageme, M. (2006). *Un introducción al aprendizaje colaborativo*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10768/Alfageme2de3.pdf?sequence=2>
- Ardila, A. (1984). *Neurolingüística: mecanismos cerebrales de la actividad verbal*. México: Trillas.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student In Every Class Every Day*. Eugene, OR.; Alexandria, VA.: ISTE; ASCD. recuperado de: <http://flipped-classroom.org>
- Betancourt, S. (2010). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje que desarrollan competencias socioemocionales*. Tesis doctoral. San Sebastián: Universidad del País Vasco, Doctorado en Intervención Psicopedagógica.
- Bravo, E. (1999). *Análisis temático a la obra y bibliografías sobre Piaget*. Recuperado de: <http://ideasapiens.blogspot.com/psicologia/educacion/analisisobras%20y%20estudiospiaget.htm>
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Corrales, A. (2010). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 1(2) 41-53. recuperado de: http://emasf.webcindario.com/La_programacion_a_medio_plazo_dentro_del_tercer_nive_%20de_concrecion_unidades_didacticas.pdf4
- De Gialdino, V. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- De Gregori, W. (2002). *Construcción familiar-escolar-étnica*. Bogotá: Kimpres.
- De Zubiría, M. (2000). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprehendizaje semántico* (Vol. I). Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la Inteligencia.
- Escamilla, A. (1992). *Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Luis Vives.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- García-Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 19, 1-8. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista19/ase19_mono02.pdf
- Ibáñez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. *Aula*, 1, 13-15.
- Jenkinson, M. (1976). Modos de enseñar. En R. Staiger. *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Huemul.
- Jurado, F. (1997). La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos. En: *Entre la lectura y la escritura*. (pp. 85-97) Bogotá: Magisterio.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Luria, A. (1984). *Consciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Mancilla, J. (2001). *Psicología de la instrucción*.
- Martínez, M. (2011). *La producción de textos argumentativos. ¿Cómo escriben los jóvenes de hoy?* Bogotá: Tesis de Maestría. Universidad de la Sabana.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M. A. y García, M. (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: Cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 4127-4142.
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2013). *Lineamiento pedagógico. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*, Bogotá, Oficina Asesora de Comunicación y Prensa.
- Siguan, M. (1986). *Estudios de psicolingüística*. Madrid: Pirámide.
- Smith, C. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*. Buenos Aires: Paidós.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa Noriega Editores.
- Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. Madrid: Paidós.
- Velandia, C. (2005). *Modelo pedagógico con fundamento en cibernética social*. Recuperado de: <http://univirtual.net/modulos/metodologia/semana2/Modelo.pdf>
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psiquiátricas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.



Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje*

Thinking Made Visible: An Alternative in Assessment for Learning

María Yaned Morales Benítez** Ignacio Restrepo Uribe***

Para citar este artículo: Morales, M. Y.; Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.

Recibido: 26-julio-2015 / **Aprobado:** 01-septiembre-2015

Resumen

Este artículo recoge reflexiones a partir de los resultados de la investigación “La visibilización del pensamiento: una herramienta esencial en la evaluación para el aprendizaje”, con base en los conceptos de *evaluación para el aprendizaje*, *evaluación formativa*, *Enseñanza para la Comprensión y visibilización del pensamiento*. La propuesta se desarrolló desde lo cualitativo con un diseño de investigación acción, y con la cual se determinó la necesidad de entender que la evaluación para el aprendizaje debe llevar al estudiante y al docente a visibilizar el pensamiento, a mejorar sus comprensiones, a lograr los objetivos propuestos, a tener en cuenta el punto de vista del estudiante, a generar procesos de retroalimentación y a fortalecer sus aprendizajes.

Palabras clave: evaluación, comprensión, aprendizajes, retroalimentación, pensamiento

Abstract

This article gathers reflections from the results of the investigation “The visualization of the thought: an essential tool in the evaluation for learning”, based on the concepts of *assessment for learning*, *formative assessment*, *teaching for understanding and visibility of thought*. The proposal was developed from and where it was determined the need to understand that assessment for learning must lead both student and teacher to visualize thinking, to improve their understanding, to achieve the proposed objectives, to take into account the point of view of the student, to generate a feedback process, and to strengthen their learning.

Keywords: assessment, understanding, learning, feedback, thinking

* Este artículo reflexivo es producto del proyecto de investigación “La visibilización del pensamiento: una herramienta esencial en la evaluación para el aprendizaje”, desarrollada entre julio de 2013 y mayo de 2015, para optar al título de magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana.

** Magíster en pedagogía, Universidad de la Sabana. Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidata a magíster en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Docente de Español en Secundaria y Media, Colegio Rodolfo Llinás I.E.D. Correo electrónico: mariamobe@unisabana.edu.co

*** Economista Universidad Javeriana. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Maestría en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Coordinador del currículo Gimnasio Moderno. Correo electrónico: ignacio.restrepo@unisabana.edu.co

UNA MIRADA A LA PROPIA PRÁCTICA

Este trabajo de investigación nace de la autorreflexión sobre las propias prácticas de evaluación en la asignatura de Español, de grado décimo, dado que allí se evidencia un alto número de estudiantes que reprueban la asignatura en cada periodo escolar, y por la que se percibe una alta desmotivación.

En este sentido se hace necesario establecer una nueva estrategia que permita que los estudiantes encuentren en la evaluación una posibilidad de aprendizaje, de hacer visible su pensamiento y que, a su vez, sientan motivación por la asignatura; esto ayudará a mejorar y enriquecer la práctica pedagógica.

Así, el ejercicio de autoevaluación por parte del docente se podría constituir también en el primer paso de transformación de los procesos de evaluación en el aula; es pertinente, igualmente, que el discurso de evaluación formativa y para el aprendizaje trascienda los anaqueles de los libros y los conversatorios académicos, y se constituya en una realidad que redunde en la calidad de la educación. En consecuencia, la evaluación formativa debe ser el apoyo oportuno y pertinente que aporte al mejoramiento de las prácticas educativas y los procesos de enseñanza/aprendizaje. El primer paso para lograrlo es mediante la autorreflexión sobre el propio desempeño como docentes, pues reconocer en qué se está fallando o identificar las potencialidades facilitan, desde un ejercicio crítico, mejorar, comprender y transformar la evaluación. Según Álvarez Méndez (2011), “cuando una evaluación aspira a ser formativa tiene que estar al servicio de la práctica para poder mejorar y sobre todo estar al servicio de quienes participan en ella” (p. 15). Así que la revisión de las propias prácticas como docentes, al tener en cuenta el sentir de los estudiantes, se puede asumir como parte de la evaluación formativa y para el aprendizaje.

UNA EVALUACIÓN FORTALECEDORA DE PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Dentro de la dinámica escolar, a la evaluación tradicionalmente se la ha atribuido una función

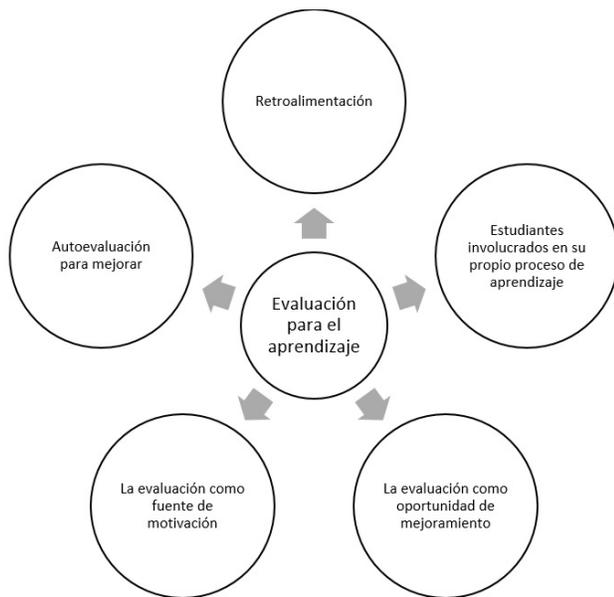
sancionatoria, lo que hace que sus propósitos reales de potencializar los procesos de enseñanza/aprendizaje, mejorar las prácticas, generar retroalimentación, optimizar las comprensiones y lograr reflexiones en torno a las fortalezas y debilidades, se pierdan. El hecho de ser una evaluación sancionatoria implicaría pensar en una evaluación sumativa para certificar si los aprendizajes están bien o mal. Desde esta mirada, la nota, aunque importante, no puede constituirse en el eje central del proceso evaluativo, ya que genera ansiedad y temor. La evaluación pensada con un fin formativo y para el aprendizaje utiliza la información para lograr cumplir los objetivos propuestos. Para Malbergier y Campelo (2009), “cuando no se enfoca la evaluación en la calificación se puede hacer uso de la información que se obtiene para adaptar la enseñanza de modo tal que les permita avanzar hacia el logro de sus objetivos” (p. 25).

Así pues, la evaluación formativa cumple la función de regular las actividades de enseñanza/aprendizaje (Feldman, 2010). Este tipo de evaluación puede ser efectiva si se adecua a la individualidad en el proceso de aprendizaje. Por tanto, la evaluación para el aprendizaje debe ser una herramienta que potencialice los aprendizajes, fortalezca los conocimientos adquiridos y dé cuenta de las nuevas comprensiones por parte de los estudiantes. “Solo cuando aseguramos el aprendizaje, podremos asegurar la evaluación. La buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Solo entonces podemos hablar de evaluación formativa” (Álvarez Méndez, 2011, p. 12).

Un concepto recurrente dentro de lo que se ha expresado hasta ahora es el de *aprendizaje*, y la evaluación no se puede desligar de él; la evaluación para el aprendizaje, como lo argumenta López (2013), “es un medio por el cual se documentan los aprendizajes, logrando así que se alcancen los objetivos que se han planteado” (p. 21). Es la posibilidad, si la evaluación está bien planteada, de que los estudiantes hagan visible su pensamiento y así mismo puedan comprender mejor esos nuevos aprendizajes y asociarlos con conocimientos previos.

Para que la evaluación formativa y para el aprendizaje sea posible, debe cumplir cinco condiciones (López, 2013, p. 23), que se detallan en el gráfico 1.

Gráfico 1. Condiciones para la evaluación



Fuente: elaboración propia (agosto de 2014)

Estas condiciones, tal como las plantea el autor, denotan una fuerte necesidad de incluir a los estudiantes en sus procesos de formación, de generar una cultura de la evaluación más funcional y dinámica; una evaluación que permita desarrollar la metacognición, con lo cual el maestro enriquece sus prácticas, y el estudiante mejora sus procesos.

Dentro de las cinco condiciones que menciona el autor hay dos que son particularmente importantes:

- a. Retroalimentación, como posibilidad de que el estudiante sepa en donde está en su propio proceso (López, 2013).
- b. Autoevaluación y coevaluación como la forma en que los estudiantes asuman la responsabilidad de monitorear su aprendizaje.

La retroalimentación es fundamental para que los estudiantes tengan claro dónde se ubican en su

proceso; se constituye en una excelente alternativa de aprendizaje ya que así se fortalecen los aspectos positivos y se reconocen en situaciones difíciles una oportunidad de mejoramiento. Esto solo se logra mediante un pensamiento en el cual el estudiante pueda analizar su aprendizaje y establecer, junto al maestro, nuevos caminos a seguir. De este modo, la retroalimentación será realmente eficaz.

Por su parte, es muy común dentro de la escuela que la evaluación en el aula sea hecha solo por el maestro; es decir, que prime la heteroevaluación, mientras que en los espacios en los que la autoevaluación y la coevaluación tienen presencia no se les da la importancia que estas tienen. Pareciera ser que la opinión del estudiante no es tan relevante y que él forme parte de su propio proceso no se considera necesario. La autoevaluación y la coevaluación tienen unas funciones y características que las hacen necesarias durante el aprendizaje y que ayudan a que el alumno visibilice su pensamiento, su sentir frente a su quehacer académico.

“La autoevaluación es la oportunidad que tienen los estudiantes de participar activamente en un proceso reflexivo y analítico de sus aprendizajes y fomenta el aprendizaje autónomo” (López, 2013, p. 79); además es una fuente de motivación para el estudiante, quien hace conciencia de fortalezas y debilidades para mejorar, su opinión es tenida en cuenta y su trabajo valorado en su dimensión real.

En segundo lugar, la coevaluación facilita que los estudiantes evalúen los desempeños de sus compañeros; esto beneficia también al que evalúa, pues pone a prueba sus conocimientos, llevándolo a hacer asociaciones. Por otra parte, es importante porque hace visible su pensamiento a través de su capacidad de análisis y su criterio para evaluar a su compañero; el alumno evaluado, al tener la mirada de un par académico, se sentirá en igualdad de condiciones, será una oportunidad para aprender del otro e intercambiar ideas.

También se puede pensar, y aunque no es tema de esta investigación, en una forma de aprendizaje cooperativo, puesto que hay un apoyo mutuo en la coevaluación, se respalda el trabajo del

compañero, se hace un ejercicio responsable de retroalimentación y se construyen nuevos saberes.

Los estudiantes que trabajan (aprenden juntos) se implican más activamente en el proceso de aprendizaje, puesto que las técnicas de aprendizaje cooperativo permiten a los estudiantes actuar sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y con sus compañeros. Capitaliza la capacidad que tienen los grupos para incrementar el nivel de aprendizaje mediante la interacción con sus compañeros. (Domingo, 2008, p. 232).

En este sentido se pueden generar más allá de la coevaluación grupos de estudio donde la retroalimentación individual y colectiva enriquezca los aprendizajes.

En síntesis, uno de los propósitos de la evaluación para el aprendizaje es proporcionar información sobre los aprendizajes de los estudiantes y, a partir de allí, determinar las acciones a seguir (Álvarez Méndez, 2011). Y aun se puede llegar más lejos cuando va acompañada por la visibilización del pensamiento, porque no solamente se trata de recolectar información de aprendizaje, consiste en que esa información recoja de manera efectiva las comprensiones de los estudiantes; que sea una valoración continua, de doble vía: el estudiante aprende, mejora, transforma, comprende y dinamiza, y el maestro, a su vez, con todo lo que sus estudiantes aportan, hace lo propio.

Pero para lograr todo esto, es imperativo responder de manera objetiva, crítica y con un propósito de transformación en el aula las siguientes preguntas: ¿Qué tanto se está enseñando? ¿Para qué sirve? ¿Realmente aprendieron los alumnos? ¿Se han evidenciado sus comprensiones? ¿Hay una visibilización real del pensamiento? El primer paso, sin dudas, es una revisión juiciosa de la propia práctica que permita evidenciar las falencias para transformarlas y potencializar las fortalezas, logrando así una mejor dinámica en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

EL PENSAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES: UN MUNDO DE OPORTUNIDADES

Hacer visible el pensamiento es una tarea fundamental dentro de la escuela, solo así se podrán tener en cuenta las comprensiones previas y posteriores de los estudiantes. Sin embargo, no es algo de lo cual se tenga conciencia en la práctica, quizá porque se supone que se está haciendo. “La gente es indiferente ante situaciones que invitan a pensar” (Perkins, 2003). Normalmente tiende a confundirse el ejercicio de pensamiento con la memorización; esta última es importante en ciertos casos, pero se debe entender que memorizar muchos conceptos no implica necesariamente lograr comprensiones.

Por consiguiente, el proceso de pensamiento implica un ejercicio juicioso que conduzca a la construcción de nuevos saberes, de enlazarlos con saberes previos; fundamentalmente implica el compromiso del docente por hacer que su clase sea un espacio propicio para que esto sea una realidad en el aula. Con la siguiente metáfora se puede evidenciar mejor su importancia: “Cuando hacemos visible el pensamiento no obtenemos solo una ventana a lo que entienden los estudiantes, sino también la forma en que estamos entendiéndolos” (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p. 27).

La posibilidad de hacer visible el pensamiento y que los estudiantes lo hagan de forma permanente, debe orientar de manera efectiva en la evaluación, puesto que pensar ayuda a comprender mejor los conceptos y, sobre todo, a aplicarlos en contextos reales. Por su parte, la evaluación, si está bien fundamentada, aporta a la visibilización del pensamiento, ya que como estrategia de aprendizaje, es una herramienta fundamental en el aula. “En busca de una cultura de pensamiento, la noción de hacer visible el pensamiento ayuda a concretar lo que debe ser en el aula y ofrece la orientación para hacerlo” (Perkins, 2003).

Adicionalmente, hacer visible el pensamiento contribuye a tener procesos eficaces de aprendizaje, pues el estudiante tiene la oportunidad de

expresar sus ideas, conocimientos previos, sentimientos sobre lo que hace. Tal como lo dicen Ritchhart, Church y Morrison (2011, p. 27): que ese conocimiento sirva para apoyar y participar en el proceso de conocimiento.

Generar una cultura de pensamiento en la escuela es fundamental porque así es posible encontrar el deber ser en el aula (Perkins, 2003). Visibilizar el pensamiento de los estudiantes los hace más conscientes de sus aprendizajes, los conduce a reconocer sus potencialidades y debilidades, y los hace partícipes de su propio aprendizaje.

Por otra parte, la visibilización del pensamiento se constituye en una herramienta al momento de evaluar, ya que al evidenciar las comprensiones de los estudiantes se tendrá claridad sobre sus avances, y a través de la retroalimentación se podrá reforzar aquello que ellos necesitan.

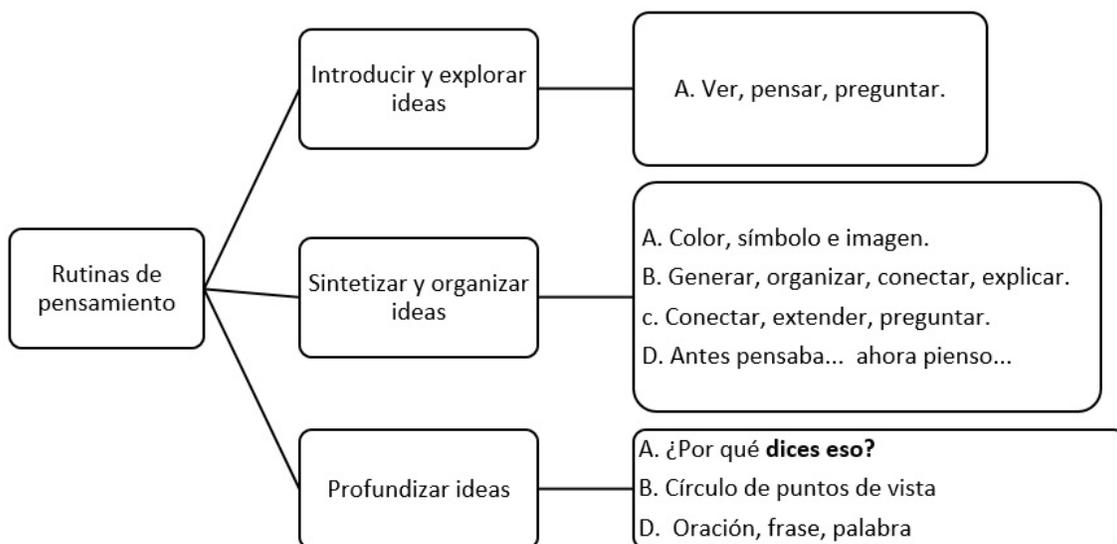
AL RITMO DEL PENSAMIENTO

Para lograr que los estudiantes visibilicen su pensamiento existen una serie de actividades, las cuales se denominan *rutinas de pensamiento*¹, y mediante estrategias lúdicas, dinámicas y entretenidas acercan a los estudiantes y al docente a su propio conocimiento. Ritchhart, Church y Morrison (2011) las definen como herramientas que promueven el pensamiento; estas, al ser tan dinámicas, no solo fomentan el pensamiento sino también motivan al estudiante en el proceso de aprendizaje (p. 29).

De acuerdo con su intencionalidad, las rutinas de pensamiento se clasifican en tres grupos (gráfico 2).

Sin embargo estas rutinas requieren de la disposición del docente para incluirlas en el desarrollo de la clase, puesto que implican preparación, retroalimentación de las respuestas, organización del

Gráfico 2. Algunas rutinas de pensamiento



Fuente: elaboración propia (agosto de 2014)

1. Las rutinas de pensamiento son herramientas que permiten visibilizar el pensamiento. Tienen ventajas como ser dinámicas, trabajarse de forma individual o grupal, permiten las interrelaciones entre docente/estudiante, estudiantes y conocimiento, estudiantes con sus pares académicos; además facilitan la discusión y son adaptables a las necesidades propias de cada grado o estudiante. Perkins (2003) las define así: “[...] las rutinas de pensamiento son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma”.

curso y mente abierta para escuchar los múltiples pensamientos, encausarlos, corregirlos, apoyarse en ellos; es decir, hacer del aula de clase un lugar donde los estudiantes puedan hacer visible su pensamiento de una manera diferente y cautivadora. Ritchhart, Church y Morrison (2011) plantean:

Hacer visible el pensamiento no está exento de desafíos. Como hemos discutido, primero tenemos que tener claro en nuestra mente lo que es el pensamiento. Esto nos permite hacer el pensamiento visible al nombrarlo y darse cuenta en qué medida se produce. Además para que pensar ocurra en los estudiantes deben primero tener algo en qué pensar (p. 30).

De otra parte, las rutinas de pensamiento hacen que la comprensión no sea cuestión de memorización, pues no es lo mismo repetir una serie de conceptos que llevarlos a un contexto que se puede explicar. Dentro de la investigación realizada se evidenció una situación que muestra la eficacia de esta estrategia: es el caso de una estudiante con déficit cognitivo leve, que no tiene el mismo ritmo de aprendizaje de sus demás compañeros. A pesar de esta limitación, ella respondió muy bien a todas las actividades planteadas en la asignatura, obviamente con las limitaciones de su condición; sus avances en el transcurso del curso han sido positivos, la visibilización del pensamiento ha hecho que ella explore su pensamiento y pueda plasmar sus nuevas comprensiones. Español fue la única asignatura que no hizo flexibilización curricular puesto que la estudiante ha demostrado que con la estrategia implementada puede responder con la materia. Es importante aclarar que hubo momentos en los cuales presentó dificultades, pero con la retroalimentación las superó.

Es claro que las limitaciones las ponemos nosotros mismos, y es importante entender que todo estudiante tiene algo que decir, que compartir, unos conocimientos previos que se hace necesario explorar e incluir en las dinámicas evaluativas de

clase. Por último, las rutinas de pensamiento facilitaron un proceso de evaluación efectiva, pues logró visibilizar el pensamiento de los estudiantes de una forma diferente, como lo afirma Ritchhart, Church y Morrison (2011), más allá de la memorización, trabajos y actividades. Una evaluación que tuvo en cuenta los saberes de los estudiantes, sus intereses e inquietudes.

UNIDADES DE CLASE QUE INVITAN A LA COMPRENSIÓN: UNA NUEVA FORMA DE PENSAR

Hablar en términos de comprensión parecería un discurso trillado, pero ante este concepto surgen varias preguntas que se dan en el marco de la práctica misma. Cuando planeamos las clases es pertinente reflexionar sobre lo que se pretende con ellas; para ello resulta de gran ayuda responder a los siguientes interrogantes: ¿Tenemos un objetivo claro? ¿Qué esperamos al finalizar el proceso de nuestros estudiantes, que tengan una buena nota o que realmente hayan comprendido? ¿Tenemos estrategias claras y definidas para saber si los estudiantes realmente comprendieron? ¿La evaluación está pensada en términos de lo que comprendieron y no de lo que memorizaron? Estas preguntas fueron las que dieron origen a la idea de pensar en un proyecto que mirara la evaluación en términos de comprensión y no de memorización, entendiendo que la Enseñanza para la Comprensión (EpC) no rechaza la memorización, pues en muchas ocasiones antecede al aprendizaje.

Estas deben ser las preguntas que orienten la preparación de cada tema de clase, con formas dinámicas en el proceso de enseñanza, donde las motivaciones de los estudiantes frente al conocimiento aumenten, puesto que sus saberes son tenidos en cuenta, donde la variedad en el desarrollo de los desempeños se dinamice y la valoración, al ser continua, tenga en cuenta y valore todo el proceso, y le ayude a mejorar de forma permanente.

Pensar en unidades bajo el modelo de la EpC² ha facilitado visibilizar mucho más el pensamiento de los estudiantes, por el diseño con el cual están planteadas. Stone (1999) señala que comprender no es memorizar, sino es un proceso en el cual los estudiantes establecen relaciones entre los conceptos previos y los nuevos.

Antes de hablar de EpC se debe determinar qué es la comprensión. De acuerdo con Perkins (1999), “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Es la capacidad del desempeño flexible” (p. 69). Comprender entonces no es memorizar, es establecer relaciones entre los conceptos previos, los que ya traen los estudiantes y los nuevos, y cómo eso que se ha comprendido se puede llevar a la práctica misma de formas dinámicas. Stone (1999) habla de formas novedosas.

Sin embargo, para entender la EpC es importante tener en cuenta sus principios generales que Perkins (como se citó en Martínez, 2007) presenta así:

- El aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión posibles de abordar pero que se presentan como un desafío.
- Los nuevos desempeños de comprensión se construyen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional.
- Aprender un conjunto de conocimientos y habilidades para la comprensión infaliblemente exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad crecientes.

- El aprendizaje para la comprensión a menudo implica un conflicto con repertorios más viejos de desempeños de comprensión y con sus ideas e imágenes asociadas.

Además de estos principios, la EpC tiene un marco conceptual que lo sustenta y que se puede considerar como la carta de navegación para el desarrollo mismo de la práctica en el aula, a la luz de este modelo. El marco conceptual está constituido por cuatro elementos: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua³.

En la tabla 1 se presenta un modelo de unidad de clase para grado décimo en clase de Español. Con el desarrollo de la unidad con los parámetros establecidos por la EpC se lograron resultados que fueron más allá de lo esperado: no solo se logró que las comprensiones de los estudiantes fueran satisfactorias y conocer sus pensamientos acerca de la temática planteada, sino que además se logró que se generaran procesos de discusión, debate argumentado, trabajo en equipo.

Teniendo en cuenta las características propias de la EpC se puede plantear una evaluación integral y formativa en la que el estudiante participe en su propio proceso de aprendizaje y realmente llegue a la comprensión. La evaluación es entonces una herramienta que facilita la retroalimentación de cada fase del desarrollo mismo del aprendizaje. Por su parte, al maestro le ayuda a dinamizar las prácticas en el aula y a enriquecer sus propios conocimientos con aquellos que traen los estudiantes, así como conocer el contexto en el que desarrolla su labor docente.

2. Enseñanza para la Comprensión: estrategia propuesta por el Proyecto Zero de la Escuela de Educación de Harvard, que busca fomentar las comprensiones de los estudiantes desde una perspectiva constructivista por desempeños.

3. Tópicos generativos: son los grandes temas que se abordan en clase y que deben responder a las siguientes características: centrales para un dominio o disciplina; accesibles e interesantes para los alumnos; interesantes para el docente; rico en conexiones. Metas de comprensión: es lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender. Definen los procesos, preguntas o relaciones que los estudiantes comprenderán mejor por medio de su indagación. Dispuestas en una estructura compleja. Explícitas y públicas Centrales para una materia. Desempeños de comprensión: es el elemento más importante dentro de este marco conceptual. Las actividades son desempeños de comprensión solo si desarrollan y demuestran claramente la comprensión por parte de los alumnos de metas de comprensión importantes. Los estudiantes aplican sus conocimientos previos y los nuevos de forma dinámica. Evaluación diagnóstica continua: la evaluación diagnóstica se hace durante todo el proceso. Tiene en cuenta: criterios relevantes, explícitos y públicos. Evaluaciones diagnósticas continuas. Múltiples fuentes. Estimar el avance y configurar la planificación” (Stone, 1999).

Tabla 1. Unidad EpC “Libertad de expresión en Colombia”

Unidad 2 (Libertad de expresión en Colombia)			
Tópico generador: Exprésate con libertad			
Metas de comprensión			
<p>1. Los estudiantes comprenderán los diferentes aspectos de la libertad de expresión.</p> <p>Pregunta: ¿Cuáles son los aspectos principales de la libertad de expresión?</p>	<p>2. Los estudiantes comprenderán las diferentes situaciones en las que se vulnera la libertad de expresión y lo expresarán en un debate</p> <p>Pregunta: ¿En qué situaciones específicas se vulnera la libertad de expresión?</p>	<p>3. Los estudiantes comprenderán la importancia de expresar las ideas de forma argumentada.</p> <p>Pregunta: ¿Por qué es importante la argumentación de las ideas?</p>	<p>4. Los estudiantes comprenderán la importancia de expresar el punto de vista y respetar el punto de vista de los demás.</p> <p>Pregunta: ¿Cómo generar acciones de respeto frente a las opiniones de los demás?</p>
MC	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	TD	VALORACION CONTINUA
1 y 2	<p>Exposición oral de sus opiniones en torno a las siguientes preguntas: ¿En qué momentos sientes que no puedes expresar tus ideas libremente y por qué? ¿Respetas las opiniones de los demás? ¿Cómo sabes que lo haces? O, por el contrario, no has respetado la opinión de los demás ¿Qué has hecho?</p> <p>Elaboración de un cuento que sintetiza sus respuestas orales</p>	E	<p>Cada actividad tendrá una retroalimentación, de parte del docente y de sus compañeros.</p> <p>Por otra parte se diseñaron dos matrices de evaluación y autoevaluación para que los estudiantes hagan un análisis de su propio proceso.</p> <p>Al comenzar la unidad los estudiantes tienen claro cuáles son los objetivos que se buscan y a dónde se quiere llegar y cuáles son los pasos para lograrlo.</p>
1	<p>Los estudiantes elaboran una oración, frase y palabra para sintetizar sus aprendizajes</p>	IG	
3 y 4	<p>Elaboración de un escrito como respuesta a: ¿Cómo ven los jóvenes de hoy la libertad de expresión en Colombia y qué aportes pueden hacer a este tema?</p>	PF	
<p>Convenciones: MC: en este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño. TD: en este lugar se escribe el tipo de desempeño: E: exploración. IG: investigación guiada. PF: proyecto final de síntesis.</p>			

Fuente: elaboración propia (marzo de 2014)

Es claro que pensar en unidades de comprensión no es sencillo, requiere de tiempo y de una conciencia plena de lo que se busca con cada una de ellas. Sin embargo, constituye una excelente herramienta de visibilización del pensamiento que brinda la posibilidad de una evaluación permanente que incluya el sentir de los estudiantes, haciéndolos partícipes de su propia evaluación y generando un grado de confianza con sus compañeros y docentes; también fortalece las comprensiones de las temáticas con cada retroalimentación y hace sentir a los estudiantes parte del desarrollo de la clase. “Solo si el estudiante participa activa y libremente en esta evaluación podrá sentirla como una acción de apoyo y estímulo que lo involucra y compromete, y no como un juicio extremo que califica o descalifica sus logros” (Jaramillo, Escobedo y Bermúdez, 2004, p. 533).

MATRICES DE EVALUACIÓN: UNA RUTA A SEGUIR PARA EL MEJORAMIENTO

Las matrices de evaluación se pueden considerar como una herramienta que dan paso a la visibilización del pensamiento de los estudiantes, pues ellos deben reflexionar sobre su propio desempeño, el del docente y el de sus compañeros; cumpliendo así con uno de los objetivos de la autoevaluación y que es extensible a la co- y a la heteroevaluación. “La reflexión es un componente esencial de la autoevaluación. Es un proceso que supone un pensamiento orientado hacia las acciones pasadas, que se lleva a cabo para mejorar y obtener enseñanzas con relación al futuro” (Malbergier y Campelo, 2009, p. 29).

Es importante tener en cuenta que las matrices han sido construidas a partir de los intereses de los estudiantes⁴; esto ha ayudado a que ellos asuman con mayor seriedad y compromiso el trabajo con esta herramienta.

Otro aspecto importante para que los estudiantes recurran a estas matrices con mayor agrado es el lenguaje utilizado en ellas; un lenguaje sencillo,

cercano y alejado de lo punitivo; que busca que el alumno entienda en qué parte del proceso está, sin cuestionamientos sino haciéndole sentir que su trabajo es valorado. En la tabla 2 se puede observar un modelo de matriz de autoevaluación.

Según Freire (citado por Mesa, 2009), “el proceso educativo tiene que fundamentarse en la participación, la autorreflexión y el pensamiento crítico de quienes son sujetos del proceso de enseñanza y de aprendizaje, esto es, las y los estudiantes y las y los docentes” (p. 3). Las matrices se constituyen en una gran fuente de autorreflexión, pues conducen, mediante unos parámetros claros, a que los estudiantes sean objetivos, concisos, y a partir de allí, transformen o consoliden los desempeños académicos y convivenciales.

MÁS ALLÁ DE LA INVESTIGACIÓN: ALGUNAS RECOMENDACIONES FINALES

Una investigación no termina con la entrega del informe escrito ya que surgen nuevas inquietudes, necesidades y expectativas para que las conclusiones y propuestas que se dieron se hagan visibles para todos y cumplan con su objetivo de contribuir a la transformación de las prácticas educativas; por ello, y a manera de propuesta, se hacen las siguientes recomendaciones:

- Hacer un proceso de socialización de la propuesta con docentes de otras instituciones educativas; compartir la visión de la visibilización del pensamiento, las rutinas de pensamiento y la evaluación para el aprendizaje, de tal manera que trascienda el espacio donde se desarrolló el proyecto.
- Dar continuidad al proceso, no solo con un grupo focal, sino con todos los estudiantes para visibilizar aún más los alcances que esta propuesta ha tenido y, en consecuencia, continuar con el mismo entusiasmo, dado que los

4. A través de encuesta sobre percepciones de evaluación y encuesta sobre aspectos que deben ser tenidos en cuenta al momento de hacer una auto-, hetero- y coevaluación en el ámbito convivencial y académico.

Tabla 2. Matriz de autoevaluación, unidad de comprensión

ASPECTO A EVALUAR	AÚN NOS FALTA	PODEMOS MEJORAR	POR BUEN CAMINO	LLEGAMOS A LA META
Nivel de comprensión de la temática	Presento dificultades en la comprensión de algunos temas, incluso al punto de no poder identificar los aspectos de dichos temas.	Presenté algunas dificultades en la comprensión de los temas, pero logro identificar algunos aspectos de dichos temas.	Comprendo algunos de los temas dados.	He comprendido todos los temas planteados y elaboro ejercicios para mostrar dicha comprensión.
Disposición frente a las actividades planteadas	No demuestro ningún interés por el desarrollo de la clase.	Muestro poco interés por la actividad desarrollada o me distraje con facilidad.	Realizo la actividad, cumplo estrictamente con lo requerido.	Asumo una actitud de interés, esmero y disposición frente al trabajo desarrollado.
Trabajo en equipo	No participo de forma activa en los trabajos en grupo.	Mi participación en el trabajo de grupo es escasa.	Participo en el trabajo en grupo y facilité sus avances	Asumo una actitud comprometida y propositiva con mi grupo de trabajo.
Los aportes realizados en el desarrollo de la unidad	No realizo ningún aporte al desarrollo de la unidad.	Los aportes realizados son muy escasos.	Realizo algunos aportes interesantes a la actividad.	Participo activamente con aportes interesantes y que enriquecen el trabajo de todos.
Escucha las participaciones de los compañeros	No presto atención a las intervenciones de mis compañeros.	La atención a mis compañeros es escasa y/o en ocasiones interrumpo sus intervenciones.	Escucho a mis compañeros en silencio	Escucho atentamente a mis compañeros y brindo mis aportes y opiniones, de manera respetuosa.

Fuente: elaboración propia (septiembre de 2014)

estudiantes han notado los cambios y se han beneficiado con ellos.

- Generar una cultura de autoevaluación y coevaluación en los docentes, quienes deben perder el miedo a cuestionarse sobre sus propias prácticas y considerar la visión de los estudiantes; quién mejor que ellos para ayudar al maestro a ver sus fortalezas y debilidades.
- Brindar una posición relevante a los estudiantes en el aula, ya que esto genera motivaciones importantes en ellos y elimina miedos frente a la evaluación.
- Darles voz a los estudiantes en los procesos de evaluación y, también, de construcción de las

dinámicas de clase. Ellos tienen grandes aportes por hacer. La construcción de los conocimientos y el ejercicio de comprensión es de doble vía. Ellos aprenden de sus maestros y sus maestros nutren sus clases con los saberes previos que cada uno de los estudiantes trae.

Por último, durante este proceso se generaron algunas preguntas que pueden ser pertinentes para futuras investigaciones:

- ¿Cómo pueden las rutinas de pensamiento constituirse en una alternativa para los estudiantes con déficit cognitivo?

- ¿Cómo puede la visibilización del pensamiento potencializar la oralidad en los estudiantes?

VISIBILIZANDO EL PENSAMIENTO: REFLEXIÓN PEDAGÓGICA A PARTIR DE LA PROPIA PRÁCTICA DESDE UN ANTES Y UN DESPUÉS

Como conclusión, y siendo consecuentes con el tema de esta investigación, esta reflexión se hará mediante la rutina de pensamiento “Antes

pensaba que... Ahora pienso que...”⁵. Es la forma de hacer visible el pensamiento de los autores sobre lo enriquecedor y transformador que ha sido esta investigación. En la tabla 3 se presenta la rutina en dos columnas con las reflexiones que surgen de este proceso investigativo y que llevan a entender que es necesario la transformación de las prácticas evaluativas y la incorporación de escenarios de pensamiento que fomenten, de manera eficaz, las comprensiones de los estudiantes.

Tabla 3. Reflexión pedagógica con la rutina “Antes pensaba que... Ahora pienso que...”

Antes pensaba que...	Ahora pienso que...
Evaluar era igual a calificar.	Evaluar es un proceso continuo y permanente que tiene en cuenta al estudiante en su integralidad.
Los estudiantes no son objetivos para evaluar al docente.	Es una práctica que enriquece mi labor como docente, que me permite descubrir los intereses, miedos de mis estudiantes y hace que yo transformara de forma importante mi práctica educativa.
Los estudiantes no tienen los conocimientos suficientes como para incluirlos en el proceso de construcción de la clase.	No solo tienen las capacidades, sino que además son críticos que argumentan sus respuestas, que aportan ideas nuevas, que al incluirlos en los procesos generan un lazo de confianza hacia mí que hace que tomen gusto por la asignatura.
Un estudiante con dificultades de aprendizaje genera miedos en el docente por no saber cómo abordarlo, porque no es capaz de dar lo que los otros dan.	Las rutinas de pensamiento me han permitido explorar en los conocimientos de todos, sin importar sus limitaciones; esto ha hecho que sienta una gran satisfacción personal porque he visto sus progresos y hasta el mejoramiento de su autoestima.
Memoria igual a comprensión.	Comprender es mostrar que todos esos conocimientos adquiridos se aplican de manera adecuada. La construcción de unidades con los parámetros de la EpC ha facilitado mi práctica; aunque demande más trabajo en su construcción, la satisfacción de ver cómo los estudiantes la aprovechan es muy significativa.
Los procesos de investigación solo se hacen en lugares muy específicos.	Investigar debe ser nuestra tarea diaria, tenemos todos los insumos para hacerlo y a través de esa investigación mejorar la calidad de la educación. Ahora veo mi aula de clase como el espacio de construcción de nuevos saberes, como la posibilidad de responder nuevas preguntas y como el espacio de mejoramiento permanente.

Fuente: elaboración propia (mayo de 2015)

5. Esta rutina está en el grupo de las rutinas que sintetizan y organizan ideas. Los principales tipos de pensamiento involucrados son la reflexión y la metacognición. Se usa para ayudar a estudiantes a analizar cómo las ideas que tenían sobre una temática han ido cambiando a medida que reciben nuevos conocimientos sobre ese tema en particular.

REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2011). *Evaluar pra conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
- Feldman, D. (2010). La evaluación. En: D. Feldman. *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica General* (pp. 59-71). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Jaramillo, R., Escobedo, H. y Bermúdez, Á. (octubre-noviembre-diciembre de 2004). Enseñanza para la Comprensión. *Educere, Traspase*, 27, 529-534.
- López, A. (2013). *La evaluación herramienta para el aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- Malbergier, M. y Campelo, A. (2009). *La evaluación formativa. Escuela Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Martínez, J. A. (2007). *La Enseñanza para la Comprensión: una aplicación en el aula*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mesa, L. G. (2009). Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire. *Matemática, Educación e Internet*, 10(1), 1-11.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En: M. Stone, *La Enseñanza para la Comprensión* (pp. 69-95). Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (2003). ¿Cómo hacer visible el pensamiento?. Recuperado de: <http://recursoseducacioneducativa.blogspot.com/2013/03/david-perkins.html>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stone, M. (1999). ¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión? En: M. Stone. *La Enseñanza para la comprensión. Vinculacion entre la investigacion y la práctica*. (pp. 95-96). Buenos Aires: Paidós.



La elaboración de un texto escrito a partir de la interacción oral

The Making of a Written Text from Oral Interaction

Julián Andrés Martínez*

Para citar este artículo: Martínez, J. A. (2015). La elaboración de un texto escrito a partir de la interacción oral. *Infancias Imágenes*, 14(2), 101-118.

Recibido: 21-julio-2015 / **Aprobado:** 29-septiembre-2015

Resumen

En este escrito se presentan los alcances de la interacción oral en el mejoramiento de la escritura en niños, a partir de los aportes de Vygotsky, Forman y Cazden, Camps y Cassany, entre otros; para favorecer una escritura productiva de los textos académicos trabajados en la escuela. Desde esta perspectiva, el aporte de esta revisión refiere a que la calidad de las interacciones que la escuela propone fortalece el desarrollo del lenguaje, lo que implica que este no depende exclusivamente de las disposiciones y condiciones naturales del individuo, sino del tipo de situaciones, experiencias e interacciones a las que tenga acceso. El alumno, en la interacción oral, por ejemplo, desempeña un papel activo en el razonamiento colectivo, donde la función del maestro es favorecer la negociación de las perspectivas, y disminuir su tiempo de participación en favor de la regulación de la interacción, entre los niños.

Palabras clave: trabajo cooperativo, diálogo, ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), composición escrita

Abstract

This paper presents the scope of the oral interaction in the improvement of writing in children, based on the contributions of Vygotsky, Forman and Cazden, Camps and Cassany, among others; to encourage a productive writing of academic texts worked at school. From this perspective, the contribution of this review means that the quality of the interactions which the school proposes strengthens the development of language, implying that this depends not only on provisions and natural conditions of the individual, but the type of situations, experiences and interactions to which it has access. The student, in oral interaction, for example, plays an active role in the collective reasoning, where the function of the teacher is to favor the negotiation of the perspectives, and to diminish its participation time in favor of the regulation of the interaction, between the children.

Keywords: cooperative work, dialogue, ZPD (Zone of Proximal Development), written composition

* Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo. Bogotá. Magíster en Lexicografía Hispánica, Real Academia Española, Madrid (España). Docente, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: julianmartinez14@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La *escritura* compromete al individuo a poner en juego dominios conceptuales, expresados a través de los momentos de *planeación*, *textualización* y *revisión* (cfr. Flower y Hayes, 1980; Martínez, 2009), los cuales se complejizan cada vez más, a medida que generan otras operaciones, integrando y organizando los procesos del pensamiento manifiestos en los textos. Estos subprocesos psicolingüísticos demandan un trabajo individual por parte del estudiante, y un apoyo y monitoreo eficaz por parte del profesor, quien en la interacción, propicia situaciones significativas posibilitando la composición como una acción con sentido agradable y productivo. Bajo una concepción como esta, el estudiante debe tener en cuenta que su trabajo resulta significativo, porque existe un auditorio real que está en condiciones de comprender lo escrito, solo si él da la suficiente información, así como las pistas necesarias y precisas para su entendimiento. En este sentido, una situación de producción escrita se caracteriza por el diálogo con el texto, el lector y el tópico implicado. La persona que escribe debe adaptar su mensaje al interlocutor, tanto en lo relativo al conocimiento que este tenga del tema, como al lenguaje empleado. En el caso de la escuela, el alumno debe ser consciente de las diferencias entre hablar y escribir sobre algo. Concebir la redacción teniendo en cuenta los procesos interactivos y enunciativos que necesariamente se constituyen en ella, implica comprometerse en las dinámicas de un acto complejo, por cuanto intervienen elementos internos y externos del estudiante que hacen de la escritura un ejercicio transaccional, contando con el apoyo y el monitoreo del profesor.

En este artículo se quiere proponer que el modelo sociocultural fortalece la elaboración de un texto, a partir de un proceso mediador y de una interacción oral. Se persiguen dos objetivos: presentar los aportes del modelo sociocultural en la enseñanza de la escritura y precisar los alcances de la interacción oral en la composición escrita. Para lograr tales fines, este trabajo se ha dividido

en seis partes: 1) fundamentos del modelo sociocultural, 2) la interacción oral, 3) diversas interacciones, 4) la interacción oral en el aprendizaje de la composición escrita, 5) estrategias didácticas, y 6) conclusión.

El interés de esta temática surge de las diferentes asesorías a estudiantes universitarios que están llevando a cabo su práctica docente, y sus frecuentes inquietudes a propósito de cómo mejorar la escritura en sus alumnos; igualmente, el autor de este escrito se apoya en las estrategias aplicadas en sus diferentes cursos académicos. El modelo propuesto sirve tanto para *niños* (educación primaria) como para *jóvenes* (educación secundaria), hasta que los alumnos logren una *autonomía* en el empleo de los subprocesos de una escritura productiva.

FUNDAMENTOS DEL MODELO SOCIOCULTURAL

En el *modelo sociocultural* se otorga importancia a la acción mediada en un *contexto*; al uso del método genético que incluye niveles histórico, ontogenético y microgenético de análisis; y a la observación de los sucesos de la vida cotidiana; este énfasis se justifica en la presunción de que la mente se construye en relación con el entorno y de que los sujetos son coautores de su propio desarrollo. Michael Cole (1996) considera los siguientes presupuestos como características principales de este modelo:

- Subraya la acción mediada en un contexto.
- Trata de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida diaria.
- Presume que la mente surge en la actividad de mediación conjunta de las personas. La mente es, pues, en un sentido importante, *co-construida* y *distribuida*.
- Supone que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo, pero no actúan en entornos enteramente de su propia elección.
- Rechaza la ciencia explicativa *causa/efecto* y *estímulo/respuesta*, en favor de una ciencia que

haga hincapié en la naturaleza emergente de la mente en actividad y que reconozca un papel central para la interpretación en su marco explicativo.

Uno de los problemas de la mente humana es, según los psicólogos culturales, el desfase entre el *equipamiento cognitivo de serie* que trae cada persona y el mundo saturado de información en el que se vive, ya que exige cambios de visión difíciles de lograr, aun con intervención de la instrucción, pues el mundo social influye en el sujeto no solo por la intervención de las personas que persuaden, enseñan, forman, sino por las prácticas (rutinas, esquemas, juegos, rituales), y por los objetos sociales (palabras, mapas, aparatos de sonido). Por eso, subraya Cole (1996), cuando se analice el desarrollo humano, se debe hacer el estudio de las prácticas sociales que rodean al individuo.

Este modelo nos aporta un campo de estudio interdisciplinario e integrador de disciplinas como las ciencias de la educación, la sociología, la antropología, la psicología o las ciencias de la comunicación. La propuesta de Vygotsky (1989, 1995) enfatiza en los siguientes principios básicos: los procesos psicológicos superiores tienen origen social; el método genético o evolutivo posibilita el estudio dinámico de la acción humana; esta está mediada por instrumentos culturales, siendo el lenguaje un vehículo mediador por excelencia. Esta perspectiva procede de la psicología soviética y ha sido trabajada por este autor quien consideró el origen y naturaleza de las funciones psíquicas superiores. Además, propuso una teoría sobre la génesis de estas, según la cual no son el resultado de un determinismo biológico ni la expresión de la maduración de la corteza cerebral, sino el producto de las relaciones sociales.

Vygotsky llega a la conclusión de que los niveles intelectuales superiores se construyen dentro de una dinámica de interacción social, esto es, la comunicación con los otros seres que están alrededor de cada sujeto se considera una precondition. Este investigador refiere a una clase especial de

instrumentos sgnicos, a partir de los cuales cada cultura utiliza para reglamentar las diferentes acciones de las personas, y serían:

- La *regulación externa* (interpsicológica) tiene que ver con la sistematización que llevan a cabo los jóvenes en el transcurso del tiempo.
- La *regulación interna* (intrapsicológica) se considera la esencia del desarrollo y es fruto de la interacción social.

En consecuencia, y coincidiendo con Bruner (1991), ocurre una “regularidad u orden que proviene de la reflexión, un acto mucho más fácil de iniciar en compañía que en soledad” (p. 204). Según esta concepción, las funciones psíquicas superiores se producen con la internalización que los niños hacen de los instrumentos y signos, lo cual es posible porque el pequeño vive en un medio culturalmente ordenado y puede *aprender* de los adultos y de otros jóvenes en un contexto de interacción.

El desarrollo y la educación se producen de forma indudable en un entorno cultural organizado, donde la sociedad y la cultura son elementos generadores de procesos en un medio interactivo en el cual el niño no está aislado, sino en relación permanente con otros pequeños y con personas mayores, al igual que protagonizando una serie de acciones y de experiencias con las cuales se amplía su potencial intuitivo. A partir de una concepción constructivista, el aprendizaje escolar es un proceso activo, desde el punto de vista del alumno, en el cual este construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a dichos contenidos y al propio hecho de aprenderlos. Debido a la peculiar naturaleza social y cultural de los saberes que los estudiantes deben aprender, ese proceso activo no puede, en la escuela, confiarse al azar ni separarse de una actuación externa, planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en el currículum (cfr. Onrubia, 2000).

El trabajo de Vygotsky (1989, 1995) ha tenido gran influencia a lo largo de los últimos años en estudios psicológicos (en especial), y dentro del conjunto de su obra, el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) es el más conocido y al que con más frecuencia se recurre, para repensar diversos aspectos del desarrollo humano, sobre todo en escenarios educativos.

Zona de Desarrollo Próximo

Este concepto hace referencia a la manera como se articulan el aprendizaje y el desarrollo, y en último término, la educación con la interacción. Vygotsky (1995) define este término como:

[...] la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución individual de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (p. 84).

La idea fundamental de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) se centra en cómo una persona (adulto o niño) que tiene poco, o bastante conocimiento sobre un referente natural o social, puede ayudar a otro que sabe menos; por tanto, se resalta la importancia de la *interacción oral* entre estudiante y docente –por ejemplo–, como fuente principal de creación de la ZDP.

INTERACCIÓN ORAL

La interacción se considera como una acción recíproca entre dos o más personas, en la cual se presenta una gran variedad de reacciones según el tema o la sorpresa que puede producir un encuentro inesperado. El rasgo característico del diálogo es la elaboración de secuencias de acciones llevadas a cabo por los individuos que las relacionan entre sí. Estas controlan *el hacer y el decir*, aparentemente coherentes pero contenidos en los vaivenes del movimiento discursivo conforme a

intención comunicativa (Morales y Bojacá, 2005). Se asume la interacción como:

El eje que atraviesa el espacio donde profesores y estudiantes se involucran en procesos de enseñanza y aprendizaje, y se sitúan como miembros de una comunidad en un contexto cultural. Están, entonces, comprometidos en ejecutar y participar de acciones y relaciones intersubjetivas en la perspectiva de la construcción de lo social, lo cognitivo y lo cultural. Por tanto, este intercambio está dirigido por una fase de incidencia coloquial basada en la percepción de los participantes a través de marcas verbales o no verbales que contextualizan las acciones y dejan marcas conceptuales para la interpretación.

- El eje que recorre un amplio espectro del contexto psicosocial humano, en el que los individuos están comprometidos en la realización de actos y relaciones para la construcción de saberes y para la interpretación de la realidad social en la cual se encuentran involucrados. Esto es posible mediante un proceso comunicativo y de entendimiento.
- La diada interacción y comunicación permite focalizar nuestra mirada en el contexto espacio-temporal de la cultura escolar, donde los protagonistas de los procesos de enseñanza/aprendizaje están contenidos en modelos especiales de información, en sistema de roles, valores y rituales en el entorno de la escolaridad. Las características personales de docentes-alumnos van a permitir que en el diálogo manifiesten sus propias maneras de concebir el mundo, a la luz de sus representaciones, creencias y valoraciones.

La ZDP se convierte en la posibilidad de los individuos de aprender con y mediante los demás. El aprendizaje viene determinado, consiguientemente, por nuestro conocimiento y la experiencia con los demás. De manera paulatina, y a través de la interacción con los demás, el individuo asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento. Wells (1999)

destaca, desde esta perspectiva, los siguientes aspectos que definen la ZDP.

- La ZDP constituye un potencial de aprendizaje que surge en la interacción de los individuos cuando estos participan en una actividad particular.
- La ZDP ofrece oportunidades de aprendizaje para todos los participantes, independientemente de su nivel de conocimiento.
- La ZDP implica todos los aspectos de aprendizaje y el aprendiente: actuar, pensar y sentir. Se considera una transformación no solo en las posibilidades de participación del aprendiente, sino también de su propia identidad que se deriva, a su vez, de la transformación de la comunidad a la que pertenece y de cuyas actividades participa.

Vygotsky vio la necesidad de la *interacción oral* para el progreso de la competencia escrita y formuló una idea fundamental para la enseñanza general y particular de la composición textual (cfr. Goody, 1986; Ong, 1982). Para este autor, el crecimiento del individuo es el resultado de las interacciones sociales e interpersonales. Considera que el progreso no es condición para el aprendizaje, ni este es causa única del desarrollo, sino que entre uno y otro hay una relación dialéctica. Con esto se actualiza el modelo psicolingüístico de la escritura que planteaba una serie de subprocesos recursivos, sin enfatizar en elementos contextuales y en los diferentes intercambios cotidianos y académicos.

Los procesos mentales que entran en juego en la producción de textos escritos, como el empleo de la *pregunta como instrumento de mediación*, son de interés en la teoría sociocultural, ya que permiten vislumbrar mediante el lenguaje, la actividad mental en momentos de dificultad cognitiva.

La pregunta como instrumento de mediación

Desde la perspectiva sociocultural, las preguntas son una herramienta lingüística simbólica que media y asiste la actividad mental. A través

de preguntas, el docente puede desencadenar la producción del discurso por parte de los estudiantes. En las décadas de 1960 y 1970, los profesores veían en las preguntas un modo de estimular el pensamiento y la discusión de los alumnos (Edwards y Mercer, 1988). Algunos teóricos, como Dillon (1982, citado por Edwards y Mercer, 1988), aseguran que representan la técnica predominante del profesor para iniciar, extender y controlar la conversación en el aula.

La mayoría de las preguntas buscan información, son parte de los recursos del profesor para controlar los temas de discusión, dirigir la acción, actividad y pensamiento compartidos por los alumnos. Se supone que el docente conoce la respuesta y que está en posición de evaluarla cumpliéndose así la secuencia inicio-respuesta-evaluación (IRE): el maestro se dirige al alumno con una pregunta en la mayoría de los casos, este responde y, finalmente, el profesor valora o evalúa su respuesta. Esta evaluación se puede reflejar de diferentes modos: un silencio puede implicar incorrección al igual que la repetición de la misma pregunta. Por otro lado, dar muestras de ignorancia por parte del docente puede denotar justo lo contrario.

Según Sacks (1992), la formulación de preguntas en una interacción responde a un afán por el control. Las preguntas que se formulan siempre obedecen a unas normas muy concretas:

- El que indaga tiene derecho a hablar después de la pregunta.
- El interrogador controla la conversación porque él define la relevancia de la próxima intervención y orienta los temas.
- Se presenta una tendencia general en estar en la posición de quien evalúa.
- Existen muchas formas para eludir una pregunta y hacerse con el control del debate (por ejemplo, respondiendo con otra pregunta).

La autora Candela (1999) afirma que el poder es siempre algo local y dinámico al poder de un participante a otro. Este poder local se puede manifestar

en la capacidad de un interlocutor en introducir temas nuevos, en modificar las relaciones locales o en controlar los roles de los participantes. Para Mercer (2000) la relación entre ser la persona, al parecer más poderosa, y controlar la estructura y los contenidos de una conversación no se puede predecir de una forma fiable, “el empleo del lenguaje es sensible a las situaciones concretas y a los factores contextuales que los participantes consideran pertinentes” (p. 126).

La interacción *co-constructiva* (*scaffolding*) se considera como el proceso en el que expertos atienden o asisten a novicios para alcanzar una meta o resolver un problema que el menos experto no pudo resolver solo. En este sentido, y en cuanto al discurso del profesor, las preguntas que este formule estarán estrechamente ligadas a los objetivos que persiga. En ese tipo de interacción, el docente selecciona y mantiene los objetivos del curso hasta que el aprendiz adopta los objetivos del maestro o selecciona los suyos propios. La formulación de preguntas que lleve a cabo el docente dependerá de los objetivos concretos de la actividad que lleve a cabo.

A la hora de realizar tareas complejas, por ejemplo, preguntas reformuladas, o focalizando acerca de aspectos concretos, simplifican la tarea y ayudan al estudiante a progresar en la tarea incrementando su participación. Este estudio demuestra también que aquellas con las que el profesor marca elementos cruciales (información en un texto, errores o elementos lingüísticos y semánticos) necesarios para realizar la tarea, facilitan su cumplimiento por parte de los estudiantes. Preguntas clarificadoras o que hacen referencia a la comprobación de la comprensión de los alumnos durante la tarea mantienen la atención y participación del aprendiz, y facilitan su comprensión. Resultan, además, un instrumento de monitoreo durante la realización de la tarea.

Se precisa cómo la pregunta se considera más que una herramienta que promueve lenguaje, es una *herramienta discursiva* para la construcción de conocimiento y comprensión comunes. Entre

el tipo de preguntas más habituales en el aula destaca la pregunta didáctica y las referenciales provocadas estas últimas por una falta de información (cfr. Cambra, 1998).

En el aula, el profesor tiene el poder de hacer preguntas *referenciales* o *legítimas*, es decir, conformes al uso social, y *didácticas*, cuya función radica en mostrar que el alumno sabe responder empleando la lengua meta, esto es, conformes al *contrato didáctico*. En las situaciones institucionales de clase, dicho contrato permite al docente ejercer como tal y guiar, por tanto, el trabajo de aprendizaje. El profesor no se limita solo a dar informaciones necesarias, sino que gestiona tanto el acceso a las formas lingüísticas como la continuidad del discurso. Salaberri (1999) define las preguntas *referenciales* como aquellas que “demandan razonamiento lógico u opiniones cualitativas que se derivan del análisis de los rasgos de un objeto, aspectos de una situación o un acontecimiento” (p. 74). Este tipo de preguntas son una herramienta empleada por el docente para guiar a los estudiantes en los procesos de reflexión lingüística.

Las preguntas formuladas por el docente pueden desencadenar la producción del *discurso* por parte de los estudiantes. Mercer (1995) precisa que “cualquier análisis o evaluación del habla debe dar importancia al hecho de que todas las conversaciones tienen una historia y un futuro y tienen lugar entre una gente concreta y en un lugar y momento específicos” (p. 41). El discurso, por consiguiente, se inserta en un momento y contexto sociocultural determinados que lo enmarca y da sentido a las actuaciones de sus participantes. Contexto y continuidad son, entonces, elementos para tener en cuenta dentro del discurso del docente.

Estos factores demuestran que el profesor controla el discurso, pero este último, a su vez, está sometido a unas *normas interpretativas* que deben ser entendidas por los participantes. Son normas implícitas y los participantes pueden no ser conscientes de poseerlas. Cuando los jóvenes no comparten con el maestro una experiencia cultural o contexto pueden no reconocer estas normas

implícitas. El contexto es un fenómeno mental que surge al implicarnos en la comunicación con otros (cfr. Mercer, 2000).

Se resalta la importancia de la secuencia IRE como factor dominante en el discurso del docente, evidenciando una interacción asimétrica que limita las intervenciones del estudiante a una mera reacción en forma de respuesta, repetición o reformulación. En secuencias de este tipo, el profesor es quien controla el discurso. Según Candela (1999), el concepto de control del maestro del discurso en el aula ha sido considerado como un poder legítimo por su posición institucional y mejor conocimiento del tema; igualmente como un elemento inhibitor de las ideas de los estudiantes, o como una fuerza contraria a la educación reflexiva de los alumnos, especialmente, al emplear la estructura IRE. Pero son los mismos estudiantes quienes tienen el poder de resistirse a aprender aquello que el docente quiere que aprendan. La autora Candela (1999) estudia dicha estructura desde la perspectiva del estudiante, señalando que toda estructura discursiva depende siempre de la negociación de los participantes. En cualquier tipo de interacción, los individuos involucrados compiten por un liderazgo, por un *control* del discurso.

DIVERSAS INTERACCIONES

Entre las diferentes interacciones orales se tienen las referidas a docente/alumno, entre pares y las concernientes al adulto/niño.

Las interacciones docente/alumno

Una particularidad de los intercambios discursivos en clase parece radicar en lo que se ha denominado *reconceptualización* (Cazden, 1991) o, en un sentido amplio, *reconstrucción* (Edwards y Mercer, 1988), que opera tanto como modalidad docente o como producto del trabajo de los propios alumnos. Si se analiza como una característica de las intervenciones del profesor, se observa como un mecanismo típico en los intercambios escolares, y

como un facilitador o productor de ciertos efectos cognitivos en los estudiantes. Estos mecanismos parecen poseer la virtud de condensar características de la comunicación establecida con cierta intención de promover cambios cognitivos imprimiendo dirección específica (y externa) al desarrollo.

En principio se refiere una característica previa, como modalidad usual del intercambio lingüístico en clase, que consiste en secuencias comunicativas IRE. Afirma Cazden (1991): “La secuencia tripartita: iniciación del maestro, respuesta del niño y evaluación es el modelo más corriente de discurso escolar en todos los grados” (p. 39). El análisis se ha centrado en los momentos de *inicio* de la sucesión y de la *evaluación* (o valoración) de la respuesta del alumno. En el caso del *comienzo* se han señalado algunas particularidades del discurso instruccional, como las *preguntas de respuesta conocida*, alternadas, sin aviso, con las peticiones de información según los formatos habituales.

Se atribuyen resultados cognitivos importantes a la formulación de preguntas por parte del docente, al menos en la estimulación del pensamiento de los educandos, aunque se ha destacado la enorme complejidad que acarrea un análisis de las modalidades de interrogantes de los propios profesores, a fin de evaluar su potencial efecto sobre los jóvenes. Otro tipo de intervenciones, en el momento de la *evaluación* o *feed-back*, según Cazden (1991), “a menudo sirve, no para emitir un veredicto de corrección o incorrección, sino para *inducir en el aprendiz un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso recontextualizar los fenómenos (referentes) sometidos a discusión*” (p. 124).

Tanto en situaciones de alfabetización inicial como de enseñanza de la ciencia se encuentran estructuras de comunicación en las cuales el docente *atribuye* a la respuesta del estudiante una tentativa o intento de abordar o resolver lo pedido, o recontextúa la contestación según coordenadas que miden su distancia o disparidad con la propuesta canónica o correcta. Se ha denominado a esta modalidad de la intervención o expresiones del maestro como *contextualizadas*

retroactivamente. Tal recontextualización de las respuestas del educando puede tener un carácter temático o estructural.

Se observa que las intervenciones tienden a apropiarse de las respuestas del alumno y a resignificarlas en una lógica discursiva diferente. Esto abre la posibilidad de pensar en el carácter asimétrico y estratégicamente diseñado del espacio de trabajo escolar, incluido su componente comunicativo. El discurso en el aula, las formas de interacción comunicativa particulares que parecen existir en la escuela, han sido descritas como dispositivos de *andamiaje*.

Dentro de la ZDP las intervenciones de un profesor pueden ser conceptualizadas en términos de la noción del *andamiaje* (Mercer y Littleton, 2007). El proceso de *andamiaje* consiste en que un profesor controla los elementos de una tarea, que inicialmente están más allá de la capacidad de 16 un estudiante, permitiéndole realizarla o alcanzar una meta, que el estudiante por sí mismo no hubiese alcanzado (Scott, 2008)

Las interacciones entre pares

En el contexto escolar, los diálogos adquieren gran relevancia en el dominio de formas discursivas particulares, por el hecho de que el intercambio entre pares permite una alternancia de roles que las interacciones docente/alumno no presentan de forma usual. Esto es, en este tipo de relación es frecuente que los niños y jóvenes alternen las labores de indagar y responder, suministrar información o solicitarla, seguir indicaciones o darlas (Forman y Cazden, 1984).

Cazden (1991) indica que se puede hablar de distintos efectos en función de las diversas características o situaciones en las que se produzcan los intercambios. Uno asociado a la valoración es la posibilidad de *asumir roles complementarios*. Aun cuando no existieran diferencias significativas entre los participantes en lo referente al dominio de la situación a resolver, se beneficiarían si se aceptara una división de actividades.

Una segunda modalidad refiere al *discurso como relación con un auditorio*. Aquí se combinan características de organización de las relaciones dialécticas por parte del maestro, con el desarrollo mismo de intercambios particulares entre los alumnos. Se trata de una alternativa por parte de los niños y jóvenes de asumir una serie de roles de *autor* y de *auditorio* en la elaboración de escritos. El segundo suministra una escucha activa en el sentido de que apunta a la formulación de sugerencias, al pedido de información adicional, etc., cuestiones que señalan la comprensión del texto en cuestión. Los estudiantes internalizarían una serie de *modelos* de interacción que promuevan el intercambio sobre la propia producción, manifestado de manera inicial por el docente. Según Cazden (1991), el reporte de experiencias “induce a pensar que el valor intelectual de las interacciones entre iguales en cualquier clase, se incrementa si el maestro modela un tipo de interacción que los niños pueden aprender para aplicarlo más tarde entre ellos” (p. 144).

Otra modalidad tiene que ver con el *discurso como conversación exploratoria*. La expresión se atribuye a Douglas Barnes (1976), quien opone la conversación exploratoria a la *versión final*. Según este escritor,

[...] en la redacción y conversación exploratorias es el mismo aprendiz quien se responsabiliza de la idoneidad de su pensamiento: la redacción y conversación versión-final, contemplan criterios externos y auditorios distantes, desconocidos. Ambos usos del lenguaje tienen un lugar en la educación (p. 146).

Las interacciones adulto/niño

El aprendizaje del niño tiene lugar, primero, en un plano social y solamente después en uno individual. Este, al principio, resuelve los problemas en presencia de otros y de forma gradual empieza a ejecutarlos por sí mismo: primero el adulto controla y guía su labor, pero poco a poco ambos empiezan a compartir funciones en la resolución de

la tarea; el pequeño comienza a llevar la iniciativa en la actividad, mientras que la persona mayor corrige y guía en los momentos de vacilación y duda; por último, el infante toma plenamente el control y la responsabilidad de la labor (cfr. Brown y Shaw, 1986; Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983; Wertsch, 1993).

Varios autores han señalado cómo el diálogo niño/adulto se considera básico para la adquisición de ciertas habilidades y destrezas básicas. Desde este punto de vista, no se trata solo de favorecer el aprendizaje en una situación concreta y en relación con un determinado contenido, se considera un proceso más complejo que permitirá a los pequeños tanto a aprender a resolver una actividad precisa, como *aprender a aprender* (cfr. Brown, 1985). Dichas habilidades de carácter general que el pequeño adquiere en un contexto, pero que podrían generalizar a otros, resultan difíciles de determinar y ello se debe, sobre todo, a que no siempre se designan con los mismos términos y a que, además, diferentes pasos pueden tener funciones similares. En cualquier caso se puede señalar que, entre esas habilidades que el pequeño adquiere a través de su interacción con el adulto, los trabajos recientes señalan la importancia de desarrollar las capacidades de forma estrecha, relacionándolas con el uso del lenguaje, por ejemplo, la codificación de la tarea de acuerdo con diferentes niveles de complejidad o la autorregulación de la actividad mediante la palabra.

LA INTERACCIÓN ORAL EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Vygotsky (1995) formuló una idea fundamental para la enseñanza en general y para la enseñanza de la composición escrita, en particular. Para este autor, el progreso del individuo es el resultado de los intercambios sociales e interpersonales. Considera igualmente que el desarrollo no es condición para el aprendizaje, ni este es causa única de aquél, sino que entre uno y otro se establece una relación dialéctica.

El concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), creado por él, hace referencia a la manera como se articulan el aprendizaje y el desarrollo, y en último término, la educación con la interacción. La tesis de Vygotsky ha permitido explicar la incidencia del intercambio oral entre el niño y el adulto en el aprendizaje, y que es la relación dialéctica con una persona mayor o con un amigo más experimentado la que favorece el aprendizaje; pero no habla, en cambio, de los posibles beneficios del diálogo entre colegas. La hipótesis de este autor, referida a que los pequeños serían capaces de solucionar problemas con la ayuda de un adulto o de compañeros más capacitados antes de que pudieran resolverlos solos, fue empleada por Forman y Cazden (1984), concluyendo lo siguiente: a) la ZDP podía ser utilizada para identificar aquellas habilidades más predisuestas para la instrucción, y b) el aprendizaje consiste en la interiorización de procesos sociales interactivos.

Según Vygotsky, el desarrollo tenía lugar cuando la regulación interpsicológica se transformaba en intrapsicológica. Forman y Cazden llegan a la conclusión de que la distribución de roles separados, pero complementarios, en la resolución de la tarea, es lo que hace posible que el trabajo en grupo tenga la función de *andamiaje*, de ayuda, que permite al grupo llevar hacia adelante la actividad más allá de las posibilidades individuales de cada uno de los miembros. El lenguaje oral se considera, por tanto, como el medio básico de transmisión y desarrollo del objeto de aprendizaje. A propósito de la oralidad, se presenta a continuación las reflexiones de Cassany y de Scinto.

Cassany (1999) formula que se deben considerar estas dos perspectivas:

- La escritura, desde la óptica del desarrollo individual de la persona, constituye una extensión de los contextos, las situaciones y las funciones en que se emplea el lenguaje oral (Halliday, 1982; citado por Cassany, 1999), que el individuo ha adquirido de manera previa de forma natural. Asimismo, el aprendizaje de la

composición se considera también como una ampliación o una continuación del proceso de adquisición de lo oral, que se convierte en un instrumento mediador para alcanzar estos nuevos usos, y así ampliar las posibilidades comunicativas. La adquisición de la escritura reorganiza toda la competencia lingüística previa de la persona.

- La oralidad, desde la óptica del desarrollo histórico de la comunidad a que pertenece el individuo, se considera el principal medio de elaboración de sus formas culturales y de la transmisión de estas, de una generación a otra. El diálogo y la conversación constituyen igualmente un medio de comunicación de los usos lingüísticos, de las convenciones discursivas, de las rutinas comunicativas o de las opiniones y los procesos de pensamiento que se asocian a lo redactado en cada contexto.

Scinto (1986, citado por Cassany, 1999), a partir de las tesis de Vygotsky y Luria y basándose en estudios empíricos, defiende que la participación de lo oral es imprescindible para adquirir el código escrito, pero que cuando la composición alcanza un estadio consolidado de funcionamiento, consigue autonomía parcial de aquella. El niño y el adolescente acceden a la redacción a través de la mediación del diálogo y, en concreto, de las reglas de transferencia de discursos acústicos a gráficos, y viceversa. En este estadio, la escritura se conecta solamente con la oralidad, aunque ya mantiene un vínculo potencial con el lenguaje. Solo cuando el escrito ha adquirido un buen grado de uso funcional, la transferencia oral/escrito pasa a ser opcional y la producción textual se integra de forma directa con la estructura común básica del lenguaje y con los referentes de la realidad extralingüística.

La oralidad, en suma, constituye la base comunicativa previa desde la que el aprendiz desarrolla el texto. El diálogo es el instrumento más eficaz para regular los procesos de composición del aprendiz y para desplegar las fases de análisis, reflexión y valoración que requiere. Cuando el alumno habla

de lo que está escribiendo, verbaliza su pensamiento interno y permite que otras personas, compañeros y docentes, le ayuden a conformarlo, a partir de preguntas que lo animen a ampliarlo, o que le muestren formas alternativas de pensamiento que no conocía.

El trabajo cooperativo en la escritura

Las tareas de composición grupal, en las cuales se produce interacción oral entre sus componentes mientras escriben, se consideran una forma de *trabajo cooperativo*. En este sentido, Cassany (1999) señala que algunas de las situaciones de colaboración que puede crear un trabajo de producción textual (revisión de borradores, búsqueda de ideas, etc.) cumplen las características de la cooperación, ya que se distribuyen roles diferentes y complementarios entre los miembros de un equipo de redacción (autor, lector, corrector de aspectos gramaticales). Por su parte, Anna Camps (1997) argumenta:

Las funciones que se pueden atribuir a esta organización del trabajo en el aprendizaje de la composición escrita están relacionadas con los diferentes subprocesos implicados en el proceso de composición: en la fase de planificación, los alumnos intercambian ideas, las desarrollan y las exploran en colaboración. El intercambio oral antes de escribir les ayuda a contrastarlas, a actualizarlas y a relacionarlas. En cambio, los comentarios de los borradores permiten constatar que la escritura es un proceso que puede dar lugar a la elaboración y reelaboración de ideas (p. 200).

Esta autora sostiene que la redacción cooperativa entre compañeros aporta los siguientes beneficios (Camps, 1992, citada por Cassany, 1999, p. 145):

- Hace posible verbalizar los problemas de la producción de textos, hacerlos conscientes y resolverlos de forma cooperativa.

- Favorece la capacidad de hablar sobre la lengua.
- Permite distribuir entre amigos la carga cognitiva de la gestión textual. Solo el experto es capaz de gestionar de manera autónoma los diversos aspectos de la escritura; los aprendices aún no tienen capacidad suficiente para hacerlo, y el trabajo cooperativo permite que cada persona asuma una parte de esta carga, al adoptar roles diferentes y complementarios. Así, uno lee el borrador, otro lo escucha desde la óptica del supuesto destinatario, un tercero se fija en la prosa, etc.

En síntesis, razones psicopedagógicas tanto generales como específicas aconsejan emplear la oralidad como instrumento de mediación de lo redactado en las actividades de composición.

Características de las tareas cooperativas

Para Cassany (1999), las tareas cooperativas de aprendizaje en la escritura tienen las siguientes características:

- Cada componente del equipo asume *responsabilidades diferentes y complementarias*, y pueden actuar, en consecuencia, como *experto* para los demás integrantes del equipo y construir *andamiajes*.
- Las tareas tienen *interdependencia positiva* y esto hace que cada integrante esté motivado en ayudar a los amigos. Esto ocurre en las composiciones individuales, que lleva, según este autor, a una *interdependencia neutra*, ya que “lo que escribe un aprendiz no tiene incidencia en el aprendizaje de sus compañeros” (Cassany, 1999, p. 148). Lo mismo ocurre en la redacción competitiva, “en la que ayudar al compañero puede significar que su texto sea más valorado que el propio” (p. 148), lo que puede provocar una situación de *interdependencia negativa*. En cambio, las actividades cooperativas con *interdependencia positiva* animan al alumno a *cooperar* con sus colegas.

Según Cassany existen varios procedimientos para ayudar a los equipos a conseguir la “interdependencia positiva” (tabla 1).

Tabla 1. Actividades cooperativas: interdependencia positiva

Las calificaciones colectivas	Consiste en asignar como nota final a cada componente, el promedio de las evaluaciones de todos los miembros del equipo. Esto hace que cada integrante se interese en ayudar a mejorar las valoraciones de sus compañeros.
Valorar positivamente las ayudas	Refiere a la colaboración que cada miembro ofrece a sus compañeros de grupo, “en forma de aportación de contenido para un texto, revisión de aspectos formales, lectura e intercambio de opiniones, etc.” (Cassany, 1999, p. 148).
Las tareas de rompecabezas o puzzles	A cada integrante del equipo, se asigna un fragmento de un texto que, después, se valora de manera global.

Fuente: Cassany (1999)

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

A continuación se presentan dos actividades referidas a “la creación de ZDP en la interacción profesor/alumnos: criterios y procesos” y, a “la interacción entre alumnos como fuente potencial de creación o avance de ZDP”.

Los actividades son formuladas por el investigador Onrubia (2000) advirtiendo, como lo hace este autor, que no se trata de que cada una sirva automática y aisladamente para crear ZDP o avanzar en ellas, sino que tomados en conjunto estos elementos y criterios configuran una determinada representación de los procesos de enseñanza, que parecen más capaces de generar y hacer progresar a los estudiantes a través de dichas ZDP.

La creación de zonas de desarrollo próximo en la interacción profesor/alumnos: criterios y procesos

Onrubia (2000, pp. 108-118) presenta dos consideraciones: la *primera* refiere a tomar los elementos y criterios sugeridos *en su conjunto* y no de forma lineal y mecánico; la *segunda* supone la gran importancia del *bagaje y la experiencia profesional* de los docentes en el desarrollo de las diferentes actividades en situación de aula (tabla 2).

La interacción entre alumnos como fuente potencial de creación o avance de zonas de desarrollo próximo

La interacción profesor/alumno constituye, en las situaciones de aula, la fuente básica de creación de ZDP y asistencia en ellas, por la propia naturaleza de la educación escolar como práctica diseñada intencionalmente con el objetivo de que alguien (el estudiante) aprenda determinados saberes (los contenidos escolares), gracias a la ayuda sistemática y planificada que le ofrece alguien más competente en esos saberes (el maestro). Sin embargo, la interacción cooperativa entre jóvenes puede resultar, en ciertas condiciones, una base adecuada para la creación de estas zonas, y el origen de ayudas que puedan hacer progresar en el aprendizaje a los participantes en esas ZDP (tabla 3).

La interacción entre estudiantes puede ser empleada como un recurso de primer orden en el aula y puede privilegiar el desarrollo de capacidades tanto cognitivo-lingüísticas como de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación en grupos sociales más amplios; sin embargo, para ello se deben delimitar de forma pertinente los tipos de actividades, sus consignas, las normas reguladoras de la situación, los recursos y materiales de apoyo antes y durante el proceso y los productos que hay que obtener. Se debe recordar igualmente que la capacidad de trabajo en equipo supone el dominio progresivo de determinados contenidos procedimentales y relativos a normas, valores y

actitudes, que también deben ser objeto explícito de enseñanza en el aula.

A partir de lo anterior se presenta una imagen global de lo que supone el proceso de enseñanza: posibilitar y enmarcar la participación de los estudiantes, adaptarse a ella de manera contingente y al mismo tiempo forzar formas más elaboradas e independientes de actuación por su parte, todo ello en la medida de lo posible en cada situación, y gracias a una conjunción de recursos y actuaciones muy diversas, tanto en el plano cognoscitivo como en el afectivo y relacional. Onrubia (2000) presenta tres comentarios que suponen un intento de ponerla en práctica en el aula:

- Esta imagen, según Coll y Solé (1990), lleva a delimitar como ejes de la tarea del docente tres elementos básicos: la *planificación* detallada y rigurosa de la enseñanza, la *observación* y la *reflexión* constante de y sobre lo que ocurre en el aula, y la *actuación diversificada y plástica* en función tanto de los objetivos y la planeación diseñada como de la observación y el análisis que se vaya realizando.
- Se resalta que la tarea de ofrecer ayudas ajustadas a los estudiantes pasa por las diversas etapas de la práctica educativa. Esto es, no depende solo de lo que cada profesor pueda hacer en su aula, sino que tiene que ver también con *decisiones tomadas según la etapa* con respecto a cuestiones tales como materiales curriculares que usarán los alumnos, libros de texto, agrupamiento de jóvenes, distribución y empleo de espacios, estructuración de horarios, etc.
- Una enseñanza a partir de estos parámetros puede responder de manera adecuada a la diversidad de los estudiantes, además de ser fundamental en el desarrollo habitual de la tarea docente.

Por tanto, y siguiendo las recomendaciones de Onrubia (2000), cabe concluir que para potenciar la creación de ZDP mediante la interacción entre los estudiantes se requiere planificar de manera

Tabla 2. Creación de ZDP

Criterios	Bagaje profesional
<p>Insertar la tarea puntual que el alumno realiza en cada momento, en el ámbito de marcos u objetivos más amplios, en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.</p>	<p>Una de las características centrales en la actuación conjunta en cualquier ZDP, refiere que el participante más competente define un marco global en el que las actuaciones del participante menos experto se insertan y toman significado, incluso si este último realiza acciones muy parciales o colaterales al núcleo básico de ese marco, o no lo entiende completamente.</p>
<p>Posibilitar la participación de todos los estudiantes en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus saberes resultan en un primer momento escasos y poco adecuados.</p>	<p>Se requiere una participación conjunta entre los participantes, en la que cada uno de ellos pueda de manera efectiva aportar aquello de lo que es capaz y en particular, el menos competente, para que pueda actuar y modificar su capacidad de resolver las tareas pertinentes, para que así pueda entrar en la ZDP.</p>
<p>Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo.</p>	<p>La construcción de un clima afectivo y relacional adecuado se considera central para la posibilidad de existencia de ZDP que justifica sobremanera el hecho de que, en determinadas situaciones en que su ausencia es muy clara y marcada, se pueda considerar como núcleo básico inicial del trabajo educativo.</p>
<p>Introducir modificaciones y ajustes específicos, tanto en la programación general, como en el desarrollo “sobre la marcha” de la propia actuación, en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.</p>	<p>Se incluye un componente imprescindible de seguimiento por parte del participante experto en cuanto a las actuaciones de los inexpertos y de variación de la propia intervención, a partir de la información obtenida en ese seguimiento. Se observa por tanto un carácter dinámico y cambiante, móvil y variable; en el cual la variabilidad no se produce al azar, sino de una manera sistemática vinculada a las actuaciones del que aprende.</p>
<p>Promover el empleo y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los estudiantes.</p>	<p>Supone, en el aula, dos tipos de actuación diferentes aunque relacionados. <i>Por un lado</i>, la previsión de espacios y momentos en que, explícitamente, los alumnos tengan que emplear sin ayuda o con un mínimo de ella lo que han aprendido, y ello como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no solo en el momento de la evaluación. <i>Por otro lado</i>, el empleo de recursos y ayudas que fomenten en los jóvenes el aprendizaje de estrategias y habilidades que les permitan seguir aprendiendo de manera autónoma, y así controlar y regular de forma más eficaz sus propios procesos de aprendizaje presentes y futuros.</p>
<p>Establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje, y los conocimientos previos de los jóvenes.</p>	<p>En el establecimiento de relaciones entre lo conocido y lo nuevo, puede ser útil emplear dos tipos de conocimiento potencialmente compartido por profesor y alumnos como recurso facilitador: <i>por una parte</i>, el saber compartido como resultado de la experiencia social común de los alumnos, y <i>por otro</i>, el saber compartido como resultado de la historia común de aprendizajes realizados en la propia aula desde el principio del proceso. Las decisiones que se tomen en cuanto a la secuencia de los contenidos, pueden resultar un instrumento básico en el momento de facilitar el establecimiento de relaciones entre lo ya conocido y lo nuevo.</p>

<p>Hacer uso del lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones.</p>	<p>Esto supone, <i>por una parte</i>, determinadas formas de actuación en relación al lenguaje que se emplea para hablar de los contenidos concretos objeto en cada momento de enseñanza y de aprendizaje: emplear un léxico adecuado para los alumnos; definir, ejemplificar o caracterizar los términos nuevos; establecer relaciones explícitas entre conceptos, principios y procedimientos, normas, etc., que ayuden a los estudiantes a entenderlas con mayor claridad conforme se van introduciendo; mostrar formas alternativas de decir lo mismo; señalar las diferencias conceptuales bajo el uso de términos distintos. <i>Por otra parte</i>, supone ser explícito en cuanto a las normas que van a regir la organización del aula, en cuanto: a las consignas que van a dirigir una actividad, a los objetivos que se pretenden, a las razones de determinadas reglas o situaciones.</p>
<p>Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia.</p>	<p>Se subraya la importancia de asegurar las relaciones entre las nuevas representaciones promovidas a través del lenguaje y las ya existentes, y la necesidad de que no se produzcan rupturas ni distancias excesivas entre el lenguaje del maestro y la comprensión del estudiante, en este caso se debe subrayar el papel del lenguaje como instrumento para la modificación y reconstrucción a un nivel superior de los significados que poseen ellos.</p>

Fuente: Onrubia (2000)

Tabla 3. Interacción entre alumnos

Interacción	ZDP: creación o avance
<p>El contraste entre puntos de vista moderadamente divergentes a propósito de una tarea o contenido de resolución conjunta.</p>	<p>La divergencia moderada puede crear el tipo de retos y exigencias para cada uno de los participantes que es propio de la construcción de esas ZDP. Igualmente, el punto de vista alternativo de otros participantes puede suministrar ayudas y apoyos que posibiliten la reconstrucción a un nivel superior de los propios esquemas de conocimiento como vía de salida a la discrepancia.</p>
<p>La explicitación del propio punto de vista.</p>	<p>Refiere a la posibilidad constante que ofrecen las diversas situaciones en el aula, para que cada uno de los participantes explicita su punto de vista, tenga que comunicarlo a los otros de una manera comprensible y se pueda poner en la posición de explicar, dar instrucciones o ayudar a otros a realizar la tarea conjunta de que se trate. La efectividad para el aprendizaje a partir de la presentación a otros del propio punto de vista tiene que ver con la importancia del lenguaje como reestructurador y regulador de los procesos cognoscitivos y como instrumento en la ZDP.</p>
<p>La coordinación de roles, el control mutuo del trabajo y el ofrecimiento y recepción mutuos de ayuda.</p>	<p>A lo largo de la interacción, los estudiantes pueden coordinar e intercambiar los roles que vayan asumiendo en el interior del grupo, controlar de manera mutua su trabajo, y recibir y ofrecer ayuda de manera continuada. La base de la potencialidad de este tipo de procesos tiene que ver con la capacidad del lenguaje como regulador de la acción, reorganizador de los procesos cognitivos e instrumento de avance en la ZDP.</p>

Fuente: Onrubia (2000, pp. 118-121)

pertinente estas interacciones. Se debería superar la concepción del trabajo grupal tradicional, para promover procesos de interacción que asuman características de trabajo cooperativo. Para lograr este objetivo se podrían tener en cuenta las sugerencias de García, Traver y Candela (2001):

- Los docentes deben formular los objetivos que pueden ser alcanzados por los estudiantes, y describir con precisión lo que se espera que aprendan, o sean capaces de hacer al terminar la tarea grupal.
- Los profesores deben conversar con los alumnos, para que ellos se pongan de acuerdo con respecto a lo que deben hacer y cómo, en qué orden, con qué materiales, etc.
- Los docentes deben organizar grupos mixtos de estudiantes y redistribuirlos con frecuencia, para que así se conozcan entre sí y aprendan a aceptar diferentes maneras de pensar y trabajar.
- Los alumnos de cada grupo se deben comprometer con la meta o producto final, para lo cual es pertinente que ellos comprendan y acepten que todos en el grupo necesitan manejar la información que será brindada, o las habilidades a desarrollar para alcanzar dicha meta.
- Los profesores deben evaluar, tanto la participación del grupo, como la que cada integrante tuvo en cada equipo.

El aprendizaje cooperativo, de acuerdo con García, Traver y Candela (2001), se caracteriza por permitir una interdependencia positiva entre los estudiantes. Esta interdependencia positiva, expresan estas autoras, ocurre cuando los alumnos perciben que están unidos a otros de tal manera que, al coordinar sus esfuerzos con los de los demás, logran obtener un mejor producto y así completar una tarea de manera más exitosa.

Unos estudiantes concluían que

[...] se sentían más cómodos con el hecho de implementar un modelo organizativo de la escritura vista como un proceso y no como una actividad

meramente mecánica: escribir y obtener un producto. [Además] es permitió expresar sus ideas y mostrar su visión de mundo mediante unos pasos para cumplir con unos requisitos textuales que conformarán un texto comprensible, agradable y concreto de acuerdo con lo planeado por ellos mismos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En la teoría sociocultural, la enseñanza se considera como un proceso de colaboración con los estudiantes en la realización de las funciones mentales primarias (Gallimore y Tharp, 1990; Wertsch, 1993). Esto es, el docente ayuda al alumno a pasar a través de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) y le proporciona los medios necesarios para que complete la tarea. Estos mismos recursos serán utilizados por el aprendiz de manera independiente y, posteriormente, serán internalizados en la adquisición total de la tarea.

Por consiguiente, es nuestra responsabilidad como docentes de composición escrita, ayudar a los niños y jóvenes mientras atraviesan las etapas del aprendizaje (Vygotsky, 1989, 1995). Podemos hacer esto ofreciendo un conjunto de elementos exteriores que faciliten su producción textual. Tanto los medios como los recursos externos constituyen parte fundamental del aprendizaje. Al principio, dichas herramientas son utilizadas de forma externa para realizar el trabajo y, posteriormente, son internalizadas en la automatización de la función de la escritura. Si negamos a nuestros estudiantes el acceso a estos importantes recursos, estamos, en efecto, complicándoles más la actividad del aprendizaje de la escritura.

Anna Camps (1992) considera que

[...] es difícil determinar cuáles son las características de la organización del trabajo por grupos que de manera más efectiva pueden favorecer la mejora en la competencia escrita y cuáles son las funciones más adecuadas que puede cumplir la colaboración entre compañeros en el desarrollo del proceso de escritura (p. 72).

Según esta investigadora, a pesar de que hay una opinión bastante general de aceptación de la cooperación entre compañeros, las reflexiones sobre sus beneficios y, sobre todo, de las modalidades que tiene esta colaboración para aprender a escribir presentan algunas divergencias.

Algunas investigaciones (Wilkinson, 1983; Griffin y Cole, 1984, citados por Camps, (1997) defienden que la colaboración entre amigos se puede dar en aquellas tareas escritas que sean difíciles de ejecutar de forma individual. Otros estudios (Pallinsar y Brown, 1984) destacan la eficacia de los compañeros a la hora de enseñar a aprender. Para Anna Camps (1997):

Una de las objeciones principales que se ha puesto al trabajo cooperativo en la clase ha sido la interferencia entre este tipo de trabajo y la organización jerárquica y basada en la competencia individual de la mayoría de las escuelas, lo que tiene como consecuencia que la cooperación no sea tal, sobre todo por el hecho de que la evaluación individual y selectiva continúa siendo una de las motivaciones principales de los alumnos (p. 129).

Freedman (1985) recoge opiniones de *buenos maestros* que manifiestan la problemática de mantener a los alumnos en la tarea durante el trabajo en grupo, y la de algunos otros que no se sienten bien redactando en colaboración y que lo encuentran una pérdida de tiempo. Ese rechazo, en el fondo, se puede llegar a comprender si recordamos la creencia de muchos docentes y aprendices que conciben la composición como una tarea individual que se debe realizar en privado y en silencio. Esta creencia influye de forma considerable a la hora de llevar a clase actividades cooperativas de discurso escrito. A los estudiantes que vienen de una enseñanza centrada en el profesor, les resulta difícil creer al principio que se puede *escribir* y *conversar con los compañeros* al mismo tiempo, porque consideran que la escritura se opone a la oralidad.

También muchos maestros creen que redactar es un acto individual, por tal razón, valoran negativamente el trabajo cooperativo y se justifican diciendo que algunos jóvenes, los más débiles o vagos, se aprovechan de la labor de otros y que es difícil saber quién hizo qué. Estos docentes creen que la autoría final de los escritos se diluye en las diversas interacciones que se realizan durante la producción y, en consecuencia, resulta difícil saber quién ha sido en realidad el autor del escrito y a quién se debe atribuir, por tanto, la calificación global (Cassany, 1999).

Además, según Cassany, otra objeción que plantean algunos profesores respecto al uso de la interacción oral entre compañeros mientras escriben refiere a que puede generar interferencias lingüísticas entre la oralidad y la escritura, y crearles confusión, porque suponen que se podrían infiltrar en el texto escrito rasgos agramaticales típicos de la oralidad.

A pesar de las divergencias que hay entre investigadores, maestros y alumnos, parece imponerse la opinión de que el trabajo cooperativo es beneficioso para el aprendizaje en general, no solo en la composición escrita, y que estas ganancias se manifiestan incluso en los rendimientos escolares. Webb (1982), en uno de los estudios que realizó en 1980, observó que los estudiantes que daban explicaciones de cómo realizar la tarea alcanzaban mayores resultados que los que no tomaban parte activa en la interacción del grupo, incluso cuando el nivel de habilidades se mantenía constante.

En suma, quienes hemos llevado a la práctica el trabajo cooperativo en la composición escrita creemos que es exagerada esa postura, porque los aprendices son capaces de discernir entre lo oral y lo escrito. Cassany (1999) afirma:

[...] el alumnado distingue perfectamente los dos contextos comunicativos que se solapan en una secuencia de escritura cooperativa: lo que se escribe a un destinatario (normalmente ajeno a la clase) para conseguir un objetivo, y lo que se dialoga con los compañeros, con el propósito de mejorar el escrito (p. 160).

REFERENCIAS

- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth, Inglaterra: Penguin.
- Brown, A. (1985). Metacognition. The development of selective attention strategies for learning from text. En: H. Singer & R. Rudell (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 285-301). Delaware: International Reading Association.
- Brown, G. & Shaw, M. (1986). Social skills training in education. En: C.R. Hollin y P. Trower (eds.). *Handbook of Social Skills Training*. (pp. 59-78). Oxford: Pergamo Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cambra, M. (1998). El discurso en el aula. En: A. Mendoza Fillola (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 227-238). Barcelona: SEDLL / ICE de la UB / Horsori.
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos*, 20, 195-213.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard: Harvard University Press.
- Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 315-353). Madrid: Alianza.
- Dillon, J. T. (1982). The effect of questions in education and other enterprises. *Journal of Curriculum Studies*, 14, 127-152.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós / MEC.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College, Composition and Communication* 31(1), 21-32.
- Forman, E. y Cazden, C. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, (27-28), 139-157.
- Freedman, S. W. (1985). *The Acquisition of Written Language. Response and Revision*. Norwood, Nueva York: Ablex.
- Gallimore, R. & Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling and literate discourse. En: L. C. Moll (ed.). *Vygotsky and Education: Instructional Implications of Sociocultural Psychology* (pp. 175-205). Nueva York: Cambridge University Press.
- García, R.; Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Barcelona: Editorial CCS.
- Goody, J. (1986). *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffin, P. & Cole, M. (1984). Current activity for the future: The Zo-Ped. En: B. Roscoff & J. Wertsch (eds.). *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development"* (pp. 45-64). San Francisco: Jossey-Bass.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Laboratory of Comparative Human Cognition. (1983). Culture and cognitive development. En: P. H. Mussen (ed.). *Handbook of Child Psychology. Vol. 1. History, Theory, and Methods* (pp. 295-356). Nueva York: Wiley.
- Martínez, J. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Magisterio.

- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Londres: Routledge.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A socio-cultural approach*. Nueva York: Routledge.
- Morales, R. y Bojacá, B. (2005). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Onrubia, J. (2000). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En: C. Coll et al. *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.
- Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Vol. 1. Blackwell: Oxford.
- Salaberri, S. (1999). *El discurso del profesor en el aula y su relación con las tareas de aprendizaje*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Scinto, L. (1986). *Written Language and Psychological Development*. Orlando, FL: Academic Press.
- Scott, P. (2008). Teacher talk and meaning making in science classrooms: A Vygotskian analysis and review. *Studies in Science Education*, 32(1) 45-80.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. Edición a cargo de Alex Kozulin.
- Webb, N. M. (1982). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. *Infancia y Aprendizaje*, (27-28), 159-183.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: University Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wilkinson, A. (1983). Assessing language development: The credition project. En: A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (eds.). *Learning to Write: First language / Second Language*. Nueva York: Longman.



Interacciones entre familias e instituciones de cuidado de niños*

Interactions between Families and Child Care Institutions

Ana Paula Santoni Palma**

Para citar este artículo: Santoni, A. P. (2015). Interacciones entre familias e instituciones de cuidado de niños. *Infancias Imágenes*, 14(2), 119-126.

Recibido: 27-julio-2015 / **Aprobado:** 16-septiembre-2015

Resumen

El campo problemático que se trabaja en esta investigación es las instancias participativas y de interacción entre las familias y el ámbito institucional de cuidado y crianza, su impacto en el desarrollo infantil temprano y en la calidad de vida infantil. En las interacciones cotidianas se observa la configuración de las relaciones que sustentan el desarrollo del niño de hasta 4 años y su reconocimiento como sujeto de acción. Se identifican y analizan dichas instancias, a la vez que se caracterizan en cada comunidad institucional. Las observaciones y entrevistas son elementos de la investigación acción en las prácticas sociales cotidianas, ya que en el propio discurso los entrevistados producen conocimiento y análisis. Se espera que el sustento empírico, mediado por el análisis, sustente propuestas institucionales y comunitarias que se originen y desarrollen en instancias dialógicas y de acompañamiento familiar, favorecedoras del desarrollo de los niños y de su calidad de vida.

Palabras clave: acompañamiento familiar, comunidad institucional, desarrollo infantil temprano, crianza, interacciones en las instituciones

Abstract

The problematic field that is worked on in this research is instances of interaction and participation between families and the institutional level of care and upbringing, its impact on early child development and on quality of children life. In everyday interactions, the configuration of relations that support the development of children up to 4 years and its recognition as a subject of action is observed. These instances are identified and analyzed, while are characterized in each institutional community. Observations and interviews are elements of action research in everyday social practices, since interviewees in the speech produced knowledge and analysis. It is expected that the empirical evidence, mediated by the analysis, supports institutional and community-based proposals that originate and develop in dialogical instances and in family accompaniment, promoting the development of children and their quality of life.

Keywords: family accompaniment, institutional community, early childhood development, upbringing, interactions in institutions

* Instancias de interacción con familias en el ámbito institucional de cuidado y crianza de niños y niñas de 0 a 4 años, de la provincia de Mendoza. La presente investigación dirigida por el Dr. Benito R. Parés, se inició en mayo de 2014, se encuentra en curso.

** Técnica en Cuidados Infantiles, Universidad Nacional de Cuyo. Tesista de la Licenciatura en Niñez, Adolescencia y Familia, Universidad de Aconcagua. Profesora titular, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Correo electrónico: paulasantoni@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En la provincia de Mendoza aumentó la cantidad de instituciones de atención a la infancia temprana. En la actualidad madres y padres deben dejar a sus niños¹ y niñas de entre 0 y 4 años en instituciones de cuidado y educativas por diversas razones. En consecuencia organismos estatales y no estatales han puesto en funcionamiento espacios institucionales con fines educativos y de cuidado; jardines maternales, centros de atención a la infancia, entre otros. Se evidencia que el acompañamiento institucional² a la crianza surge a partir de la necesidad de las familias.

La falta de planificación de instancias de interacción entre las familias y el ámbito institucional, en ocasiones, lleva a un sin sentido de actividades que poco tienen que ver con el desarrollo integral del niño en sus edades tempranas. Se incurre en instancias de *muestra* que ponen por encima las exposiciones que no refieren a la cotidianidad del niño, sino más bien a la labor de las personas que trabajan en la institución, como festejos o presentaciones de trabajos de los niños en los que muchas veces él mismo no se identifica. Se deja por fuera de estas instancias el reconocimiento del niño como sujeto de acción en la cotidianidad y con su particularidad, así como en la relación con sus pares. Las relaciones afectivas y los vínculos de apego son constituyentes. El niño no es porción extraíble en momentos de exposición. El análisis de la problemática de la comunidad institucional y la observación, como ejes, favorecen la asertividad en las interacciones y la atención temprana del desarrollo infantil.

El niño es en la integralidad de sus relaciones, sus vínculos significativos y en su contexto.

Es posible realizar una planificación institucional que logre un acompañamiento familiar adecuado, sustentado en aspectos vinculantes e instancias participativas que favorezcan el desarrollo de los niños en la primera infancia.

EL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO, SU CONTEXTO Y UNA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL

Se concibe a los niños como sujetos protagonistas de su propio desarrollo. También se tiene en cuenta que el niño, como dice Divito (2006):

[...] depende no solo de sus potencialidades, sino también de las intervenciones, de las propuestas, de la organización del entorno facilitador que les brinden quienes se encarguen de su educación, tanto a nivel familiar, como en el ámbito institucional donde los niños se socializan y educan (p. 23)

En los contextos de cuidado y crianza de las instituciones se aprecian aspectos que se relacionan con el desarrollo del niño: la propuesta de objetos afines (cotidianos y representativos), la organización de la rutina en forma conjunta que permita la continuidad entre su entorno familiar e institucional, como puesta en común de representaciones culturales, las ideas afines sobre lo artístico y lo pertinente para cada niño, la alimentación, la higiene, los momentos de sueño, la educación sexual integral (Ley 26.150, 2006).

El contexto es soporte y parte de una trama que sustenta el desarrollo infantil temprano. Desde un enfoque ecosistémico y multidimensional se observan relaciones, vínculos, apegos, condiciones socioeconómicas y sociales, aspectos culturales, por nombrar algunas; que hacen a la calidad de esta trama. Según este modelo conceptual, la integridad comprende dimensiones que pueden ser identificadas para su desarrollo, tanto en lo relativo a salud, cultura, desarrollo evolutivo y a las propias percepciones del sujeto: de bienestar objetivo y subjetivo. Estas mismas son susceptibles de análisis y observación por parte de los adultos que acompañan el desarrollo (Quinceno y Alpi, 2013). En ello se fortalece la concepción de la calidad de vida de los niños.

1. En adelante niños/niño: todo niño y/o niña en todas y cualquiera de sus condiciones posibles.
2. Instituciones de cuidado y de guarda de niños en primera infancia externas a la familia.

La calidad de vida es entendida de forma integral y multidimensional, como un constructo social, atravesado por el contexto y las propias características culturales. Es decir es una construcción socio-cultural. Por ello, en cuanto al desarrollo infantil temprano, se comprende que el fortalecimiento de instancias y de dispositivos institucionales que apuntalan la interacción entre padres, institución y comunidad, cumple un papel más que importante en la mejora en la calidad de vida del niño.

Es necesario dar valor a la mirada *multidimensional del desarrollo* del niño, de manera que la comprensión de este desarrollo se encuentre impregnada por el contexto, por las interacciones de los adultos con sus pares y que esta mirada sea promovida en los proyectos institucionales que cobijan a los niños en las instituciones.

INSTANCIAS DE INTERACCIÓN ENTRE LAS ESFERAS DE CRIANZA

Mediante el reconocimiento de las características institucionales y comunitarias es posible generar y fortalecer el acompañamiento familiar, a partir de la escucha y del análisis de las necesidades manifiestas de las familias, como una construcción dialógica para el desarrollo de instancias de mayor promoción de la interacción.

Las formas de participación, de contacto, de comunicación de la institución con las familias, denotan una construcción en la configuración de sus relaciones (Isaza Merchán, 2011).

Entonces, en las interacciones es donde se observa esta configuración; es decir, a partir de la identificación y el análisis de manera analógica (Fischetti, 2015) de las instancias de interacción en las instituciones observadas en la presente investigación. Se captan semejanzas que se aprecian en el marco característico de cada comunidad institucional abordada de la provincia de Mendoza. Es posible cualificar las interacciones que favorecen al niño mediante la perspectiva de la atención temprana del desarrollo infantil (Pikler, 1984); como así mediante el enfoque multidimensional de la

calidad de vida infantil. (Organización Mundial de la Salud, citado por Quiceno y Alpi, 2013).

Se observan, entonces, las interacciones con perspectiva de estudio microsociales, articulado con un nivel de abstracción teórica macrosocial que permita el desarrollo de las analogías, con el fin de promover la propia observación de las partes constituyentes de cada comunidad institucional y sus mismos agentes sociales. Esto facilita el desarrollo de instancias pertinentes a cada contexto.

EL DIÁLOGO ENTRE FAMILIAS E INSTITUCIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL FAVORABLE DEL DESARROLLO INFANTIL

Las formas de contacto, comunicación, información e inclusión que se dan en las instituciones de cuidado —jardines maternos, jardines de infantes, grupos de crianza, etc.— impactan y aportan a la función socializadora temprana que realiza la familia de cada niño.

Las instituciones de cuidado y de atención a la infancia tienden al mejoramiento de la rutina del niño al desempeñar y promover actividades de interacción con las familias de su comunidad de manera responsable y planificada. Para Castilla (2004), “de acuerdo con la comunidad en la que se interactúe existen diferentes formas de enfrentar la vida, de hacer las cosas, así como de usar el lenguaje. Esto es lo que se denomina ‘prácticas sociales’” (p. 82). Son estas prácticas las que determinan una comunidad. El modelo social culturalista reconoce la particularidad y la importancia del estudio de estas instancias y se entiende como parte de ellas el acompañamiento a las familias.

[...] no solamente hablar de los gustos propios de cada niño, de sus características personales y de cuestiones de tipo organizativo-institucional, sino intercambiar ideas acerca de intereses, valores, conocimientos, etc., propios de la familia del niño, que posibiliten al docente construir intervenciones posibles en el transcurso de la experiencia del niño en el jardín. (Ramírez, 1998, p. 4).

Algunas de las instancias de interacción observadas han sido entrevistas con padres, donde se tratan temas singulares o individuales de cada niño; los festejos institucionales y salidas recreativas donde se convoca a los familiares que puedan asistir y acompañar a los grupos de niños. Otro tipo de interacción son los elementos de comunicación (cuadernos, notas, carteles, fotografías, redes sociales) propuestos por cada institución.

Existen instituciones de cuidado como jardines maternos o espacios de salud que proponen talleres afines para familias, encuentros temáticos, reuniones informativas sobre actividades específicas de interés comunitario, información sobre programas sociales de origen estatal que brinda la institución.

A través de estas y muchas otras instancias que dependen del contexto, toma forma la función que la institución posee en la comunidad que está.

Se evidencia así la necesidad de intervenir y orientar a las familias y cuidadores en las estrategias para disminuir el estrés parental y sus relaciones con estilos y prácticas de crianza inadecuadas y que no favorecen el desarrollo socioafectivo durante la infancia. (Martínez, 2010, p. 114).

Las entrevistas entre personal de la institución y las familias es una de las maneras de aproximación de ideas y de acompañamiento entre quienes son adultos referentes en el vínculo con el niño. Es decir, es una herramienta que permite acercar entre ambas esferas de crianza, los conceptos y las prácticas que se relacionan con los cuidados y el desarrollo temprano que favorecen la calidad de vida del niño. Es posible en un tiempo acordado de aproximadamente cuarenta y cinco minutos, tratar temas como la rutina del niño en ambas esferas de cuidado, expresiones del niño observadas, hechos específicos que aclaren ambas perspectivas, información sobre cuidados especiales, situaciones familiares o institucionales que generan impacto en la cotidianidad del niño, etc. Estas instancias posibilitan consensuar un abordaje conjunto y complementario entre ellos.

Otras instancias para el reconocimiento y el contacto entre quienes están a cargo del cuidado de los niños, pueden ser: festejos en la institución, notas, carteles en la puerta de entrada, paseos recreativos con familiares, etc. Esto permite que padres y familiares puedan expresar sus dudas, agradecimientos, sugerencias y pedidos, y ayuda a delinear aspectos que favorezcan el desarrollo del niño, de forma integral entre las dos esferas concéntricas.

Las diversas formas de interacción que permiten el diálogo dan valor al acompañamiento institucional en lo relativo a la crianza, y responden a la necesidad manifiesta de las familias de la intervención institucional. Las propuestas que se originan en el marco de prácticas sociales que constituyen a una comunidad, favorecen el desarrollo integral del niño.

LAS INSTITUCIONES Y SU ROL

Los espacios de confluencia de la crianza y la atención a la infancia en la actualidad son protagonistas de cambios socioculturales:

[...] cultura, y sobre todo la cultura escolar cotidiana, como culturas plurales producto de la mezcla de muchos elementos heterogéneos, donde se enlaza lo objetivo y lo subjetivo, lo que llevaría a replantear las interacciones [...] la pertinencia de los contenidos y la contribución de los padres y madres de familia, de otros profesionales y de las instituciones de la comunidad. (Chaves Salas, 2001, p. 64).

Es pertinente que estas instancias sean las que encausen los esfuerzos tanto familiares como institucionales de manera propicia al desarrollo y a la calidad de vida de los niños y de la comunidad.

Las generaciones actuales en zonas rurales y urbanas —padres, madres y adultos cuidadores o cuidadoras— buscan en las instituciones el asesoramiento, la asistencia médica, la atención de los nacimientos y embarazos y luego el cuidado de sus niños en la primera infancia.

Con los avances en materia de salud y el aparato estatal que provee gran parte de esta asistencia en la Argentina, las madres, padres y familiares han tenido un gran acercamiento de estas funciones hoy sociales.

Hoy se incurre en propuestas de instancias originadas en oficinas o departamentos institucionales, desde organismos gubernamentales o no gubernamentales, donde bienintencionadamente se crean programas con sustento teórico o a partir de experiencias de otros lugares. Así se cae en el ocultamiento de la realidad (Roig, 1984) que acoge a una comunidad institucional, en este caso, de crianza.

INSTANCIAS QUE CONTEMPLAN INDIVIDUOS, FAMILIAS E INSTITUCIÓN Y COMUNIDAD

Entendiendo la complejidad y la particularidad de cada contexto, es necesario pensar y planificar las instancias que sean posibles e incluso gestadas por el propio contexto. De esta manera es posible generar interacciones que atiendan necesidades individuales de cada niño, en su grupo y con su comunidad.

El acompañamiento específico a la singularidad e individualidad de cada niño y familia debe originar instancias que favorezcan el diálogo y propicien la escucha por parte de las personas de la institución (por ejemplo, las mencionadas entrevistas con familiares para el tratamiento o reconocimiento de situaciones particulares). Estas generan intervenciones que se construyen de manera aunada y favorecen ampliamente el desarrollo del niño y la constricción de su subjetividad en sus edades tempranas (Burin y Meler, 1998).

Los cuadernos de comunicación o aquellos documentos escritos muestran ciertas limitaciones en la expresión en situaciones particulares, son útiles para invitaciones o informaciones generales, según manifiestan familiares entrevistados, o bien, para la realización de seguimientos que tengan que

ver con registros de desarrollo del niño o instancias formales como las actas sobre eventos (caídas, toma de medicamentos del niño, etc.) afirman cuidadoras de un jardín maternal de la Ciudad de Mendoza.

El acompañamiento en actividades compartidas muestra ser promotor de las relaciones entre las familias de los niños. Además: a) propicia interacciones, incluso posteriores a las salidas recreativas, festejos, charlas, talleres, etc., que propone la institución; b) permite aunar el proceso de creación de las intervenciones en la institución con las familias, y c) genera espacios de diálogo informal y ameno.

Es necesario tener en cuenta el tipo de actividad acorde a los recursos de la propia institución y la comunidad a la hora de planificarla. Se han observado propuestas creativas que tienen como objetivo el momento compartido más allá de la actividad en sí. Por ejemplo, un jardín maternal invitó a las familias con sus niños a contar cuentos sentados en las acequias³ de sus alrededores. Allí se utilizó el espacio disponible, cercano y conocido por los participantes.

Es importante tener en cuenta, en las mencionadas instancias, que el enfoque aquí propuesto pone en valor el desarrollo del niño y cómo favorecerlo. El simple hecho de compartir entre las familias puede no ser una instancia favorecedora de lo antes mencionado. Por ello se comprende que las interacciones son contenedoras y no expositoras del niño; como sucede en los actos escolares de presentación que han mostrado rupturas en la rutina y la cotidianidad percibida por el niño. Cuando este último transita las edades de entre 0 y 3 años, el tipo de instancias expositoras (por ejemplo: exposiciones de ejercicios de gimnasia, con dispositivitos armados en momentos y espacios definidos fuera de su rutina en la institución) revelan ser contrarias al enfoque.

La vinculación y la articulación de programas o políticas públicas con las que cuenta cada institución generan otra esfera de interacciones. Como se

3. Canales de riego angostos en las orillas de las calles, característicos de la ciudad de Mendoza.

ha mencionado, la institución es parte constituyente de cada contexto y comunidad; a partir de estas otras instancias que están por encima de la planificación diseñada de la institución es posible cultivar nuevas interacciones. Se puede apuntalar y encausar con mayor precisión estos programas ajustándolos y favoreciendo aspectos del desarrollo de los niños. Tal puede ser el caso de una institución de apoyo educativo de una zona rural que cuenta con un programa de apoyo alimenticio, desde el cual la institución crea un taller permanente de cuidados infantiles y alimentación para las familias.

Es claro que cada una de estas instancias constituye una herramienta para la convergencia en las intervenciones: singulares, individuales o grupales con los niños, que favorece su desarrollo.

Por esta razón se considera de gran importancia la formación de quienes están a cargo de programas y políticas públicas. Solo así se actualizan y generan espacios de escucha y de construcción en cada comunidad institucional de cuidado de niños y de acompañamiento familiar. También es posible propiciar la observación constante por parte de los encargados del cuidado de los niños, quienes pondrán y flexibilizarán las instancias de interacción entre familias e institución.

REFERENCIAS

- Burin, M. y Meler, I. (1998). *Género y familia: poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Castilla, M. (2004). *Habilidades sociales y educación. Estudio sobre una comunidad sorda*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo.
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(2), 59-65.
- Divito, S. L. (2006). Jardines maternos. Mirar al niño para optimizar las prácticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5).
- Fischetti, N. (2015). *Pluralismo metodológico. Apuntes para el diálogo crítico*. Curso Epistemología y Metodología de la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Mendoza: Centro Científico Tecnológico-Conicet.
- Isaza Merchán, L. (2011). *Fortalecimiento familiar para el desarrollo pleno de niños y niñas de primera infancia*. Bogotá: Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente, Organismo Especializado de la OEA. Recuperado de: <http://www.iin.oea.org/IIN2011/newsletter/boletin9/noticia-esp/pdf-4/Leonor-Isaza-Colombia.pdf>
- Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Congreso Argentino, 4 de octubre de 2006. Recuperado de: <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/ley26150.pdf>
- Martínez, A. C. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas* 6(1), 111-121.
- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Quiceno, J. M. y Alpi, S. V. (2013). Calidad de vida relacionada con la salud infantil: una aproximación conceptual. *Psicología y salud*, 18(1), 37-44.
- Ramírez, P. (1998). *La interacción como eje constructor de un proyecto de trabajo en jardines maternos*. Comunicación presentada en I Congreso Internacional de Educación Temprana. Madrid.
- Roig, A. (1984). *Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano*. Quito: Belén.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Arpini, A. (2003). *Otros discursos. Estudios de Historia de las ideas latinoamericanas*. Mendoza: Facultad de Ciencias Política y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.
- Degenne, A. (2009). Tipos de interacciones, formas de confianza y relaciones. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 6, 63-91.
- Díaz, E. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo*. Buenos Aires: Biblos.

- Isaza Valencia, L. y Henao López, G. C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1051-1076.
- Isaza Valencia, L. y Henao López, G. C. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, 15, 253-271.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del campo teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Urzúa, A. G. y Ocaño, K. (2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista Chilena de Pediatría*, 82(4), 300-310.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas.



Infancia múltiple en Colombia: niñez en contextos de conflicto por recursos naturales

Multiple Childhood in Colombia: Children in Context of Conflict over Natural Resources

Doris Lised García Ortiz*

Para citar este artículo: García, D. L. (2015). Infancia múltiple en Colombia: niñez en contextos de conflicto por recursos naturales. *Infancias Imágenes*, 14(2), 127-136.

Recibido: 31-julio-2015 / Aprobado: 25-septiembre-2015

Resumen

Los discursos sobre la infancia en Colombia contrastan con las realidades contextuales en las que viven muchos niños y niñas; a los problemas históricos de exclusión social y conflicto interno armado, que afectaron el desarrollo de la niñez en varias regiones, se suman hoy los problemas en los territorios por los recursos naturales de reciente explotación, en el marco del plan de desarrollo nacional que apuntaló la economía hacia un modelo extractivista. La duda con la que se dio inicio a esta reflexión fue: ¿Cómo puede tener relación el ejercicio pleno de niños y niñas de su derecho al desarrollo con la situación actual de conflictividad nacional y regional por el modelo extractivista de desarrollo? Se continuó con un rastreo documental y una observación participante en algunos de los lugares donde se presenta la problemática y el presente texto es el resultado del análisis inicial.

Palabras clave: infancia, desarrollo, conflicto armado, explotación de recursos naturales

Abstract

Speeches about childhood in Colombia contrast with contextual realities in which many boys and girls live. The historical problems of social exclusion and internal armed conflict, affecting the development of children in several regions, in addition to problems of territories affected by recent exploitation of natural resources, within the framework of the national development plan that underpinned the economy towards an extractive model. The question that began this reflection was: How can the realization of children to their right to development, relate with the current state of national and regional conflicts in the extractive model of development? It was continued by a documentary tracing and a participant observation in some places where the problem resides and this text is the result of initial analysis.

Keywords: childhood development, armed conflict, exploitation of natural resources

* Magíster en Estudios Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Docente, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: doligarcio@gmail.com

“Crisis humanitaria en La Guajira por falta de agua y alimentos”

El Espectador (2014)

“La Guajira: 35 de cada 100 mil niños mueren por desnutrición”

El Tiempo (2014)

INTRODUCCIÓN

Estos fueron los titulares de prensa de los dos periódicos más importantes del país entre julio y agosto de 2014. El primero es del diario *El Espectador* en donde se relata la situación de desnutrición por sequía —y por ende por falta de alimentos—, en el departamento de La Guajira, lo cual ha afectado principal aunque no únicamente a la población infantil; el segundo titular es de *El Tiempo* y en este se hace referencia de nuevo al estado crónico de desnutrición de los niños y niñas en esa zona.

¿En qué momento las preocupaciones por el futuro de la infancia en Colombia se entrelazaron de manera tan estrecha con las inquietudes por la explotación desmesurada de los recursos naturales?

Este fenómeno de desnutrición y posterior muerte de población infantil en el departamento de La Guajira¹ no es nuevo; por el contrario, es una muestra material y simbólica de las paradojas y vergüenzas que como sociedad, deben enfrentar los colombianos cuando se habla de la condición de vida real de millones de niños en varios departamentos, en un país que se propuso hace pocos años construir un mandato nacional por la infancia.

La condición particular que lleva a preguntarse por la relación de *una sequía* y las discusiones actuales sobre los efectos nefastos de la implementación del modelo extractivista de desarrollo del primer gobierno Santos, es la conclusión a la que llega Danilo Urrea (2014), de la fundación Censat, acerca de los problemas estructurales que están

detrás de la calamidad natural: la explotación del carbón de hace más de treinta años en la región. En este sentido, como lo denuncia el ambientalista, el recurso hídrico en La Guajira se destina para la explotación de este mineral en una desproporción de 17 millones de litros diarios para su transporte por carretera, y solo 0,7 litros para el consumo humano. Y esta situación se va a repetir en otros departamentos como el Casanare, donde la explotación minera principal es el petróleo. Por lo anterior, para hablar de las circunstancias múltiples que afectan a la infancia y la adolescencia en la actualidad, es necesario cuestionarse por los conceptos y modelos de naturaleza y desarrollo que se consolidaron en el país y que hoy tienen su máxima expresión en la locomotora minera del gobierno Santos.

INFANCIA, NATURALEZA Y DESARROLLO: LOS MITOS DEL PROGRESO

Hoy nadie discutiría que los conceptos que se enuncian —infancia, naturaleza y desarrollo— son constructos sociales contextualizados y particulares que dan cuenta de la relación con una población como los niños y niñas, con unos recursos como los naturales y con una idea de progreso que orientó durante muchos años a nuestro país. No es la intención de este escrito profundizar sobre el desarrollo histórico de cada categoría, de lo que se trata es de desmitificarlas, de leerlas críticamente y de contrastarlas con las realidades sociales que pretenden interpretar.

Para empezar a hablar de infancia hoy en Colombia es imprescindible abordar la política pública de infancia, la Ley de Infancia y Adolescencia y los planes y programas que orientan las instituciones nacionales, departamentales y municipales, y se enfocan en la atención a la población que entraría en la categoría, a partir de sus condiciones biológicas y sociales. Es evidente que el enfoque

1. Desde hace aproximadamente diez años se viene hablando en el país de la situación crítica de los niños y niñas en este departamento, junto con el Chocó y Bolívar (Agencia de Noticias UN, 2014).

conceptual —y en algunos casos, procedimental—, con que se lee y se hacen leyes, políticas y programas para la infancia, ha tenido cambios sustantivos en términos de renunciar paulatinamente a una mirada asistencialista, de control y estado de anomalía de los niños y niñas en condiciones de pobreza y abandono, y propender por una perspectiva de sujetos de derechos, seres sociales, políticos y culturales, con capacidades y potencialidades.

El ambiente internacional y nacional a favor de la infancia, impulsado por organismos multilaterales como Unicef o el Banco Mundial, con argumentos que van desde el desarrollo humano hasta las tesis económicas sobre una mayor tasa de retorno en un país que invierte en la niñez (Torrado, Reyes y Durán, 2005), han llevado al Estado colombiano a suscribir cuanto mandato o llamamiento se haga a favor de esta población. Pero como en otros tiempos, los niños y niñas de nuestro país viven en ciertas realidades que difícilmente se ajustan a dichos llamamientos: ahora como en el pasado con las otras infancias², los niños y niñas están fuertemente asociados al fenómeno de explotación infantil en la minería que llega hasta la explotación sexual principalmente de niñas³; han engrosado las filas de los ejércitos irregulares; forman parte, en gran número, de las bandas delincuenciales⁴, y se encuentran inmersos en las luchas de sus comunidades de origen por la supervivencia y la defensa de sus lugares y formas de autoabastecimiento.

En estas condiciones, es factible que aún hoy, reconociendo a los niños y niñas como sujetos de

derechos en el Código de Infancia, se piense fácilmente en bajar el rango de la mayoría de edad para poder judicializar a la niñez que aún no encaja en la categoría, y que mayoritariamente son los hijos de los sectores pobres. Los datos cuantitativos que se obtienen acerca de la situación de los infantes desalentarían los esfuerzos que se hacen hasta el momento por sacarlos de estas realidades contextuales; sin embargo, ese es el error en el que se cae reiteradamente cuando se habla de la infancia en Colombia: pretender desvincular a la niñez de las graves problemáticas sociales que afectan a sus familias y comunidades de pertenencia, y en las que se ha venido desarrollando a lo largo de la historia el país: pobreza, recrudescimiento de la violencia, incremento de la economía ilegal, desplazamiento, corrupción, etc.

Si miramos el panorama de América Latina, hay una situación paralela: la construcción conceptual, normalización, legalización y legitimación del concepto *infancia* nos sigue llegando de afuera, y en ese sentido, contrasta el hecho de que los organismos internacionales defensores de los derechos de niños y niñas convoquen a la atención y protección de los mismos, desconociendo las realidades estructurales económicas y políticas que han puesto a millones de infantes del tercer mundo en condición de desventaja social. Como se invisibilizan o trivializan los conflictos sociales y políticos que conllevan a dicha condición durante los últimos cuarenta años, el discurso de derechos de la infancia, expresado en mandatos, convenciones y políticas públicas, tanto

2. Son conocidos los debates acerca de la categorización de la infancia en nuestro país desde las prácticas pedagógicas (Saldarriaga y Sáenz, 2007) desconociendo un poco la situación real de miles de niños asociados al trabajo infantil, abandonados o habitantes calle y a quienes después de los años 50 se les empezó a llamar “gamines”. Obras académicas sobre el gamín, de Virginia Gutiérrez de Pineda (1972), Granados Téllez (1978) (citados por Minnicelli y Zambrano, 2012), se aborda ese fenómeno; y, en los documentales *Gamí*, de Ciro Durán (1997), y *Chircales*, de Marta Rodríguez y Jorge Silva (1962), se reflejan las situaciones anormales de los niños y niñas habitantes de calle, y el maltrato y el trabajo infantil, respectivamente. En este mismo sentido, María Cristina Salazar (1992), hacía un juicioso balance sobre la situación de los niños y niñas en América Latina, en el que destacaba el papel del modelo de desarrollo como uno de los detonantes de pobreza y de los conflictos armados que terminaban por conducir a los niños a los ejércitos irregulares o a la calle.
3. La periodista Jineth Bedoya realiza desde hace algunos años una investigación acerca de la prostitución infantil femenina, en lugares como Segovia y Medellín. Entre sus hallazgos encuentra que los cuerpos de las niñas son comercializados por las Bandas Criminales en zonas de minería. (Sobre los efectos del conflicto en las niñas y mujeres ver: http://www.abcolombia.org.uk/downloads/Sexual_violence_report_Spanish.pdf).
4. Para ampliar sobre datos de niños y niñas involucrados en situaciones de excepción ver: <http://www.alianzaporaninez.org.co/wp-content/uploads/2014/06/Informe-Ejecutivo-Colombia-CDNFinal-1.pdf>

de los organismos internacionales como de los Estados, acude a figuras sancionatorias, programas asistenciales y proyectos remediales para intentar poner en cintura a la población infantil que sigue por fuera de la categoría: abandonada, desnutrida, desescolarizada, trabajadora, etc.

Según Inés Rosbaco (2002), el punto de partida para el análisis que orienta el trabajo con la infancia, en el caso de Argentina, es el de sus imposibilidades, argumento que encuentra eco en lo manifestado por Eduardo Galeano (2005): muchas veces se plantea el tema de la infancia contemporánea desde los peligros que ofrece a la construcción de sociedades estables de seguridad y convivencia. En este sentido, las tesis económicas y políticas en el mundo, expuestas en los acuerdos y programas a favor de la infancia, ponen su atención en las ventajas comparativas, en criterios de eficiencia y de rentabilidad para invertir en su desarrollo: tener niños desnutridos o delincuentes potenciales no es rentable para ninguna economía.

Infancia y naturaleza se intrincan aquí para poner en debate el desarrollo de nuestros países, doloroso por demás reconocer que hoy hablemos de capital humano para hablar de seres humanos incluidos los niños y niñas; y que hasta la naturaleza, que es sustento de la vida humana en el planeta, entre también para el sistema, en la categoría de capital natural, como si todo pudiera reducirse a la generación de riqueza para unos pocos. Según lo expresa el grupo musical puertorriqueño Calle 13 en su canción *Latinoamérica* (2011): “Soy el desarrollo en carne viva, un discurso político sin saliva”: la situación de nuestros niños, del campo, de los recursos naturales y las ciudades, son el resultado de los discursos del desarrollo que desde la década del cincuenta, hablan de las inmensas oportunidades económicas de la región (población joven, mano de obra barata y recursos naturales insospechados), pero siempre nos recuerdan nuestro “estado de excepción”: subdesarrollo, atraso y demás.

Los contextos de violencia, pobreza extrema e inseguridad social que va mucho más allá de la delincuencia y donde socializan la gran mayoría

de los niños y niñas de todos los estratos (Galeano, 2005), tienen una referencia directa a la utilización de los recursos naturales en nuestro país, hecho que nos vincula a los debates actuales de naturaleza y desarrollo en la región. Y aunque seguramente la mayoría de los niños no viven hoy en el campo, las formas como se han configurado las ciudades en Colombia y donde también habitan los niños, son correlato del despojo violento de tierras, de los problemas de desarraigo y des-configuración del mundo del trabajo que hoy nos traen los tratados de libre comercio (TLC) y las nuevas concepciones sobre el capital natural y humano.

DESARROLLO INFANTIL, DESARROLLO LOCAL Y COMUNITARIO Y DESARROLLO NACIONAL

Según la Declaración de los Derechos del Niño (1959), la Convención de los Derechos del Niño (1989) y las tesis de los programas de Estado que en ellas se han amparado en nuestro país desde los años 1980, los niños y niñas son seres sociales con derecho a un desarrollo pleno en donde tiene un lugar fundamental el medio natural y social en el que crecen; las primeras políticas estatales de carácter pedagógico con esta población en Colombia que empezaban a desprenderse de enfoques subsidiarios de alimentación y protección de la calle, así lo entendieron, y le dieron prioridad fundamental al trabajo con la familia y la comunidad cercana de los niños y niñas, con el objetivo de fortalecer los tejidos sociales que circundaban a la infancia y así crear una responsabilidad social y redes apoyo en la atención a esta población. Además, haciendo un balance de las formas de atención a los niños y niñas en Colombia, el Estado en cabeza del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), tuvo que reconocer que muchas organizaciones de las comunidades rurales y urbanas, hacían desde hace varios años, el trabajo que ahora asumía el Estado por convertirse en garante de los derechos de la infancia al ratificar la Convención Interamericana de los Derechos del Niño (CIDN).

Según José Amar (1993), la institucionalidad de una política estatal para la infancia durante el gobierno Barco, hacía una afirmación política de las desigualdades sociales que eran combustible del conflicto armado y que afectaban principalmente a los niños y niñas de los sectores excluidos; reconocía en carne y hueso a las víctimas de un modelo de desarrollo que había dejado por el camino a millones de colombianos en la miseria; pero además intentó impulsar el desarrollo infantil íntimamente relacionado con el desarrollo familiar y comunitario. Se hacía especial mención al hecho de que la situación de niños y niñas en estado desnutrición y abandono no era solo un problema de negligencia de las familias y comunidades, sino que formaba parte de un fenómeno más complejo como el desempleo y la falta de oportunidades laborales, educativas y culturales de la mayoría de colombianos. En este sentido, la política estatal hacia la infancia intentó estar acompañada de otros programas sociales que empezaran a cerrar las brechas sociales, tan crónicas en la sociedad colombiana. Este enfoque de desarrollo pretendió poner en discusión además la teoría de que el crecimiento económico de un país redundaba en la disminución de los índices de pobreza de su población, y por ese camino, ponía también en discusión la distribución real del ingreso en Colombia.

Sin embargo, para la década del noventa, asistimos a la construcción de una nueva carta constitucional que legalizaba esas discusiones en un Estado Social de Derecho, pero que en la práctica, paulatinamente, abandonaba la bandera de lo social incluida la atención a la infancia, a los vientos de un modelo económico neoliberal. La desestructuración del mundo del trabajo no se hizo esperar y muchos de los derechos conquistados durante años por las familias colombianas se vieron rápidamente endosados a la ley de la oferta y la demanda. Por esta razón, se fue divorciando el tema de la infancia de los debates políticos y económicos del desarrollo nacional, se favorecieron programas que, si bien reiteraban el trabajo pedagógico con los niños y niñas en temas como alimentación y salud,

nada decían de la situación de vivienda, servicios públicos o empleo de sus familias en cuyos senos crecían los infantes y a quienes el modelo económico no garantizaba mejorar sus condiciones de vida. Por el contrario, se fueron sectorizando las políticas públicas frente a la población hasta el día de hoy en que pareciera que todo se inclina a la primera infancia y muy poco se dice de esa otra infancia que entra en la etapa conflictiva y peligrosa de la adolescencia.

La apertura económica de los años 1990 abrió las fronteras a la inversión extranjera que ha venido consolidándose durante los últimos años, y en los recientes gobiernos Uribe-Santos, el desarrollo nacional y los territorios que antes eran de las comunidades ancestrales, indígenas, afrodescendientes y campesinas, pasaron a ser concesionados a las multinacionales mineras, agrícolas y a las hidroeléctricas. Estas últimas ya hacían presencia en Colombia desde los años 1970 según el BID (2010), que de hecho reconoce los graves efectos sobre las poblaciones circunvecinas a las represas, pero se han incrementado los proyectos de intervención en los últimos diez años. Así, a la lógica interna del conflicto de la década del ochenta, se sumaron en los años noventa, las luchas de las comunidades por la tierra y los nuevos desplazados por los grandes proyectos agroindustriales y minero-energéticos (Castillo, 2005), el modelo de desarrollo nacional no contempla los efectos que sobre los niños y sus familias ha venido teniendo esta apuesta y solo se dedica programas asistenciales de atención a los vulnerados como *Familias en Acción* o *Familias Guardabosques* (Conde, 2012). En cambio, a veces se criminaliza a aquellos que defienden su derecho al territorio por ser la única posibilidad real de vivir dignamente con sus familias, tal vez se prefiera verlos pidiendo limosna en las ciudades junto con sus niños y niñas.

Desde esta perspectiva, ponemos en discusión que los lugares de socialización y desarrollo infantil no pueden ser únicamente los que ofrecen los lugares de atención para niños y niñas de los

sectores empobrecidos; tampoco puede ser que solo los niños y niñas de los sectores ricos puedan dar a sus hijos escenarios enriquecidos de estimulación y desarrollo. En un país como Colombia en donde la mayoría de los niños viven en condiciones de pobreza, en el debate por el desarrollo infantil debe estar incluido el modelo de desarrollo que despoja a sus familias de las posibilidades de ofrecer espacios de socialización dignos a sus hijos e hijas. La inseguridad laboral y social no permite que muchas familias puedan —fuera de la escuela y los jardines— brindar otras oportunidades de ser y estar para los niños y niñas.

Además es urgente incluir en los debates sobre infancia el hecho de que los niños y niñas forman parte de comunidades, contextos y territorios concretos y reales, y que los espacios de socialización están fuertemente ligados a sus lugares de vivienda y pertenencia, como el barrio o la vereda; mientras no se profundice en las problemáticas que atraviesan a estas comunidades, el Estado seguirá apagando incendios y separando a los infantes de sus realidades contextuales.

RESPONSABILIDAD SOCIAL, DESPOJO AMBIENTAL Y EL IMPACTO SOBRE LA INFANCIA, LA ADOLESCENCIA Y LAS COMUNIDADES. ESTUDIO DE CASO: TOLIMA

Leer el contexto en el cual se desenvuelve la niñez hoy, en este espacio concreto y en este tiempo, implica reconocer las formas, los modos y los actores involucrados en la generación de desarrollo económico capitalista neoliberal, que conlleva a la transformación en los territorios, pues desde nuestro punto de vista no pueden separarse las construcciones sociales, el modelo económico y las nuevas formas de espacialidad. Partimos entonces de dos premisas que se demostrarán a lo largo de estas líneas: a) la locomotora minero-energética requiere de ciertas comprensiones transformadas del territorio que posibiliten la superexplotación medioambiental y b) estas comprensiones transformadas

apuntan a la construcción de nuevas subjetividades, para lo cual resulta trascendental apuntar a una nueva forma de niñez vinculada a la expansión del capital.

El patrón neoliberal ha recurrido a una forma de crecimiento en los territorios, buscando que exista la menor cantidad de trabas para la consecución de ganancias. Para ello ha utilizado el modelo denominado por David Harvey (2004) *acumulación por desposesión*, con el cual se pone de presente la forma como se va despojando de sus tierras a los habitantes de un territorio para hacerlo explotable sin su existencia. Así, esta explotación supera las barreras humanas y las relaciones con el territorio que le son propias, e impone nuevas formas de búsqueda de ganancia que van en detrimento incluso de la posibilidad misma de la vida, biológicamente hablando (Estrada, 2010, p. 16). Esta forma de acumulación, en la cual la riqueza se extrae de los bienes ambientales existentes (minería, hidroeléctricas, hidrocarburos), es llamada por los teóricos como *reprimarización de la economía* puesto que es la búsqueda de riqueza de nuevo en las materias primas y no el crecimiento a partir de bienes y servicios o de la creación de industria, como se impulsaba en épocas anteriores en los países no industrializados (Estrada, 2010, pp. 16-18).

La explotación neoliberal implica entonces la generación de nuevas maneras de comprender el territorio en el cual habitan las comunidades campesinas, afros e indígenas, impulsando la existencia de valores diferentes a los que les han generado su vida en común y su relación con el espacio que habitan. La búsqueda de estas *nuevas formas* centra sus esfuerzos en la edificación de valores que se posan sobre los anteriores, se imbrican con los existentes o simplemente los sustituyen. La arista que define esta nueva escala de valores es la primacía de valores capitalistas en los cuales todo aquello que se oponga a la generación máxima de riqueza en corto tiempo debe desaparecer del imaginario. Es lo que llaman *desarrollo*.

Para poder reconstruir la escala de valores se utiliza una gran cantidad de estrategias⁵ que pueden verse, por lo menos, de dos maneras: a) estrategias de comunicación, en las cuales se plantea que los valores de las empresas transnacionales son superiores a los tradicionalmente concebidos, posicionamiento en medios, vallas publicitarias, etc., y b) ofrecimiento de dádivas a manera de *responsabilidad social empresarial*, buscando cubrir deficiencias históricas del Estado con las comunidades que son destinatarias de la tal responsabilidad empresarial. Precisamente, a través de esta última práctica de responsabilidad social se intenta promover la evasión de impuestos⁶, pero además, a través de esta las transnacionales pretenden acercarse a las necesidades de la gente y ofrecer como fruto de su bondad aquello que les corresponde por derecho. En comunidades como las nuestras, en las cuales el derecho es tan lejano debido a la práctica constante e histórica de la exclusión, la responsabilidad social cumple el papel de ganarse los corazones de los habitantes. Llama la atención que uno de los mayores destinatarios de las prácticas de responsabilidad social sean los niños y las niñas que habitan el territorio. En consecuencia, las transnacionales de la megaminería y del sector hidroeléctrico actúan el juego del gana-gana, amparados en la legalidad porque despojan a los habitantes del territorio, soportando su acción en la obtención de títulos de explotación para la nueva destinación económica de los territorios. Y a esta nueva destinación económica se le acompañan medios que posibiliten el cambio en las mentes de sus habitantes, en especial en las mentes de los niños, quienes crecerán viendo la expoliación de sus territorios como algo beneficioso y símbolo de progreso, aunque acabe con el paisaje y las riquezas ancestrales de los territorios.

El caso del Tolima es dicente: el camino que conduce al mítico Alto de La Línea, paso obligado hacia el suroccidente del país, está poblado de mensajes en los cuales se dice que la mina de La Colosa⁷ es el progreso, al mismo tiempo que la Anglo Gold Ashanti, empresa transnacional que desarrolla el proyecto, financia la construcción o fortalecimiento de escuelas, equipos veredales de fútbol de niños y niñas, y fiestas para niños en fechas especiales. Pero no solo de propuestas de megaminería de oro es víctima este departamento; sobre él se erigen amenazas de hidroeléctricas que suman en total 17 proyectos y de los cuales Hidroamoyá e Hidrocucua, que ya están en marcha, son fehaciente evidencia del control económico, social y cultural de las transnacionales.

Según los líderes campesinos que denuncian las consecuencias de la construcción de estas hidroeléctricas, las empresas transnacionales han ofertado cuadernos, cursos para el uso del tiempo libre, bazares campesinos para los niños, uniformes escolares y patrocinio de escuelas de fútbol, todo ello con la evidencia de sus logos corporativos en lugares que hagan visibles su bondad. La tierra se ha secado, hay derrumbes en las zonas de construcción, los costos de vida han subido, existen grados importantes de deterioro sociocultural, pero los niños blanden sus útiles escolares con el respaldo corporativo a la vista de los medios de comunicación que saludan el progreso y el bienestar traídos por la explotación del agua.

Los niños del Tolima son la muestra de lo que es la niñez en las zonas de expansión del capital. A los datos que dan cuenta de que la mayor violación de los derechos humanos se da precisamente en los municipios bajo el humo ferroviario del *progreso*⁸, debe sumarse que son las zonas en las cuales la

5. Nos referimos en este texto a las estrategias legales, porque de las ilegales deben encargarse las autoridades, y bien demostradas están.

6. No ahondaremos en este concepto, pero cada dinero entregado a las comunidades por vía de responsabilidad social es deducible de los impuestos que deberían entregar las empresas, legalizando la evasión de impuestos.

7. Propuesta que sería la construcción de la mina de oro a cielo abierto más grande de América

8. Las zonas mineras (35 % de los municipios) presentan el 87 % del desplazamiento forzado, el 99 % de los asesinatos de indígenas, el 98 % de los afros, el 78 % de los sindicalistas, el 80 % del total de violaciones graves a derechos humanos en el país, según el prestigioso abogado defensor de los derechos humanos Francisco Ramírez.

violencia cultural hace de los niños víctimas de un modelo que, a la par que destruye sus territorios, educa en las odas a la máquina que consume, haciendo el esfuerzo por desplazar el imaginario campesino por la crueldad desaforada con los ecosistemas; en resumen, se transforman los conceptos y las prácticas sobre lo *justo*.

CONCLUSIONES

Aunque se presenten avances en los discursos de reconocimiento y visibilización de la población infantil en Colombia, estos no logran impactar las nuevas formas en que los niños y niñas son explotados y viven con la imposibilidad de ejercer su derecho al desarrollo en un ambiente sano; a los problemas históricos de exclusión social y violencia de todas las formas presentes en nuestro país, se suman hoy los desastres de la locomotora minera que deja sin agua y sin trabajo a varias comunidades, habitantes históricas de los lugares a los que pertenecen miles de niños y niñas. Es una realidad paradójica: se habla de desarrollo y derechos infantiles, cuando se negocian recursos básicos para el sustento de la vida misma de los niños y niñas.

REFERENCIAS

- Agencia de Noticias UN. (28 de abril de 2014). *Desnutrición en La Guajira: un problema crónico, no coyuntural*. Recuperado de: <http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/articulo/desnutricion-en-la-guajira-un-problema-cronico-no-coyuntural.html>
- Alianza por la Niñez en Colombia. (2014). *Informe complementario al IV y V. Informes periódicos de la República de Colombia al Comité de Derechos del Niño 2006-2010*. Recuperado de: <http://www.alianzaporlaninez.org.co/wp-content/uploads/2014>
- Amar, J. (1993). *Infancia y calidad de vida. Publicaciones Investigación y Desarrollo*, 3, 124-159. Universidad del Norte, Colombia.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2010). *Procesos de reasentamiento y su impacto socioeconómico. Proyecto Hidroeléctrico Porce II Colombia*. Washinton D.C.: Oficina de Evaluación y Supervisión (OES). Recuperado de: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/5555/Procesos_de_reasentamiento_y_su_impacto_socioecon%C3%83%C2%B3mico_Proyecto_Hidroel%C3%83%C2%A9ctrico_Porce_II_Colombia%5B1%5D.pdf?sequence=2
- Castillo, O. (2005). Poblaciones en situación de desplazamiento forzado en Colombia: una revisión de las cifras del sistema de información RUT. *Cuadernos de desarrollo rural*, 55, 29-50. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Conde, S. (2012). *Minería: maldición de los recursos o locomotora del desarrollo. El caso de la injerencia de los actores armados en la minería del oro del choco*. Tesis para optar el título de grado de la Universidad ICESI, Cali. Recuperado de: http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/68635/1/mineria_maldicion_recursos.pdf
- El Espectador. (24 de julio de 2014). *Crisis humanitaria por falta de agua y alimentos en La Guajira*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/crisis-humanitaria-falta-de-agua-y-alimentos-guajira-articulo-506422>
- El Tiempo. (11 de agosto de 2014). *La Guajira: 35 de cada 100 mil niños de 5 años mueren por desnutrición*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/sos-guajira-crisis-por-sequia-/14364975>
- Estrada, J. (2010). *Derechos del capital: dispositivos de protección e incentivos a la acumulación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Galeano, E. (2005). *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. Barcelona: Siglo XXI.
- Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.

- Minnicelli, M. y Zambrano, I (2012). *Estudio preliminar sobre algunas Instituciones de infancia en tiempos de capitalismo y modernidad: los niños en situación de calle, Colombia*. INFEIES - RM 1(1). Recuperado de: <http://www.infeies.com.ar>
- Rosbaco, I. (2002). *Escuela, subjetividad y niños en condición de desventaja social*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Salazar, M. C. (1992). *Violencia, pobreza y conflictos armados en América Latina: problemas referentes a los niños*. Ponencia presentada al Taller Internacional sobre Estrategias de Trabajo con la Niñez, 24-27 marzo. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce24_13info.pdf
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En: P. Rodríguez y M. Marinelli (coord.). *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 389-416). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Torrado, M.; Reyes, M. y Durán, E. (2005). Bases para la formulación de un Plan de Desarrollo para la Primera Infancia. *Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(1), 15-38.
- Urrea, D. (2014). Entrevista sobre el territorio en el postconflicto. Programa *Su Madre Naturaleza*, Canal Capital. Recuperado de: <http://www.canalcapital.gov.co/blogs/el-territorio-en-el-postconflicto-debe-ser-organizado-en-funcion-del-medio-ambiente-alfredo-molano/>



¿Las sujeto-niñas?: consideraciones sobre educación especial y educación inclusiva desde el enfoque de género*

The Girls-Subject? Considerations on Special Education and Inclusive Education from a Gender Perspective

Marisol Castiblanco Martínez** Rafael Marroquín Fierro*** Angie Jineth Quiroga Méndez****

Para citar este artículo: Castiblanco, M.; Marroquín, R.; Quiroga, A. J. (2015). ¿Las sujeto-niñas?: consideraciones sobre educación especial y educación inclusiva desde el enfoque de género. *Infancias Imágenes*, 14(2), 137-144.

Recibido: 27-julio-2015 / Aprobado: 28-septiembre-2015

Resumen

El presente artículo se enmarca en el proceso de reflexión llevado a cabo en el semillero de investigación "Leidy Tabares" de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; espacio cuyo objeto/sujeto de indagación es la subjetividad femenina, desde la invisibilización y naturalización de prácticas hacia la mujer y la niña, por ejemplo las concernientes a las situaciones de discapacidad, elemento que se retoma en esta reflexión. En la primera parte del texto se desglosan algunos acontecimientos históricos frente a la educación especial y la educación inclusiva, seguido se discuten y problematizan las posibles relaciones entre estos, para finalizar con un conjunto de reflexiones al respecto, con miras a incidir efectivamente en la re-configuración de prácticas pedagógicas que encaren la educación de niños y, en especial, niñas en situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales (NEE).

Palabras clave: subjetividad femenina, situación de discapacidad, educación inclusiva, educación especial, prácticas pedagógicas

Abstract

This article is part of the process of reflection undertaken by research group "Leidy Tabares" of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas; whose subject of inquiry is female subjectivity, invisibility and naturalization practices towards women and girls, for example concerning the situations of disability, an element that is incorporated in this research. In the first part of the text some historical events were apporioned versus special education and inclusive education, followed by a discussion and a problematization of possible relationship between them, finally a series of reflections in this regard, a view to effectively influencing the re-shaping of teaching practices that adequately addressed the children education, and particularly girls with disabilities or special educational needs (SEN).

Keywords: female subjectivity, disabilities situations, inclusive education, special education, teaching practices

* Artículo de reflexión producto del semillero de investigación "Leidy Tabares" (LETA), dirigido por el profesor Rafael Marroquín Fierro.
** Licenciada en pedagogía infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mcastiblancom@gmail.com
*** Docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Director del semillero LETA.
**** Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Creo que todos compartimos la idea de que el tema “de la mujer”, dentro de cualquier colectivo es algo que no interesa, no existe tema, dicen, y menos dentro de la discapacidad [...].

Pilar Ramiro, coordinadora de Minusválidos Físicos de Madrid (s.f.)

INTRODUCCIÓN

A menudo las situaciones de discapacidad sufridas por los niños y las niñas son seguidas por su marginación en la sociedad, lo cual se complejiza más cuando el sujeto que la padece es una niña, pues su condición de “mujer” termina configurando una doble o triple discriminación, si además es pobre, desplazada, indígena, afro, etc.

Con relación al derecho a la educación y la naturaleza que lo distingue como derecho multiplicador (de otros derechos), su garantía plena y su disfrute son cruciales más aún para el desarrollo humano, social y político de este tipo de población (Cárdenas *et al.*, 2008).

Katarina Tomasevski (2004) expresa que la educación es un derecho social y económico, un elemento que define y constituye la ciudadanía; de ahí la importancia de que este se les garantice a las personas en situación de discapacidad, y más a las mujeres y niñas, dado que ellas se ven generalmente enfrentadas a una sociedad arraigada a concepciones machistas, donde el hombre usualmente se desempeña en ámbitos públicos, políticos y económicos y a ellas se les confina a espacios privados, donde su aporte a la economía y el desarrollo de la sociedad no es reconocido.

En cuanto al alcance y el contenido del derecho a la educación sistema de las cuatro aes (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, 4A). Es evidente el esfuerzo de diferentes entidades, autoridades y organizaciones sociales por materializar este derecho especialmente a la población considerada *vulnerable*, entre ella a las personas en situación de discapacidad. Uno de ellos ha sido la integración de estas personas al *aula regular*,

con muchas dificultades éticas y pedagógicas para comprender el significado y alcance de este hecho (*educación inclusiva*).

En este campo ha habido modelos de realización de esta propuesta, como lo señala Campoy (2013).

Los términos *educación especial, educación inclusiva, educación diferencial, etc.*, tienen en nuestro medio cierta trayectoria histórica no exenta de debates y contradicciones, lo cual se evidencia en los adjetivos que estas educaciones comportan y la consecuente actitud pedagógica que los docentes han asumido al respecto. Estas significaciones diversas han coadyuvado, justificado o determinado la expedición de políticas educativas —con mayor o menor alcance— y la ocurrencia de prácticas formativas que, bajo el velo de la igualdad, encubren en realidad sesgos discriminatorios, asistencialistas y victimizantes (García y Barrantes, 2012). En consecuencia es pertinente *esclarecer* conceptualmente el alcance y contenido de algunos de estos conceptos o concepciones y subrayar si les subyace o no (implícita o expresamente) el enfoque de género.

EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Del inservible a la educación de las necesidades educativas especiales

Los inservibles eran denominadas las niñas y los niños en situación de discapacidad o que vivían en la mendicidad, antes que surgieran los discursos de la *educación especial*; pues la mirada que había hacia ellos era de anormales, inútiles e ineducables.

La concepción de la educación especial se desarrolla en el siglo XVIII, y sus primeros avances fueron en Francia en 1828: en las primeras escuelas se permitió el ingreso de los niños y las niñas deficientes, con lo cual se demostró la posibilidad de enseñar y educar a los débiles mentales (Parrá, 2011). Por las mismas fechas, Abad De L'Epée inventó el primer lenguaje de señas para lograr

comunicarse con las personas sordas; mientras en Alemania Samuel Heinecke se ingenió una forma oral para instruir a las personas sordas a comunicarse de manera verbal añade Parra (2011).

En 1829, Luis Braille crea la escritura de puntos en relieve, reconocida universalmente, para la lectura y escritura de las personas invidentes, y difundida por el mundo como el *sistema Braille*. En 1917, en Europa se empezó la obligatoriedad de la escolarización; mostrando como problemática las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, lo cual generó la creación de *aulas especiales*.

Este nuevo paso en la educación se valora como un aspecto positivo, ya que significó el reconocimiento de las personas en situación de discapacidad, formando profesores preparados para adelantar programas especiales, mejorar los aprendizajes y el propio centro especial. Sin embargo, hubo críticas a este sistema educativo, debido a que las instituciones especiales no se adaptaban a las diferentes necesidades de los estudiantes que eran rechazados por la escuela regular. Así, “el estudiante en condición de discapacidad [era] excluido, marginado o segregado dentro del contexto social —por parte de las instituciones educativas—” (Parra, 2011, p. 141).

En Colombia son pocos los rastreos que han hablado directamente sobre la historia de la educación especial (Yarza, 2007). Entre 1903 y 1946 se hizo visible como parte de la pedagogía activa en términos de *educación de anormales*, como lo expresa Yarza (2007) citando a Sáenz, Saldarriaga y Ospina. La pregunta desde la pedagogía activa implicó *acercarse* a la educación especial para percibir de otros modos los relatos históricos sobre la educación colombiana.

A principios del siglo XX, por ejemplo, algunas prácticas pedagógicas se transformaron al centrarse en la detección y corrección de anomalías psíquicas y físicas, como denotan algunos autores, quienes han periodizado la línea del tiempo de la educación especial en Colombia (Yarza, 2007).

Salinas (1990) propone tres periodos para la educación especial:

Periodo inicial desde 1950 a 1960: caracterizado por la aparición de las escuelas dedicadas a la atención de niños con limitaciones visuales y auditivas, y la creación de impuestos con destino a institutos de educación especial. [...] Segundo periodo entre 1960 y 1970, en el cual aparecen los primeros centros de atención para niños con parálisis cerebral; se crea la División de Educación Especial con el fin de promover programas y servicios de educación especial, tanto para estudiantes subnormales como para estudiantes sobresalientes, así como la iniciación de la formación para el personal paramédico y de maestros, así como para personas limitadas visuales y retardados mentales en las universidades Nacional, del Rosario y Pedagógica. [...] En el tercer periodo (1970-1988) se crean establecimientos educativos para atender “alumnos sobresalientes”, la División de Educación Especial crea el Programa de Aulas Especiales en la escuela regular, que atiende a los niños y niñas con dificultades en el aprendizaje, especialmente en el primer grado de educación básica y a los niños con retardo mental educable (pp. 47-48).

Por su parte Páez (1994), plantea que tanto en Colombia como en Europa y América, el proceso evolutivo de la educación especial ha pasado por cuatro etapas: 1) exterminación, 2) abandono, 3) aceptación e 4) integración; agrupados a partir de dos enfoques: clínico y pedagógico.

El primero, de 1903 a 1974, se fundamenta en la forma de percibir al sujeto con deficiencia, como un ser con difíciles posibilidades de modificación por las causas de sus deficiencias *puramente orgánicas*. Con esto aparecen las categorías, las clasificaciones y la necesidad de agruparlos según sus características. En el segundo momento, de 1974 a 1994, se otorga mayor relevancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que se encuentran en los estudiantes, el énfasis se acentúa en la escuela, y en la respuesta de esta, surgiendo así según Páez (1994) dos conceptos: educación especial y necesidades educativas especiales (NEE).

Por último, desde la aceptación y la integración se comprende por *necesidades educativas*

especiales como aquellas dificultades que presenta una niña o niño para seguir un ritmo de aprendizaje escolar *normal*, ya sea por sus capacidades excepcionales o por alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz; y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje (SED, 2012).

Educación inclusiva: entre la inclusión y la exclusión

La discusión sobre *inclusión* dada en la década del noventa, estuvo marcada por la tensión discriminación versus igualdad —referida al derecho a la educación—. Así mismo, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (España) introdujo explícitamente el concepto de inclusión consolidándose como concepto central resultado de la lucha contra la segregación en el contexto de la *educación para todos* (ET):

La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, estudiantes de minorías étnicas, y a las personas en situación de discapacidad y con dificultades de aprendizaje. (García, 2012, p. 11).

Uno de los ejes centrales de esta discusión se relacionó con la tensión entre educación *inclusiva* y *educación* especial.

Históricamente, las personas con alguna o con múltiples situaciones de discapacidades, estaban restringidas al hogar o a instituciones segregadas que han venido llamándose colectivamente de “educación especial”, violando el derecho inalienable que tienen a la educación pública —obligatoria y gratuita— en instituciones regulares. (Muñoz, 2009, p. 7).

La unificación entre la educación especial y la educación regular, basada en los principios de

aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a ser, fue posible gracias al movimiento impulsado por los familiares de las personas en situación de discapacidad y algunos profesionales (Arnaiz, 2004). Así, se pasó de la noción de discapacidad —como minusvalía o incapacidad—, a la de atributo del ser humano y finalmente a la de situación en discapacidad en la que se ve inmerso el sujeto por la fuerza del contexto. En este sentido, los enfoques de la persona como sujeto de derechos y agente social, ético y político son cruciales.

Sin embargo, la concepción de la *integración* como *medida de encaje* sigue vigente. Desde las ópticas demográficas, la integración a los sistemas regulares, regidos por intenciones homogeneizadoras, busca una integración, *a la fuerza*, de los estudiantes pertenecientes a estos grupos, a la vez que desconoce “sus particularidades étnicas, sociales, culturales, económicas, etc., con la idea de imponer modelos hegemónicos que anulen la diferencia y la posibilidad de distinción y reivindicación de especificidades que no sean afines al modelo oficialmente establecido” (Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f., p. 20).

Así pues, como afirma Pulido (s.f.), “la integración se convirtió así en un instrumento para legitimar la dominación sobre los grupos subalternos y afianzan las hegemonías de los poderes constituidos” (p. 18).

Para Pilar Arnaiz (1996), las escuelas son para todos, donde conduce a nuevos cambios dirigidos a modificar los conceptos sobre escuelas que sean comprensivas, eficientes o inclusivas, pretendiendo una educación *humana* para los estudiantes, independiente de si tienen o no discapacidades, o pertenecen a una cultura, género o religión diferentes.

En síntesis, el enfoque conceptual de la educación para las personas en situación de discapacidad ha evolucionado y se ha transformado en distintas épocas. De la plena exclusión se pasa a la integración, y de esta a la inclusión basada en la diversidad y las diferencias.

EL DEVELAMIENTO DE LA AMBIGÜEDAD: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE GÉNERO

La educación especial al igual que la educación inclusiva tienen características particulares y concepciones diferentes; sin embargo, se acercan en la medida en que ambas buscan el reconocimiento de las personas en situación de discapacidad, una desde la particularidad de las personas y otra desde el reconocimiento de las diferencias de los niños y niñas en todas las situaciones de *necesidades educativas especiales*.

La discapacidad siempre ha existido en la humanidad, lo que ha cambiado es la manera de concebirlo, esto a raíz de la evolución del pensamiento con respecto a la idea de sujeto y verdad. Es así que, y retomando los postulados de Gómez (2010), la manera como se entiende explica la discapacidad, sus causas o múltiples causas, se ha venido transformando a lo largo del tiempo determinado las formas de relación entre los sujetos.

Igualmente sucede a lo largo de algunos acontecimientos históricos, anteriormente mencionados, donde las personas *con* discapacidad y sus problemas comenzaron a ser parte del interés de la experimentación y del desarrollo científico; por cuanto Gómez (2010) agrega que la “condición corporal deficiente debía ser atenuada con procedimientos del área de la salud, ejecutados por agentes con poder para decidir sobre la vida futura de las personas que las *padecen*” (p. 15); hechos que se vislumbran en el surgimiento de la llamada *educación especial*.

Si bien es cierto que con el nacimiento tal fenómeno social y político (la educación especial), hasta la emergencia de la *educación inclusiva*, se ha venido haciendo un reconocimiento de los niños y las niñas, mujeres y hombres en situación de discapacidad como sujetos de derechos, este ha sido un proceso lento, debido a los imaginarios sociales de asociación discapacidad/enfermedad, discapacidad/maldición entre otros; y por la búsqueda de la homogenización de la educación sin importar

las diferencias de los niños y las niñas; es decir, sin reconocer la diversidad presente en el ser humano, desde el momento que cada quien es inmerso en la sociedad, desde sus propias características intelectuales, físicas, sensoriales, capacidades, o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con las minorías étnicas y culturales.

De igual manera, y como se mencionó al inicio de este documento, el contexto de la niña en situación de discapacidad es más complejo y dramático, ya que ella ha sido históricamente invisibilizada en la *toma de decisiones* que sobre la infancia se han proferido, victimizándola aún más y naturalizando su condición patriarcal como sujeto *sumisa* o frágil (Fernández, 2004).

En la mayoría de los textos revisados sobre educación especial se habla del niño como sujeto universal y no de la niña, sin tener en cuenta que la mujer históricamente ha sido marginada a unos roles preestablecidos, excluida reiterativa y sistemáticamente al desempleo, salarios inferiores, situaciones de violencia y carencias educativas; por ende la educación que se le ha dado a la niña implícita o explícitamente ha sido particular, mantenido la marginación y exclusión hacia las mujeres.

[...] Las mujeres con discapacidad soportamos aún con más crudeza que los varones con discapacidad la persistencia de prejuicios, estereotipos e ideas recibidas, generalizados en todos los ámbitos, que distorsionan la imagen social y la percepción normalizada de este grupo humano. (Ramiro, 2003, p. 23).

Estos hechos no se visibilizan en los datos históricos sino a partir de narraciones de vida de mujeres que están en situación de discapacidad, pues si como mujeres son discriminadas como personas en situación de discapacidad no existen.

[...] Mi interés por indagar sobre la mujer con discapacidad empezó hace varios años, al llegar a la Asociación de Sordos de mi ciudad, en donde viví las primeras experiencias de discriminación por mi

condición de ser mujer. En ese entonces, era una adolescente tímida y desorientada, que más que amigos, buscaba respuestas y una manera de encajar en el mundo del silencio. (Ramiro, 2003, p. 23).

De igual manera, es pertinente mencionar que dentro del grupo de mujeres en situación de discapacidad existen una serie de sectores y factores que las hacen más vulnerables, debido a la confluencia de un conjunto de variables que multiplican su discriminación: niñas, mujeres en situación de discapacidad severa, mujeres residentes de espacios rurales o inmigrantes, etc.

TRANSFORMANDO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUNOS ASPECTOS PARA TENER EN CUENTA

A las personas en situación de discapacidad se les ha considerado, a lo largo de la historia, miembros de la sociedad que están en una posición inferior con respecto a otros, debido a su discapacidad; estas desventajas están dialécticamente relacionadas con una ideología o grupo de ideologías que justifican y perpetúan esta situación, que, como afirma Paul Abberley (2008) no son naturales, ni inevitables, sino que finalmente existe una identificación de alguien que se beneficia de este estado de cosas.

Por consiguiente, transformar prácticas pedagógicas implica romper paradigmas, deconstruir, reinventar y resignificar subjetividades; dimensiones que pueden ser abordadas desde una pedagogía multimodal en la que el lenguaje (lengua), esquemas, gráficos, fotos, dibujos y las TIC cumplen un papel importante, en las resignificaciones del orden social, ya que moldean comportamientos, aptitudes y formas de pensamiento.

Dentro de los elementos que se deben tener en cuenta al momento de trabajar en los ámbitos educativos es la visualización del niño y la niña como sujetos históricos, inmersos en un conjunto de identidades, ya que como se expresó al inicio de este documento, todos los seres humanos

tienen múltiples identidades, y en el caso de las mujeres estas identidades pueden estar incluso en conflicto, pues no se es simplemente *mujer*, sino que se está dentro de varias categorías culturales que confluyen y que son pertinentes conocer dado; de lo contrario se recaerá en percibir a las niñas en situación de discapacidad como individuos sin identidad de género, sexual, política, entre otras.

Otros elementos de igual importancia tienen que ver con la accesibilidad, la participación, la identidad, los derechos y la sexualidad con el fin de que las mujeres en situación de discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Uno de los más importantes de la educación especial ha sido el reconocimiento de las personas con necesidades educativas especiales, pues es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con diferentes capacidades y aquellas barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás como se debería ver en la práctica, desde el marco de la educación inclusiva. Sin embargo, por los imaginarios de un tipo de perfil de hombre y mujer, pese a las nuevas concepciones de inclusión, se sigue pretendiendo un tipo de educación universal para todos sin reconocer las diferencias, y cuando se reconocen se hace desde la individualidad por lo que los profesores pretenden en las aulas llevar un currículo a cada niño y o niña.

Las experiencias educativas que intervienen al respecto deben propiciar en las niñas y mujeres en situación de discapacidad la toma de conciencia de la realidad diversa en la que viven en la que se enfrentan no solo al patriarcado, sino también a muchos otros sistemas de opresión presentes en todos los ámbitos de la vida y que mediante el lenguaje se van replicando.

REFERENCIAS

- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En L. Barton (comp.). *Superar barreras de la discapacidad* (pp. 34-50). Madrid: Morata.
- Arnaiz, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad* 7(2), 25-40.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.). *Jornada escolar y realización de los fines de la educación en estudiantes colombianos*. Recuperado de: [http://www.idep.edu.co/sites/default/files/Resultados%20estudio%20nacional%20IDEP%20Jornada-Fines%20de%20la%20educaci%C3%B3n\(1\).pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/Resultados%20estudio%20nacional%20IDEP%20Jornada-Fines%20de%20la%20educaci%C3%B3n(1).pdf)
- Campoy, C. I. (2013). *Niños y niñas con discapacidad: reflexión general y concreción en España*. Recuperado de: http://solidaria.unicef.es/pdf/Cuadernos_debateII_infancia_discapacidad_2013.pdf
- Cárdenas, M.; Rodríguez, R. H.; Triana, M.; Villabona, C. C. (2008). *Vivencias, debates y transformaciones: memorias grupo de lenguaje Bacatá 20 años*. Bogotá: IDEP.
- Fernández, A. M. (2004). Historias de infancias. En: C. I. García (ed.). *Hacerse hombres, hacerse mujeres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central-DIUC; Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer-PNUD; Casa de la Mujer.
- García, R. (2012). *Las tensiones de la educación inclusiva*. Recuperado de: http://www.academia.edu/4182294/Las_Tensiones_de_la_Educacion_Inclusiva_Definitivo
- García, R. y Barrantes, R. (2012). Las tensiones de la educación inclusiva. *Revista Internacional Magisterio*, 56, 28-35.
- Gómez, J. (2010). *Discapacidad en Colombia: reto para la inclusión en capital humano*. Recuperado de: <http://www.colombialider.org/wp-content/uploads/2011/03/discapacidad-en-colombia-re-to-para-la-inclusion-en-capital-humano.pdf>
- Muñoz, V. (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://www.uaq.mx/contraloriasocial/diplomado/Modulo%20I/De-clAmerDeryDeb.pdf>
- Páez, E. M. (1994). Aproximación histórica de la educación especial en Colombia. *Venciendo Barreras* 7(1), 9-10.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 5(1), 139-150. Recuperado de: <http://www.umng.edu.co/documents/63968/76126/10.pdf>
- Pulido, O. (s.f.). *Marco político de la educación inclusiva revista magisterio*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/orlandopulidochaves/o-pulido-el-marco-politico-de-la-educacin-inclusiva-revista-magisterio>
- Ramiro, P. (2003). *Mujer y discapacidad: doble discriminación*. Recuperado de: http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_401_1.pdf
- Salinas, L. (1990). Evolución histórica de la Educación Especial en Colombia. En: *Un siglo de educación en Colombia* (pp. 47-49). Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Oficina de Planeación del Sector Educativo.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2012). Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIPP). Recuperado de: <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Educacion%20Incluyente.pdf>
- Tomasevski, K. (2004). *Asalto a la educación*. Barcelona: Zed Books; Intermón Oxfam.
- Yarza, A. (2007). Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde las prácticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Especial* 13(2), 173-188.



Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo: una aproximación crítica al pensamiento piagetiano

New Perspectives in Developmental Psychology: A Critical Approach to Piaget Thought

Jacqueline Benavides Delgado*

Para citar este artículo: Benavides, J. (2015). Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo: una aproximación crítica al pensamiento piagetiano. *Infancias Imágenes*, 14(2), 145-154.

Recibido: 01-agosto-2015 / **Aprobado:** 09-septiembre-2015

Resumen

Jean Piaget (1896-1980) definió el desarrollo como una secuencia de estadios definidos y caracterizados por una estabilidad y consistencia interna, reflejadas en la concepción global del desarrollo en todas sus dimensiones. Sus ideas han sido rebatidas por autores como Fodor (1983), Karmiloff-Smith (1992), Van Geert (1994) y Thelen y Smith (1994). Las nuevas tendencias en psicología del desarrollo apuntan hacia la concepción de un proceso no reglado, no diseñado, no programado, no lineal y, por tanto, no global. A diferencia de Piaget, estas teorías explican el funcionamiento mental y no solo se limitan a describir su estructura. Este artículo tiene como objetivo analizar dicho proceso de crítica al pensamiento piagetiano, mediante la consideración de nuevas perspectivas en psicología del desarrollo, y busca afianzar la idea del desarrollo no lineal, ni progresivo, defendida por Van Geert (1994), y Thelen y Smith (1994).

Palabras clave: Piaget, psicología cognitiva, desarrollo infantil, sistemas dinámicos, desarrollo variable

Abstract

Jean Piaget (1896-1980) defined development as a sequence of stages defined and characterized by stability and internal consistency, reflected in the overall concept of development in all its dimensions. His ideas have been refuted by authors such as Fodor (1983), Karmiloff-Smith (1992), Van Geert (1994) and Thelen and Smith (1994). New trends in developmental psychology are aimed toward the design of a process not regulated, not designed, unscheduled, non-linear and, therefore, not global. Unlike Piaget, these theories explain mental functioning and not only limited to describe its structure. This article aims to analyse the process of critique of piagetian thought, through the consideration of new perspectives in developmental psychology, and seeks to strengthen the idea of non-linear, non progressive defended by Van Geert (1994), and Thelen and Smith (1994).

Keywords: Piaget, cognitive psychology, child development, dynamic systems, variable development

* Doctora en Psicología, Universidad del Valle. Máster en Protección Infantil, Universidad del País Vasco. Docente, Universidad Cooperativa de Colombia. Correo electrónico: jaqueline.benavidesd@campusucc.edu.co

INTRODUCCIÓN

La recuperación de lo mental desde la perspectiva piagetiana significó para la psicología un avance fundamental en el reconocimiento de un espacio desconocido por los conductistas radicales: la cognición. Podría decirse que Piaget inició el estudio del desarrollo cognitivo infantil y, a partir de su planteamiento constructivista y en contraposición a este, se han desarrollado otras tendencias teóricas que se alejan diametralmente de sus ideas originales (Koplowitz, 1981).

El desarrollo, para Piaget según Flavell, Miller y Miller, (2002) es un proceso de adaptación y equilibrio, regulado por la asimilación y la acomodación; un intercambio constante con el medio donde a través de la asimilación se incorporan objetos a estructuras cognoscitivas ya existentes, y mediante la acomodación se crean nuevas estructuras que permiten la inclusión de nuevos objetos. El intercambio con el medio fue la base de las teorías piagetianas y no el innatismo. Los planteamientos de Jean Piaget se alejaron también de la corriente conductista que priorizó la influencia del ambiente sobre el aprendizaje (Corral y Pardo, 2001).

Los conceptos de desarrollo global, el desconocimiento de estructuras innatas, así como la unión entre desarrollo cognitivo y desarrollo cronológico, son algunos temas ampliamente criticados por los autores que han revisado la teoría piagetiana. Igualmente, la negación de lo innato y la tendencia a establecer estadios que unifican todos los procesos mentales y conductas sociales son, entre otros, conceptos revaluados y abordados desde perspectivas más contemporáneas.

En los inicios, las críticas a la postura piagetiana fueron lideradas por autores como Fodor (1983) y Karmiloff-Smith (1992). Sus argumentos estaban centrados en una aproximación más innatista y una crítica al concepto de la *globalidad en el desarrollo*. Estos autores han sido a su vez ampliamente cuestionados y las nuevas tendencias en psicología del desarrollo apuntan a una concepción no modular, sino dinámica; no lineal, sino de desarrollos en

redes; no global, sino diferenciada. Nuevos planteamientos basados en metáforas computacionales, redes neurales o sistemas dinámicos, proyectan una concepción muy alejada de la psicología genética de Jean Piaget.

Este artículo es el resultado de un trabajo de reflexión sobre estas críticas, estas nuevas tendencias y la vigencia de algunos conceptos piagetianos en el actual marco de la teoría de los sistemas dinámicos.

Piaget, Fodor y Karmiloff-Smith: una aproximación al debate entre el innatismo y el constructivismo

La construcción de estructuras mentales con las que es posible asimilar el mundo y, a su vez, que se ajustan para integrar nuevos objetos, definía la concepción de Piaget de la evolución de la inteligencia. Este proceso de intercambio con el medio está regulado por ciertas características propias de cada etapa o estadio (Piaget e Inhelder, 1969). El primer estadio, denominado *sensorio-motriz* reúne las características de una inteligencia sin lenguaje y de un proceso de creación de estructuras mentales a partir de los reflejos innatos; los niños entre 0 y 2 años se ubican en este periodo (Piaget, 1981). El estadio de las preoperaciones, o preoperacional, se manifiesta según Piaget (1997) a partir de los 2 y hasta los 7 años. El lenguaje, el realismo infantil, entendido como la confusión entre el mundo subjetivo y el mundo exterior de los niños, el egocentrismo que atraviesa cualquier proceso de desarrollo y se manifestaba en las interacciones sociales, la comprensión de los fenómenos naturales, el juego y la representación del mundo, constituyen el conjunto de características de esta etapa.

La superación del egocentrismo y la capacidad de asimilar ciertas operaciones matemáticas constituyen las características propias de las operaciones concretas (7 a 11 años) (Flavell, Miller y Miller, 2002). En esta etapa Piaget reconoce a un niño que ha superado su postura egocéntrica y, en consecuencia, comprende el mundo desde las categorías

espaciales y matemáticas. Esto implica tomar distancia de la información perceptual y abordar categorías de análisis como la conservación y la geometría. Por último, la etapa de operaciones formales (12-15 años) culmina con el mayor grado de inteligencia posible definido por el autor; el desarrollo lógico-formal de un pensamiento hipotético deductivo que supera lo concreto y permite, no solo solucionar problemas complejos, sino planear, hipotetizar, crear leyes, imaginar consecuencias; en resumen, trascender lo concreto (Corral y Pardo, 2001).

Sin desconocer la importancia de Piaget y su teoría genética, son muchas las críticas que ha recibido su planteamiento constructivista. Autores como Fodor (1983) replantearon la visión de desarrollo de principios del siglo XX con la teoría de la *modularidad de la mente*. La ruptura entre esta teoría y la de Piaget fue radical y opuesta. Los principales planteamientos que crearon un abismo entre ellas fueron: a) la postura innatista de Fodor (1983) y b) su visión del desarrollo enmarcada en la modularidad y no en la globalidad.

Fodor (1983) consideró la mente como un conjunto de módulos o sistemas de entrada de datos (*input systems*), que funciona de forma independiente. La información de entrada pasa por un sistema de transductores sensoriales los cuales transforman los datos para ser procesados por cada sistema. Toda la información recibida por los sistemas de entrada se lleva al sistema central. Otras características de los módulos, según Fodor (1983) eran su rapidez, autonomía, obligatoriedad, automaticidad y encapsulamiento. Esta última implicaba la independencia total de un módulo con respecto a los demás. De tal manera, cada uno procesa la información aparte; ningún módulo comparte ni permite una retroalimentación interna del sistema de información.

Además de las diferencias señaladas entre la modularidad y el constructivismo, Fodor (1983) criticó el planteamiento piagetiano por su incapacidad para explicar el funcionamiento y la transición de estructuras más simples a estructuras más complejas. Fodor (1983) consideró que para sustentar

un planteamiento del desarrollo basado en estadios y estructuras mentales, como en su momento lo hizo Piaget, era necesario explicar la existencia de una base preestablecida, que podría ser un programa madurativo que guiara el desarrollo de estructuras más simples, a otras más complejas (García, Gutiérrez y Carriedo, 2001). En este sentido, Fodor defendía la visión innatista de recepción de información del mundo externo.

Esta teoría también fue objeto de críticas importantes, como las de Karmiloff-Smith (1992); sin embargo, el planteamiento de la modularidad de la mente expuesto por este autor permitió un avance en la visión del desarrollo infantil. Su gran aporte consistió en contemplar la posibilidad de mirar el desarrollo de manera *modular*; admitir que el niño puede desarrollar ciertas capacidades o estrategias independientemente del desarrollo de otras; asumir de igual manera que el desarrollo y los cambios no necesariamente dependen de la edad del niño y que los estadios sugeridos por Piaget son muy limitados para describir la rapidez del proceso evolutivo infantil.

Los planteamientos de Piaget y Fodor son opuestos y parecerían poco reconciliables, sin embargo, Karmiloff-Smith intentó con su teoría de redescipción representacional (RR) tomar elementos del constructivismo piagetiano y del innatismo fodoriano. La propuesta de Karmiloff-Smith (1992) se fundamentó en una crítica hacia la concepción piagetiana del desarrollo global por estadios y la negación de estructuras innatas en el modelo constructivista. También consideró el desarrollo de dominios particulares, definiendo un dominio como un conjunto de representaciones de un área específica (por ejemplo el lenguaje). El procesamiento de información se puede presentar en un dominio, sin ser obligatorio ni encapsulado como el módulo, de Fodor. Para Karmiloff-Smith (1992), el desarrollo se da por fases, lo cual no implica una relación lineal con la edad, ni una globalidad que involucre todos los dominios de manera simultánea. Su postura se diferenció de la piagetiana, sobre todo, en los siguientes planteamientos:

1. Karmiloff-Smith consideró la idea piagetiana de desarrollo global por estadios como incompleta y estableció un desarrollo por fases. De la misma manera, asumió la existencia de dominios (diferente de la idea fodoriana de módulo) y planteó la existencia de cambios simultáneos y diferentes en los microdominios, que componen un dominio específico, como el lenguaje.
2. Karmiloff-Smith llegó a comparar a los conductistas con Piaget, en especial, por su postura empirista: la mente como tabula rasa y la incapacidad de las dos teorías de otorgarle al niño estructuras innatas o conocimientos específicos. Analizó, además, que la mente recurre a la información que ya tiene almacenada (tanto innata como adquirida), mediante la redescrición de sus representaciones. Este proceso lo definió Karmiloff-Smith (1992) de la siguiente manera:

[...] la redescrición representacional es un proceso mediante el cual la información que se encuentra implícita en la mente, llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente, primero en un dominio y posteriormente a lo largo de diferentes dominios (p. 37).

Un planteamiento como el de Karmiloff-Smith implica un funcionamiento mental organizado por dominios interconectados que utilizan la información de un dominio a otro. Estos conceptos son fundamentales ya que ni Piaget ni Fodor los abordaron. La posibilidad de reutilizar la información, de una mente dinámica, con elementos innatos y aprendidos que se alimentan nuevamente y se retroalimentan de forma permanente, ha sido uno de los avances y aportes de Karmiloff-Smith.

3. La postura de Karmiloff-Smith ha sido relevante desde la perspectiva teórica del desarrollo cognitivo, al intentar integrar dos autores diametralmente opuestos: Fodor y Piaget. Su teoría consideró la existencia de conocimientos

innatos y a la vez de un funcionamiento que utiliza la información existente en diferentes niveles y la re-representa, conectando así varios dominios, sin hacerlos encapsulados, como los definía Fodor. En palabras de Karmiloff-Smith (1992):

[...] la postura innatista excluye el constructivismo, yo sostengo que el innatismo y el constructivismo epigenético de Piaget no son necesariamente incompatibles, siempre y cuando respetemos ciertas condiciones. En primer lugar, a las ideas piagetianas hay que añadirles algunas predisposiciones innatas impregnadas de conocimiento, que den al proceso epigenético una margen de ventaja inicial a cada dominio (p. 28).

En un momento histórico se pensó que la postura de Karmiloff-Smith (1992) resolvía el problema entre el innatismo de Fodor y el constructivismo piagetiano, con la construcción de una teoría donde se admitían elementos innatos y aprendidos a través de una redescrición de información que pasaba de un dominio a otro y se compartía. Sin embargo, las teorías sobre el desarrollo infantil retomaron estas ideas de Anne Karmiloff-Smith, y dieron las bases para los planteamientos basados en conexiones y redes.

Este sistema de redes concibe el desarrollo como un proceso mucho más dinámico, que integra la información de diferentes campos y la reutiliza. En esta perspectiva el desarrollo no depende solo de estructuras innatas, ni de interacciones con el medio, sino de un proceso dinámico de retroalimentación interna constante entre unidades que forman redes que se nutren de información interna y externa (Richardson, 1998).

El desarrollo cognitivo y las metáforas computacional y cerebral

García, Gutiérrez y Carriedo (2001) consideran que las teorías del desarrollo planteadas por Piaget y Vygotsky tuvieron una gran importancia; sin embargo,

propusieron un esquema de desarrollo limitado, *simplificador del desarrollo evolutivo* (p. 154). La idea lineal y simplista, propuesta como modelo de desarrollo por Piaget, se ha modificado hasta alcanzar complejas metáforas explicativas. La metáfora del computador consideró el funcionamiento mental como el de una máquina con estructuras estáticas, programadas y diseñadas de una manera específica para responder según un programa. Un mecanismo de entrada y salida con un intermedio de procesamiento de la información (Bolter, 1988, Rumelhart, McClelland y Grupo PDP, 1992).

El procesamiento de información implica, por consiguiente, un programa que determina el funcionamiento mental. “La mente humana puede ser caracterizada adecuadamente como un dispositivo manipulador de símbolos, que construye representaciones del mundo y que aplica reglas para transformarlas” (García-Madruga, 1998, p. 11).

Este procesamiento de información se realiza en una secuencia de fases que involucra la entrada de información, así como el procesamiento, almacenamiento de la información y utilización. En estos modelos ya no solo se habla de las estructuras mentales, como en el caso de Piaget, sino del funcionamiento en el cual se involucran los sistemas de entrada sensoriales, el aprendizaje y la memoria como elementos fundamentales para la adquisición de conocimiento y del desarrollo.

Los modelos conexionistas, por su parte, utilizaron la metáfora del cerebro y consideraron el procesamiento basado en unidades que enviaban señales de inhibición y excitación (García, Gutiérrez y Carriedo, 2001). La metáfora del cerebro o las redes neuronales son una postura de tipo conexionista que se aparta de la visión rígida del ordenador, el cual no se modificaba por la retroalimentación del ambiente. El tipo más común de red conexionista consta de un gran número de unidades de procesamiento sencillas, cada una de las cuales adoptaban distintos grados de activación y enviaban señales excitatorias o inhibitorias a las demás unidades con las que se encontraban conectada. Las arquitecturas de estas redes constaban

típicamente de una capa de entrada, capas de unidades ocultas que correspondían a las representaciones internas cambiantes de la red y una capa de salida, con una vasta red de conexiones entre distintas capas. En general las capas ocultas tenían menos unidades que la capa de entrada, lo cual hacía que la representación de la información procedente de estas capas se comprimiera.

La mayoría de los investigadores conexionistas adoptaron en sus estrategias un punto no innatista y simulaban los procesos a partir de un estado inicial de *tabula rasa* (Aguirre y Mariscal, 2001). En este sentido podrían asimilarse a los planteamientos piagetianos como lo describe Karmiloff-Smith (1992). A diferencia de la teoría epigenética de Piaget, los modelos conexionistas admiten la existencia de una arquitectura mental interna, que implica la aparición de unidades que tienen la función excitatoria o inhibitoria, y que crean conocimientos basados en la fuerza de la conexión. Estas teorías se apartan de la teoría epigenética por su concepción lineal. La propuesta piagetiana concibe el desarrollo como organizado en estadios que se acoplan a la edad cronológica y que siguen una linealidad. El conexionismo admite variaciones en el desarrollo, al plantear que la fuerza de conexión determina un aprendizaje. En este caso, no todos los niños pasan por las mismas etapas ni llegan al mismo punto de desarrollo. Una estructura de redes permite pensar en un desarrollo individual, producto de las conexiones internas de las unidades y de la fuerza del aprendizaje. Cada individuo podrá lograr un nivel de desarrollo particular, que depende por lo tanto de las conexiones, la memoria y el aprendizaje obtenido a través de la interacción con el medio interno y externo.

Las teorías conexionistas inician un planteamiento basado en un desarrollo mental dinámico, no programado, no global y, por consiguiente, no encapsulado en parámetros de medición del desarrollo. Comienza una nueva etapa de concepción del desarrollo cognitivo: asumir que el desarrollo se presenta como un proceso individual, no como una programación biológica, inmodificable.

LOS SISTEMAS DINÁMICOS

Una nueva perspectiva desarrollada principalmente por Thelén y Smith (1994) se ajusta a la visión multidimensional, no lineal, dinámica y compleja de lo que es el desarrollo. Esta visión tiene particularmente una característica: asume que los procesos involucrados en el desarrollo no son ordenados sino caóticos y complejos. De otro lado, esta surge de la crítica a las teorías que han intentado estudiar lo estable de los procesos de desarrollo más que lo variable. No está buscando reglas ni comportamientos promedios, mucho menos la uniformidad en el desarrollo (García, Gutiérrez y Carriedo, 2001). Este nuevo enfoque permite aproximarse al estudio del desarrollo humano, sin el planteamiento de reglas y asumiendo un desarrollo que oscila y varía en direcciones diversas.

Su punto de partida es la teoría de los sistemas dinámicos que han sido estudiados en otras ciencias como la física. "El objetivo es describir y explicar cómo las relaciones e intercambios de energía y materia o información que ese establecen en los niveles bajos de organización pueden producir cualitativamente nuevos estados y propiedades en los sistemas más elevados" (García, Gutiérrez y Carriedo, 2001, p. 164). Se destaca en este objetivo el énfasis en la capacidad del individuo de autorregularse y de promover el cambio y, por tanto, el desarrollo. Este cambio se presenta como una interacción dentro del propio organismo así como con su medio. Otro de los elementos fundamentales es la crítica que Thelen y Smith (1994, citados por García, Gutiérrez y Carriedo, 2001) hacen a las teorías que plantean un determinismo o un patrón guía en el desarrollo. Por el contrario esta nueva perspectiva concibe el desarrollo como emergente, de interacción externa e interna y sobre todo no predeterminado ni genéticamente, ni por el ambiente. A diferencia de los demás enfoques, no se plantean ni estadios, como en la teoría piagetiana, ni módulos como en Fodor, ni programas como en la teoría computacional, ni redes neurales como en la teoría conexionista. Por el contrario, se

plantea una dinámica entre el orden y el desorden, con metáforas que quizás se asemejan a complejos ecosistemas, que albergan múltiples sistemas y subsistemas que interactúan entre sí, generando un desarrollo emergente producto de la interacción con el medio y consigo mismo.

La concepción actual del desarrollo, desde luego, está muy alejada de los conceptos rígidos y lineales planteados por Jean Piaget. El desarrollo es dinámico, involucra un sujeto que interactúa y muchos sistemas que moldean diferentes desarrollos y diversos individuos que no siguen pautas iguales en su proceso.

Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo

Los cuestionamientos acerca del desarrollo como un proceso progresivo, secuencial y lineal, fueron los principales aspectos que se criticaron de la teoría piagetiana, desde la perspectiva de los sistemas dinámicos (cf. Lewis, 2000). Los estudios de Esther Thelén, quien a principios del siglo XXI comenzó a pensar el desarrollo como un proceso de emergencia, de interacciones de múltiples componentes en tiempo real y de multicausalidad, marcaron estos primeros cuestionamientos acerca de la linealidad, progresión y secuencialidad del desarrollo. Por ejemplo, Smith y Thelen (2003) analizaron la pérdida del reflejo de marcha en los niños de 3 meses. En esta línea, las teorías neurológicas explicaban que el reflejo de marcha desaparecía como producto de la maduración de centros corticales (González, Benavides y Riascos, 2009). Sin embargo, Thelen descubrió que el peso de las piernas de los niños tenía una estrecha relación con la desaparición del reflejo de marcha y pataleo. Esta autora y su equipo lograron determinar que el peso es una de las variables que influye en la pérdida del reflejo de pataleo, a menor peso, mayor es la duración del reflejo de marcha. Estos experimentos mostraron cómo el desarrollo no depende de una programación genética, sino de una interacción de variables en momentos reales que permiten el cambio (Smith y Thelen, 2003).

De otra parte, Van Geert (1994) definió el desarrollo como un proceso que no siempre es gradual, ni obedece a un orden jerárquico; este autor lo definió más bien como diferente entre los individuos, pero con trayectorias comunes, que suelen ser cíclicas y no siempre progresivas.

El desarrollo no siempre es gradual (pero tampoco es materia de cambios cualitativos) y es claramente diferente entre los individuos, pero siempre muestra trayectorias prototípicas. El desarrollo no se organiza en estadios progresivos, pero sigue patrones cíclicos, que son a la vez transitorios y duraderos, que tienen avances y retrocesos. (Van Geert, 1994, p. 14).

Parecería entonces que el desarrollo, tal como lo plantea Van Geert (1994), es un producto de opuestos, contradicciones y cambios. Van Geert (2003) fue muy crítico con el concepto de desarrollo tradicional que se asocia con las perspectivas organicistas ya estudiadas. Él defendió la idea de la autoorganización, que da cuenta de la emergencia de la novedad. La emergencia se convierte entonces en un concepto fundamental para explicar el desarrollo. En esta línea ya no se habla del debate innato/aprendido o ambiente/genética, más bien se analiza el desarrollo desde una perspectiva dinámica que incluye no solo elementos del ambiente, del propio individuo, sino también nuevos componentes que surgen como formas novedosas y dinámicas, no regladas.

El concepto de variabilidad

La variabilidad fue un hecho que muchos métodos cuantitativos de la psicología atribuían a un error de medición (Van Geert y Van Dijk, 2002). Sin embargo, para Puche-Navarro y Martí (2011), considerar la variabilidad como un componente fundamental del desarrollo cambió el panorama de la psicología en este campo. Para estos autores la inclusión del concepto de la variabilidad en el análisis del desarrollo es el fenómeno más influyente en el desarrollo cognitivo en los primeros 15 años del individuo. Quizás, como lo plantearon Puche-Navarro y Martí

(2011), el desarrollo visto como un proceso acumulativo, organizado por etapas que con prerequisites de otras etapas posteriores, que surgen con el tiempo, ha sido un esquema que ha regido los estudios del desarrollo desde principios del siglo XX. Esta mirada creciente y acumulativa del desarrollo, ha obligado a pensar que el niño de 4 años tiene algo más avanzado que el de 3 años, y el interés del concepto de variabilidad rompe con esa idea (Puche-Navarro, 2003). Para estos autores, el desarrollo no puede ser considerado como un proceso madurativo, ni limitado a simples cuestiones biológicas que se basan en el despliegue de elementos ya programados. Por el contrario, la complejidad del proceso merece el abordaje de los conceptos de variabilidad que Puche-Navarro y Martí (2011) exponen y que aportan a la mirada dinámica y temporal, no ligada a la edad.

En esta misma línea, es importante cuestionar la preocupación de la psicología del desarrollo por la predicción y la organización secuencial de este proceso. En la actualidad, no se puede pensar el desarrollo, ni estudiar el desarrollo, sin mirar qué lugar ocupa la variabilidad (Puche-Navarro y Martí, 2011). Siguiendo con estos planteamientos, Moleenaar (2004) hace una crítica muy profunda a los modelos probabilísticos y estadísticos que la psicología del desarrollo y en general la psicología ha utilizado para comprender el comportamiento de las personas. La psicología, según este autor, es ideográfica, pero se ha empeñado en utilizar las muestras de sujetos para definir el comportamiento de los individuos. Cuando el autor se refiere al carácter ideográfico implica que la psicología tiene como objeto de estudio el individuo, no los grupos o las sociedades. Esto afirma que la psicología es una disciplina de lo individual no de lo colectivo.

¿Qué implicaciones prácticas tiene concebir el desarrollo como un sistema dinámico?

Desde el punto de vista práctico, concebir el desarrollo como un proceso variable y dinámico implica que el desarrollo no tiene un funcionamiento

preprogramado, ni estático, ni basado en predicciones estadísticas generalizables. Además desmitifica la idea de que el desarrollo sea universal y siempre igual en todos los niños. Así, un niño puede comenzar a hablar a los 2 años, y otro de la misma edad puede no modular una palabra. El respeto por la concepción del desarrollo como un proceso no generalizado, y variable permite comprender que cada niño puede desarrollarse de forma distinta y que es posible que las diferentes variables ambientales, personales e individuales, actúen de forma diferente en cada individuo. Por lo tanto, esta concepción dinámica abre la posibilidad de no encaillar a los niños en parámetros predeterminados, ni en escalas de mediciones rígidas, sino por el contrario, ayuda a establecer que el desarrollo, definido como cambio, responde a tendencias generales, pero en principio, es un proceso individual.

CONCLUSIONES

En general se puede concluir que las ideas de Piaget acerca del desarrollo cognitivo han sido reevaluadas en su mayoría. Con la creciente crítica y los replanteamientos del último siglo, se ha llegado a pensar el desarrollo como un proceso no reglado, no diseñado, no programado, no lineal y, en consecuencia, no global. A diferencia de Piaget, estas teorías explican el funcionamiento mental y no solo se limitan a describir su estructura. Es importante resaltar que quizás una de las ideas que aún se conservan en las teorías del desarrollo dinámico, es el énfasis que esta hace en la interacción con el medio, como eje fundamental para iniciar un intercambio de información. Se rescataría este elemento constructivista teniendo en cuenta que esa interacción y esa visión biológica son quizás las que defiende la teoría de sistemas dinámicos, que se basa en una postura ecosistémica. La idea de Piaget, respecto al sujeto activo que interactúa con su medio, no fue suficiente, faltó una aproximación más innatista que permitiera reconocer tanto los procesos internos como los de interacción. Sin embargo, esta postura se retoma y podría decirse que en parte está vigente.

No se puede decir lo mismo de los demás planteamientos piagetianos. En la actualidad, la concepción de un desarrollo más dinámico, menos lento y no global liberan al niño de un sistema educativo centrado en estadios, permite aproximarse a un desarrollo individual y reconocer que el pequeño puede avanzar más rápidamente en su desarrollo de lo que se pensó a principios del siglo pasado. Piaget desconoció este concepto de innatismo. Sin embargo, otras teorías como la fodoriana, la RR de Karmiloff-Smith y la de redes neuronales, defienden la existencia de elementos innatos, ya sean módulos o ciertos dominios o programaciones que guían el desarrollo. En resumen, el desarrollo hoy se plantea como un proceso dinámico, emergente, autorregulado, no reglado; en consecuencia, no se busca la homogeneidad del desarrollo infantil, sino que se es consciente de su enorme variabilidad y dinamismo. Esto lleva a pensar que el desarrollo es individual y que cada sujeto logra unos niveles diferentes, que dependen de su medio interno y externo y de mecanismos reguladores y controladores, no de una programación.

REFERENCIAS

- Aguirre, C. y Mariscal, S. (2001). *Cómo adquieren la gramática de su lengua: perspectivas teóricas*. Madrid: UNED.
- Bolter, D. (1988). *El hombre de Turing: la cultura occidental en la era de la computación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corral, A. y Pardo, P. (2001). *Psicología evolutiva I*. Madrid: UNED.
- Flavell, J.; Miller, P. & Miller, S. (2002). *Cognitive Development*. 4a. ed. Nueva York: Prentice Hall.
- Fodor, J. (1983). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- García-Madruga, J. A. (1998). *Desarrollo y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- García, J.; Gutiérrez, F. y Carriedo, N. (2001). *Psicología evolutiva II*. Madrid: UNED.
- González, J.; Benavides, J. y Riascos, Y. (2009). De Bloomington, USA a Groningen, Holanda: De Thelen a van Geert, dos perspectivas del desa-

- rollo desde los sistemas dinámicos. En: R. Puche-Navarro (ed.). *¿Es la mente no lineal?* (pp. 73-109). Cali: Universidad del Valle.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad de la mente*. Madrid: Alianza.
- Koplowitz, H. (1981). La epistemología constructivista de Piaget. En: C. Coll (ed.). *Psicología genética y educación*. (pp.23-59). Barcelona: Oikos-Tau.
- Lewis, M. (2000). The promise of dynamic system approaches for an integration account of human development. *Child Development* 71(1), 36-43.
- Molenaar, P. (2004). A manifesto on psychology as idiographic science: bringing the person back into scientific psychology, this time forever. *Mesurement: Interdisciplinary Research and Perspective*, 2(4), 201-228.
- Piaget, J. (1981). *Psicología del niño*. 10a. ed. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1997). *La representación del mundo en el niño*. 8a. ed. Madrid: Morata.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. 2a. ed. Nueva York: Basic Books.
- Puche-Navarro, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Cali: Universidad del Valle.
- Puche-Navarro, R. y Martí, E. (2011). Metodologías de cambio. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 131-139.
- Richardson, K. (1998). *Models of Cognitive Development*. Londres: Psychology Press.
- Rumelhart, D.; McClelland J. y Grupo PDP (1992). *Introducción al procesamiento distribuido en paralelo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Smith, L. & Thelen, E. (2003). Development as a Dynamic System. *Trends in Cognitive Science*, 7(8), 343-348.
- Thelen, E. & Smith, L. (1994). *A Dynamic System Approach to Development of Cognition and Action*. Cambridge: MIT Press.
- Van Geert, P. (1994). *Dynamic Systems of Development*. Nueva York: Harvester Wheatsheaf.
- Van Geert, P. (2003). Dynamic Systems Approaches and Modeling of Development Process. En: J. Valsiner & K. Connolly. *Handbook of development psychology* (pp. 640-672). Londres: Sage.
- Van Geert, P. & Van Dijk, M. (2002). Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data. *Infant Behavior and Development*, 25, 340-374.





Percepciones sobre política: rastros de una experiencia con niñas, niños y maestras

Perceptions on Politics: Traces of an Experience with Children and Teachers

Rafael Sánchez Aguirre*

Para citar este artículo: Sánchez, R. (2015). Percepciones sobre política: rastros de una experiencia con niñas, niños y maestras. *Infancias Imágenes*, 14(2), 155-162.

Recibido: 19-junio-2015 / **Aprobado:** 9-septiembre-2015

Resumen

Este escrito hace referencia a una experiencia de trabajo desarrollada junto a maestras de preescolar y estudiantes de primaria en la ciudad de Bogotá. Con ellos se adelantó una exploración sobre el concepto de *política* y se problematizaron los hábitos de pensamiento que surgieron alrededor de dicha idea. El propósito central del artículo consiste en establecer un rastro acerca de una labor pedagógica (basada en juegos rítmicos) que fue realizada una década atrás y que puede servir, no solo en términos históricos, sino como referencia para las acciones que otras personas puedan estar realizando en la ciudad con un interés relativamente similar.

Palabras clave: Bogotá, maestras de preescolar, estudiantes de primaria, encuentros, ritmos

Abstract

This paper refers to an experience of work developed with teachers of preschool and elementary students in the city of Bogotá. Where an exploration of the concept of politics and the habits of thought that emerged around this idea undertaken. The central purpose of the article is to establish a trace on a pedagogical work (based on rhythmic games) which was performed a decade ago and which can be used, not only in historical terms, but as a reference for the actions that others may be doing in the city with a relatively similar interest.

Keywords: Bogotá, preschool teachers, elementary students, encounters, rhythms

* Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Docente *ad honorem*, UBA-Conicet. Correo electrónico: rafasanchezaguirre@gmail

*Que los ricos tengan los mismos
privilegios que los pobres.*

Niño de la localidad de Tunjuelito¹

INTRODUCCIÓN

Este trabajo consiste en una mirada retrospectiva sobre la experiencia vivida con maestras de pre-escolar y estudiantes de primaria contactados en el año 2005 a través del Proyecto 215 de la Subdirección de Desarrollo Local del entonces Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) —actual Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá—. Tal proyecto se titulaba: “Fortalecimiento del tejido local para la gestión social” y buscaba, entre otras cosas, construir estrategias que animaran y señalaran los canales de participación ciudadana en los diferentes espacios de gobierno de las localidades bogotanas.

El equipo de trabajo del cual formé parte estaba compuesto por diez personas, nueve de ellas denominadas *formadoras* y la otra, *coordinadora*. Todos en conjunto realizábamos lecturas, discutíamos, diseñábamos, planificábamos y realizábamos actividades de corte artístico con maestras de pre-escolar y con niñas y niños de la ciudad, buscando poner en el centro de la reflexión perspectivas de acción colectiva y de encuentro social. En mi caso, trabajé con maestras de las localidades de Usaquén y de Tunjuelito, y con estudiantes de primaria de estas mismas localidades con edades que oscilaban entre los 6 y los 13 años.

En este marco propongo ahora un ejercicio autorreflexivo apoyado en una memoria personal como formador ciudadano —haciéndola funcionar como un hilo articulador de las ideas propuestas más adelante—. El propósito central del escrito consiste en establecer un rastro acerca de una labor pedagógica realizada una década atrás y que puede servir, no solo en términos históricos, sino

como referencia para las acciones que otras personas puedan estar realizando en la ciudad con un interés relativamente similar. En esta línea, la puesta en común de algunas opiniones sobre el concepto de *política* —sugeridas por maestras y estudiantes— sirve como una vía de acceso a —y de exploración acerca de— las sensibilidades sociales que en aquel momento se evidenciaban (Scribano, 2012).

De tal manera, se traman aquí dos fuentes de información, una relacionada con la selección de algunas voces de las personas con las que se interactuó, otra asociada a los recuerdos propios como pedagogo. Así, desde una perspectiva sociopsicológica, al hacer yo mismo parte del *objeto de estudio* no busco develar meramente unas impresiones subjetivas de lo vivido, sino que intento resaltar los factores sociales que atraviesan mi mirada (Strathern, 1987). La historia individual sirve como medio autobiográfico y de exploración sobre dimensiones grupales hechas subjetividad (Sánchez, 2014). Así mismo, al hacer resonar las voces de maestras y estudiantes se reconstruye, reconsidera y reflexiona sobre una historia del presente: de sucesos relacionados con la infancia y de los sentidos activados a través del diálogo.

Debo señalar que, a pesar de la existencia de diferentes definiciones de la idea de *política*, no pretendo profundizar, ni debatir una u otra corriente teórica, más bien intento enfatizar una dimensión vivencial del término en tiempos recientes. A modo de ejemplo y sin ánimo de exhaustividad, Aristóteles (1985) pensó dicho concepto desde una perspectiva ética, de la *virtud* que debía lograrse a través de la *práctica* realizada por cada uno de los integrantes de la *polis* y que afianzaba un sentido de *politeia* o de república. Muchos siglos más adelante, Marx (1969) problematizó el asunto al reconocer los factores económicos que atravesaban a la organización social, al trabajo y a la administración de las energías corporales en una clave capitalista,

1. Los pensamientos y opiniones de maestras y estudiantes serán presentados de forma anónima para preservar su identidad. Agradezco al sociólogo Alberto Flórez Culman por sus reflexiones y comentarios durante la realización de este escrito.

todo ello presentado como *única política de vida*. En este artículo, la política se asume en un sentido dinámico, relativo a los diferentes grados de poder que las personas y sus propios grupos figuran en el tejido de diferentes entramados de interdependencias sociales (Elias, 1987, 1989).

RITMOS Y SENTIDOS POLÍTICOS EN JUEGO

La manera en que se asume una u otra idea está afectada por los contextos y hábitos sociales de vida, comprender un concepto no es una labor que se desarrolle en la pura individualidad o en la pura reflexión. El encuentro con otras personas permite constituir un *sentido común* que repercute en las formas de ver el mundo. La individualidad adquiere consistencia en lo grupal y en la interacción cara a cara, sin el *encuentro*, entendido como la relación primordial para la figuración del tejido social, el sentido de lo comunitario se diluye. Es precisamente en el reconocimiento mutuo e intersubjetivo que se da de manera original la idea de lo político, una idea que no se agota en un decir o en una sola voz, sino que se rehace a través del tiempo y los contextos.

Vivimos en una comunidad y dentro de un marco histórico-social que resuena en nosotros, así como cada persona puede ser particular de diversas maneras, también es necesario reconocer que cada persona es un *testimonio* de su sociedad. Esto último puede resultar mucho más evidente cuando dos personas de una misma nacionalidad se encuentran en un país lejano, ellas podrán ver con más claridad los rasgos comunes entre sí al hallarse alejadas de su grupo nacional. Esta reflexión puede ser válida también frente a lo que cada uno entiende cuando se habla de política; tal vez, al estar acostumbrados a una forma de ver tal concepto,

no es posible considerar más caras del asunto, si nos alejamos un poco, al hablarlo y repensarlo, se pueden descubrir otras proporciones sobre el tema —esto fue lo que sucedió con maestras y estudiantes—.

De tal forma, en los encuentros de corte artístico —que en mi caso estuvieron relacionados con exploraciones de juegos rítmicos con palmas y zapateos— no se pretendió la imposición de un punto de vista, de un solo ritmo, de una *canción*. Más bien, en el ejercicio de cruzar los diferentes ritmos individuales se generaron nuevas miradas, reflexiones, que surgían desde lo *propio* y que en el reconocimiento de los sonidos cercanos alentaban a construir nuevos caminos y fortalezas individuales y colectivas². Estos juegos sonoros fueron el acceso para reflexionar sobre diversas ideas. En el caso del concepto de *política*, tampoco se buscó la repetición de definiciones institucionales apoyadas en nociones de ciudadanía y democracia, más bien se intentó pensar la manera como se daba la construcción de tal idea en la vida cotidiana.

¿Cómo funcionaba el encuentro o espacio *artístico-político*? Éste fue diseñado y discutido previamente junto al equipo pedagógico, mi propuesta hizo énfasis en la creación de ritmos haciendo uso del cuerpo, posteriormente alenté a los participantes para que trajeran palos, tapas de gaseosa, baldes y tarros, con los que armamos nuestros instrumentos. Aunque la indicación institucional exigía la exposición sistemática de los derechos de los niños y pretendía su *aprendizaje*, mi propuesta, por su parte, buscaba aportar elementos de reflexión crítica para que maestras y estudiantes se interesaran por el tema y que no fuese una simple memorización de información legal. ¿Cómo lo hacía? Usaba mi conocimiento como músico *amateur* para elaborar *gráficos rítmicos* que indicaban los momentos en que los participantes debían usar

2. Aquí rescato la idea de Muñoz Vila y Sánchez Aguirre (2010) quienes afirman: “Cuando [se] acompaña a los niños en la exploración del mundo, ellos acceden a la exploración de [su sociedad], su familia, sus sentimientos y sus pensamientos. Se dan cuenta de que el maestro no es alguien que lo sabe todo sino que se atreve a explorar lo que no conoce. Los niños empiezan entonces a confiar en el maestro y en lo que él les propone” (p. 22). Estos autores trabajan específicamente sobre el duelo en niños que perdieron a uno o a ambos padres, aun así en sus argumentos hay ideas inspiradoras.

palmas o zapateos (o sonajeros con tarros llenos de tapas de gaseosa que se complementaban con golpes de palo sobre los baldes). Dividía los grupos en cuatro secciones y cada una tenía un gráfico propio que conjugado con los demás gráficos creaban un ritmo colectivo.

Igualmente, trabajaba con los integrantes de cada sección buscando que cada uno hiciera exploraciones creativas a partir del ritmo grupal. A su vez, surgían creaciones colectivas a partir de lo aprendido, la idea era potenciar la escucha y el *poder sonar* con los demás. Estos ejercicios funcionaban como motivos, pretextos o accesos para hablar sobre las acciones grupales e individuales, reconociendo tensiones, dificultades, desafíos, sonoridades, ruidos y rutas para continuar trabajando en conjunto. En este punto, aprovechando mi formación en Ciencias Sociales, fui alentando un diálogo sobre las ideas que manifestaban los participantes sobre el concepto de política, sin pretender sentar una idea definitiva sino contrastándola con diferentes versiones (sociológico e histórico-filosóficas) sobre el asunto. Esta labor duró siete meses y trabajé con más o menos 25 maestras y 30 estudiantes.

Los juegos rítmicos funcionaron como dinámicas estimulantes de una reflexión sobre lo que unos u otros asumíamos como *verdadero*, inquietándonos a su vez sobre los *poderes sociales* que determinan nuestras maneras de ser en el mundo. Esta tarea implicó revisar los prejuicios que nos atravesaban, haciendo circular las *verdades* que flotaban en el ambiente social. Por ejemplo, un niño comentó: “La política es lo que hacen los políticos” (niño de 10 años, localidad de Usaquén, junio de 2005); otro más añadió: “La política es reunirse, así mucho... sobre todo los que tienen plata y se reúnen para hacer más plata, como un negocio, como los supermercados...” (niño de 12 años, localidad de Tunjuelito, julio de 2005).

Maestras y estudiantes contaron sus versiones de lo que entendían por política, aportando un material que sirvió para trabajar en grupo, para (de) construir y cuestionar los hábitos de pensamiento dominantes. Los prejuicios funcionaron como

disparadores y fueron aprovechados para hacer tangibles otras maneras de entender el mundo circundante. No se buscó establecer una verdad o realidad institucional, se trató más bien de establecer conexiones entre la política que podemos llegar a *figurar* en colectivo, apostándole a una perspectiva ética tejida en los intercambios estéticos —en este caso apoyados en las exploraciones rítmico-sonoras—.

En esta línea, una maestra dijo: “Lo que me gusta de los talleres es que, bueno, intentamos escucharnos, es difícil lograrlo... (risas), pero sí, creo que al intentar escucharnos llegamos a la vaina política” (maestra de preescolar, localidad de Tunjuelito, agosto de 2005). Precisamente, el ejercicio de organizar los silencios en la construcción de los ritmos grupales fue clave para empezar a reconocer mutuamente nuestras voces. Las palabras de uno u otro (fuese niña, niño, maestra o formador) adquirirían otra proporción cuando nos escuchábamos y tratábamos de entender lo que decíamos, poniendo en juego una idea de lo político como tejido de relaciones —de poderes—.

Cuando aquí se habla de *poder* se hace en plural, pensando en una multiplicidad que no se agota en determinadas personas (por ejemplo, los políticos) o instituciones. Se entiende que:

El término “poder” se presta a confusiones, ya que sugiere algo así como un objeto que puede ser colocado en el bolsillo o ser poseído de alguna manera [...]. En realidad lo que llamamos “poder” es un aspecto de una relación, de cada una de las relaciones humanas. El poder tiene algo que ver con el hecho de que existen grupos que pueden retener o monopolizar aquello que otros necesitan, como por ejemplo comida, amor, sentido o protección frente ataques (es decir, seguridad), así como conocimiento u otras cosas. (Elias, 1987, p. 53).

Este presupuesto conceptual fue clave en el diseño de los juegos rítmicos y fue guía para dirigir las discusiones con maestras y estudiantes. En este sentido, se apostó a evidenciar la manera en

que constituimos y construimos fuerzas sociales desde la cotidianidad, desde la escucha y el (des) encuentro.

Una maestra señalaba, acerca de los ejercicios que desarrollábamos: “Los juegos musicales con los pies y las manos que pensamos para nuestros niños son también la manera de empezar a hacer el propósito como maestras de aprender y enseñar a escuchar y ahí hay mucho poder, mucha política” (maestra de preescolar, localidad de Usaqué, septiembre de 2005). Este tipo de ejercicios, en los que era necesario prestar atención a lo que los demás proponían como referencia para incluir un ritmo propio, puso en evidencia un hábito de desatención respecto a la voz del otro. Al pensar tal situación en colectivo y al vincularla con la reflexión sobre una idea de política, nos encontrábamos con formas de silenciamiento y anulación ejercidas entre diversos sectores sociales —allí unos acumulaban mayores proporciones de poder que otros—.

Esto último puede ejemplificarse con la larga imposición de los hombres sobre las mujeres durante siglos, o con el control violento de los adultos sobre niñas y niños. La primera situación revertida a través de una ardua lucha femenina por sus derechos y que vio sus mayores frutos durante el siglo XX, la segunda con el reconocimiento del mundo de las niñas y los niños —y también de sus derechos—. Aún así, se trata de un proceso que se consolida lentamente, por ejemplo, una niña comentaba:

[...] en estas oficinas las personas que trabajan aquí son extrañas, unas nos tratan bien otras mal y al final no nos aguantan... pareciera un lugar solo para los grandes... Siempre hay que pedir permiso para todo y nos regañan por cualquier cosa... Al venir a los talleres, al leer las historias de niños de otros lugares del mundo, podemos pensar cómo hacer para que no nos traten mal... que nos escuchen o lean nuestros cuentos y que entiendan a los niños... Me imagino que ellos jugaban y molestaban cuando chiquitos. (Niña de 11 años, localidad de Usaqué, julio de 2005).

De tal forma, el proceso de trabajo jalonó una idea de política que conjugaba no solo unos intereses individuales sino que estos redundaban en intereses colectivos puestos en movimiento en un mundo de interdependencias. Más allá del dualismo individuo/sociedad, se fue discutiendo y aclarando la relación entre lo íntimo, lo privado, lo colectivo y lo grupal. Como formador,

[Las] palabras “individuo” y “sociedad” bloquean ya a menudo por sí mismas la percepción. Es preciso ir más allá de una dialéctica entre opuestos, generando una perspectiva que permita reconocernos como individuos entre otros y ver la sociedad misma en cuanto figuración constituida en colaboración mutua por muchas personas básicamente interdependientes, apoyadas unas en otras y dependientes entre sí. (Elias, 1995, pp. 165-166).

Como no se pretendía definir una idea acabada de política, sino más bien problematizarla y reconstruirla a partir de nuestras miradas, los encuentros con maestras de diferentes jardines y con estudiantes de diferentes edades resultaban un desafío para el trabajo grupal y el descubrimiento de caminos para la escucha y la acción.

Cuando nos encontramos aquí es como un respiro frente a la rutina del día, se siente uno libre de limitaciones, dejamos de estar aisladas para hacer este grupo y pensar la localidad y la ciudad... políticamente tal vez... Pero también nos sentimos especiales porque cada una sabe sus cosas y ve cómo revisar sus prejuicios. (Maestra de preescolar, localidad de Usaqué, julio de 2005).

Al reunirnos para hacer ritmos, recorrer las calles y discutir, se produjeron múltiples afecciones —promovidas por la presencia de los demás o de algo *otro* en nuestro horizonte—. En medio de la tensión que pudo representar lo diferente —o la perspectiva de algo disidente—, el interés por reconocernos y entendernos hizo del respeto mutuo una práctica necesaria. No como algo pasivo o

impuesto desde afuera, sino como parte de la inquietud por entender la posición de los demás y por remirar la propia postura. En esta dirección, el respeto se presentó con un fuerte sentido político en la medida que implicó buscar cómo armonizarlos colectivamente para tejer sentidos comunes.

Una maestra afirmó:

[...] hemos llegado a una primera conclusión: sin respeto no hacemos nada, mire cómo nos tratan en nuestra casa nuestros hijos o nuestro esposo... Pero eso también nos pone a que ellos entiendan que todos debemos participar del aseo o la preparación de la comida... Ahí empieza la política y la ciudadanía... Si no nos miramos y escuchamos con respeto nos tocará siempre lavar, planchar, y no solo trabajar y trabajar sino aguantar (risas). (Maestra de preescolar, localidad de Tunjuelito, septiembre de 2005).

Así, resultó claro que el *desconocimiento del otro* —entendido como *irrespeto*— seguía siendo una práctica que desembocaba en la afirmación del empobrecimiento político, porque sin la posibilidad de una mínima comprensión entre unos y otros impera el interés caprichoso y particular.

En un sentido político básico constatamos que sin reconocimiento no hay política, ¿qué sucede en nuestra cotidianidad marcada por diferentes formas de violencia?, ¿cómo lograr alternativas para una construcción política colectiva? Por el contrario, en nuestras reuniones de trabajo, vimos que la vitalidad de la política no es solo responsabilidad de entes (institucionales) fuera de lo colectivo, sino que se inscribe en la posibilidad del cruce de voces, del intento por generar procesos y dinámicas en las que los ciudadanos jalonen otros equilibrios de poder (seguramente más equitativos).

Puedo decir que la política es más que un dedo con tinta³, sí... pienso que también se relaciona con

la forma como trato a los niños en el jardín y la forma como permito que me traten los de mi casa. (Maestra de preescolar, localidad de Usaquén, octubre de 2005).

Si fuese necesario señalar qué se logró con todo esto, diría que en tanto pedagogo, aprendí a flexibilizar mis herramientas y aprovechar los sonidos del otro como pauta para afianzar el trabajo en grupo. En relación con los participantes, no fui ajeno a sus muestras de afecto y a su interés por afianzar sus potencialidades creativas, en medio de difíciles situaciones sociales que vivían. Tal vez, siguiendo las metas institucionales, uno tendría que medir cuánto aprendieron las niñas, niños y maestras, sobre los derechos infantiles; pero dudo que ello permitiera reconocer las dimensiones que exploramos conjuntamente cuando logramos crear y sacar un ritmo adelante, o cuando discutimos sentados en algún prado del barrio problematizando nuestras miradas.

A MODO DE CIERRE

Los fragmentos de las voces aquí expuestas, las referencias conceptuales sugeridas y las reflexiones presentadas acerca del concepto de *política*, constituyen una mirada introductoria sobre un trabajo pedagógico desarrollado en colectivo. El juego rítmico/musical con maestras de preescolar y con estudiantes de primaria, vivido en Bogotá durante el año 2005 en las localidades de Usaquén y Tunjuelito, sirvió como estrategia para tejer un encuentro donde la escucha y el respeto por el ritmo y la voz del otro se presentó como acción política. Más que pretender una conclusión definitiva, este breve escrito se ofrece como memoria de un pequeño proceso y como material de reflexión.

Quedan abiertas diferentes inquietudes que pueden servir en un futuro próximo para el

3. Esta metáfora refiere a la práctica —de hace algunos años atrás— de untar con tinta indeleble el dedo de las personas que participaban de las elecciones en Colombia.

desarrollo de un trabajo investigativo más sólido, en esta oportunidad se ha insistido en cierto sentido descriptivo y de rememoración. Dentro de dichas inquietudes me interesa resaltar principalmente tres: la primera, relativa a los alcances y potencialidades de este tipo de experiencias, especialmente si estas logran ser sostenidas durante un mayor tiempo —pensando en sus efectos sociales y las posibilidades de formación política que activan—. La segunda, conectada con los desafíos pedagógicos que plantea el hecho de trabajar en contextos de marginalidad histórica y en los que el discurso legalista funciona muchas veces como un arma de neutralización de la acción colectiva. La tercera, relacionada con las limitaciones que los entes gubernamentales ejercen en aras de sus propios intereses de administración y que buscan, por lo general, adoctrinar, antes que alentar consideraciones críticas de la realidad. Frente a todo esto, la experiencia presentada aquí ha pretendido generar disrupciones de pensamiento y animar perspectivas de trabajo pedagógico.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.
- Elias, N. (1987). *Conocimiento y poder*. Barcelona: La Piqueta.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1995). *Mi trayectoria intelectual*. Barcelona: Península.
- Marx, K. (1969). *Manuscritos: economía y filosofía*. Barcelona: Alianza.
- Muñoz, C. y Sánchez, H. (2010). *La voz de los niños huérfanos*. Bogotá: Legis.
- Sánchez, R. (2014). La academia y sus modos del hacer. Reflexiones de un participante. *Argus-a*, 4(14), 1-14.
- Scribano, A. (2012). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, 93-113.
- Strathern, M. (1987). The limits of auto-anthropology. En: A. Jackson (ed.). *Anthropology at home. ASA Monographs*, (pp. 16-37). Londres: Tavistock Publications.



Los juguetes como una herramienta para la creación de relatos en la infancia

Toys as a Tool for Creating Stories in Childhood

María Alejandra Salazar Gutiérrez**

Para citar este artículo: Salazar, M. A. (2015). Los juguetes como una herramienta para la creación de relatos en la infancia. *Infancias Imágenes*, 14(2), 163-166.

Recibido: 18-junio-2015 / Aprobado: 21-septiembre-2015

Este artículo es un acercamiento al juguete y los relatos que a través del juego con éste se generan en la infancia; por tanto, desde una perspectiva pedagógica, se trata de incentivar a la comunidad académica y de relatar la importancia del juguete como elemento que estimula a la creación y la imaginación, y que se liga con un propósito de escritura y lectura de dichas narraciones espontáneas y cargadas de ingenio y fantasía con diversos juguetes. Además se quiere generar un acercamiento a la cultura como una vía por donde el niño, luego adolescente, aprende sobre sí mismo y los seres humanos que le rodean.

La infancia puede concebirse como un periodo de exploración y el más constante descubrimiento; procesos físicos, emocionales y sociales suceden en cada etapa por la que pasa el individuo en su temprano desarrollo y de las cuales tanto familia, escuela y comunidad ocupan un lugar primordial a la hora de generar herramientas que hagan un puente entre su crecimiento y la cultura donde se genera. Este puente permitirá que el niño, luego adolescente, se vea inmerso en una serie de significados que son alimentados por un contexto que habita, y del cual creará imaginarios y supuestos sobre sí mismo y los seres humanos que le rodean.

En cuanto proceso, la infancia está en constante interacción con sucesos, objetos y personas, todo ello desde una óptica cultural que influencia su crecimiento; uno de estos objetos es el *juguete*, entendido como herramienta fundamental para el

desarrollo cognitivo, motor, emocional, psicológico y social, que contiene una carga semántica fuerte para involucrar al niño en procesos de construcción de su identidad, la forma como concibe a los otros; y, sobre todo, le da paso a desarrollar su capacidad de representación, imaginación y creación. Vinculada con la cultura, la creación de historias imaginarias a través del juego con juguetes introduce al niño en la realidad y él, en un proceso de aprehensión va significándola y comprendiéndola.

La imaginación creadora actúa de modo singular, concordante con el peldaño de desarrollo en que se encuentra el niño. Ya advertimos que la imaginación depende de la experiencia y la experiencia del niño se va acumulando y aumentando paulatinamente con profundas peculiaridades que la diferencian de la experiencia de los adultos. (Vygotsky, 1996, p. 16).

* Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de la Especialización de Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: alejamaría25@gmail.com

Para adquirir imaginarios y construir significados del mundo, el niño y el adolescente pasan por varias etapas de crecimiento en donde el juguete ha estado y ha sido un elemento de diversión y distracción; en donde comunidad, profesores y familia han desestimado en ocasiones la capacidad de este para generar conductas y reflejar maneras de ser, pensar y hacer en el mundo, esto recreado a través de las historias que se idean en el juego con juguetes. En otros términos, se desarrolla un pensamiento simbólico justificado en el uso de los juguetes, el cual “no se señala solamente en deducciones semiprácticas, en las que la realidad es arreglada como en un juego. Se encuentra la observación en la que el niño refuta una objeción” (Piaget, 1961, p. 312). En tal caso, con sus imaginarios y su capacidad creadora, el niño reinventa y reinterpreta su realidad, a la vez que se permite conocerla.

El desarrollo de sus capacidades motoras, cognitivas y emocionales, por medio de la interacción con juguetes, facilita que se creen mundos y se simbolice emociones y pensamientos que solo en la infancia son posibles; dado que un juguete que inicia siendo un carro puede convertirse en un robot o quizá en un teletransportador, y todo ello adquiere vida gracias a la imaginación en la infancia en este caso por los juguetes, en donde, la creatividad a través del juego con estos despliega diversos relatos que tienen que ver con las imágenes que le aporta la cultura. “Las necesidades y deseos nada pueden crear por sí solos, son meros estímulos, solamente resortes creadores. Para inventar se necesita además otra condición: el surgimiento espontáneo de imágenes” (Vygotsky, 1996, p. 16). Dichas imágenes son incentivadas por un contexto en donde el niño recrea sus imaginarios y desde donde simboliza sus emociones a través del juego.

El papel del juguete en la escuela es visto desde la barrera como una herramienta que ejercita sus habilidades motoras y que distrae al niño al momento del recreo, empero, el juguete en una situación educativa genera variadas herramientas de aprendizaje de sí mismo y de los otros, en un entorno que el niño va a entender posteriormente

como cultura, entendiéndose *cultura* a la par con el antropólogo Alejandro Grimson (2001): “campo de interlocución, como un conjunto de principios implícitos que los actores sociales incorporan como sentido común” (p. 53), en consonancia con la construcción de esquemas simbólicos y la elaboración de una interlocución que al tiempo representa y reelabora estructuras sociales. Por tanto, la interacción con los juguetes, las historias que se crean en la mente de los niños durante el juego, representan dichos esquemas simbólicos que ellos ven reflejados en padres, madres, hermanos, vecinos, pero que, sobre todo, se reinterpretan cuando se genera la creación de historias, incentivada por una realidad que alimentan los libros, la televisión y su privilegiada representación social como infancia.

Dada la importancia que demerita ver el juguete como más que un objeto de distracción y como una herramienta de aprendizaje que despliega un sentido de la imaginación y la creación de relatos cargados de significado en la infancia, con esta propuesta se pretende incorporar los relatos que se dan en el juego con juguetes a la escuela o a un territorio de educación no convencional: bibliotecas, centros comunitarios, puestos de lectura, entre otros, en donde el niño, luego adolescente, materialice dichas historias en relatos escritos que puedan ser compartidos y dirigidos a todo tipo de público, en los que comparta visiones de mundo internas y exteriorice su comprensión de la realidad a través de escritos cargados de creatividad y sobre todo de imaginación personificada por juguetes. A partir de esto, se dará un alto estímulo a la lectura y la escritura por medio de la interacción con juguetes, y será posible revisar y diagnosticar los esquemas culturales a los que socialmente se ha acoplado nuestra sociedad.

Ahora, es necesario que se preste atención a dichos relatos y cómo van a ser compartidos y socializados en un ambiente preferiblemente no convencional y que permita que amigos, conocidos y familiares acerquen a los niños a la lectura y escritura con la intención de dar a conocer esos mundos que recrean con sus juguetes. En esta socialización

el maestro y la comunidad serán piezas clave para dar rienda suelta a su creatividad y apoyar los significados que surgen de su comprensión de la realidad; serán una guía a la aprehensión de la cultura donde vive y comparte pero no se generará un limitante a sus preguntas o a las categorías conceptuales que surgen espontáneamente en su diario vivir. La infancia como etapa de cuidado y estudio permite que se extienda un campo de acción social en la cual se preste atención a su desarrollo y, sobre todo, se esté a disposición de sus deseos y necesidades que ligarán una manifestación de los niños de su construcción personal como individuos pertenecientes a una comunidad específica.

Por ello, es importante ocuparse de la infancia, por ser una representación social en donde hay un interés vivo por el mundo y por cada una de sus pertenencias, como en el caso de los juguetes y su capacidad de desarrollar fuertes cimientos creativos e imaginativos en el niño, que lo hacen mirarse a sí mismo y a otros con el fin de comprender el porqué, el cómo y el cuándo de todo lo que acontece a su alrededor. Es indispensable descartar la idea de que el juguete es solamente para la distracción; este posee una carga simbólica y cultural tan importante que permitirá desarrollar hábitos de lectura y escritura partiendo desde él y no desde otros; es decir, que se presente un acercamiento a la escritura desde las invenciones propias que se dan en el juego, para que con ello se incentive también a la lectura de otros relatos de manera autónoma. Estas narrativas facilitarán entender su mundo y, desde ahí, acudir a su cuidado y mejorar su desarrollo emocional, cognitivo, psicológico y social.

El hombre tendrá que conquistar su futuro con ayuda de su imaginación creadora; orientar en el mañana, una conducta basada en el futuro y partiendo de ese futuro, es función básica de la imaginación y, por lo tanto, el principio educativo del trabajo pedagógico consistirá en dirigir la conducta del escolar en la línea de prepararle para el porvenir, ya que el desarrollo y el ejercicio de su imaginación es una de las principales fuerzas en el proceso para lograr este fin. (Vygotsky, 1996, p. 52).

Por último, y después de atravesar una explicación teórica y propositiva acerca de la importancia de pensar y generar actividades con fines educativos a través de los juguetes, se invita a que educadores y, en general, toda la comunidad se incentive a materializar estos relatos que surgen de la imaginación y creación del juego con diversos juguetes y que los objetivos pensados en estas actividades se vean atravesados por una preocupación del desarrollo emocional y cognitivo, en la que el niño, que luego será adolescente, aprehende en una cultura que le aportan dichos juguetes.

REFERENCIAS

- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vygotsky, L. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.



