

infancias
imágenes





**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

infancias
imágenes

ISSN: 1657-9089

Vol. 15, no. 1, enero-junio 2016
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. Martha Helena Barreto

*Docente, Fundación Universitaria del Área Andina,
Colombia*

Dr. John Edgar Castro

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

Dr. Gene Díaz

*Docente, Lesley University, Massachusetts, Estados
Unidos*

M.Sc. Gary Gari Muriel

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

Dra. Marcela Gómez Sollano

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

Dr. José González Monteagudo

Docente, Universidad de Sevilla, España

Dra. Gladys Lecomte

Docente, Université de Genève, Suiza

Dra. Julia Simarra Torres

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

COMITÉ CIENTÍFICO

Esp. Daniel Hernández

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

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*

Dra. Omaira Tapiero

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

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Dra. Gladys Andrade

*Profesora, ICI Formation, Centro de enseñanza para
migrantes, Ginebra, Suiza*

M.Sc. Yenny Avellaneda Avellaneda

*Docente, Licenciatura en Educación Preescolar,
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.*

Dra. Martha Elena Baracaldo Quintero

*Asesora, Escuela de Pedagogía, Universidad Central,
Bogotá, Colombia*

M.Sc. Jaime Castro-Martínez

*Director de Investigación, Facultad de Ciencias
Sociales, Politécnico Grancolombiano, Colombia*

M.Sc. César Andrés Falla Sánchez

*Docente de vinculación especial, Colectivo
Experimentación Escénica L.P.I., Colombia*

Dra. Graciela Fandiño Cubillos

Catedrática jubilada, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Lic. Yenny Gaviria Fuentes

Docente. Colegio Fe y Alegría, Bogotá, Colombia

M.Sc. Julián Andrés Martínez Gómez

Docente catedrático, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Esp. María Yaned Morales Benítez

Docente, Secretaria de Educación Distrital, Bogotá, Colombia

M.Sc. Ángela Virginia Neira Uneme

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Neus Real Mercadal

Profesora agregada, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona, España

M.Sc. Elkin Alonso Ríos Osorio

Decano, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente

Dra. Flor Alba Santamaría Valero

Directora, Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño, Colombia

Esp. Emilce Umaña Parra

*Docente, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales UDCA, Colombia
Coordinadora de Programas Agentes Educativos para la Infancia, Colsubsidio, 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 CIDC

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	
Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: estudio en futuros educadores en Chile <i>Assessment Coherence in Competency-Based University Education: A Study on Future Educators in Chile</i> <i>Soledad Morales Saavedra, Heidi Zambrano Quezada</i>	9
El sesgo de la escritura en la conceptualización infantil de los sinónimos <i>Written Language Bias in Children's Conceptualization of Synonyms</i> <i>Claudia Portilla, Ana Teberosky</i>	27
Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento <i>Initiating Citizenship Education in Preschool through Thinking Routines</i> <i>Adriana Castro Velásquez</i>	41
Miradas multidimensionales de niños y niñas en siete Escuelas Normales de Antioquia <i>Multidimensional Gazes of Children in Seven Normal Schools of Antioquia</i> <i>Diana Alejandra Aguilar, Gloria Luz Toro, Melisa Giraldo</i>	59
Análisis de conversaciones en aulas de Básica Primaria de San Gil <i>Analysis of Conversations in Classrooms of Elementary School at San Gil</i> <i>Fabio Enrique Barragán, Sandra Iveth Sánchez, Sandra Milena Neira</i>	73
Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano <i>History of School Knowledge in Bogotá Public Preschool</i> <i>Óscar Leonardo Cárdenas Forero</i>	89



- Incidencia del fortalecimiento del pensamiento divergente en la creatividad de los niños 103
Incidence of Strengthening Divergent Thinking in the Creativity of Children
Claudia Yanneth Beltrán, Diana María Garzón, Norma Constanza Burgos

Textos y contextos

- Avances cuantitativos de investigación en educación inicial y su relación con la didáctica 119
Quantitative Advances of Research in Early Childhood Education and its Relation to Teaching
Sonia Ruth Quintero, Libia Elena Ramírez, Bairon Jaramillo Valencia

- ¿Cómo cuentan los niños al momento de resolver problemas? 129
How do Children Count When Solving Problems?
John Alexander Alba Vásquez, Alba Lucía Quintero Tobón

- El trabajo infantil rural: un puente para la construcción de saberes en la escuela rural 139
Rural Child Labor: A Bridge for the Construction of Knowledge in Rural School
Viviana Andrea García Mendivelso

- El maestro, tejedor de cuentos y de encuentros 153
The Teacher, Weaver of Tales and Meetings
Íngrid Rocío Chaves Rodríguez

Perfiles y perspectivas

- Pombo "el poeta de los niños" o un héroe cultural 163
Pombo "Children's Poet" or a Cultural Hero
Natalia Andrea Alzate Alzate



Leer en la escuela: desafíos frente al uso de las TIC Reading in School: Challenges Facing the Use of ICT <i>Yessika María Rengifo Castillo</i>	167
Reseña crítica de <i>El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa</i> <i>Aura Catalina Quintero Saavedra</i>	171
Guía para los autores	175
Declaración de ética y buenas prácticas	178
Producciones de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño	180



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/>

Presentamos el volumen 15 número 1 del año 2016 de la revista **Infancias Imágenes**, dando continuidad a nuestro propósito de promover y difundir los conocimientos que sobre la infancia se producen en las diferentes instancias académicas e investigativas a nivel nacional e internacional.

En esta ocasión la sección “Imágenes de Investigación” nos presenta una diversidad que sigue complejizando el campo de conocimiento de la educación con las infancias a través de artículos que se relacionan con tres maneras distintas de investigación que involucran infancias escolarizadas: la investigación pedagógica, la investigación educativa y la investigación en educación.

En relación con la investigación pedagógica, se cuenta con tres artículos, en tanto que las autoras se reconocen como docentes investigadores que reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas con las infancias de preescolar y básica primaria, y en la escuela normal superior, según lo presentan los artículos titulados: **Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento** de Adriana Castro Velásquez, **Incidencia del fortalecimiento divergente en la creatividad de los niños** de Claudia Yanneth Beltrán, Diana María Garzón y Norma Constanza Burgos, y **Miradas multidimensionales de niños y niñas en siete Escuelas Normales de Antioquia** de Diana Alejandra Aguilar, Gloria Luz Castro y Melisa Giraldo, que apunta a la caracterización y análisis de las concepciones sobre los niños que han construido los docentes de las ENS del departamento de Antioquia (Colombia).

Sobre investigación educativa, se presentan tres artículos, dos alrededor de la educación en lenguaje, **El sesgo de la escritura en la conceptualización infantil de los sinónimos** de Claudia Portilla y Ana Teberosky (Universitat de Barcelona), que centra la atención en las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito en niños de preescolar y **Análisis de conversaciones en aulas de Básica Primaria de San Gil** de Fabio Enrique Barragán, Sandra Iveth Sánchez y Sandra Milena Neira, enfocado en el valor del lenguaje oral, más específicamente en las características de las conversaciones que los niños adelantan en las aulas entre ellos y con sus profesores en el municipio de San Gil (Colombia). Por su parte, **Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: estudio en futuros educadores en Chile** de Soledad Morales Saavedra y Heidi Zambrano Quezada (Universidad Católica de Temuco), se orienta en la línea de formación de profesores para la infancia, dando cuenta de los procesos de evaluación en la formación inicial.

Con referencia a la investigación en educación, se presenta un artículo que se enmarca en un campo poco explorado, se trata de **Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano**, escrito por de Óscar Leonardo Cárdenas Forero.

En la sección “Textos y Contextos” encontramos el artículo **Avances cuantitativos de investigación en educación inicial y su relación con la didáctica** de Sonia Ruth Quintero Arrubla, que presenta los resultados de una investigación, cuyo propósito fue analizar la formación pedagógica de los profesionales en educación inicial, en la perspectiva de mejorar su calidad en un contexto internacional. También tenemos **¿Cómo cuentan los niños al momento de resolver problemas?** de John Alexander Alba Vásquez y Alba Lucía

Quintero Tobón, quienes analizan las estrategias de conteo utilizadas por un grupo de estudiantes de primer año de escolarización durante la implementación de una unidad didáctica, diseñada en el marco de la enseñanza para la comprensión y centrada en el planteamiento de problemas verbales de estructura aditiva. En el artículo **El trabajo infantil rural: un puente para la construcción de saberes en la escuela rural** de Viviana Andrea García Mendivelso se hace una indagación-reflexión acerca del papel del trabajo infantil rural en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ingrid Rocío Chaves Rodríguez con su artículo **El maestro, tejedor de cuentos y de encuentros** posiciona al maestro como aquel animador cultural de relatos e historias, fundador del espacio de juego poético, que con sus estudiantes construye y ensancha el tejido social, dando vida a creaciones significativas, elaboradas en forma individual y colectiva, que comunican las visiones, los valores y las esperanzas de su comunidad.

En la sección “Perfiles y Perspectivas” encontramos a Natalia Andrea Alzate Alzate, quien en su artículo **Pombo “el poeta de los niños” o un héroe cultural** presenta a Rafael Pombo como uno de los grandes personajes para ocupar el papel de ícono o mito y como poeta que abrió paso a la modernidad en Colombia. Luego encontramos el artículo de Yessika María Rengifo Castillo titulado **Leer en la escuela: desafíos frente al uso de las TIC** y finalizamos con Aura Catalina Quintero Saavedra, quien hace una **reseña crítica** del libro *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*.

Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: estudio en futuros educadores en Chile*

Assessment Coherence in Competency-Based University Education: A Study on Future Educators in Chile

Soledad Morales Saavedra ** Heidi Zambrano Quezada ***

Para citar este artículo: Morales, S.; Zambrano, H. (2016). Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: estudio en futuros educadores en Chile. *Infancias Imágenes*, 15(1), 9-26.

Recibido: 19-noviembre-2015 / **Aprobado:** 10-febrero-2016

Resumen

Los procesos de evaluación, como instancias de aseguramiento de la calidad formativa en educación superior, han sido objeto de diversos estudios en el orden nacional e internacional. Sin embargo, para el caso de formación de educadores de infancia, los antecedentes son escasos. En este contexto, el presente artículo es resultado de una investigación con enfoque cualitativo, basada en un estudio de caso, y con el propósito de determinar la coherencia en los procedimientos de evaluación en la formación inicial docente en un contexto de currículo por competencias. Los participantes fueron cinco docentes y diez estudiantes de la carrera de educación parvularia de una universidad acreditada chilena. Los resultados muestran dificultades en las prácticas evaluativas en coherencia con el modelo asumido y los aprendizajes que se busca alcanzar, develando con ello la necesidad de realizar mayores estudios sobre formación docente inicial y evaluación durante los itinerarios formativos.

Palabras clave: evaluación, educación superior, educación parvularia, formación inicial.

Abstract

Assessment processes, as instances of training quality assurance in higher education, have been the subject of diverse studies in a national and international level. However, in the case of childhood teacher training, precedents are scarce. In this context, this article is the result of a research with a qualitative approach, based on a case study, and the purpose of determining coherence in the assessment procedures in the early childhood training of teachers in a context of competency-based curriculum. The participants were five teachers and ten students of an early childhood career from an accredited Chilean university. The results show difficulties in the assessment practices in coherence with the assumed model and the learning that we seek to achieve, thus revealing the need for major studies on preschool teacher training and assessment during learning paths.

Keywords: assessment, higher education, preschool education, early childhood training.

* Este artículo forma parte del Convenio de Desempeño en el Marco del Fondo de Desarrollo Institucional, UCT1312. Conformación de Grupo Investigadores Noveles de la Facultad de Educación, con mecanismos de apoyo para promover su desarrollo en la investigación educacional.

** Magíster en Psicología. Profesora asociada de la Universidad Católica de Temuco e investigadora adjunta del CIECH. Correo electrónico: smorales@uct.cl

*** Magíster en Evaluación Educativa. Profesora de la Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: andizq@gmail.cl

INTRODUCCIÓN

El aseguramiento de la calidad de la educación se ha transformado en uno de los mayores desafíos que hoy en día se plantea la educación en general y la educación superior en particular. Ello ha requerido avanzar hacia la formación de profesionales integrales y capacitados para enfrentar el permanente cambio, transitando desde una enseñanza centrada en el conocimiento hacia una que articula el saber, saber hacer y saber ser, para actuar de manera eficaz y autónoma en el mundo laboral.

Dicha transformación ha materializado la formación por competencias, promovida como resultado de la Declaración de Bolonia¹ y del proyecto Tuning Educational Structures in Europe², desarrollado a partir del año 2000. Su primera fase de implementación en más de 150 universidades europeas buscó generar sintonía en las estructuras educativas universitarias. Dicha sintonía provocó un vuelco en los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los cuales rápidamente se transforman en desafíos asumidos por diversos países y universidades de América Latina y el Caribe por medio del proyecto Alfa Tuning en el periodo 2004-2007. Su fin consiste en hacer converger la formación superior en relación a perfiles profesionales basados en competencias, para una mayor transparencia de las estructuras educativas.

Chile se suma a este desafío por medio de proyectos de mejoramiento de la calidad y equidad en educación superior (MECESUP) a partir del año 2004, momento en el cual 14 universidades inician una transformación progresiva en sus estructuras formativas. La población objeto de este estudio está en una de dichas universidades, pues adscribe a la formación por competencias con foco en el mejoramiento de la calidad y en una formación integral que permita un actuar profesional competente, no

solo desde el saber, sino también desde el saber ser y el saber hacer. De esta manera, centra el proceso educativo desde el paradigma constructivista y en el rol protagónico del estudiante. Focaliza la formación integral en el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que deben ser movilizadas en su conjunto para un actuar eficaz a partir de los requerimientos del medio.

El cambio en las estructuras universitarias y el desarrollo de una formación por competencias, ha requerido la modificación de los procesos educativos. Dentro de ellos, destacan el rol del docente, la planificación centrada en el desarrollo de competencias, el rol clave del estudiante como constructor de aprendizajes y, en coherencia con lo anterior, la renovación de los sistemas de evaluación, a fin de dar consistencia al enfoque de aprendizaje asumido (Latorre, Aravena, Milos y García, 2010).

Este último aspecto ha sido objeto de investigación permanente, pues se asume que para que los cambios en la enseñanza tengan real repercusión en el aprendizaje de los estudiantes, es preciso que existan transformaciones en las prácticas de evaluación (Díaz y Hernández, 2007). Zúñiga *et al.* (2014) relevan que la concepción de evaluación condiciona la manera de desarrollar el proceso educativo. Pese a ello, y si bien las universidades han hecho esfuerzos por asumir el modelo desde el cambio en las formas de enseñanza y el rol del estudiante, pareciera ser que han sido insuficientes a la hora de replantear y modificar las prácticas de evaluación.

Frente a ello, investigaciones realizadas en Chile (Contreras, 2010; Himmel, 2003), España (González y Hassall, 2014), Honduras (Lorenzana, 2012), sobre evaluación por competencias, concuerdan en señalar que entre las principales dificultades en la implementación del modelo se encuentra la escasa modificación de los procesos evaluativos. En

1. Declaración política de intenciones suscrita en Bolonia por ministros de Educación de 29 países, con el fin de establecer un Espacio Europeo de Educación Superior organizado bajo los principios de calidad, movilidad y competitividad.
2. Tuning Educational Structures in Europe se inició en 2000 como un proyecto para vincular los objetivos políticos del proceso de Bolonia y en una etapa posterior la Estrategia de Lisboa para el sector de la educación superior (<http://www.tuningal.org/>).

este sentido, plantean que los cambios realizados en las instituciones de educación superior han sido insuficientes, en tanto no aseguran el seguimiento de trayectorias hacia los perfiles de egreso declarados, siendo además escasamente coherentes con el enfoque basado en competencias. Lo anterior, porque dichos procesos siguen encaminados en la consolidación más bien de conocimientos y sin el carácter procesual que debiera caracterizar la práctica evaluativa en este enfoque.

Respecto de estas investigaciones cabe mencionar al menos dos elementos. Primero, que en su mayoría sus objetivos se centran en la evaluación más bien desde el marco general que desde un modelo por competencia, sin focalizar en la evaluación procesual de manera específica. En segundo lugar, y ya más cercano a este trabajo, es plantear que estudios o investigaciones vinculados específicamente a la formación de educadoras de párvulos en este modelo, son escasos.

Estudios desarrollados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2013) y en Chile por el grupo de cooperación Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda) (2009) al analizar los programas de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación superior, concuerdan en que el desafío es sintonizar pertinentemente las metodologías de enseñanza/aprendizaje y de evaluación con sus propias definiciones curriculares. Si bien frente al estado del arte esta situación ya no parece una novedad, resulta alarmante si se asume que la validez del proceso formativo está supeditado a los procedimientos evaluativos, y a que ellos reflejan efectivamente el desarrollo de competencias que se ha intencionado, lo cual cuestiona la efectividad de los procesos formativos.

Al respecto, estudios realizados en Chile en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, junto a las universidades Austral, de los Lagos, de Talca, entre otras, ratifican los antecedentes antes planteados indicando que los cambios curriculares no han impactado de forma adecuada los enfoques ni prácticas evaluativas, lo que se traduce en procesos centrados en la calificación más que en una

mirada formativa y de retroalimentación del proceso de aprendizaje, foco en la evaluación de contenidos pese a la incipiente tendencia a la evaluación de resultados de aprendizaje (Ampuero y Casas, 2013).

A partir de los antecedentes antes expuestos, se estudia si la tendencia investigativa internacional y nacional respecto de la falta de coherencia en evaluación se materializa de igual manera en el programa de Educación Parvularia de una universidad chilena, y así conocer la coherencia evaluativa en los procedimientos de evaluación en formación inicial docente por competencias.

En este contexto, en la presente investigación se busca aportar antecedentes en esta línea, y se describen aquellos elementos que problematizan la coherencia evaluativa de proceso en formación por competencias en educación docente inicial. Por tanto, el objetivo de la investigación fue determinar la coherencia evaluativa entre los resultados de aprendizaje y los procedimientos de evaluación de proceso utilizados en formación inicial docente, en un contexto de formación por competencias.

MARCO CONCEPTUAL

El modelo por competencias tiene su énfasis en un actuar profesional competente, que integra conocimientos, actitudes y habilidades en contextos reales, y por tanto, atribuye al estudiante un rol central en su proceso de formación. Este implica un cambio no solo en las metodologías de enseñanza, sino que también en la forma de desarrollar el proceso evaluativo, según el concepto de competencia que sustente la acción pedagógica.

Para efectos de este artículo se entiende que la competencia está conformada por un conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes que se ponen en acción de forma integrada, para actuar de forma eficaz según las demandas de un contexto específico, en contextos diversos, demostrando un buen desempeño (Perrenoud, 2009; Villa y Poblete, 2007; Villardón, 2006).

Al respecto, y asumiendo competencia como concepto movilizador del proceso de enseñanza/

aprendizaje, se hace preciso revisar si las concepciones e implicancias del proceso evaluativo permiten sustentar y aportar solidez al proceso formativo. Esto es relevante, sobre todo si se consideran las palabras de Contreras (2010) quien indica que los procesos evaluativos deben focalizar las competencias a alcanzar por sus estudiantes, de lo contrario se extiende una inadecuada formación profesional. Por tanto, pensar en asegurar la calidad de la formación de las futuras educadoras de párvulos implica cuestionar los procedimientos evaluativos, a la luz de su coherencia con los fines para los cuales se ejecutan.

En este contexto, el proceso de evaluación constituye un elemento clave en la formación profesional dado que por medio de este se busca validar y certificar las competencias desarrolladas por los estudiantes. Por otro lado, debe además permitir un análisis y mejora del proceso de formación. En este sentido, y si bien no existe acuerdo relativo al concepto de competencia, sí lo existe respecto a la importancia de la evaluación en un currículo por competencia. Villa y Poblete (2007) plantean la evaluación como un aspecto clave para asegurar la validez de la enseñanza y el aprendizaje. Esto, sobre todo si se considera que la evaluación impacta directamente la consecución de la competencia (Delgado, 2006).

Consecuentemente, Ruiz (2010) señala que la evaluación en contexto de competencias busca identificar los resultados alcanzados respecto de los niveles que se han establecido. Pimienta (2012), por su parte, proyecta la evaluación como un juicio comparativo entre el desempeño del estudiante manifestado en los productos de aprendizaje con los criterios de la competencia definidos previamente, lo cual releva la idea de establecer estándares que orienten la acción evaluativa. Ambos autores enfatizan la necesidad de determinar a priori niveles de evaluación.

En Chile, estudios desarrollados en universidades pertenecientes al Grupo Operativo Chileno de Universidades, coordinado por Cinda³, entre ellas, la institución objeto de este estudio, evidencian que el concepto de evaluación de competencias varía de una a otra institución en cuanto a sus definiciones, propósitos y características (Ampuero y Casas, 2013). En este caso, la universidad en estudio asume la evaluación como un proceso para la retroalimentación de los estudiantes y los docentes, y que debe implementarse en el transcurso del proceso de aprendizaje, a fin de que permita conocer el progreso del desempeño y en función de ello establecer mejoras necesarias.

En este sentido, una idea relevante es la planteada por Mateo y Vlachopoulos (2010, p. 54) quienes señalan: “[...] toda actividad de aprendizaje debe ser evaluada y toda actividad evaluativa no es sino una actividad de aprendizaje de lujo”; pues una misma actividad de aprendizaje debe servir y ser usada como instancia evaluativa del progreso del estudiante, y toda actividad planteada como instancia de evaluación debe ser aprovechada como un momento para que los estudiantes aprendan. Desde esta lógica, se disipan las barreras que separan la enseñanza y la evaluación, para integrarlos como acciones conjuntas e inseparables, y que se influyen mutuamente.

Otro elemento refiere a que la evaluación debe ser una instancia de actuación poniendo en práctica la competencia (Delgado, 2006). Aquello, implica docentes capaces de generar estrategias evaluativas que promuevan un actuar integrando conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de problemas reales del ámbito profesional, y capaces de recoger información relevante acerca de los avances, logros y dificultades de los estudiantes desde una mirada formativa. Esta perspectiva, según Cano (2011), precisa apuntar a la toma de conciencia y capacidad de decisión para favorecer la

3. El Grupo Operativo Chileno de Universidades coordinado por Cinda, compuesto por las siguientes universidades: de Tarapacá, de Antofagasta, de La Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, de Santiago de Chile, de Talca, de Concepción, del Bío-Bío, Católica de la Santísima Concepción, de La Frontera, Católica de Temuco, de Los Lagos, Austral de Chile, y de Magallanes.

regulación del aprendizaje, puesto que más allá de comprobar si la competencia se ha adquirido o no, importa comprender el proceso para generar acciones que permitan seguir aprendiendo. Ello demanda pensar la evaluación como elemento continuo y paralelo al proceso de aprendizaje, pues como señala Delgado (2006), durante el curso deben existir de manera permanente actividades factibles de evaluar y que permitan el desarrollo creciente de contenidos de las asignaturas y competencias a alcanzar.

De acuerdo con estas consideraciones, se plantean también orientaciones relativas al tipo de instrumentos que deben utilizarse bajo un currículo por competencias. Una primera premisa, asociada a los procesos de retroalimentación y autorregulación de aprendizajes, demanda instrumentos centrados en conocer los avances, logros, dificultades de los aprendizajes y nivel de logro de las competencias, de modo que ello favorezca seguir aprendiendo (Sanmartí, 2010). En este sentido, Pimienta (2012) destaca instrumentos como: las escalas estimativas; listas de cotejo; pruebas objetivas, de preguntas abiertas, de desempeño; cuestionarios; entre otros; mientras que dentro de las técnicas de evaluación releva la observación, los portafolios, las encuestas y los exámenes. Tejada (2005), por su parte, aporta el concepto de *multivariabilidad de instrumentos*, aludiendo a la necesidad de triangular información obtenida por medio de diversos instrumentos evaluativos referidos a un mismo resultado de aprendizaje esperado. Al respecto, Ruiz (2010) agrega que el carácter de multimétodo, relativo a contar con distintas evidencias acerca de un mismo aprendizaje es preciso por cuanto permite definir con alto grado de detalle y precisión lo que el estudiante es capaz de hacer, lo cual aportaría mayor claridad de los procesos de aprendizaje, y facilitaría la toma de decisión para mejorar los niveles de competencias.

En consecuencia, en la caracterización del aprendizaje no solo son los docentes los llamados a realizar una valoración del proceso, sino que, además, se requiere la mirada de los estudiantes y de todos los que forman parte del proceso educativo. Los mismos estudiantes deben también tener la capacidad

de emitir juicios sobre su propio desempeño y avance, pues su mirada es esencial para avanzar hacia la autorregulación del aprendizaje, foco de la evaluación, en palabras de Sanmartí (2010). Con ello, el proceso de evaluación debe orientarse a revisar las dificultades y errores de los estudiantes, buscando la comprensión de las representaciones mentales de los alumnos y de sus estrategias al enfrentarse a una tarea determinada, asumiendo el error como una instancia para replantear las acciones de enseñanza y aprendizaje.

Apuntar a procesos de retroalimentación y autorregulación, fin último de la evaluación, supone como elemento esencial una relación clara y coherente entre el instrumento de evaluación y el nivel de desarrollo de la competencia esperado (Verdejo, 2008). En este sentido, el autor releva el papel de la evaluación como proceso que permite la mejora del aprendizaje, en tanto los instrumentos y las estrategias utilizadas son coherentes con aquello que se busca que el estudiante logre.

Al respecto, Santos Guerra (1996) señala que al momento de evaluar se hace uso de instrumentos inapropiados y que, en muchos casos, se produce incoherencia entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluando aprendizajes más bien de tipo conceptual y memorístico, y dejando de lado aquellos aspectos procedimentales y actitudinales que de igual manera, forman parte del aprendizaje. Desde esta mirada, Villa y Poblete (2007, p. 40) señalan también que “lo verdaderamente importante de la evaluación es la coherencia entre el propósito a evaluar y el procedimiento seleccionado para ello”, por tanto, un aspecto clave a la hora de plantear la evaluación de competencias tiene que ver con las estrategias de evaluación que se utilizan para validarlas. Sobre lo mismo, plantean que la coherencia evaluativa se relaciona con la utilización de diferentes procedimientos y técnicas a la hora de evaluar las competencias. Frente a ello, señalan que la evaluación de conocimientos supone el uso de pruebas, test, etc.; la evaluación de actitudes y valores requiere autoevaluación, observación, escalas de actitudes, y las evaluaciones

que apuntan a los comportamientos competenciales deben recoger información respecto de “cómo aplicar los conocimientos a situaciones concretas, escribir diferentes tipos de escritos y desarrollar diferentes tipos de pensamiento” (Villa y Poblete 2007, p. 40), por tanto, para dicho fin, se requieren procedimientos como informes, pruebas de aplicación, portafolios, trabajos, entre otros. Frente a este proceso de evaluación, surge el concepto de *coherencia* en términos de que la evaluación logre conectar de manera sustantiva los contenidos de enseñanza, los productos de evidencia de la competencia para conocer la progresión del estudiante, y las metodologías de manera congruente (Cano, 2011), es decir, la consistencia o congruencia entre la concepción educativa y evaluativa que se da en la formación.

La institución objeto de este estudio asume el modelo por competencia donde uno de los fundamentos lo constituye la evaluación integrada, entendida esta como un proceso que favorece la retroalimentación del estudiante y del docente, en tanto se desarrolle durante el proceso educativo, y permita develar el progreso del desempeño, a fin de establecer las mejoras que se consideren importantes en función de dichos resultados. Dicha mirada, asumida de forma rigurosa, permitiría a los futuros educadores generar procesos de autorregulación de su aprendizaje y, por tanto, tener mayores posibilidades de alcanzar las competencias que delinear su formación.

En este sentido, la universidad en cuestión, desde su modelo educativo plantea que la evaluación debe desarrollarse con criterios de desempeño claramente establecidos y además conocidos por los estudiantes, quienes deberán presentar evidencias de su actuar y de sus conocimientos construidos, además de tener un rol activo de autoevaluación por cuanto su formación académica debe habilitarlos para autoevaluar su desempeño a lo largo de su ejercicio profesional.

En este contexto de implementación del modelo por competencias, surge el objetivo general de la investigación: determinar la coherencia evaluativa

entre los resultados de aprendizaje y los procedimientos de evaluación de proceso utilizados en formación inicial docente, en un contexto de formación por competencias y, con ello, aportar a la calidad de la educación en los primeros años de vida, que de acuerdo con la evidencia científica es la etapa de mayor potencial de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Diseño

La presente investigación corresponde a un estudio de caso y a un paradigma descriptivo interpretativo, puesto que el principal objetivo fue observar y describir en profundidad los procesos evaluativos, donde se consideraron las percepciones de los propios investigados respecto a las estrategias evaluativas utilizadas por los docentes de la escuela de educación parvularia. Se asumió el enfoque cualitativo, pues permite describir de manera exhaustiva eventos, situaciones, comportamientos observables, incorporando las percepciones de los participantes, sus experiencias, pensamientos, actitudes (Pérez, 2001). Se abordó el problema de una forma holística y globalizadora, integrando las perspectivas de quienes forman parte de la realidad social a estudiar en su propio espacio de acción pedagógica, a través de una aproximación que permitiera una comprensión de cómo se desarrollan las prácticas evaluativas de proceso, y su coherencia desde un modelo por competencias.

Este estudio se desarrolló en un programa de pregrado con 25 años de trayectoria en la formación de profesionales en infancia, y que desde el año 2005 ha transitado hacia un modelo centrado en el aprendizaje, con foco en el desarrollo de competencias. Su itinerario de 9 semestres, incluye 10 competencias genéricas que son transversales para todas las carreras de la casa de estudios y 9 competencias específicas, de las cuales 5 son trabajadas exclusivamente por la carrera de Educación Parvularia.

Participantes

Los sujetos participantes de este estudio fueron 5 docentes, todas ellas educadoras de párvulos, con grado de magíster o doctorado. Su trayectoria en docencia fluctúa entre los 3 a 25 años de experiencia en formación profesional. De ellas, 4 participaron en los procesos de renovación curricular al implementarse el currículum por competencias. Participaron también 10 estudiantes que desarrollaban sus actividades académicas en el programa, con cursos que implementan el currículum por competencias en el primer semestre del año 2012, dados los requerimientos temporales de la investigación. Como criterios de inclusión para docentes se consideró estar dictando cursos que implementaban el currículum por competencia, abordando competencias específicas de la carrera de educación parvularia en el nivel más alto observable dentro del periodo. Por su parte, los criterios de inclusión para estudiantes fueron estar cursando las asignaturas seleccionadas y disponibilidad horaria. Ambos grupos participaron de manera voluntaria expresada en un consentimiento informado.

Los participantes se desenvolvían en las actividades académicas cuyas características se presentan en la tabla 1, que indica competencias a desarrollar, nivel, semestre académico y curso responsable.

En la tabla 1 se observa que el estudio aborda cursos, docentes y estudiantes de los distintos años de la carrera, con líneas de formación práctica, profesional y de especialidad, las cuales aportan una mirada diversa respecto a la naturaleza de las asignaturas y sus procesos evaluativos.

Instrumentos

Se desarrollaron dos tipos de entrevistas semiestructuradas: la primera, aplicada a docentes, la cual contenía 11 preguntas dirigidas a indagar las prácticas evaluativas de proceso intencionadas por las docentes, considerando contenidos como concepciones sobre evaluación de proceso, tipos de instrumentos utilizados, estrategias y procesos de retroalimentación; la segunda, desarrollada en la modalidad de grupo focal, con ocho preguntas semiestructuradas que buscaban comprender las prácticas evaluativas de proceso intencionadas por

Tabla 1. Cursos que participan de la investigación.

<i>Competencia</i>	<i>Nivel de competencia</i>	<i>Semestre del programa</i>	<i>Curso</i>
Actuación profesional metacognitiva.	1	I	Comunicación Integral.
Implementación didáctica.	1	III	Mediación para el Aprendizaje.
Innovación para la creatividad y expresión infantil.	2	III	Didáctica Integrada de la Educación Parvularia III.
Integración educativa de la familia.	3	V	Didáctica integrada de la Educación Parvularia V.
Mediación de procesos de socialización y transición académica.	3	VII	Taller Pedagógico VII.

Fuente: elaboración propia.

las docentes desde la mirada de las estudiantes. Se incorporaron contenidos como: participación en los procesos de evaluación, instancias en las cuales se les evalúa e información que se les proporcionaba en dichos momentos evaluativos.

Un tercer instrumento lo constituyó una matriz de análisis para la revisión documental para revisar cinco *syllabus* e instrumentos de evaluación de los cursos seleccionados y facilitados por los docentes para contrastar los procedimientos evaluativos con resultados de aprendizaje propuestos en los cursos. La matriz de doble entrada consideró criterios relativos a: pertinencia del enfoque asumido, cobertura evaluativa en contraste con los instrumentos, coherencia con el modelo por competencias.

Con el fin de asegurar que los tres instrumentos diseñados cumplieran una adecuada cobertura teórica, fueron sometidos a juicio de tres expertos, doctores en áreas de evaluación educativa, investigación educativa y educación. Cada uno de los expertos contó con una matriz de coherencia la cual contempló los objetivos del estudio, el tipo de instrumento y sus preguntas o descriptores, quienes indicaron su acuerdo con respecto a la coherencia y observaciones. Esta mirada arrojó la necesidad de reformular preguntas y criterios establecidos dentro de los instrumentos, y con ello, mejorar los instrumentos.

Obtención de datos

El trabajo de campo se desarrolló en el transcurso de 4 semanas, en las cuales se realizaron las entrevistas a los docentes, grupo focal y análisis documental. Respecto a los procedimientos de obtención de los datos, las entrevistas fueron realizadas en las oficinas de los docentes seleccionados, mientras que el grupo focal se desarrolló en una sala de reuniones facilitada por la casa de estudios, lugar en el cual se reunieron estudiantes seleccionadas en forma aleatoria de la base de datos de cada curso. En ambos casos se tomó registro de audio, material que se transliteró a ortografía corriente.

Análisis de datos

Para el análisis de contenido, se consideraron categorías de análisis previamente definidas a partir de los objetivos de la investigación, así como de la literatura revisada en el marco teórico. De esta manera, las categorías identificadas fueron:

1. Prácticas evaluativas de proceso.
2. Pertinencia de los procedimientos de evaluación de proceso en un contexto por competencias.

Dichas categorías fueron referidas subcategorías y situación contextual relativas a: cómo, cuándo, para qué, quién, qué evalúa, así como a la pertinencia del enfoque de los instrumentos, cobertura evaluativa entre resultados de aprendizaje e instrumentos de evaluación. El análisis de contenido de las entrevistas y grupo focal se desarrolla con apoyo del programa *Atlas.ti* que genera redes conceptuales para un análisis visual de los conceptos asociados a cada una de las categorías. Para ello, se realizó una categorización y codificación de los datos obtenidos; identificando y diferenciando unidades de significado por medio de las siguientes fases a) separación de unidades; b) identificación y clasificación de unidades; y c) síntesis y agrupamiento, proceso que fue validado por juicio de experto.

Para el procesamiento de los documentos guías de aprendizaje y pautas de evaluación de proceso, se elaboró matriz del análisis que permitió clasificar la información contenida en cada uno de los documentos, para luego contrastar el contenido.

RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan considerando los datos recogidos desde los tres instrumentos utilizados en la investigación (entrevistas, grupo focal y análisis documental), y a partir de las categorías que se han definido y presentado en el apartado anterior.

Categoría 1. Prácticas evaluativas de proceso

Los resultados relativos a la categoría “Prácticas evaluativas de proceso”, desarrolladas por profesores de formación inicial docente, se presentan a partir de las siguientes subcategorías: qué evalúa, cómo se evalúa, para qué se evalúa, quién evalúa y cuándo se evalúa, desde las entrevistas con docentes y grupo focal de estudiantes.

En relación a qué se evalúa, las docentes manifiestan:

Básicamente los 3 aspectos... en los talleres generalmente damos énfasis en lo conceptual, procedimental y lo actitudinal [...] ahora en las pautas tal vez no está explícito [...]. Faltaría intencionar tal vez eso, se enfatiza más lo conceptual y lo procedimental. (Entrevista docente 2).

Es conocimiento y es habilidad más que nada, en conjunto con conocimiento. [...] Si ella sabe o no sabe. Si utiliza ayuda o no utiliza, si argumenta y trabaja con algunos teóricos, etc. (Entrevista docente 3).

El discurso de las docentes manifiesta una tendencia a incorporar la evaluación desde una perspectiva integral, considerando el contenido conceptual y el procedimental, principalmente. Frente a ello, surgen posiciones diversas. Por una parte, las estudiantes en el grupo focal señalan:

[...] el énfasis central son los conocimientos, todo el saber conceptual está evaluado en didáctica, porque las pruebas los talleres, son todos relacionados con las ciencias sociales y nos tienen bombardeadas de pura información. (Grupo Focal).

En este sentido, se advierte una mirada centrada en evaluar el saber conceptual, manteniendo una perspectiva tradicional. Dicha situación coincide con los hallazgos de Ampuero y Casas (2013), y Abarca y Alvarado (2014) quienes descubren tendencias diversas, pero principalmente enfocadas en la evaluación del contenido.

Respecto a cómo se evalúa (instrumentos), las docentes manifiestan:

[...] Son calificadas con la finalidad de llegar hasta los objetivos que tenía la asignatura, con los aprendizajes esperados que tenía la asignatura. (Entrevista docente 1).

Bueno, para saber si realmente han aprendido lo que estamos trabajando, si hay aprendizaje en ellas. (Entrevista docente 2).

Como se observa, el discurso alude al uso de distintos instrumentos y estrategias de evaluación por parte de los docentes. En este sentido, llama la atención que al consultar por los instrumentos de evaluación de proceso, las respuestas de las docentes se enfocan en aquellos instrumentos destinados a una evaluación final o sumativa, con calificación y desarrolladas como forma de valorar hasta dónde se logró el aprendizaje.

Por su parte, respecto a los instrumentos de evaluación de proceso las estudiantes en el grupo focal plantean:

[...] tuvimos cuatro tipos de evaluaciones, uno que fue un tipo informe [...], también hubo una prueba, de contenidos disciplinario, porque mi didáctica es didáctica de las ciencias sociales, entonces se pasaron contenidos disciplinarios de las ciencias sociales, entonces tuvo que haber una prueba, hubo un tipo investigativo con sustento teórico que fue un estudio de casos y también práctico, que fue estrategia como proyectos de aula aplicando las ciencias sociales y talleres donde se aplicaba los contenidos [...]. (Entrevista docente 2).

De ello, las estudiantes manifiestan ser evaluadas desde diversos instrumentos a lo largo del semestre. En este sentido, existe multivariación instrumental en términos de que en un mismo curso se utilizan diferentes instrumentos evaluativos, referidos a la evaluación a los diferentes resultados de aprendizajes planteados para el curso.

Respecto del fin de la evaluación “para qué se evalúa”, las docentes plantean:

[...] con la de llegar hasta los objetivos que tenía la asignatura, con los aprendizajes esperados que tenía la signatura. (Entrevista docente 1).

Por ejemplo el portafolio este semestre no tiene una nota pero si se hicieron sesiones mixtas exclusivamente para revisar el proceso de portafolios, aclarar dudas, y luego las entregan a final de semestre y tiene una revisión formativa. (Entrevista docente 3).

La información recogida desde las entrevistas y desde el grupo focal deja de manifiesto que la finalidad evaluativa se vincula principalmente a dos aspectos: el primero, asociado a la calificación, por cuanto algunos docentes manifiestan que la finalidad es conocer hasta qué punto se logró el aprendizaje.

El segundo aspecto está asociado a un carácter formativo, por cuanto se orienta a la retroalimentación sobre el error del estudiante de modo que tome conciencia de aquello en lo que se ha equivocado.

En relación a cuándo se evalúa, las entrevistas con docentes y grupo focal con estudiantes respectivamente permiten conocer:

Tuvimos cuatro tipos de evaluaciones (...) Estaban por la guía pactadas en periodo de tiempo regulares, distribuidas en el semestre. (Entrevista docente 2).

[...] nosotras no estamos claras en las instancias de evaluación de las competencias, y como nosotras sabemos que tenemos que hacer una disertación y puede ser porque nosotros pensamos que también nos van a evaluar por ejemplo la competencia oral, pero no es que este explícito que nos van a evaluar las competencias entonces no sabemos si hay evaluación de proceso o cuándo es la de final, creo que faltan las instancias más claras de cuando se estén evaluando las competencias. (Grupo Focal).

De la información proporcionada por los estudiantes y docentes surgen posiciones diversas. Las docentes manifiestan la existencia de evaluación continua del aprendizaje por medio de diversos trabajos que se planifican a lo largo de los cursos, mientras que las estudiantes plantean falta de continuidad en los procesos evaluativos. Las estudiantes aluden a que los momentos de evaluación resultan poco claros, quienes desconocen cómo y cuándo serán evaluadas sus competencias.

En relación a quién evalúa, las estudiantes y las docentes plantean:

[...] a través de todos los trabajos que nos han hecho, siempre nos piden una reflexión, entonces nosotras tenemos que reflexionar de nuestro quehacer como estudiante y de cómo lo estamos haciendo en las prácticas, entonces eso es una forma de hacerse saber así mismo de cómo voy, cómo estoy y qué puedo mejorar en el camino. (Grupo Focal).

[...] darse cuenta de los errores que pudo cometer, cómo lo puede mejorar para otra oportunidad, o sea, darse cuenta. (Entrevista docente 3).

El discurso de las estudiantes y de las docentes permite identificar que existen dos visiones complementarias, atribuyendo un rol activo tanto al profesor como al estudiante. Por un lado, desde la evaluación del docente se indica que ésta tiene como propósito informar del error, donde llama la atención que el rol activo se centra en la acción docente, y la proyección de mejora para una oportunidad posterior, diferente a la que se está evaluando.

Por tanto, las evidencias respecto a la categoría prácticas evaluativas de proceso, revelan dificultades en la comprensión de la evaluación como un proceso inherente a la enseñanza y aprendizaje, y carencia de una mirada común sobre qué y cómo evaluar, antecedentes que concuerdan los con estudios de Ampuero y Casas (2013), quienes encontraron que los cambios en los currículos han impactado de manera escasa las prácticas de evaluación.

Categoría 2. Pertinencia de los procedimientos de evaluación de proceso en un contexto por competencias

La categoría “Pertinencia de los procedimientos de evaluación de proceso” se refiere a que los instrumentos y estrategias de evaluación permitan determinar efectivamente el nivel competencial, evaluando conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada. Sus resultados, levantados desde las entrevistas y análisis documental de las guías de aprendizaje e instrumentos y estrategias de evaluación de proceso, se presentan a partir de las subcategorías pertinencia del enfoque del instrumento y cobertura evaluativa entre resultado de aprendizaje e instrumento.

Respecto del enfoque de los instrumentos, las estudiantes plantean:

[...] En el curso de mediación hemos empezado con teoría y ahora estamos en la práctica entonces yo creo que si se ha matizado en ese sentido ambas cosas, teoría y práctica, primero vimos todo o que era información y después a través de un trabajo de planificación tenemos que aplicar todo lo que hemos aprendido. (Grupo focal).

Al respecto, es posible observar que en las guías de aprendizaje existe claridad en lo que se espera evaluar, planteándose resultados de aprendizaje que expresan conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a contenidos y competencias. Frente a ello, llama la atención que los instrumentos y estrategias focalizan la mirada en el conocimiento o en la habilidad, proyectando acciones que buscan aplicación de conocimiento, como se expresa en el discurso de la estudiante.

Por otro lado, al indagar la pertinencia desde el cómo se evalúa, las estudiantes señalan:

[...] va en el profesor, porque de repente hay profesores que dicen: “En tal trabajo va a ser con exposición, porque hay que validar la competencia comunicación oral”, o “el trabajo es escrito, porque

vamos a validar la competencia comunicación escrita” [...]. Entonces no es como que lo evalúen en todo el semestre, sino que va a ser en un trabajo y en una presentación [...]. (Grupo Focal).

Muchas veces la competencia se está evaluando en base a requisito y como decían mis compañeras en un trabajo puntual y en un trabajo puntual no se va a evidenciar completamente el logro de esa competencia, entonces a veces las competencias que hemos sido evaluadas las hemos aprobado pero a lo mejor realmente no estamos aprobadas al ciento por ciento en esa competencia, porque el proceso de evaluar esa competencia no ha sido el correcto. (Grupo Focal).

Desde lo expresado por las estudiantes y lo declarado en el análisis documental, se evidencian instrumentos como rúbricas, pautas de criterios y estrategias como disertaciones, informes sobre investigaciones, entre otros. Por otra parte, se advierte incertidumbre sobre la validez de los procedimientos, por cuanto se desarrollan en solo una instancia del curso, y mediante una estrategia evaluativa.

Sobre la pertinencia en la finalidad evaluativa, el análisis documental, en contraste con los instrumentos de evaluación, permite evidenciar que en dos de las cinco guías, las retroalimentaciones se plantean desde un resultado de aprendizajes distintos al indicado en el instrumento evaluativo. En el caso de los demás cursos, las docentes señalaron falta de instrumentos para observar el proceso, mientras que en uno de dichos casos, la docente indicó que los criterios de evaluación final se observan en el transcurso de la ejecución de la tarea, acompañando al estudiante en su construcción.

En cuanto a la “Cobertura evaluativa entre resultados de aprendizaje e instrumento”, es posible observar que las competencias implicadas en los resultados de aprendizaje de las guías se abordan de forma parcial en los instrumentos de evaluación revisados. Los instrumentos centran la tarea en la aplicación de los contenidos abordados en la asignatura y explicitados en la guía de aprendizaje.

Con el objeto de mostrar gráficamente la coherencia mostrada en los procesos de evaluación, se elaboró la matriz que se presenta en la tabla 2. Su lectura en modo horizontal permite relacionar las subcategorías con las distintas fuentes de información utilizadas para el análisis. De esta manera el signo (+) expresa evidencia favorable de coherencia respecto del modelo educativo, el signo (/) indica coherencia parcial, mientras que el signo (-) indica falta de coherencia.

La matriz muestra que la coherencia en las prácticas evaluativas requiere de reformas que permitan una alineación con el modelo asumido, generando así una adecuada pertenencia y cobertura para el desarrollo de las competencias.

DISCUSIÓN

Prácticas evaluativas de proceso

Al intentar determinar la coherencia evaluativa en formación de educadoras de párvulos, un aspecto relevante es la organización de los procesos

curriculares que orientan la acción docente. En este caso, la casa de estudios ha definido guías orientadoras y cursos relativos a la formación por competencias, que permiten constatar la progresión definida para la implementación del modelo tanto en la carrera estudiada como en la institución en general, lo cual es consistente con lo planteado por Zúñiga *et al.* (2014); sin embargo, es preciso considerar que los discursos o normativas institucionales no necesariamente impactan en el cambio paradigmático. Frente a ello, un primer elemento de análisis que surge desde las entrevistas a los docentes, tiene relación con las concepciones frente al término *evaluación de proceso*, las cuales en definitiva sustentan las prácticas evaluativas y marcan el curso de los resultados de la investigación. Al respecto, y si bien dos de los cinco docentes plantean el concepto de *evaluación de proceso* desde el seguimiento del aprendizaje, los demás lo asocian a una revisión (final o procesual) de productos con foco en los contenidos, alejándose de la idea de evaluación de proceso entendida como plantea Perrenoud (2009) desde su fin formativo. En este

Tabla 2. Matriz de contingencia: convergencias y divergencias.

	Categoría 1: Prácticas evaluativas de proceso					Categoría 2: Pertinencia de los procedimientos de evaluación de proceso en un contexto por competencias	
	¿Qué evalúa?	¿Cómo se evalúa?	¿Para qué se evalúa?	¿Quién evalúa?	¿Cuándo se evalúa?	Pertinencia del enfoque del instrumento	Cobertura evaluativa
Docentes	/	/	/	-	-	/	/
Estudiantes	-	-	-	-	-	/	-
Análisis documental	-	-	-	-	-	/	/
Nivel de coherencia	-	-	-	-	-	/	/
	-					/	

Fuente: elaboración propia.

sentido, la concepción de evaluación se transforma en uno de los primeros obstáculos de la coherencia evaluativa, en cuanto se precisa considerar la evaluación procesual como un momento para “retroalimentar a los estudiantes de forma paralela y continua durante el proceso de aprendizaje” (Pimienta, 2012, p. 54) desde una perspectiva compartida y sintonizada con los requerimientos de una formación por competencia.

En esta línea, se evidencia claridad en lo que se pretende evaluar, lo cual se explicita en los resultados de aprendizaje como contenidos de las asignaturas y competencias que los estudiantes deben alcanzar, integrando conocimientos, habilidades y actitudes. Frente a ello, se precisa avanzar hacia la concreción de una evaluación que trascienda una mirada tradicional enfocada en el contenido, tal como se requiere desde las orientaciones curriculares de la casa de estudios y desde autores como Cano (2011) y Delgado (2006), quienes relevan la evaluación de todos los elementos que constituyen las competencias de manera conjunta. En este sentido, Ruiz (2010) argumenta que el nivel de competencia y su objeto determinan los instrumentos y técnicas posibles de utilizar, agregando que el tipo de instrumento depende del tipo de saber que se esté evaluando, lo cual, si bien remite a la posibilidad de evaluación de cada elemento de la competencia, se invalida al plantear que la evaluación de cada saber por separado disipa la idea de competencia. En este sentido, Ruiz (2010) plantea que competencia no es la suma de conocimientos, habilidades y actitudes, sino todos ellos en forma conjunta, desarrolladas en forma integrada, por tanto, es importante considerar una mirada que integre estos saberes.

El análisis de los resultados advierte sobre la preocupación de las docentes por la retroalimentación de las estudiantes, y de estas últimas por contar con mayores antecedentes sobre su progreso y desarrollo competencial. Sin embargo, dicha preocupación se concreta de manera insuficiente en instrumentos evaluativos *de proceso*. Al respecto, Ruiz (2010) señala que los criterios constituyen

una condición inherente a la calidad evaluativa, dado que, en su conjunto, expresan el resultado de aprendizaje que se busca alcanzar. Frente a ello, y pese a que dos de las cinco docentes señalan que los mismos instrumentos de evaluación sumativa o final de un producto o actividad constituyen los referentes para retroalimentar el proceso, la existencia de evidencias iniciales, de proceso y finales, tal como señala Ruiz (2010) suponen juicios valorativos pertinentes a cada momento, lo cual manifiesta la importancia de explicitar criterios que permitan levantar juicios valorativos adecuados al proceso.

En las prácticas evaluativas investigadas, otro elemento que es preciso observar con detenimiento son los agentes evaluativos. Esto cobra relevancia en las ideas de Cano (2011), quien plantea que asumir la función formativa requiere considerar la evaluación desde una mirada multiagente implicando a los estudiantes como activos evaluadores. En este sentido, los estudiantes indican que la carrera promueve una mirada crítica y reflexiva constante de su desempeño, ante lo cual llama la atención que en el análisis documental los instrumentos de evaluación están enfocados en los docentes sin un acercamiento a la autoevaluación de los estudiantes. Este aspecto no solo es destacado por el modelo educativo de la casa universitaria, sino también desde autores como Ruiz (2010) quien afirma que la autoevaluación debe orientarse desde criterios y referentes claros, y que además aporte a la autorregulación del aprendizaje, elemento que Perrenoud (2009) destaca en el entendido de que la autoevaluación genere que los estudiantes comprendan cómo aprenden.

Pertinencia de los procedimientos de evaluación de proceso en un contexto por competencias

Respecto de la pertinencia del enfoque de los instrumentos de evaluación utilizados, el análisis documental y las entrevistas permiten aseverar que hay claridad en que se requiere una mirada no solo en el contenido, sino de esté integrado en un desempeño, tal como se evidencia en los resultados de aprendizaje de los *syllabus*. Sin embargo, los

instrumentos y estrategias evaluativas carecen de pertinencia, dado que se centran en el conocimiento o en la habilidad, y desde acciones que buscan aplicación de conocimiento mayor énfasis en la evidencia del desempeño competente. Al respecto, Villa y Poblete (2007) señalan que la evaluación bajo el modelo debe considerar las competencias genéricas y específicas, las cuales en este caso se reflejan en los resultados de aprendizaje, pero no en los instrumentos utilizados. Ahora bien, considerando que lo realmente importante, en palabras de Villa y Poblete (2007), es la consistencia entre lo que se desea evaluar y las estrategias para evaluar aquello que se requiere y que como señala Ruiz (2010) evaluar cada saber de manera independiente, anula el concepto de competencia, se hace preciso repensar de qué manera los instrumentos y estrategias utilizadas permiten efectivamente evidenciar el desempeño que se ha establecido como relevante en cada una de las asignaturas. De este modo, asegurar que el enfoque sea consistente con el modelo implica elevar el papel de la competencia e integrar el conocimiento como un saber que se pone en acción para actuar en un escenario profesional.

En relación a la pertinencia desde el para qué se evalúa, los estudiantes manifiestan conocer escasamente sus niveles competenciales. Al respecto, los teóricos que analizan y promueven el modelo de competencias concuerdan en que los procesos evaluativos deben desarrollarse desde una mirada formativa. Cano (2011) plantea que la evaluación debe informar al estudiante sobre su nivel de competencia, nivel de progresión y estrategia de mejora del aprendizaje. Pimienta (2008), por su parte, sostiene que la evaluación debe permitir que el docente retroalimente permanentemente al estudiante sobre el avance en el desarrollo de las competencias, aspecto que si bien los docentes consideran cumplir por medio de las retroalimentaciones sobre los errores y calificaciones, es insuficiente desde la mirada los estudiantes. Sanmartí (2010) señala que si bien el error es un elemento relevante del proceso, la idea es llegar la comprensión de sus

causas e incidencia en el desempeño, lo cual desde un enfoque constructivista, asumido en el modelo, requiere partir de los conocimientos y habilidades previas para relacionarlas consistentemente con lo que se espera que aprendan

En cuanto a la pertinencia relativa a la cobertura evaluativa entre resultados de aprendizaje e instrumento, las competencias contenidas en los resultados de aprendizaje son escasamente abordadas desde los instrumentos de evaluación revisados, existiendo rigurosidad en los contenidos de las asignaturas. A este respecto, Cano (2011) señala que las mayores dificultades del proceso evaluativo se traducen en el cómo las evaluaciones integran los contenidos de las asignaturas y las competencias, aspecto que se desprende desde los discursos.

Si se analiza la pertinencia de los procedimientos respecto a la autorregulación del aprendizaje, ésta pone énfasis en determinar de qué forma la evaluación de proceso desarrollada promueve en los estudiantes estrategias para seguir aprendiendo de forma autónoma. Según plantea Cano (2011), “[...] más importante que determinar si se ‘poseen o no las competencias’, lo verdaderamente interesante es la capacidad de aprender a aprender y los procesos de autorregulación para la mejora continua de las competencias a lo largo de la vida” (p. 41). Por tanto, evaluación para la regulación implica uso de la información para la adecuación del proceso y autorregulación del alumno (Black y William, 1998), y se enfoca en sustentar el proceso de aprendizaje (Perrenoud, 2009). Este elemento lo detecta la investigación como problematizador de la coherencia evaluativa, puesto que la escasa información proporcionada a las estudiantes vinculadas a errores, notas, enfatizando los contenidos de las asignaturas y su aplicación, sin una visualización completa del resultado de aprendizaje, soslaya la finalidad formativa relevada por Sanmartí (2010, p. 29) como regulación para la enseñanza y el aprendizaje.

Fortalecer este elemento desde las prácticas evaluativas requiere analizar críticamente qué se hace con la información recogida, pues no basta solo

con una colección de datos (Rul, 1992). Considerar en el proceso la revisión y socialización de las dificultades, la detección y comprensión de los errores y de las estrategias con las cuales los estudiantes enfrentan una tarea, son aspectos claves para que la retroalimentación facilite la autorregulación del aprendizaje. En este sentido debe posibilitar que el estudiante conozca no solo cuánto sabe y en qué se equivoca, una de las grandes patologías de la evaluación según Santos Guerra (1996). Junto con ello, necesita conocer su nivel de desempeño, cuánto y qué le falta por mejorar, comprendiendo que descubrir el origen de sus errores constituye una oportunidad de construcción de estrategias para seguir aprendiendo aquello que le falta.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación permite evidenciar escasa coherencia en las prácticas evaluativas de proceso desarrolladas en la unidad objeto de estudio, elemento relevante considerando que:

[...] la evaluación de las competencias, incluidas las competencias genéricas, es un tema absolutamente clave para determinar la validez del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues el resultado del mismo está en función de cómo se ha medido y qué se ha medido. (Villa y Poblete, 2007, p. 40).

Lo anterior significa replantear el papel de la evaluación de proceso en un modelo formativo que demanda la verificación de aquello que se ha definido como el norte de la enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el desarrollo de competencias precisa un seguimiento continuo, una triangulación de fuentes que permitan comprender y validar su construcción, además de una mirada crítica del estudiante.

Frente a ello, la investigación permite afirmar que las prácticas evaluativas se enmarcan en un paradigma tradicional centrando la acción evaluativa con criterios e instrumentos claros, principalmente al finalizar el proceso. Se genera una limitada

integración entre los elementos que conforman el resultado de aprendizaje con marcado énfasis en los conocimientos y habilidades. Lo anterior devela la necesidad de promover la evaluación como herramienta para la mejora de los aprendizajes desde un uso real de la información recogida, que implique de manera activa al estudiante en la autorregulación de su desempeño. En palabras de Füllan (2003), se precisa una transformación de la cultura, en este caso, evaluativa, desde el fortalecimiento de la evaluación con carácter formativo y que en definitiva permita a las futuras educadoras no solo una formación profesional sólida, por las implicancias de la evaluación en el aprendizaje, sino que además se constituya en modelo de referencia para sus propias prácticas evaluativas.

Por otro lado, la carencia de instrumentos y criterios evaluativos del proceso de logro de los resultados de aprendizaje determina la escasa pertinencia de los procedimientos utilizados, los cuales, desde un modelo por competencia, deben orientarse al actuar competente de acuerdo con referentes claros y consensuados. Esto demanda, en primer lugar, consensuar criterios relativos a qué es la evaluación de proceso, y en segundo lugar desarrollar una mirada de innovación de las estrategias evaluativas como resultado de criterios que impliquen la movilización del saber, saber hacer y saber, como recursos para dar respuesta a problemas concretos y reales del ámbito profesional.

Es posible concluir, además, que la naturaleza con la cual se enfoca la práctica de evaluación es lo que afecta en mayor medida la coherencia evaluativa, problematizando la concreción del modelo. Si bien se manifiesta una intensión formativa mediante la retroalimentación, dichos procesos se enfocan en la comprobación de la aplicación del conocimiento relativo a contenidos de las asignaturas, dejando de lado el carácter de integralidad que implica el concepto de competencia. En palabras de Sanmartí (2010), es preciso que los propios estudiantes formen un juicio crítico sobre su desempeño, el cual les permita comprender los aciertos y dificultades para autorregular sus procesos de aprendizaje.

Por tanto, la coherencia evaluativa constituye un proceso complejo que requiere la articulación del aprendizaje y la evaluación como elementos de un mismo proceso. Esto implica una transformación de la cultura evaluativa imperante en la unidad de análisis, en términos de alineación con el modelo asumido y con las competencias que se pretenden desarrollar.

La escasa coherencia visualizada cobra importancia desde la formación de educadoras de párvulos quienes realizan su acción pedagógica en la etapa que la evidencia científica ha indicado como clave por su impacto en el desarrollo de las personas, y que ha generado un aumento en la cobertura del nivel educativo en los últimos diez años en Chile. Esto constituye uno de los mayores argumentos respecto de sumar esfuerzos que apunten a fortalecer la calidad de los profesionales que lideran las aulas de la primera infancia.

REFERENCIAS

- Abarca, M. y Alvarado, V. (2014). *Buenas prácticas evaluativas: análisis de experiencias en universidades chilenas*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda).
- Ampuero, N. y Casas, M. (2013). *Evaluación de aprendizajes en el contexto de innovaciones curriculares en el pregrado en universidades chilenas*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda).
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Taylor & Francis Online*, 5(1), 7-71. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/toc/caie20/current>
- Cano, E. (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona: Laertes.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda) (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago: Cinda.
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y Educadores*, 13(2), 219-238.
- Delgado, A. M. (2006). *Evaluación de competencias en el espacio europeo de educación superior. Una experiencia desde derecho y ciencias políticas*. Barcelona: J. M. Bosch.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2a. ed. México: McGraw-Hill.
- Füllan, M. (2003). *Leading in a Culture of Change, Personal Action Guide and Workbook*. Nueva Jersey: Jossey-Bass.
- González, A. y Hassall, J. L. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la Universidad Española: estudio de caso. *Educación XXI*, 2(17), 145-168.
- Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Revista Pensamiento Educativo*, 33, 199-211.
- Latorre, M.; Aravena, P.; Milos, P. y García, M. (2010). Competencias habilitantes, un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias en trayectorias formativas universitarias. *Calidad en la Educación*, 33, 275-301.
- Lorenzana, R. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza Universitaria*. Honduras: Universitat Flensburg.
- Mateo, J. & Vlachopoulos, D. (2010). The New Nature of Learning and of Evaluation in the Context of Competential Development European Challenges in the Education on the 21st Century. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, 45-61. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art3.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. París: OECD Publishing.
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. 3a. ed. Madrid: Editorial La Muralla.

- Perrenoud, P. (2009). *Dix Nouvelles Compétences Pour Enseigner*. París: Editorial ESF.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Ciudad de México: Pearson Educación.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en docencia universitaria*. México: Pearson Educación.
- Ruiz, M. (2010). *El concepto de competencia desde la complejidad. Hacia la construcción de competencias educativas*. Monterrey: Tribal.
- Rul, J. (1992). *La qualitat educativa a la cruïlla de la gestió i la cultura. Generalitat de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Sanmartí, N. (2010). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Tejada, F. J. (2005). El trabajo por competencias en el *prácticum*: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 2-31.
- Verdejo, P. (2008). *Modelo para la educación y evaluación por competencias*. Tabasco: ACET.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Editorial Universidad de Deusto.
- Villardón Gallegos, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zúñiga, M.; Solar, M. I.; Lagos, J.; Báez, M. y Herrera, R. (2014). *Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación Superior*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda).



El sesgo de la escritura en la conceptualización infantil de los sinónimos*

Written Language Bias in Children's Conceptualization of Synonyms

Claudia Portilla** Ana Teberosky***

Para citar este artículo: Portilla, C.; Teberosky, A. (2016). El sesgo de la escritura en la conceptualización infantil de los sinónimos. *Infancias Imágenes*, 15(1), 27-40.

Recibido: 23-julio-2015 / **Aprobado:** 9-octubre-2015

Resumen

En este trabajo se estudia la comprensión de la doble designación de sinónimos por parte de niños de entre 4 y 7 años, y se analiza la aceptación de su equivalencia en dos condiciones: en conversación oral y en uso de etiquetas escritas. En las dos condiciones se incluyó una pregunta sobre la aceptación de equivalencia. Solo en la segunda se incluyó la referencia a lo escrito. Los resultados mostraron la influencia restrictiva de lo escrito en la aceptación de sinónimos y evidencias sobre el razonamiento infantil respecto a la correspondencia entre nombres y referentes. Se encontró que la doble designación no parece configurarse de la misma manera en lo oral que en el uso de lo escrito. En la condición escrita se requiere una reflexión metalingüística que exige la consideración de los nombres en su función autonímica y no sólo en la referencial.

Palabras clave: sinonimia, lenguaje oral, lenguaje escrito, autonimia.

Abstract

This paper explores the understanding of the dual designation of synonyms by children aged between 4 and 7 years, and discusses the acceptance of its equivalence in two conditions: in oral conversation and use of written labels. In both conditions a question of acceptances of equivalence was added. Only in the second condition was the reference included to what was written. The results showed the restrictive influence of written acceptance of synonyms and evidence about child reasoning with respect to the correspondence between names and references. It was found that the double designation does not function the same way in oral as to which it is written. Written condition requires a metalingual reflection that demands consideration of the names in its autonomy function and not only on the reference.

Keywords: synonymy, oral language, written language, antonymy.

* Este trabajo es fruto de la reflexión teórica y análisis a partir de los datos empíricos de la tesis doctoral en curso de Claudia Portilla, bajo la dirección de Ana Teberosky.
** Magíster en Psicología de la Educación, magíster en Optimización del Desarrollo Infantil. Profesora asociada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de Barcelona. Correo electrónico: cportilla@ub.edu
*** Doctora en Psicología. Catedrática, Universitat de Barcelona. Investigadora especialista en lectura y escritura. Correo electrónico: ateborosky@ub.edu

INTRODUCCIÓN

Cuando se trata de reflexionar sobre el lenguaje de niños pequeños se debería tener la precaución de considerar si la situación implica solo la modalidad oral o también lo escrito. Esta es una de las conclusiones importantes que se extrae de los estudios sobre el aprendizaje del lenguaje escrito: aun en sus inicios, y antes de que sean lectores o escritores autónomos, los niños tienen una representación del lenguaje escrito y una conceptualización sobre el lenguaje que se escribe (Blanche-Benvesnite, 1998; Ferreiro y Vernon, 1992; Ferreiro, 2002; Teberosky, 2002). Específicamente eso ocurre en relación a la denominación o significación, así como a las unidades del lenguaje. La relación con una representación escrita es más evidente cuando las preguntas dirigidas a los niños implican cierto grado de reflexión metalingüística o el uso de metalenguaje.

Estas cuestiones no están asociadas solo con la infancia, sino también con la historia de la lengua. Así, la ausencia de correspondencia entre forma y significado fue originalmente interpretada como un *defecto* del sistema que rompía el ideal de la lengua perfecta (Casenhiser, 2005). Esa visión idealizada corresponde a una *idea adánica de la lengua* (Eco, 1994): un nombre a cada uno de los seres vivientes. La sinonimia y la polisemia rompen ese ideal de correspondencia. Y así vistas no serían solo un *defecto* del sistema, sino también un problema para la comunicación humana, para la traducción o para el aprendizaje de la lengua: crearían una redundancia saturando la memoria del hablante y una confusión en el pequeño aprendiz cuando las palabras no siguieran esa regla ideal de correspondencia uno a uno (Peters y Zaidel, 1980; Clark, 1983, 1993; Markman y Watchtel; 1988; Backscheider y Gelman, 1995; Markman, 1992; Mazzocco, 1997, entre otros). Desde el punto de vista del ideal del sistema de la lengua, pareciera mejor evitar la redundancia (o en palabras de De Saussure "... dans la langue il n'y a que des differences", 1978, p. 166). Es decir, lo que se espera es el signo unívoco y lo *desviante* es el signo redundante.

Posiblemente por esa distancia entre el ideal y la realidad de la lengua, la sinonimia, la homonimia y la polisemia han requerido una consideración especial en la lingüística (Rey-Debove, 1997a, b; Lehmann y Martin-Berhet, 2008), en la adquisición de una lengua (Slobin, 1977; Peters y Zaidel, 1980; Clark, 1983, 1993; Markman y Watchtel; 1988; Beveridge y Marsh, 1991; Backscheider y Gelman, 1995; Markman, 1992; Mazzocco, 1997; Perner, Stummer, Sprung y Doherty, 2002; Casenhiser, 2005), y en la adquisición de más de una lengua (Au y Glusman, 1990; Bialystok, 2001).

LA SINONIMIA DESDE LA LINGÜÍSTICA

Tradicionalmente, desde la lingüística se ha definido la *sinonimia* como una relación de equivalencia entre dos o más unidades lexicales cuyas formas difieren (Lehmann y Martin-Berhet, 2008, p. 54). Estudiando la sinonimia, la lingüística interpreta la equivalencia como posible sustitución. Para Rey-Debove (1997a, p. 121), este fenómeno es una expresión más del carácter de sustitución de los signos. Pero la sustitución se basa en la identidad de significado, en la mismidad de los signos que pueden ser sustituibles cuando tienen los mismos significados y significantes diferentes.

Esa experiencia de sustitución la tenemos los hablantes porque podemos conmutar las unidades lexicales en ciertos contextos en los que recurrimos, con frecuencia, a formas sustitutas. Sin embargo, la decisión sobre la sustitución no es siempre neutra: hay contextos en que es mejor encontrar *la palabra justa* y no *cualquier palabra*. Los lingüistas sostienen que la sinonimia lexical estricta es muy rara, pero si la hubiera se tendría que diferenciar entre la estructura del sistema de la lengua, donde sería aceptable, y las condiciones de uso en el contexto del discurso, donde sería inaceptable a causa de la connotación que tienen las palabras (Rey-Debove, 1997b). La experiencia de *la palabra justa* se explica por la connotación y, en este sentido, no habría sinonimia posible, de allí que es muy difícil pensar en significados sinónimos. En

cambio, sí encontramos que dos nombres distintos coinciden en su referencia. Rey-Debove (1997b) argumenta que la sinonimia se tiene que encarar como un caso de doble designación.

La interpretación del significado como algo fijo parece estar implícita en muchas teorías sobre la sinonimia: las palabras tienen un significado *literal* y las interpretaciones pueden ser directamente inferidas de ese significado subyacente e invariante. Linell (2005) sostiene que la interpretación literal, o *al pie de la letra*, está evidentemente asociada a lo escrito. A diferencia de lo literal, la experiencia de usar palabras alternativas en situación de comunicación oral se explica porque los hablantes somos capaces de repetir el significado más que la forma lingüística exacta de lo que se acaba de decir (Blanche-Benveniste, 1998). Esta distinción tiene que ver con la diferenciación que la lingüística del corpus ha hecho en la descripción de muchos aspectos del lenguaje, incluida la sinonimia: el diferente funcionamiento en el sistema de la lengua y en el discurso. Por ejemplo, podemos repetir “señora” cuando se ha dicho “mujer”, considerando que ambas formas son “lo mismo” y sin tener conciencia del deslizamiento hacia otro significado (Blanche-Benveniste, 1998). Las formas alternativas capturan el significado de lo que se quiso decir, pero no lo que se dijo efectivamente. La conciencia del deslizamiento hacia el significado requiere una orientación hacia el signo o hacia la forma literal del mensaje, para diferenciar entre el significado, la intención del hablante o la paráfrasis. Los estudios sobre el lenguaje escrito vienen a recordarnos que esta capacidad de diferenciación se adquiere cuando es necesario prestar atención a la forma lingüística del mensaje y que para ello, nuevamente, se ha de considerar la diferencia entre lo oral y lo escrito (Homer y Olson, 1999; Olson, 1998). Así, Harris (1999) sostiene que la escritura promueve “el reconocimiento del estatus autónomo y ‘atemporal’ de la forma escrita en tanto depositaria de una significación ‘permanente’ o ‘invariante’ e independiente tanto del escritor como del lector” (p. 226).

LA SINONIMIA DESDE LOS ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN

Los psicolingüistas se interesaron por los casos de falta de correspondencia entre el referente y el nombre cuando había más de un nombre para el mismo referente. Encontraron que en las edades iniciales había una fuerte tendencia a la correspondencia entre referente y nombre y un rechazo a que un referente pudiera tener más de un nombre. Explicaron esta tendencia por medio de principios que servirían para organizar las actividades lingüísticas iniciales de denominación. Por ejemplo, Slobin (1973, 1977) propuso el principio de *correspondencia uno a uno* como mecanismo cognitivo del niño para relacionar una forma superficial y una estructura semántica subyacente a esa forma. Markman y Wachtel (1988) y Markman (1992) agregaron el principio de *mutua exclusividad*, que se impone a la relación objeto/nombre desde la edad de 2 años y medio: un nombre nuevo a un objeto nuevo. Golinkoff, Hirsch-Pasek, Bailey y Wenger (1992) propusieron el principio de *nuevo nombre, categoría sin nombrar* que explica que los nombres no se extienden a otros referentes similares de la misma categoría sino a otra categoría. Clark (1983, 1993) sostuvo el principio de *contraste lexical* para explicar que al agregar palabras nuevas a sus repertorios, los niños actúan como si cada diferencia en la forma implica una diferencia en el significado.

Aunque dentro de un consenso bastante grande alrededor de estos principios hay discusión respecto a su alcance explicativo y a la compatibilidad entre ellos. Por ejemplo, Backscheider y Gelman (1995), y Perner, Stummer, Sprung y Doherty (2002) discuten si estos principios pueden aplicarse a todo el desarrollo lexical. El principio de *contraste lexical* podría dar cuenta del rechazo a los sinónimos pero no de su aceptación y comprensión, así como tampoco de la adquisición de los hiperónimos e hipónimos. Los principios de *correspondencia uno a uno* y de *mutua exclusividad* explicarían el rechazo a adjudicar un nuevo referente para un nombre ya conocido en los homónimos, pero no

su aceptación. Ninguno de ellos daría cuenta de la adquisición en bilingües. Au y Glusman (1990) y Bialystok (2001) relativizan el principio de mutua exclusividad en niños preescolares bilingües y muestran que esta restricción se mantiene dentro del uso de una lengua pero no cuando se usan distintas lenguas. Los niños bilingües tenderían a aceptar la correspondencia entre nombre nuevo y objeto conocido porque un nombre nuevo puede venir del segundo idioma.

Una posible conciliación en el desarrollo del lenguaje entre la restricción sobre la sinonimia y la aceptación de los sinónimos consiste en proponer que para aprender los sinónimos, los hiperónimos o dos lenguas, el niño debería renunciar a la idea de correspondencia. Esta renuncia parece producirse hacia los 5 o 6 años, y la explicación teórica es que en la superación hay una toma de conciencia de la posibilidad de dos signos de compartir forma o significado, esa toma de conciencia es metalingüística (Doherty y Perner, 1998; Perner, Stummer, Sprungy y Doherty, 2002). Los estudios que se han realizado entre las edades de 3 años y medio y 7 años demuestran que las dificultades de tratar la no coincidencia biunívoca disminuyen con la edad. La explicación de los psicolingüistas está en relación con el desarrollo evolutivo, aunque también apelan al factor metalingüístico.

REFLEXIÓN SOBRE LAS TAREAS Y LAS CONSIGNAS DE LOS ESTUDIOS ANALIZADOS

Los anteriores estudios psicolingüísticos han utilizado observaciones naturalistas y diversas tareas experimentales. Si se analizan las tareas para estudiar la sinonimia (y la homonimia) se advierte el uso de metalenguaje en las consignas y preguntas. Por ejemplo, en ellas se pide al niño que busque algo que *suene igual*, *que tengan el mismo nombre*, e incluso que sea *otra palabra semejante* o con *otro significado*. Los estímulos pueden estar presentados en una lista de palabras fuera de contexto de uso, o incluso hay estudios en los que se introducen palabras inventadas; otros estudios

introducen el contexto del discurso de una historia, en muchos de ellos las pequeñas historias son leídas. Así, por ejemplo, en las tareas propuestas por Peters y Zaidel (1980) se pide encontrar “dos dibujos que *suenen* igual pero que *signifiquen* cosas diferentes”; Backheider y Gelman (1995) utilizan la misma demanda que el estudio anterior y agregan preguntas metalingüísticas: “Esto es un X. Puedes encontrar otro X”; y preguntas sobre el nombre: “Puedes encontrar otro dibujo que tenga el mismo *nombre* pero que *signifique* otra cosa”). Mazzocco (1997) utiliza pseudohomónimos, aplica una palabra conocida, por ejemplo “puerta” a un objeto al que no estaba asociado, por ejemplo a un payaso. Casenhiser (2005) utiliza historias escritas que lee a los niños como contexto para preguntarles sobre la homonimia. Apperly y Robinson (2002) incluyen etiquetas escritas, Mazzocco (1997) y Casenhiser (2005) usan historias leídas.

Pero el uso de términos metalingüísticos, la inclusión de algo escrito o leído no es mencionado explícitamente ni justificado por los investigadores: el hecho en sí y sus posibles efectos se pasan por alto (Teberosky, 2002).

EL SESGO DEL LENGUAJE ESCRITO

La concepción de la sinonimia como sustitución o como equivalencia está influenciada por el sesgo de lo escrito y por la concepción del lenguaje como un código (ambos conceptos están relacionados, Blanche-Benveniste, 2002; Love, 2004). La escritura ha desempeñado un papel fundante en el proceso de estabilizar la lengua, y ese papel, según Blanche-Benveniste (2002, p. 29), no es equiparable al de un código. La noción de un código lingüístico apela a la idea de que los elementos permanecen como lo mismo, a pesar de las diferencias en sus instancias en diferentes bocas (y mentes), en diferentes momentos y lugares (Love, 2004, p. 541).

También, las tareas antes mencionadas, las consignas y las concepciones sobre el lenguaje se ven

profundamente influenciadas por el sesgo de lo escrito, por una larga tradición de analizar únicamente la lengua escrita, incluso cuando se pretende analizar los intercambios orales (Linell, 2005). Lo escrito ha servido como modelo de análisis de la descripción lingüística y, para dicha descripción, también ha sido usado como metalenguaje. Estas tres influencias del lenguaje escrito dentro de los estudios del lenguaje, de ser a la vez objeto de estudio (aunque involuntario), modelo de referencia y metalenguaje de descripción, hacen difícil aislar las contribuciones de lo oral y lo escrito (Linell, 2005).

En muchas de las tareas mencionadas no se justifica la inclusión de la escritura en la situación de entrevista, tampoco el uso de metalenguaje ni, evidentemente, la influencia de lo escrito en la conceptualización infantil. Por ello, en el presente estudio pretendemos analizar su influencia en una tarea de reflexión sobre los significados compartidos por pares de palabras (que podrían funcionar como sinónimos) y sobre el uso del metalenguaje en la entrevista, incluyendo el uso autonómico. En nuestras entrevistas se enfatiza la mención al lenguaje por sí mismo, es decir el uso autonómico de ciertas palabras. La función de la autonomía es extraer el signo para hablar de él y no sobre el mundo (Rey-Debove, 1997a, p. 28). Por ejemplo, en la expresión “*hospital* va con hache”, la referencia es la palabra *hospital* y no el hospital como edificio. *Hospital* y “el hospital” son dos ocurrencias diferentes; en el primer caso, la palabra está en mención autonómica, en el segundo caso está en uso referencial. En el tipo de diálogo metalingüístico mencionado se pone en evidencia cuál es la referencia de *nombre* o de los dos nombres y cómo trabajar con dos nombres para un mismo referente.

El recurso de la autonomía es de carácter metalingüístico, pero además al hablar sobre el lenguaje mismo se suele usar metalenguaje. Los estudios sobre el lenguaje escrito han mostrado que los niños suelen usar el término *nombre* y han analizado que se asocia a lo escrito, como una conceptualización de esto. Ferreiro y Teberosky (1979) sostienen

que incluso en el contexto de un diálogo oral, aunque el entrevistador piense en el signo lingüístico o en el presentador metalingüístico, el niño puede pensar en lo escrito, en la etiqueta escrita. Se ha demostrado que la presencia de material escrito a disposición del niño, pone en evidencia esta conceptualización de lo escrito (Ferreiro y Vernon, 1992).

Desde esta perspectiva, el presente estudio fue diseñado para explorar si la experiencia de los niños de haber participado en determinados contextos sociales, contextos bilingües y bidialectales y contexto de alfabetización, influye sobre la aceptación de la doble designación. Siguiendo la argumentación de Cuenca y Hilferty (1999) hemos encarado como marco más amplio del estudio la cuestión de hasta qué punto la forma lingüística se entiende como independiente del significado en la sinonimia. Pero hemos incluido en este marco, la presencia de la escritura y la experiencia del niño con la alfabetización para analizar si influyen sobre la atención al significado y su relación con la forma lingüística, en el caso de más de un nombre para una misma entidad.

Este estudio se enmarca en la investigación psicogenética de la escritura y retoma los postulados más contemporáneos de la lingüística semántica, así como también la perspectiva constructivista en el desarrollo psicológico. Retoma también los estudios de adquisición de vocabulario y, específicamente, de las relaciones léxico semánticas de la sinonimia. Dos son nuestros objetivos principales: averiguar las repuestas de los niños de aceptación o rechazo del mismo significado, cuando es compartido entre pares de sinónimos, y evidenciar la influencia de lo escrito en dicha conceptualización y en la interpretación y uso del metalenguaje en una situación de entrevista con presencia de escritura. Para ello, realizamos una serie de entrevistas con niños preescolares en una situación de modalidad mixta, es decir donde las actividades que se desarrollan son de hablar y escuchar, compartidas parcialmente con otras de lectura y escritura (Crystal, 2005). Este estudio se diferencia de la mayoría

de los mencionados en tres aspectos del diseño: a) en los participantes, b) en los materiales y c) en el procedimiento.

MÉTODO

Participantes

El contexto bilingüe fue elemento de selección de los niños participantes. Aprovechando la situación social de gran inmigración de familias de origen latinoamericano a Cataluña, seleccionamos una muestra de 90 niños que estuvieran sensibilizados a un contexto de escuchar palabras desconocidas o en una lengua extranjera. Los niños, de origen inmigrado que se escolarizan en Cataluña, están en una situación de doble bilingüismo: la lengua escolar es el catalán y el castellano familiar que escuchan en su casa varía con respecto al castellano de la península. Los niños y niñas entrevistados eran originarios de diferentes países: Colombia, Perú, Ecuador, Cuba, República Dominicana, Argentina, Paraguay y México. Todos habían nacido en estos países. Las entrevistas tuvieron lugar en el último trimestre del curso escolar y se realizaron de manera individual con cada participante, en un aula aparte de la habitual, pero dentro de la misma escuela.

Materiales

En relación a los materiales incluimos la escritura para estudiar su influencia en la comprensión sinonímica, en una situación de modalidad mixta entre oral y escrito. Incorporamos lo escrito como condición de la situación de entrevista y como indicador de un nivel de desarrollo, diferenciando entre conceptualizaciones presilábicas, silábicas y alfabéticas de lo escrito, de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979).

Procedimiento

El procedimiento para el presente estudio está acorde con la metodología de entrevista clínica

(típicas de los estudios de Piaget). A diferencia de los estudios mencionados, que solicitan juicios o que fuerzan una alternativa, nosotros buscamos la explicación del niño (Wellman y Lagattuta, 2004). En nuestro estudio, los niños dan explicaciones de sus elecciones y reacciones. Creemos que en este dominio, las justificaciones son necesarias para entender las elecciones infantiles.

A través de la entrevista, preguntamos sobre la doble designación que implica aceptar dos nombres para una misma entidad. Para ello, el niño tiene que comprender la equivalencia entre la doble designación, aun cuando tenga una preferencia por uno de los nombres. Por ejemplo, en el contexto de la entrevista preguntamos a los niños sobre variaciones dialectales de nombres de entidades conocidas: “papa” y “patata”, “banana” y “plátano”, etc. El detalle del diálogo implica: preguntar para identificar la “unidad léxica”, preguntar sobre la relación entre las unidades léxicas y el mundo, y preguntar sobre su comparación.

La entrevista incluía un diálogo a partir de la identificación de un dibujo. Le hacíamos al niño una serie de preguntas:

“¿Qué es esto?”, a lo que el niño podía responder: a) “Un plátano”.

Entonces introducíamos el equivalente regional: b) “El nombre en Colombia es ‘banana’” o “En Colombia se llama banana”. A ello, el niño solía comentar: b) “Sí, se dice también ‘banana’, pero aquí se llama ‘plátano’”.

A partir, de allí, preguntábamos sobre la equivalencia: “Pero, ‘banana’ y ‘plátano’ ¿es lo mismo?”.

Este corto diálogo es de tipo metalingüístico: a partir de la pregunta b) se utiliza el término *nombre* como *presentador metalingüístico* (Rey-Debove, 1997a) para hacer la extracción del nombre fuera de uso discursivo: “el nombre es banana”. A ello, el niño puede responder, como en b) “se dice y se llama” para introducir también los nombres: “banana” y “plátano”.

Descripción de la entrevista

Preguntar para identificar la “unidad léxica”

¿Cuáles son las operaciones que se utilizan con los niños para preguntar, comentar o comparar los elementos léxicos? Creemos que se trata de, al menos, dos operaciones: por un lado, realizar una extracción del término previamente presentado en un enunciado y, por el otro, retomar el término esta vez de forma aislada, en un funcionamiento autonómico. La primera pregunta se introduce con “qué es” (mostrando una imagen), a lo que el niño responde con un nombre y un determinante, el adulto retoma el nombre sin determinante, en forma autonómica, y hace uno de los siguientes comentarios metalingüísticos: a) sin presentador metalingüístico: “en Colombia se llama *carro*”, o b) con presentador metalingüístico: “el nombre de esto en Colombia es *carro*”.

Preguntar sobre la doble dirección

En general, el mundo está primero y el lenguaje después. Pero, como hemos visto, puede haber cierto sesgo adánico en la consideración de la nominación y la relación se invierte: el lenguaje es primero, el mundo nace cuando los nombres son proferidos. Esta doble dirección se expresa también en el lenguaje mismo: se puede preguntar desde el mundo o desde el propio lenguaje.

En nuestra entrevista, la relación semántica se presenta a través de un comentario metalingüístico: “en Colombia se llama *carro*” o bien con un presentador metalingüístico: “en Colombia el nombre de esto es *carro*”. Estas dos formas, el “llamarse” y “ser el nombre de”, son dos formas de presentar el nombre de las cosas, pero con dirección diferente. En el caso de “se llama” es una relación de denominación que va del referente al nombre; en el caso de “es el nombre de” es una relación de designación, que va del nombre al referente. Aunque para un adulto inadvertido puedan resultar equivalentes, para el niño no lo son. Los estudios

de Ferreiro y Vernon (1992) sugieren que entre 4 y 5 años los niños diferencian entre “se llama” y “es su nombre”. *Los niños pueden saber cómo se llama un objeto al mismo tiempo que decir que no tiene nombre* (porque no está escrito), atribuyendo el término *nombre* a lo escrito.

Pedir una comparación

Una vez considerada la doble designación, se pide una comparación entre los nombres en las dos condiciones oral y escrita. En la oral, preguntamos “*coche* y *carro* ¿es lo mismo?” (el uso del verbo en singular “es” indica que se trata de una pregunta autonómica, su referencia es el nombre *coche* y el nombre *carro*), en la condición escrita preguntamos si en la primera etiqueta presentada se podía leer los dos nombres y si dos etiquetas, cada una con uno de los nombres sinónimos, podían servir para un mismo referente (el dibujo). Hablamos de “doble designación” porque se intenta comparar los nombres y no los referentes.

Análisis de los datos

En primer lugar, se realizó un análisis de la entrevista y del tipo de pregunta que se formulaba al niño, así como de su interpretación. En segundo lugar, se analizaron las explicaciones de los niños a las preguntas de aceptación o rechazo de la equivalencia entre las unidades lexicales en lo oral y en lo escrito para cada uno de los ítems o pares de sinónimos utilizados y para el total de niños entrevistados. De esta manera, se establecieron unos patrones de interpretación y justificación de los niños ante el problema de la aceptación de la equivalencia. A partir de aquí se construyó un sistema de categorías que permitió agrupar los patrones de interpretación y justificación, siguiendo el criterio de relación entre referente y nombre. Como resultado, tres patrones generales resumen las argumentaciones de los niños en relación con los objetivos del estudio (autonomía y relación con lo escrito). Se realizó una prueba de relación de chi-cuadrado

entre los patrones generales y las variables de autonomía, escritura y edad.

RESULTADOS

En cuanto a la extracción y la posterior comparación de la doble designación no hemos encontrado problemas de extracción: desde los 4 años, los niños son capaces de extraer los nombres en la conversación y de compararlos (como ya lo habían mostrado los datos de Ferreiro y Teberosky, 1979; y de Bonnet y Tamine-Gardes, 1984, en situación de diálogo oral). En la extracción y en la comparación las palabras son tratadas en posición autonómica, como nombres de sí mismos, fuera del uso en el diálogo. En cuanto a la relación de denominación y de designación, confirmamos la distribución entre oral y escrito o entre llamarse (*denominación*) y tener nombre (*designación*). Lo que la lingüística analiza como una relación entre dos operaciones orales (denominación y designación), el niño diferencia entre una realización oral y otra escrita que se corresponde con la distinción entre “se llama” y “es su nombre”. El “nombre” es un metalenguaje que se atribuye a lo escrito. En cuanto a la comparación, un resultado que aporta este estudio es que la aceptación de la sinonimia

oral fue acompañada por un rechazo mayoritario de la sinonimia en lo escrito.

La explicación de estos resultados debemos buscarla en la comprensión del diálogo al preguntar sobre el *nombre*: en este diálogo se crea un ámbito de relaciones metalingüísticas complejas, que presentamos en la tabla 1.

En la entrevista, el adulto realiza las preguntas 1 a 5, pero no hace las preguntas 6, 7 y 8 que responden a nuestra interpretación de las operaciones infantiles. El niño responde en sincronía a la pregunta del adulto en el tipo 1 (identificación), el tipo 2 (denominación), y al tipo 4 (extracción autonómica); responde también a la pregunta 3 (designación) y la 5 (el nombre como categoría de lo escrito), repartiendo entre oral y escrito y entre aceptación y rechazo de la sinonimia. Pero también agrega respuestas como si se hubiesen hecho las preguntas 6 (categorización), 7 (traducción) y 8 (con metalenguaje).

Elaboramos las categorías de análisis sobre las justificaciones del rechazo o la aceptación por parte de los niños. En la tabla 2 se muestran las seis que se establecieron en el proceso de agrupación de criterios, según la justificación para la aceptación o el rechazo de la equivalencia de las dos formas lingüísticas.

Tabla 1. Preguntas realizadas y preguntas interpretadas.

Tipo	Preguntas	Respuestas
1. De identificación	“¿Qué es esto?” (mostrando una imagen)	“Un plátano”
2. De denominación	“¿Cómo se llama?”	“Plátano”
3. De designación	“¿Cuál es el nombre de esto?”	“Plátano”
4. De autonomía	“¿Plátano y banana es lo mismo?”	“Sí, en la cosa, no en el nombre”
5. De conceptualización de lo escrito	“¿Se puede leer?” (dos nombres/ una etiqueta)	“No, no está” (la etiqueta escrita)
6. De categorización	“¿Qué es un plátano?”	“Es una fruta”
7. De traducción	“¿Cómo se dice aquí?” (en L2)	“En catalán se dice <i>plàtan</i> ”
8. Con metalenguaje	“¿El nombre está en catalán (L1) o en castellano (L2)?”	“El nombre en L1”

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Resumen del sistema de categorías en función de la aceptación o rechazo de la equivalencia en la doble designación y configuración de patrones generales de sinonimia.

Categorías		Aceptación/ rechazo de la equivalencia	Estrategias de resolución	Patrones
1	R1 es N1	Rechazo de N2	“Adánica”	Patrón A R N1 = N2
2	R N1/N2 → N	Aceptación de N1 y N2	Ontológica	
3	R N1 = N2 ↓ ↑	Aceptación de N1 y N2	“Del referente al nombre” “Del nombre al referente”	
4	N1 ≠ N2 R1 ≠ R2 ↓	Rechazo de N2	Normativa	Patrón B N1 ≠ N2 R1 ≠ R2
5	R1 ≠ R2 N1 ≠ N2 → L1 ≠ L2	Rechazo de N2	Geográfica Influencia de lo escrito	
6	R N1 ≠ N2	Aceptación de N1 y N2	Hiperonimia Influencia de lo escrito	Patrón C R N1 ≠ N2

Nota: R: referente, N1: primer nombre dado, N2: segundo nombre dado, L1: lengua 1, L2: lengua 2.

Fuente: elaboración propia.

La categoría 1, que hemos llamado *adánica*, se ejemplifica en la respuesta de un niño que rechaza *papa* “porque *es una patata*”. Es decir, en este tipo de estrategia o resolución hay una correspondencia entre el nombre y el objeto. La categoría 2 que denominamos “ontológico” se entiende cuando dicen “*es su nombre, ya tiene nombre, es el mismo (nombre)*”, demuestra que *nombre* (posiblemente interpretado como una etiqueta escrita) es suficiente como entidad ontológica más que lingüística. Los vaivenes de ir del referente al nombre y viceversa, propios de la categoría 3, son muestras de búsqueda de especificación y se ejemplifican cuando afirman: “Porque es un coche, hay diferentes colores de coches... son dos nombres iguales

que este [dibujo de coche]”. Las categorías 4 y 5 agrupan las respuestas del tipo “carro y coche no se pueden decir aquí, allí en Colombia sí se puede”, o “carro está mal, se debe decir coche” o “no, porque se llamaría carro-coche”, muestran el rechazo por razones geográficas, normativas o de composición de nombres. La categoría 6 corresponde a las respuestas como: “Sí, porque plátano y banano son el mismo alimento”, que ejemplifica el pasaje por la hiperonimia, y “son igual en la cosa, diferentes en el nombre”, la diferenciación entre referente y nombre.

A partir del sistema de seis categorías y su relación con el perfil de aceptación y rechazo de la equivalencia, hemos establecido tres

patrones generales que agrupan los criterios con los que se relacionan las interpretaciones y justificaciones de los niños en esta tarea para las preguntas en las condiciones oral y escrita. Los tres patrones se explican a partir de la tendencia a considerar la equivalencia a través de tres razonamientos.

En el patrón A, el niño considera que el referente presentado se mantiene como el mismo, y en su justificación se igualan también los nombres presentados (N1 y N2 “son el mismo nombre”). En este razonamiento se manifiesta que *nombre* se trata como una categoría superlativa que puede incluir múltiples nombres. En otros razonamientos de este patrón, solo uno de los nombres está ligado al referente sin que el niño pueda considerar la posibilidad de otro nombre. Agrupa las categorías 1, 2 y 3.

En el patrón B se incluyen explicaciones en las que no se trata el referente como siendo el mismo, y los nombres también se tratan manera distinta. El eje del razonamiento es la caracterización enunciativa o normativa que acepta la distinción entre nombres, pero a condición de diferenciar por lugar geográfico, lengua o valor normativo. Agrupa las categorías 4 y 5.

En el patrón C se demuestra la aceptación de una equivalencia entre las unidades lexicales presentadas como sinónimos a condición de considerarlos como cohipónimos. Se hace diferencia entre *nombre* y referente. Se refiere a la categoría 6.

Como muestra la tabla 3, se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las variables edad, nivel escolar, reflexión autonómica y nivel de escritura de los niños y el patrón de doble denominación establecido a partir de las justificaciones dadas en cada una de las preguntas de la tarea de sinonimia.

La prueba de relación entre el patrón de sinonimia y las variables de edad, nivel escolar, autonomía y escritura, muestra vínculos estadísticamente significativos entre las variables edad, reflexión autonómica y nivel de escritura de los niños y el patrón de sinonimia (tabla 3).

Tabla 3. Análisis de la relación entre edad, autonomía, escritura y patrón de sinonimia.

Chi-cuadrado de Pearson				
<i>Variables</i>	χ^2	g.l.	p	T ²
Edad	46.013	4	<.001	0,298
Autonomía	16.262	4	.003	0,092
Nivel de escritura	30.998	4	<.001	0,176

χ^2 : Chi-cuadrado g.l.: grados de libertad p: significación T²: tamaño del efecto (Coeficiente de Chuprov)

Fuente: elaboración propia.

En relación con la edad, la mayoría de los más pequeños se encuentra en un patrón A de sinonimia. La mayoría de los medianos se encuentra en un patrón B de sinonimia, y todos los mayores se encuentran en un patrón C.

En cuanto al desempeño en la tarea de autonomía, la mayoría de los niños que no hicieron ninguna reflexión sobre la entidad *nombre* en la tarea se encuentran en un patrón A, los que mayoritariamente hicieron algún comentario metalingüístico corresponden al patrón B y la mayoría de los niños que reflexionaron y usaron el nombre autonómico tienen un patrón C de sinonimia.

Sobre el nivel de escritura, la mayoría de los niños presilábicos están en un patrón A, la mayoría de los de nivel silábico tienen un patrón B y la mayor parte del nivel alfabético tienen un patrón C en sinonimia.

CONCLUSIONES

Nuestros objetivos eran analizar la influencia de lo escrito para reflexionar sobre la equivalencia entre nombres sinónimos. Para ello teníamos que considerar la influencia de la presencia material de la escritura y la referencia de *nombre* (como metalingüaje) en el proceso de aceptación o rechazo de la doble designación.

Los resultados muestran poca dificultad en el procedimiento de extracción del nombre en la denominación, en cambio la reflexión sobre él no resulta tan fácil. En primer lugar, vemos que muchos niños dan primacía a interpretar *nombre* como categoría de lo escrito cuando hablan sobre él, o bien lo consideran como una categoría superordinal, sin tener en cuenta las realizaciones lingüísticas particulares. En estos momentos reflexionar sobre la equivalencia parece poco probable por cuanto los nombres se asimilan (patrón A). Luego, vemos que la diferenciación lleva a diferencias enunciativas en el discurso o a diferencias normativas o geográficas para evitar la equivalencia, hasta que finalmente se acepta.

Sabemos que los niños aceptan la duplicación, por ejemplo para pasar del singular al plural (denominando cada uno de los elementos de una imagen cuando se repiten). Sabemos, también, que la escritura crea problemas cuando se trata de escribir sobre la ausencia del referente o su negación (Ferreiro, 1997). En ambos casos, no se trata de un razonamiento sobre la referencia exclusivamente, sino de considerar al mismo tiempo la forma lingüística y el referente. Es porque consiste en pensar en términos de ambos aspectos la razón por la que los niños hacen una distribución y diferenciación entre oral y escrito. Lo que también hemos visto es que la referencia de *nombre* para el niño es lo escrito y no solo una forma de llamar o de decir algo sobre las cosas. Evidentemente, para comparar y juzgar sobre equivalencias será necesario que el niño considere los nombres sinónimos como realizaciones de una doble designación.

En el diálogo metalingüístico, el niño no tiene dificultades para hacer la extracción del nombre y hablar sobre él. Cuando se comienza a hablar sobre el nombre se produce una primera diferencia entre “llamarse” y “tener nombre”: desde el punto de vista del niño “el objeto se llama” y “lo que está escrito es el nombre”. Posteriormente, el objeto se llama de diferentes maneras pero tiene un nombre (que es lo escrito), incluso se podrían aceptar dos formas de llamarse que se materializan en un solo nombre (y en una sola etiqueta) y, por último, un

nombre para cada forma de llamarse. Este proceso va desde la aceptación inicial, el rechazo posterior y la aceptación final de la doble designación.

Hemos comentado que la lingüística ve dos procedimientos, de denominación (del referente al nombre) y de designación (del nombre al referente) allí donde el niño ve una diferencia entre oral (denominación o llamarse) y escrito (designación o tener nombre). Creemos que es posible también que para el niño los procedimientos de extracción de unidades en el discurso estén separados de los procedimientos de categorización metalingüística de esas unidades. En otras palabras, para reflexionar metalingüísticamente sobre las unidades del lenguaje y categorizarlas en términos de igualdad de sus significados es necesario *verlas* de alguna manera, verlas escritas.

REFERENCIAS

- Apperly, I. A. & Robinson, E. J. (2002). Five year olds' handling of reference and description in the domains of language and mental representation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(1), 53-75.
- Au, K. T. & Glusman, M. (1990). The principle of mutual exclusivity in word learning: To honor or not to honor? *Child Development*, 61, 1474-1490.
- Backscheider, A. G. & Gelman, S. A. (1995). Children's understanding of homonym. *Journal of Child Language*, 22(1), 107-127.
- Beveridge, M. & Marsh, L. (1991). The influence of linguistic context on young children's understanding of homophonic words. *Journal of Child Language*, 18, 459-467.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un “código”. En: E. Ferreiro (comp.).

- Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Bonnet, C. y Tamine-Gardes, J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage*. Bruselas: Pierre Mordaga, Éditeur.
- Casenhiser, D. (2005). Children's resistance to homonymy: An experimental study of pseudohomonyms. *Journal of Child Language*, 32, 319-343.
- Clark, E. (1983). Meanings and concepts. En: J. H. Flavell, E. M. Markman & P. H. Mussen (eds.). *Handbook of Child Psychology. Cognitive Development* (Vol. 3, pp. 787-840). Nueva York: Wiley.
- Clark, E. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2005). Speaking of Writing and Writing of Speaking. Recuperado de: <http://www.pearsonlongman.com/dictionaries/pdfs/speaking-writing-crystal.pdf>
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- De Saussure, F. (1978). *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. París: Payot.
- Doherty, M. y Perner, J. (1998). Metalinguistic awareness and theory of mind: Just two words for the same thing? *Cognitive Development*, (13), 279-305.
- Eco, U. (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Crítica.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En: E. Ferreiro (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Vernon, S. (1992). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-28.
- Golinkoff, R. M.; Hirsch-Pasek, K.; Bailey, L. & Wenger, N. (1992). Young children and adults use lexical principles to learn new nouns. *Developmental Psychology*, 28, 99-108.
- Harris, R. (1999). *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Homer, B. D. & Olson, D. R. (1999). The role of literacy in children's concept of word. *Written Language and Literacy*, 2, 113-137.
- Lehmann, A. y Martin-Berthet, F. (2008). *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*. París: Armand Colin.
- Linell, P. (2005). *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins and Transformations*. Londres: Routledge.
- Love, N. (2004). Cognition and the language myth. *Language Sciences*, 26, 525-544.
- Markman, E. (1992). Constraints on word learning: Speculations about their nature, origins and domain specificity. En: M. R. Gunnar & M. Maratsos (eds.). *Modularity and Constraints in Language and Cognition. The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 25, pp. 59-102). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markman, E. M. y Wachtel, G. F. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive Psychology*, 20, 121-157.
- Mazzocco, M. M. M. (1997). Children's interpretations of homonyms: a developmental study. *Journal of Child Language*, 24, 441-467.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Perner, J.; Stummer, S.; Sprung, M. y Doherty, M. (2002). Theory of mind finds its piagetian perspective: Why alternative naming comes with understanding belief. *Cognitive Development*, (17), 1451-1472.
- Peters, A. M. & Zaidel, E. (1980). The acquisition of homonymy. *Cognition*, 8, 187-207.
- Rey-Debove, J. (1997a). *Le métalangage*. París: Armand Colin.
- Rey-Debove, J. (1997b). La synonymie ou les échanges de signes comme fondement de la sémantique. *Langages*, 128, 91-112.

- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En: C. A. Ferguson y D. I. Slobin (eds.). *Studies of Child Language Development*. Nueva York: Springer.
- Slobin, D. I. (1977). Language change in childhood and in history. En: J. Macnamara (ed.). *Language Learning and Thought* (pp. 185-214). Nueva York: Academic Press.
- Teberosky, A. (2002). Las “filtraciones” de la escritura en los estudios psicolingüísticos. En: E. Ferrero (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 111-132). Barcelona: Gedisa.
- Wellman, H. M. y Lagattuta, K. H. (2004). Theory of mind for learning and teaching: The nature and role of explanation. *Cognitive Development*, 19, 479-497.



Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento*

Initiating Citizenship Education in Preschool through Thinking Routines

Adriana Castro Velásquez**

Para citar este artículo: Castro, A. (2015). Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento. *Infancias Imágenes*, 15(1), 41-58.

Recibido: 29-julio-2015 / **Aprobado:** 4-octubre-2015

Resumen

En el aula de preescolar existen comportamientos agresivos de los estudiantes con sus pares, entonces surge la pregunta: ¿Cómo diseñar y analizar la aplicación de una estrategia pedagógica con rutinas de pensamiento orientada al fomento de competencias ciudadanas en niños de ciclo inicial? La docente/investigadora diseña una herramienta pedagógica en la que combina actividades didácticas y rutinas de pensamiento, con la cual promueve el manejo de competencias ciudadanas para convivir pacíficamente. La investigación tiene enfoque cualitativo y adopta el diseño de la investigación acción educativa. El proceso interventivo corresponde a tres etapas: diagnóstica, desarrollo de la estrategia y salida. Entre los fundamentos teóricos se destacan el enfoque de desarrollo de competencias ciudadanas y las rutinas de pensamiento. Se evidencia, luego del desarrollo de la estrategia, que los niños han mejorado sus relaciones interpersonales, además manejan algunos conceptos en torno a la ciudadanía, identifican sus emociones y las de sus pares, y se inician en la autorregulación emocional.

Palabras clave: competencias ciudadanas, rutinas de pensamiento, competencias emocionales, competencias comunicativas, manejo emocional.

Abstract

In the preschool classroom, aggressive behaviors of students with their peers exist, the question then arises: how do you design and analyze the application of a pedagogical strategy with thinking routines oriented to the promotion of civic skills in children of initial cycle? The teacher/researcher designs a pedagogical tool which combines didactic activities and thinking routines, with which promotes management of civic skills to coexist peacefully. The research takes a qualitative approach and adopts the design of an educational action research. The process interventions correspond to three stages: diagnosis, strategy development and output. The theoretical foundations include development of civic skills and thinking routines. After the development of the strategy, it is evident that children have improved their interpersonal relationships, also manage some concepts of citizenship, identify their emotions and those of their peers and begin to understand the emotional self-regulation.

Keywords: citizenship skills, thinking routines, emotional skills, communication skills, emotional management.

* Fecha de inicio de la investigación: febrero de 2014. Fecha de finalización de la investigación: junio de 2015. Proyecto de investigación realizado dentro de la Ruta de Profesionalización Docente, financiado por la Secretaría de Educación de Bogotá, dentro del programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, Chía (Colombia).

** Magister en Pedagogía, Universidad de La Sabana. Docente de Preescolar, Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Correo electrónico: adrianany0223@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación surge en el ciclo inicial del Colegio Sierra Morena, de la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá. Allí se han observado dificultades de trabajo en el aula con los estudiantes de transición, porque ellos recurren a solucionar sus conflictos mediante agresión física y verbal; poco se comunican espontáneamente.

Para una convivencia armónica entre las personas se requiere la comprensión y la empatía con los otros, se necesita considerar que tienen puntos de vista, necesidades e intereses diferentes. En esa comprensión también se requiere tener presente que debido a la diversidad, existen diferencias y, por tanto, conflictos. La investigación pretendió despertar en los estudiantes del ciclo inicial, una semilla motivadora para aprender a resolver sus dificultades de interrelación, de forma constructiva y pacífica, mediante el diálogo y la reflexión. Esa semilla fue el trabajo intensivo sobre algunas competencias ciudadanas, potenciadas por las rutinas de pensamiento, organizadas secuencial y progresivamente en una estrategia pedagógica, conformada por actividades didácticas adecuadas a la edad de los estudiantes.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudiantes del curso transición 1 pertenecen a la sede A, jornada mañana, son 15 niñas y 12 niños en edades de 5 a 6 años; sus familias pertenecen a población vulnerable, con marcadas desventajas socioeconómicas y culturales. Las condiciones de los barrios a los que pertenecen los estudiantes y sus familias son precarias. La mayoría de los padres y madres son trabajadores informales; los niños conviven con sus familiares y asisten a jardines infantiles. En estos dos ámbitos de relaciones no se realiza un adecuado proceso de socialización, los ejemplos de los adultos y las pautas de crianza no han sido las más acertadas, en todos los casos; por esta razón, en varias oportunidades, los niños demuestran carencia de respeto hacia los

compañeros y hacia los adultos, y solucionan los conflictos mediante la agresión. Con estas dificultades ingresan al colegio y estos comportamientos negativos inciden notoriamente en el ambiente escolar. Teniendo en cuenta que uno de los aprendizajes más importantes de la educación inicial es la convivencia con los otros y que la escuela es el lugar por excelencia para lograrlo, como afirman Chaux, Lleras y Velásquez (2004), se planeó y desarrolló el proyecto de investigación.

OBJETIVO

Se planteó como objetivo de la investigación el diseño de una estrategia pedagógica que, mediante el enfoque de la *enseñanza para la comprensión*, incluyera algunas rutinas de pensamiento para motivar aprendizajes en los niños y niñas de transición, en atención a las dinámicas que se pueden generar en torno a tales rutinas; en consecuencia se esperaba que los niños interiorizaran comportamientos positivos, cuya repetición favoreciera el desarrollo de las competencias ciudadanas seleccionadas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Como bases teóricas centrales se plantearon la concepción del niño en sociedad, el enfoque de competencias ciudadanas y las ventajas didácticas de manejar las rutinas de pensamiento.

En este proyecto, la expresión *estrategia pedagógica* se refiere al conjunto de procedimientos, apoyados en actividades de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción pedagógica de la docente/investigadora, a partir de la disposición de los alumnos al aprendizaje (Stenhouse, 1991). Este concepto se implementa a través de la planeación de actividades que, organizadas secuencialmente, favorecen el desarrollo de ciertos procesos de comunicación e interrelación por parte de cada uno de los estudiantes, animados por el liderazgo de la docente/investigadora.

En el mismo sentido, para formar en ciudadanía se debe partir de una concepción de niño en

sociedad, en la cual se le considere como persona/sujeto, protagonista de su aprendizaje ciudadano y actor social, con sus propias necesidades, capacidades e intereses, que respete a los demás porque los comprende como iguales a él y, por tanto, es capaz de reconocer y respetar la diversidad de identidades personales y comunitarias de su contexto. Lo anterior sin perder de vista que los adultos son para él figuras de autoridad, modelos a imitar que inciden en su configuración moral (García, 2003).

Otro elemento del enfoque teórico es la propuesta de formación en *competencias ciudadanas*, surgido como resultado de las investigaciones desarrolladas por un equipo de expertos colombianos, coordinados por E. Chau, que en 2004 elaboraron los Estándares Nacionales de Competencias Ciudadanas para el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Se propone trabajarlas desde la escuela, por ser un espacio privilegiado para su desarrollo y cuya aplicación se encuentra vigente. Según los autores, “las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Chau, Lleras y Velásquez, 2004, p. 20). Los estándares de competencias ciudadanas están diseñados a partir del primer grado de educación básica. No obstante, en el presente trabajo de investigación la docente/investigadora busca dar los primeros pasos con los estudiantes en el fomento de estas; en ese sentido, cada docente de ciclo inicial puede aportar los resultados de su motivación personal y esfuerzo pedagógico por desarrollar estas competencias. En la tabla 1 se detallan las competencias ciudadanas seleccionadas para motivar el desarrollo inicial en los niños de transición, para lo cual se tuvieron en cuenta las características de las etapas de desarrollo humano en el que se encuentran los pequeños.

Durante la realización de la estrategia pedagógica, dentro cada una de las actividades se dio un espacio de reflexión, necesario para tomar conciencia de algunas competencias ciudadanas, mediante el uso de preguntas que son parte de cada rutina de pensamiento. Así, ellas son un valioso aporte de

la Escuela de Harvard y su proyecto Pensamiento Visible (Visible Thinking Project); están formadas por estructuras sencillas para exploración de ideas, por ejemplo un conjunto de preguntas o una corta secuencia de pasos. Se denominan rutinas porque se aplican una y otra vez durante el desarrollo de clase; se trabajan en aula para promover en los estudiantes el desarrollo del pensamiento y la creación de culturas de pensamiento; están orientadas a objetivos dirigidos a tipos específicos de pensamiento; son fáciles de aprender y enseñar; pueden ser utilizadas por el grupo o por un solo individuo, en cualquier área de conocimiento (Project Zero).

En el enfoque de competencias ciudadanas, el *contexto* y el *ambiente democrático* se refieren a que los individuos actúan dentro de estructuras y contextos sociales. Estos últimos pueden “obstaculizar o favorecer el ejercicio de las competencias ciudadanas” (Chau, Lleras y Velásquez, 2004, p. 25). Por tanto, para que se dé una transformación social deben darse cambios en el individuo, en las estructuras y en los contextos sociales. Las competencias sociales en sí tienen la capacidad y disposición de cambiar contextos y estructuras constructivamente (Chau, Lleras y Velásquez, 2004). En la estrategia pedagógica propuesta, la docente/investigadora consideró primordial, establecer un ambiente de aprendizaje basado en la participación de los estudiantes, teniendo en cuenta sus opiniones, el respeto y el cuidado por el otro. He aquí la justificación y la importancia de la aplicación de las rutinas de pensamiento dentro de la estrategia pedagógica creada para favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas: las rutinas de pensamiento son la herramienta didáctica e innovadora que permite visibilizar el pensamiento de los estudiantes, generando el ambiente democrático, constructivo y participativo favorable para la educación en ciudadanía.

METODOLOGÍA

La metodología seguida en este proyecto es de enfoque cualitativo y adopta el diseño de la

Tabla 1. Competencias ciudadanas a fomentar, basadas en el enfoque de Chaux, Lleras y Velásquez

TIPO DE COMPETENCIA	NOMBRE	DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN
Conocimientos	Conocimientos iniciales	Se refiere a la información que necesitan saber y comprender los ciudadanos para ejercer su ciudadanía. Los niños tienen conocimientos iniciales propios que son la base para construir conocimientos sobre ciudadanía, de forma grupal y con mediación de la docente/investigadora. Tener estos conocimientos no garantiza que se pongan en práctica (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 21).
Competencias emocionales	Identificación de las propias emociones	“Capacidad para reconocer y nombrar emociones en sí mismo” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004 p. 23). Los niños de cinco años están en capacidad de reconocer signos corporales asociados a emociones, y situaciones que generan emociones fuertes. Es importante que los niños aprendan a reconocer en sí mismos sus emociones y a llamarlas por su nombre. Esto es clave para el autoconocimiento y la autorregulación de las emociones. Además es un primer paso para comunicar a los demás lo que sienten.
	Manejo de las propias emociones	“Capacidad de tener cierto dominio sobre las propias emociones” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 23). Se busca autorregular la forma como responden ante sus emociones, en vez de dejarse manejar por ellas. Una vez el niño reconoce sus emociones y qué las produce, es importante que aprenda a autorregularse en la expresión de estas.
	Empatía	“Es la capacidad para sentir lo que otros sienten, o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 23). Es considerada una competencia fundamental porque sirve para: evitar que una persona maltrate a otra, o que quiera reparar el daño a través del perdón y la reconciliación, o que sienta compasión por alguien que sufre y quiera aliviar su sufrimiento.
Competencias comunicativas	Asertividad	“Es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 24). La asertividad se requiere para manifestar un desacuerdo o responder ante un agravio, evitando ofender al otro o deteriorar una relación. Ante una ofensa existen tres opciones: soportarla, responder de forma agresiva o ser asertivo; esta última permite frenar la ofensa sin recurrir a la agresión. También puede ser usada por quien observa un conflicto, para dirimirlo. La asertividad favorece el respeto de los derechos propios y de los demás, a la vez que facilita la comunicación clara y directa entre las personas.
	Saber escuchar	Implica “estar atento a lo que los demás están tratando de decir y demostrarles que están siendo escuchados”. De esta manera, el otro se siente escuchado, se puede interactuar con mayor facilidad y llegar acuerdos en los conflictos (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 24).
	Iniciación a la argumentación	Comunicar las ideas de forma clara, dando evidencias acerca del por qué se expresa eso. “Así los demás pueden entender e incluso compartir la opinión. Esto sin imponerlas a la fuerza” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 24).

Fuente: adaptado de Chaux, Lleras y Velásquez, 2004.

investigación acción educativa, que permite la reflexión del docente sobre cada actividad, la retroalimentación de los niños y conduce a ajustes progresivos de la estrategia para mejorar el aprendizaje.

Las categorías que se analizaron fueron dos: competencias ciudadanas y rutinas de pensamiento. La categoría de competencias ciudadanas se subdivide en: conocimientos iniciales, competencias emocionales y competencias comunicativas. Dentro de las competencias emocionales se analizaron: la identificación de las propias emociones, el manejo de las propias emociones¹ y la empatía; dentro de las competencias comunicativas se analizaron la asertividad, el saber escuchar y la iniciación a la argumentación. En las rutinas de pensamiento se seleccionaron tres, teniendo en cuenta las edades de los niños y sus niveles de desarrollo social e intelectual: “¿Qué te hace decir eso?”, “Pensar, juntarse, compartir” y “Ver, pensar, preguntarse”.

La primera rutina, “¿Qué te hace decir eso?”, es de interpretación con justificación. Se escogió porque tiene como propósito alentar a los estudiantes a describir lo que saben o lo que vieron que pasó, y luego se les pide construir explicaciones. Promueve el razonamiento probatorio, es decir, basado en la evidencia. Los invita a compartir sus interpretaciones y los anima a entender diferentes alternativas y múltiples perspectivas. Por su flexibilidad se utiliza en este caso para promover en los estudiantes la reflexión sobre comportamientos adecuados o inadecuados en diferentes situaciones escolares; acompañados de una explicación acerca de por qué tienen tal o cuál posición sobre el tema (Project Zero).

La segunda rutina, “Pensar, juntarse, compartir”, fue diseñada para el razonamiento activo y la explicación. Su propósito es motivar a los estudiantes a pensar sobre un tema específico y a compartirlo con sus compañeros. Lleva a escuchar a los compañeros y compartir las ideas. De esta

forma se les alienta a compartir múltiples perspectivas. En las actividades didácticas de este proyecto de investigación, esta rutina se implementó para responder preguntas específicas planteadas por la docente a los estudiantes acerca de los comportamientos que ellos tuvieron durante los juegos de las actividades didácticas, de esta forma razonaron y explicaron lo que les pareció correcto o incorrecto (Project Zero).

La tercera rutina, “Ver, pensar, preguntarse”, se sugirió con el propósito de estimular la curiosidad, promover en los estudiantes la observación detallada además de la interpretación reflexiva. En el presente proyecto de investigación, esta rutina se aplicó para animarlos a pensar en detalle porque determinados eventos, ocurridos en los videos seleccionados sobre convivencia, llamaban su atención; igualmente se les invitó a reflexionar con lo que ellos piensan que podría estar pasando y explicar por qué creen eso. Por último, se les pidió que hicieran una pregunta sobre el video (Project Zero).

En cuanto al aspecto metodológico de la investigación, para recolectar la información se utilizó la técnica de observación, el registro en diario de campo y se recurrió a dos instrumentos: la lista de chequeo y un registro de observación. La lista de chequeo, usada en la etapa diagnóstica, permitió establecer el nivel en el que se encontraban tres competencias ciudadanas en los estudiantes (empatía, asertividad y manejo de las emociones), tanto al inicio de la estrategia, como en la etapa final; es decir, fue instrumento clave para establecer el incremento en las manifestaciones de competencias. Para la recolección de información en las actividades didácticas de la estrategia pedagógica, se diligenció un registro de observación, que la docente/investigadora creó, a partir de ideas de los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010). Este registro permitió observar cada uno de los momentos de las actividades, en función de las dos categorías de análisis: competencia ciudadana y rutina de pensamiento.

2. Este término se toma literalmente del enfoque de Chaux, Lleras y Velásquez (2004) y se refiere a la autorregulación de las emociones.

PLAN DE ACCIÓN

En la etapa de diagnóstico se realizó una actividad de juego libre por rincones, en la cual los niños interactuaron y se percibieron los niveles de competencias ciudadanas que la docente investigadora registró y tomó como punto de partida para diseñar la fase de intervención. Para esta última, se diseñaron seis actividades didácticas, implementadas en el siguiente orden: la primera, denominada “Construyamos un humano” (trabajo cooperativo en clase); la segunda, “Franklyn en la oscuridad” (narración de un cuento); la tercera, “El juego de las tres islas” (juego cooperativo); la cuarta, “Globo en el aire” (juego cooperativo); la quinta, “¿Y tú qué opinas?” (observación de videos didácticos), y por último, “Viendo, pensando, preguntando, ando” (observación de

videos didácticos). Luego de aplicar cada una, la docente/investigadora hizo una reflexión pedagógica acerca de las competencias ciudadanas que se fomentaban y la utilidad de la rutina de pensamiento aplicada, para ajustar el diseño de la siguiente actividad, siempre buscando mejorar los resultados en el fomento de las competencias ciudadanas.

Cada actividad consta de dos momentos: en primer lugar se desarrollaba una técnica que implicara interacciones de convivencia entre estudiantes y, a continuación, se trabajaba la rutina de pensamiento, en la cual se daba el momento de reflexión, discusión de lo sucedido y visibilización del pensamiento de los estudiantes en un ambiente democrático y de participación. Estos dos momentos fueron mediados por la docente/investigadora, en su rol de adulto.

Figura 1. Actividad de diagnóstico “Descubriendo los rincones”, Rincón de disfraces.



Fuente: Adriana Castro, docente investigadora.

RELATANDO LA EXPERIENCIA: VOCES DE LOS NIÑOS Y HALLAZGOS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se hacen algunas acotaciones de cómo los niños se manifestaron durante las actividades de la estrategia didáctica, acompañados de los análisis de la docente/investigadora:

La primera actividad, denominada “Construyamos un humano”, consistía en decorar, en equipos de cinco estudiantes, un cuerpo humano de tamaño real. Terminada la actividad se hizo la rutina de pensamiento. Una de las preguntas fue: “¿Ustedes saben qué es compartir?”. Los niños lo definieron así: “Cuando uno tiene juguetes y le da a los amigos”, “Es prestar los juguetes que tenemos”, “Darle los juguetes con los amigos y hacer tareas juntos”, “Ser amable con el amigo”, “Jugar con todos y ser amable”. Estas respuestas indican que los niños tienen conocimientos acerca de cómo ayudar a los demás y cómo trabajar unos con otros. A propósito Zahn-Waxler, Radke-Tarrow, Wagner y Chapman, (1992, citados por Papalia, Olds y Feldman, 2009) afirman: “[...] estos comportamientos pueden reflejar una capacidad creciente para imaginar cómo podría sentirse otra persona” (p. 326), es decir, que estos conocimientos de los niños están directamente relacionados con la *empatía*.

En la segunda actividad, la docente en voz alta narraba un cuento. En esta ocasión, en la rutina de pensamiento los niños tuvieron oportunidad de dibujar lo que les producía miedo, tristeza o felicidad y luego lo socializaron con el grupo. A través de los dibujos —elaborados con lápiz, en un trozo de papel blanco, y a los cuales les asignaron un significado— se visibilizó el pensamiento de los niños. En los dibujos aparecían personas cercanas a ellos (parientes, amigos), animales y situaciones cotidianas. Luego la docente, mediante la técnica del dibujo dictado, tomó nota de las explicaciones que dieron los niños a sus dibujos. A la pregunta “¿A que le tienes miedo?”, algunas explicaciones que acompañaron los dibujos fueron: “Me da miedo que los otros me peguen”, “Me dan miedo los lugares pequeños” y “Me da miedo la oscuridad en

la cama”. Facilitar a los niños expresar sus miedos ante sus compañeros, les ayuda a vencer sus temores y acrecienta la empatía, al ayudarles a imaginar cómo podrían sentirse los demás (Papalia, Olds y Feldman, 2009). En esto último concuerdan Chau, Lleras y Velásquez (2004).

En el mismo sentido, a través de estas explicaciones se pudo evidenciar que los niños son capaces de *identificar las propias emociones*, es decir de “reconocer y nombrar emociones en sí mismos”, y las situaciones que les generan estas emociones (Chau, Lleras y Velásquez, 2004, p. 23). Los dibujos, junto con sus explicaciones, manifestaron que los infantes diferenciaban sus momentos de tristeza, miedo, dolor y eran capaces de explicar con certeza qué situaciones de su cotidianidad les generaban esas emociones.

La tercera actividad, “Las tres islas”, consistía en un juego cooperativo. La docente narraba una historia sobre unas islas que iban desapareciendo con la marea alta y los niños debían acoger a sus compañeros para que nadie se ahogara al quedar sin isla. Así todos serían ganadores. Luego se hizo la rutina de pensamiento para continuar promoviendo en ellos la *identificación de las propias emociones* y la capacidad de expresar cómo se sienten; se les pidió que se acercaran a una mesa y escogieran una de las paletas de caritas que se encontraban sobre ella. Las paletas representaban emociones que los niños sintieron en algún momento de la actividad (alegría, miedo, tristeza, rabia, asombro, calma). Ellos nombraron la emoción que sintieron y explicaron al grupo el porqué de dicha sensación. Como evidencia, en el registro de recolección de información aparece: “¿Cómo se sintieron en la actividad?”, acompañada de algunas respuestas: “Yo me sentí feliz, porque todos jugaron”; “Yo me sentí triste, porque no me dejaron subir a una isla”, y “Yo me sentí bravo, porque la profesora no me dejó subir en las colchonetas”. Las anteriores respuestas expresan que los pequeños identificaron con claridad las emociones que sintieron y las asociaron con la expresión de la carita en la paleta. Según Piaget,

mediante la función simbólica, los niños atribuyen el significado de la emoción que sienten a la imagen de la expresión facial de un rostro (Papalia, Olds y Feldman, 2009). Esta parte de la actividad fue particularmente importante, porque les permitió expresarse acerca de sus emociones y manifestar su “capacidad para reconocer y nombrar emociones en sí mismo” (Chaux, Lleras y Velásquez, (2004, p. 23).

Acerca de la competencia “Manejo de las propias emociones”, y con el objetivo de continuar favoreciendo en los estudiantes la autorregulación (enfado, tristeza, miedo, alegría), se encontró que en la “manifestación de la alegría”, durante la actividad didáctica, los estudiantes participaron y manifestaron su alegría espontáneamente. En cuanto al manejo de la rabia y de la tristeza, los estudiantes supieron sortear las dificultades que se les presentaron, por ejemplo, algunos contactos físicos bruscos, propios de un juego en el que se está en movimiento, buscando ubicación en un lugar estrecho. También, en el registro de observación, se muestra que los niños idearon estrategias para permanecer en las islas, como abrazarse, juntarse, invitar a los otros, sostenerse fuerte para no caerse, entre otras. Dijeron que “no había que empujar a los demás”, “que había que respetar”, “cuidar a los amigos para que no se caigan” y “compartir la isla”. Esta reacción favorable indica que los niños mejoraron en el manejo de sus emociones, que es una valiosa herramienta para interactuar con otros resolviendo conflictos (Kail y Cavanaugh, 2006). Sin embargo, de acuerdo con el mismo registro, también hubo manifestaciones de tristeza, rabia y susto en tres niños que afirmaron: “Yo me sentí bravo, porque me metieron un dedo en el ojo y me dolió”; “Yo me sentí triste, porque no me dejaron subir a una isla”, y “Yo me sentí asustado, porque no me dejó meter a la isla y me empujó”. En este caso, la intervención de la docente se hizo necesaria porque a la edad de 5 años, los niños están en la etapa de *desarrollo moral heterónomo* y, por tanto, aún no entienden ni mantienen las normas sociales convencionales por sí solos,

requiriendo la intervención del adulto, como afirma Kohlberg (1992). Aquí el rol de la docente consistió en acompañar y dirigir el juego, subir el nivel de complejidad y mediar en los conflictos, como lo aseveran Mize y Petite (1997); Brown (1995); Parke y Bahvnagri (1989) (citados por Kail y Cavanaugh, 2006). Los conflictos parecían muy significativos para los niños, aunque para la mirada de un adulto pudieran no serlo. La maestra les concedió la misma importancia que los niños les dieron, demostrándoles empatía hacia sus conflictos. Esto lo hizo como ejemplo para “ponerse en el lugar del otro” para entenderlo y ayudar a resolver la situación. Al respecto, Eisenberg (1992), Eisenberg y Fabes (1998) (citados por Papalia, Olds y Feldman, 2009), afirman que los compañeros y los maestros también sirven como modelos y refuerzan los comportamientos prosociales.

Durante la rutina de pensamiento “Pensar, juntarse, compartir”, aplicada en la tercera actividad “El juego de las tres islas”, que es un juego cooperativo, se pueden apreciar en el registro de observación que a la pregunta “¿Cómo hicieron en tu isla para que todos logran salvarse?”, los pequeños respondieron: “Yo los abracé para que nadie se cayera”, “Ayudé a levantar a mi amiga que se cayó” y “Compartimos la isla”. Ante la pregunta “¿Qué aprendiste para aplicar otra vez, cuando vuelvas a jugar en grupo?” surgieron respuestas como: “No empujar a los demás, porque se caen y se pegan”; “No empujar a los amigos y no dejar que se caigan, para ser amables”; “Compartir la isla para que todos ganen”.

En las voces de los niños puede evidenciarse cómo, durante las rutinas de pensamiento, ellos reflexionan y opinan acerca de sus propios comportamientos, aportando desde sus saberes y conocimientos iniciales a la construcción de pequeñas propuestas concretas para mejorar la convivencia diaria entre ellos.

La cuarta actividad, “Globo en el aire”, es un juego cooperativo que consiste en que los participantes mantienen un globo flotando en el aire, sin dejarlo caer soplándolo, o tocándolo con la punta

de un solo dedo. Finalizado el juego, durante la rutina de pensamiento se pudo establecer que los estudiantes identificaron con claridad cómo se sentían sus compañeros en determinado momento del juego. Esto lo dedujeron por la expresión de los rostros y por los movimientos corporales de sus pares. Al respecto, en el registro de observación aparecen entre otros, estos ejemplos: ante preguntas como “¿Algún compañero se divirtió mucho con el juego?”, “¿Qué te hace decir que él se divirtió?”, uno de ellos respondió: “(Nombre) estaba feliz, porque saltaba desde antes que empezara el juego”; otro contestó: “Yo vi divertirse a (Nombre), porque tocaba el globo y tenía cara feliz”. Luego, para identificar manifestaciones de tristeza o ira se preguntó: “¿Notaste que algún compañero no estaba cómodo durante el juego?, ¿qué te hace decir eso?”; ante lo cual algunas respuestas fueron: “(Nombre), porque no alcanzaba los globos”; “(Nombre), porque yo la vi con cara como triste”. Se demuestra así que esta actividad y su rutina de pensamiento fomentaron la *empatía*, al permitirles a los niños hablar con sus pares y su maestra acerca de las emociones que se producían en los compañeros. En palabras de Chau, Lleras y Velásquez (2004), los pequeños demuestran desarrollo de la *empatía* al evidenciar su capacidad para “sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros” (p. 23).

La quinta actividad, “¿Y tú qué opinas?”, consistió en observar dos videos infantiles muy cortos sobre convivencia, en ellos las actuaciones de los personajes beneficiaban o perjudicaban a los demás. Los niños podían estar de acuerdo o en desacuerdo con ellos, dando razones al respecto, como se puede apreciar en la rutina de pensamiento, cuando a las preguntas “¿Qué piensas de la niña que no compartía?, ¿qué te hace decir eso?” los niños respondieron: “Está mal, porque se tapaba la cara con los juguetes para no compartir”, y otra niña contestó: “Eso no se hace, porque se sienten aburridos los amigos”. Aquí puede apreciarse que los pequeños tienen conocimientos claros acerca de las acciones adecuadas o inadecuadas y son capaces de argumentar por qué esas acciones

benefician o perjudican, dependiendo de las consecuencias que traen para sus compañeros. Desde el enfoque de Chau, Lleras y Velásquez (2004), los niños han incrementado en primer lugar, sus *conocimientos*: “[...] cantidad de información que saben y comprenden para iniciarse a la ciudadanía”. También se observan avances en la *empatía*: “[...] capacidad para sentir lo que otros sienten”. Por último, desde la iniciación a la *argumentación* creció su capacidad para comunicar sus ideas de forma clara, dando evidencias del por qué se expresó eso. Así los demás entendieron e incluso compartieron sus opiniones (Chau, Lleras y Velásquez, 2004).

En la sexta actividad, “Viendo, pensando y preguntando”, los estudiantes observaron de nuevo videos cortos, sobre situaciones de convivencia. Posteriormente, en la rutina de pensamiento y respecto a la competencia ciudadana denominada *conocimientos*, ante la pregunta “¿Que viste en el video?”, un niño respondió: “Unos animales que pelearon porque no querían compartir el puente”; aquí se observa el conocimiento de la palabra *compartir* y su uso. Ante la pregunta “¿Qué piensas de eso?”, un estudiante respondió: “Los animales grandes hicieron mal, porque no respetaron a los pequeños y los hicieron caer”; otro afirmó: “Tenían que pensar para poder encontrar una solución” (registro de observación, marzo 24, 2015). Durante la rutina de pensamiento, se armó un verdadero debate en el que todos querían participar y dar sus opiniones. Esto fue positivo, porque demostró que todos tenían conocimientos claros sobre cómo actuar constructiva y pacíficamente; además evidenció que la mayoría había perdido el temor a participar ante el grupo, pensó con mayor claridad sus respuestas y estuvo en capacidad de argumentarlas. Los niños manifestaron, en sus explicaciones, pensamientos prosociales y altruistas encaminados hacia la *empatía* (Papalia, Olds y Feldman, 2009).

Las actividades didácticas fueron variadas para enriquecer el fomento de las competencias ciudadanas: trabajo cooperativo en clase, juegos cooperativos y proyecciones de videos infantiles sobre convivencia escolar.

Figura 2. Actividad No. 1 “Construyamos un humano”.



Fuente: Adriana Castro, docente investigadora.

Figura 3. Escribiendo los textos del libro de acuerdos, con su propia forma de escritura.



Fuente: Adriana Castro, docente investigadora.

Terminadas las actividades de la estrategia didáctica, para la fase de salida se diseñó una actividad final basada en el trabajo cooperativo, que implicaba interactuar con los pares; en trabajo conjunto, los niños y la docente investigadora crearon un libro gigante titulado *Nuestros acuerdos de aula*, en el que los estudiantes acordaron ideas y escribieron sus propias normas de convivencia. De esta manera se evidenció la comprensión acerca de por qué y para qué son necesarias esas normas; las sienten propias porque participaron en su proceso de construcción y no fueron impuestas por los adultos. Allí plasmaron los conocimientos iniciales construidos entre todos, y los aprendizajes sobre competencias ciudadanas adquiridos en la práctica cotidiana.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Luego del desarrollo de la estrategia pedagógica, se obtuvieron resultados de aprendizaje en varios aspectos, que se mencionan a continuación.

Para comenzar, se logró la construcción de conocimientos iniciales sobre convivencia y ciudadanía, que todos comprendieron porque se experimentaron a través de la práctica. Respecto a la construcción de conocimientos iniciales relacionados con la formación en ciudadanía se comparten algunas respuestas extractadas de los registros de observación: las respuestas a la primera pregunta de la docente investigadora durante la rutina de pensamiento “¿Ustedes saben qué es cooperar?” fueron entre otras: cooperar es “no pelear”, “compartir”, “jugar con los amigos”, “portarse juicioso”. Y en el momento de explicarlo, asociaron cooperar con “ayudar a los amigos”, “portarse bien”, “no pelear en el colegio”, “porque uno se siente muy feliz”, “compartir al hacer las tareas”. Otras respuestas asombrosas, dadas por los niños de tan solo 5 años, también aparecen registradas en los instrumentos de observación. Así, a la pregunta “¿Creen que las ideas y los pensamientos también se pueden compartir?”, ellos contestaron: “Sí, explicando las tareas a los que no entienden”. Otro

niño afirmó: “Sí, se puede, diciendo a los otros lo que uno piensa”, y otro agregó: “Sí, diciendo los pensamientos”. Al respecto se puede afirmar que los niños tienen una teoría de la mente porque fueron capaces de inferir en sí mismos y en otras personas la existencia de pensamiento y de estados mentales. Esto, según Salmon (2014), posibilita en el niño el desarrollo de habilidades sociocognitivas tempranas, ya que al advertir que las otras personas tienen distintas perspectivas, sentirá la necesidad de crear disposiciones y hábitos de pensamiento para comunicarse y manifestar su punto de vista. Salmon agrega que los niños con un lenguaje más desarrollado poseen una mayor competencia sociocognitiva, siendo este un primer paso hacia la *empatía*.

También, los niños iniciaron procesos para la identificación de las propias emociones; lograron expresar cómo se sentían; pudieron comunicarlo, y reconocieron el evento que les provocó esa emoción. Asimismo, intervinieron sus propias emociones para no dejarse manejar por emociones negativas como ira o tristeza; ejemplo de ello se evidencia en la segunda actividad denominada, “Franklyn en la oscuridad”, los niños tuvieron oportunidad de dibujar, en respuesta a lo preguntado, lo que les producía miedo, tristeza o felicidad y luego lo socializaron al grupo. Aquí fue posible visibilizar el pensamiento de los niños pues respondieron tres preguntas, no con palabras, sino mediante trazos que luego socializaron y explicaron. Las tres preguntas fueron: “¿A qué le tienes miedo?”, “¿Qué te hace sentir feliz?” y “¿Qué te pone triste?”. A la pregunta “¿Qué te hace sentir feliz?”, surgieron respuestas como: “Las flores me ponen feliz. Yo cojo flores y les pongo agua”, otra respuesta fue: “Me pone feliz el cumpleaños. Estas son las bombas y una sorpresa para mi mamá”, y un último ejemplo es: “Que mi papá me dio una moneda”. La tercera pregunta, “¿Qué te pone triste?”, tuvo como explicaciones a los dibujos: “Cuando mi mamá me pegó con una correa de cuero en la pierna porque dice que yo no le hago caso”, otra explicación fue: “Cuando mi hermano me pegó con una correa a mí

y a mi primo. Me pegó en los cachetes y en el pie”, y una tercera: “Me pone triste que me dejen encerrada”. Por medio de explicaciones como estas, la docente/investigadora pudo descubrir situaciones emocionalmente fuertes en los niños: se evidenciaron momentos de tristeza, miedo y dolor que son ocasionados por las personas con quienes conviven. Esto le permitió a la docente/investigadora comprender el porqué de muchos comportamientos agresivos de los niños con sus pares en el colegio. Ellos, a través de sus dibujos y explicaciones, manifestaron que han tenido *experiencias negativas en su socialización*, denominadas así por Dodge, Pettit y Battes (1994); Grusec y Goodnow (1994) (citados por Papalia, Olds y Felldman, 2009). Esto debido a que han convivido con adultos agresivos,

han estado bajo pautas de crianza inadecuadas, en las cuales se han permitido conflictos agresivos entre los hermanos, que sumados a la falta de calidez maternal y a la vivencia en barrios violentos han hecho creer a los pequeños que la única forma de resolver los conflictos es a través de la violencia.

También, los niños hicieron reconocimiento de emociones en los compañeros, es decir, se inclinaron a alcanzar la empatía, que permite sensibilizarse ante el otro y respetarlo, en palabras de Abraham Magendzo (2005), considerarlo como *otro yo*. Estas situaciones se evidenciaron cuando los estudiantes identificaron con claridad cómo se sentían sus compañeros en determinado momento del juego. Esto lo dedujeron por la expresión de los rostros y por los movimientos corporales de sus pares.

Figura 4. Actividad No. 3 “Las tres islas”.



Fuente: Adriana Castro, docente investigadora.

Al finalizar la fase interventiva, la docente/investigadora valoró la mejora en la comunicación entre los mismo estudiantes, y entre estos y quien dirigía el proceso; se dieron los primeros pasos para manifestar las inconformidades sin ofender, se dieron aprendizajes acerca de pedir perdón a quien se ofendió, reparar las faltas cometidas e intentar no repetir la acción que generó el disgusto. Del mismo modo, se lograron aprendizajes acerca de saber escuchar con atención, de respetar el turno de quien habla y de quien escucha; estos comportamientos permitieron reconocer la participación valiosa de cada quien, en un ambiente amable y de confianza. Seguidamente, se transcribió un ejemplo del instrumento para registro de observación: Un niño se quejó ante la docente/investigadora: “Me metieron un dedo en el ojo y me dolió”. Ante lo cual ella respondió: “¿Quién?”; el niño le dijo: “Fue X”. La docente dijo: “Ve y cuéntale lo que te hizo, dile lo que sentiste”. El niño buscó al compañero y le dijo: “Usted me hurgó el ojo y eso me dolió”. X se quedó mirando y no sabía qué hacer. La maestra le preguntó a X por qué lo hizo, y concluyó que fue parte del juego. Invitó a X a disculparse con el compañero (le aclaró que debe decirle por qué se disculpa, y agregó que luego debe jugar cerca de él para cuidarlo mientras se siente bien del ojo). X buscó a su compañero y le dijo: “¿Me disculpa, por hurgarle el ojo? Fue sin culpa, jugando”, y se quedó jugando con él. La maestra hizo esto para que el niño agredido sintiera que es importante expresar lo que le hacen y no le gusta, que en este caso produjo dolor, así es reparado en su dolor. También sintió que podía disculpar al otro y olvidar el incidente. X comprende que al afectar al otro, debió disculparse y buscar la forma de reparar la falta para que su compañero se sintiera mejor y siguieran siendo amigos. Como se observa en las descripciones anteriores, la docente investigadora/investigadora, encaminaba estos aprendizajes hacia la convivencia pacífica y constructiva.

Las rutinas de pensamiento iniciaron a los pequeños en la argumentación, porque se les invitaba a explicar sus respuestas para acostumbrarse

a pensar antes de responder y, así, evitar la impulsividad. Adicionalmente, dichas rutinas generaron un contexto democrático y participativo, en el cual todos pudieron opinar, aportar y construir conocimientos nuevos. Esto se evidencia durante las actividades en las que se proyectaron videos didácticos de situaciones escolares cotidianas. Durante estas sesiones, la docente/investigadora pausaba el video en los momentos de mayor conflicto entre los personajes, para que los niños tuvieran oportunidad de opinar acerca de cómo se sentían los personajes cuando eran maltratados por las acciones de la niña protagonista del vídeo, que no observa comportamientos adecuados. En la rutina de pensamiento también se trabajó la competencia de *argumentación*, a las preguntas “¿Qué piensas de la niña que no se sentía mal cuando trataba mal sus amigos? ¿Qué te hace decir eso?”, un niño respondió: “Que ella no quiere a los amigos porque los hace caer y cortar”; otro contestó: “Que eso que hace está muy mal porque les quitaba los juguetes”. A otras de las preguntas, “¿Cómo crees que se sentían los amigos de la niña que no compartía? ¿Qué te hace decir eso?”, una niña afirmó: “Se sienten tristes, porque no le comparten los juguetes”, y otro contestó: “Estaban tristes porque no quieren prestarles los juguetes” (Registro de Observación, 20 de marzo de 2015). También se pudo observar en las historias cómo las actuaciones de los personajes beneficiaban o perjudicaban a los demás, y los pequeños podían estar de acuerdo o en desacuerdo con ellos, dando razones al respecto. Se evidenció entonces el incremento que han tenido los niños en las competencias de *conocimientos*, *empatía* y *argumentación*.

Otro aspecto importante en la reflexión pedagógica sobre todo el proceso interventivo fue el rol de la docente/investigadora, quien cumplió tres funciones básicas: a) facilitadora y organizadora de las actividades; b) mediadora de los conflictos que se generaron entre los estudiantes y, por tanto en su rol de adulto, enseñaba los comportamientos y actitudes más adecuados de los estudiantes para dirimirlos con justicia, basándose en el ejercicio

de las competencias ciudadanas, y c) se constituye en un ejemplo del ejercicio de competencias ciudadanas, posible de seguir por sus estudiantes; es decir, enseña competencias ciudadanas con sus comportamientos y actitudes cotidianas con sus compañeros docentes, con los padres de familia y con sus estudiantes.

CONCLUSIONES

Luego de reflexionar acerca de los resultados de la investigación, se obtuvieron valiosas conclusiones, las cuales se presentan a continuación.

- La investidura de maestro, más que un reconocimiento, implica una gran responsabilidad ante la sociedad en general y más específicamente ante la comunidad educativa de la institución pública a la cual pertenecemos. Esto, porque la educación es el instrumento para transformar la sociedad en busca del bien común, que se logrará a través del cambio en la forma de relacionarnos unos con otros. Se hace necesario entonces que como docentes nos ocupemos de formar a los niños, niñas y jóvenes en desarrollar y mejorar sus *competencias ciudadanas*. El presente trabajo de investigación ha demostrado que es posible, además de necesario, sentar las bases en los estudiantes del ciclo inicial, de su proceso de formación en ciudadanía.
- Los conocimientos previos que tenían los niños acerca de *cooperar, compartir, ayuda mutua, pedir perdón, ofrecer disculpas y trabajar en equipo*, se socializaron, organizaron y reconstruyeron entre todos los estudiantes, con la mediación de la docente/investigadora, durante las actividades didácticas y con el uso de las rutinas de pensamiento. Estos aprendizajes sirvieron como *andamiaje* para construir conocimientos más complejos y generar mayor comprensión en los estudiantes respecto a sus comportamientos en torno a la convivencia. Durante las actividades didácticas, se observaron y se señalaron comportamientos favorables y desfavorables y se reflexionó sobre las consecuencias positivas y negativas que producen esos comportamientos en los demás; en consecuencia, los niños propusieron como deberían comportarse para mejorar las relaciones de grupo.
- La estrategia pedagógica permitió a los estudiantes dar los primeros pasos en la identificación de sus propias emociones, la alegría en ellos es muy espontánea y la reconocen fácilmente. También, a través de las actividades didácticas los niños expresaron momentos de tristeza, miedo y dolor, generados por las personas con quienes conviven. Estas experiencias negativas en la socialización de los estudiantes le aportaron a la docente/investigadora corroborar el porqué de muchos comportamientos agresivos de los niños con sus pares en el colegio. Es valioso que los niños empiecen a reconocer en sí mismos sus emociones, a buscar las situaciones que las causan y a manifestarlas con espontaneidad. Este logro tiene tres beneficios para ellos: en primer lugar es el inicio para el manejo de sus emociones que conduce al autoconocimiento; en segundo lugar, este autoconocimiento los lleva a la autorregulación que evita hacer daño a otros, y en tercer lugar, es una valiosa herramienta de prevención ante los abusos a que puedan estar expuestos los niños de esta población.
- Como resultado de la combinación de una actividad didáctica planeada, la orientación de la docente investigadora en su desarrollo respecto al manejo de las emociones y la reflexión en la rutina de pensamiento, se logró como resultado valioso iniciar a los estudiantes con dificultades, en el manejo de sus propias emociones (enfado, tristeza, miedo). Además se generó un escenario propicio para adelantar este proceso, ya que se generaron situaciones normales de conflicto que resultaron apropiadas para el aprendizaje de las *competencias ciudadanas* desde la práctica.

- La estrategia pedagógica promovió la compatibilidad con los sentimientos de otros niños y con los personajes de los videos y del cuento. Según Chau, Lleras y Velásquez (2004), esta es una herramienta fundamental para la prevención del maltrato a los demás, porque las personas empáticas consideran el daño que pueden causar a otros y lo evitan. Conjuntamente, los niños, con la intervención de la docente/investigadora, se han encaminado a pedir perdón, a perdonar y a reparar ante las faltas cometidas.
- El ambiente del trabajo y el juego cooperativo se convirtieron en el inicio del camino hacia la *asertividad*, porque permitieron aprendizajes relacionados con la forma de comunicar los desacuerdos sin ofender a los demás. En el contexto de vida de los estudiantes lo común es responder a una ofensa con otra ofensa, por esto, es importante mostrarles a los estudiantes, en primer lugar, que tienen derecho a manifestar sus desacuerdos sin ofender, y en segunda instancia, que se puede detener una ofensa sin recurrir a la agresión (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).
- El protocolo generado y seguido por la docente/investigadora —desde la segunda actividad didáctica para romper con la impulsividad de los estudiantes y respetar los turnos de participación dentro de las rutinas de pensamiento— fomentó la competencia comunicativa del *saber escuchar*.
- Como resultado de la participación de los estudiantes a través de las *rutinas de pensamiento*, se fomentó en los pequeños la capacidad de comunicar sus ideas claramente y dar explicaciones sobre ellas, siendo esta la *iniciación hacia la argumentación*. Las *rutinas de pensamiento*, además de ser una valiosa herramienta para desarrollar la dimensión cognitiva, fueron utilizadas en esta investigación para visibilizar el pensamiento de los estudiantes a través del lenguaje, permitiéndoles la participación, pues, como sostiene Vygotsky (2012), el habla es la expresión del pensamiento y es fundamentalmente un producto cultural y social influenciado por la historia. Gracias al protocolo de dichas rutinas, que llevaron a los niños a pensar y visibilizar paso a paso sus pensamientos, los niños pueden potencializarlos, obteniendo mayor seguridad, claridad y precisión al expresar su pensamiento ante los otros (Salmon, 2014).
- A través del desarrollo de la *estrategia pedagógica*, se generó un *ambiente democrático* que permitió a los estudiantes una participación organizada en la que se animaron a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes.
- El rol de la docente/investigadora es de suma importancia, porque sobre ella recaen entre otras cinco tareas indispensables para el buen desarrollo de la estrategia pedagógica. En primer lugar, es la motivadora para la acción conjunta y la reflexión. En segundo lugar, se convierte en mediadora de conflictos, porque a la edad de 5 años, los niños están en la etapa de desarrollo moral heterónomo y por lo tanto aún no entienden ni mantienen las normas sociales convencionales por sí solos, requiriendo la intervención del adulto (Kohlberg, 1992). Por lo tanto se requiere que la docente/investigadora promueva la práctica de unas competencias ciudadanas que los niños, por su corta edad, están en proceso de desarrollar (Kail y Cavanaugh, 2006). En tercer lugar, también debe asesorar en problemas sociales que para los adultos no tienen mayor importancia, pero que son muy significativos para los niños; de esta forma ayuda a desarrollar la asertividad, para que los pequeños sean menos agresivos (Kail y Cavanaugh, 2006). En cuarto lugar, acompañar y dirigir el juego, subir el nivel de complejidad y mediar los conflictos (Kail y Cavanaugh, 2006). Por último, dentro de las *rutinas de pensamiento*, la docente/investigadora es la encargada de mediar las opiniones de los estudiantes, guiar y direccionar la construcción de nuevos conocimientos en

- competencias ciudadanas surgidos de los aportes grupales, al igual que debe hacer los cierres de las actividades, valorando los aportes de los participantes y comunicando las conclusiones sobre los aprendizajes de cada sesión.
- El trabajo y el juego cooperativo en el aula resultaron ser una valiosa herramienta didáctica que promovió la formación en competencias ciudadanas, porque tenían como propósito que todos trabajaran en equipo para alcanzar una meta. Estos también se convirtieron en el escenario para que los niños compartieran y cooperaran; además les generó la necesidad de negociar ante los conflictos.
 - Los videos cortos y bien seleccionados son una excelente herramienta didáctica para trabajar en los estudiantes el fomento de las competencias ciudadanas, porque captan su atención, presentando situaciones conocidas que se pueden analizar y transferir a las experiencias en el colegio y a la vida cotidiana.
 - La construcción de los *acuerdos de aula* con los estudiantes es un valioso ejercicio democrático y político que permite la comprensión desde el aprendizaje significativo de cómo y por qué son necesarias las normas para la convivencia dentro del grupo escolar. Además la participación en esta construcción, genera sentido de pertenencia y empoderamiento hacia el ejercicio de la ciudadanía en la búsqueda del bien común.
 - La *investigación acción educativa* es un invaluable instrumento a la mano de los docentes para reflexionar sobre su práctica pedagógica a la luz de la teoría, permitiéndoles mejorar esa práctica y dar solución a sus problemáticas en el aula. En este caso, a través de esta herramienta, la docente/investigadora reflexionó acerca de sus propias prácticas pedagógicas, cómo transformarlas y mejorarlas para propiciar un ambiente de aprendizaje que favorezca el desarrollo de las competencias ciudadanas. Esa transformación inicia en sus propios comportamientos y actitudes hacia sus estudiantes.
 - La docente/investigadora logró avances en el desarrollo de sus propias competencias ciudadanas. Esos avances fueron motivados por el acercamiento y participación compartida en las actividades que conformaron la *estrategia pedagógica*. Ahora conoce más y mejor a cada uno de los estudiantes de este grupo, ello es una gran ayuda pedagógica para promover en ellos avances en cada una de sus dimensiones de desarrollo. Los niños también generaron sentido de pertenencia al grupo porque sin duda la participación y la visibilización del pensamiento fueron herramientas para conocerse entre ellos. También se generó un espíritu de fraternidad y solidaridad entre los niños y se minimizó la impulsividad; ahora son más reflexivos.
- Este trabajo no es el final del camino, por el contrario, es el inicio hacia un horizonte amplio de investigación pedagógica. Es el punto de partida para el énfasis en desarrollo de las competencias ciudadanas a nivel de grupos de ciclo inicial de educación. La escuela debe consolidar un proyecto transversal para la formación ciudadana, que motive el trabajo día a día, en todas las áreas del conocimiento y en todos los niveles de la educación, empezando por los más pequeños.

REFERENCIAS

- Chaux, E.; Lleras, J. y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.
- García, M. C. (2003). La participación de los padres como factor de calidad en programas de desarrollo infantil, desarrollo humano y desarrollo social. En: ICBF; Alcaldía Mayor de Bogotá; DABS; Save the Children; UNICEF; CINDE. *Foro internacional Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década*. Memorias. (pp. 147-154). Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Recuperado de: www.redprimerainfancia.org/aa/.../PRESENTACION_DEL_FORO_2.pdf

- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5a. ed. México: McGraw-Hill.
- Kail, R. y Cavanaugh, J. (2006). *Desarrollo humano. Una perspectiva del ciclo vital*. 3a. ed. México: Thomson Editores.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. 2a. ed. Bilbao: Desclee de Brower.
- Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). *Formar para la ciudadanía*. En: *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá.
- Papalia, D.; Olds, S. y Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- Project Zero. Recuperado de: <http://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/blog/2015/01/08/ensenar-a-pensar-nuevo-curriculum-project-zero/>
- Salmon, A. (2014). Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura. En: R. J. Guzmán. *Lectura y escritura: cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp. 73-105). Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Visible Thinking project. Recuperado de: http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03a_ThinkingRoutines.html
- Vygotsky, L. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.



Miradas multidimensionales de niños y niñas en siete Escuelas Normales de Antioquia*

Multidimensional Gazes of Children in Seven Normal Schools of Antioquia

Diana Alejandra Aguilar** Gloria Luz Toro*** Melisa Giraldo****

Para citar este artículo: Aguilar, D.; Toro G. L.; Giraldo, M. (2016). Miradas multidimensionales de niños y niñas en siete Escuelas Normales de Antioquia. *Infancias Imágenes*, 15(1), 59-72.

Recibido: 31-julio-2015 / Aprobado: 19-octubre-2015

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación “Concepciones de infancia en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia”, cuyos objetivos apuntaron a la caracterización y el análisis de las concepciones que sobre los niños han construido los docentes de siete Escuelas Normales Superiores (ENS), del departamento de Antioquia (Colombia). El trabajo se desarrolló desde el enfoque de investigación cualitativa, con un diseño metodológico descriptivo-exploratorio. En los hallazgos acerca de las características que atribuyen los maestros a los niños se identificó, no una concepción unívoca, sino una mirada multidimensional en la que se advierten tres planos: idealizado, teorizado y cotidiano, relacionados entre sí de manera tensional, prescriptiva o contradictoria. Por último, se plantean algunas consideraciones en cuanto al quehacer del maestro frente a la manera cómo se articulan estas dimensiones que configuran las concepciones que se tienen de los niños.

Palabras clave: infancia, pedagogía, concepciones de maestros, Escuelas Normales Superiores.

Abstract

This article presents results of research “Conceptions of Childhood in the Higher Normal Schools of Antioquia”, whose objectives were aimed at characterization and analysis of the conceptions on children which teachers developed in seven higher Normal Schools from Antioquia (Colombia). The work was developed from qualitative research approach with a descriptive and exploratory methodological design. In findings about features that teachers attribute to the children was identified, not a univocal conception, but a multidimensional gaze which shows three dimensions: idealized, theorized and daily-life, interrelated in tension, injunctive or contradictory way. Finally, there are some considerations regarding how the teacher react towards the way these dimensions that shape the conceptions of children are articulated.

Keywords: childhood, education, conceptions of teachers, Higher Normal Schools.

* Este artículo se inscribe en la investigación “Concepciones de infancia en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia” inscrita al Sistema de Investigación Universitario de la Universidad de Antioquia en convenio con 7 Escuelas Normales del Departamento de Antioquia y desarrollada entre abril de 2013 a noviembre de 2014. Las profesoras y profesores de las ENS que participaron en esta investigación fueron: Luz Ángela Hernández, Omaira Vanegas, Gloria Luz Castro, Luz Ángela Grajales, María Edilma Muñoz, Boris Vargas, John Albeiro Trujillo y Eliana Cardona.

** Licenciada en Pedagogía Infantil, magíster en Educación, candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde). Docente, Universidad de Antioquia, coordinadora del convenio entre las Escuelas Normales Superiores del Departamento y la Universidad de Antioquia e investigadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica GHPP. Correo electrónico: dianalejandra@gmail.com

*** Magíster en Ciencias Sociales y Humanas-Psicoanálisis. Docente, Universidad de Antioquia.

**** Abogada, Estudiante de la Maestría en Educación (Universidad de Antioquia). Docente de la Universidad de Antioquia. Coinvestigadora, miembro del GHPP. Correo electrónico: melisagigo@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las Escuelas Normales Superiores (ENS) en Colombia han tenido un proceso de configuración particular; un momento importante consistió en la reestructuración impulsada por la Ley General de Educación 115 de 1994, proceso en cual se les otorgó el estatus de Normales Superiores, se definieron los ciclos de formación complementaria, se dio inicio al funcionamiento de los núcleos de saber pedagógico, se resignificó la práctica pedagógica formativa; se introdujo la formación en investigación y la formación por énfasis en saberes específicos; entre muchos otros asuntos (Echeverri, 1996; Garcés, 1996; García, 1996). Desde ese momento las ENS han sido objeto de continuas reformas educativas, las cuales han implicado una constante reflexión respecto a su naturaleza y a sus funciones en el campo de la educación y la formación de maestros.

Una de las reformas más recientes se plantea en el Decreto 4790 de 2008, en el que se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las ENS, y se especifica la responsabilidad de formar maestros para la educación preescolar y primaria, direccionando de esta manera la mirada hacia la pregunta por cómo en la actualidad se comprenden las diversas formas de ser niños y niñas. Esta transformación supuso un reto para las instituciones formadoras de maestros, puesto que desde el proceso de reestructuración sus propuestas de formación se articulaban en torno a énfasis disciplinares, lo que duró un poco más de una década; al suprimir los énfasis, la propuesta formativa se modificó y dirigió la reflexión hacia un objeto hasta este momento naturalizado por la escuela y la educación, como es la infancia.

En los últimos años las investigaciones sobre las ENS en el país se han centrado en la reflexión sobre

la formación de maestros y su relación con el saber pedagógico, didáctico o las reformas educativas (Echeverri, Rodríguez y Palacio, 2006; Jaramillo, 2009; Bolívar y Espinal, 2009; Llanos, 2012; Ríos, 2012; Ocampo, 2013; Montoya, 2013; Henao, 2014; Granados, 2014), no se identifican trabajos que aborden la pregunta por las infancias y los nuevos desafíos que estas despliegan para pensar la formación inicial de maestros. Por consiguiente, se consideró necesario indagar por las concepciones de infancia de los maestros de siete ENS¹ del departamento de Antioquia, con el fin de iniciar una línea de análisis, que reconozca en primera instancia los sentidos construidos por los maestros formadores y posibilite el diálogo entre estos sentidos y los debates actuales en el campo de estudios en infancia (Carli, 2011) y la pluralidad de experiencias de ser niño y niña hoy, que interpelan las propuestas de formación de maestros y el ejercicio de su rol.

En esta dirección, en la investigación se formularon como preguntas centrales: ¿Cuáles son las concepciones de infancia de los maestros formadores de siete ENS del departamento de Antioquia? ¿De qué manera estas concepciones interpelan las propuestas formativas de las ENS participantes? La pregunta por las concepciones implica comprender las ideas, razones, justificaciones, creencias y opiniones (Guzmán, 2007) de maestros en ejercicio respecto a los niños y las niñas en el marco de la institucionalidad escolar, y de esta manera, problematizar, desnaturalizar y reconfigurar por un lado la categoría de infancia y por otro, las maneras en las que se establece la relación pedagógica entre el adulto y el niño, para finalmente reflexionar sobre las implicaciones que estos análisis traen para la formación de maestros. A continuación, se dará cuenta de la metodología implementada en la investigación y sus principales hallazgos.

1. Fueron siete las ENS participantes, ubicadas en los siguientes municipios Amagá, Santa Rosa, Caucasia (Bajo Cauca), Jericó, Turbo (Urabá), Copacabana y Sonsón. De cada una de estas instituciones participaron profesores y profesoras como coinvestigadores, trabajando en los diferentes momentos del proceso investigativo.

METODOLOGÍA

El trabajo investigativo se desarrolló desde el enfoque de investigación cualitativa, puesto que el interés central del proyecto fue la comprensión de los sentidos particulares que los maestros han construido respecto a la infancia y a los niños y niñas en el marco de los procesos formativos que tienen lugar en la institución escolar. La profesora María Eumelia Galeano (2004) señala que el enfoque cualitativo de investigación social:

[...] aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico. Busca comprender —desde la interioridad de los actores sociales— las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. [...] apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad particular (p. 18).

El tipo de diseño metodológico consistió en la investigación exploratoria-descriptiva (Hernández y Fernández, 2010, p. 79 y ss.); en primer lugar, porque se pretendió una aproximación a la comprensión de las maneras como se concibe la infancia en el interior de algunas de las ENS del departamento de Antioquia, considerando el interés en la educación y atención a la infancia que en los últimos años han tomado fuerza en estas instituciones formadoras de maestros. En segundo lugar, se apropió este tipo de investigación, puesto que buscó especificar las ideas, justificaciones, opiniones, significados, nociones, saberes, que componen las concepciones de maestros en formación y en ejercicio respecto a los niños, lo que tiene incidencia en la relación pedagógica.

Los participantes en la investigación fueron maestros de siete 7 Escuelas Normales del departamento de Antioquia; la elección de las instituciones dependió

del interés por parte de cada una de estas en participar, tanto de la construcción del proyecto como en su desarrollo. En este sentido, algunos de ellos formaron parte del equipo de investigación y trabajaron en las distintas fases del proyecto, otros participaron dando a conocer sus experiencias y reflexiones a través de las entrevistas y los grupos de discusión.

En coherencia con lo anterior, se implementaron técnicas de recolección de información, tales como:

- **Rastreo documental:** con el fin de identificar los lineamientos institucionales que cada ENS trazó respecto a la forma de concebir la infancia. Se revisaron y ficharon los siguientes tipos de documentos: Proyecto Educativo Institucional; documentos de carácter normativo y orientadores producidos por la institución (manuales de convivencia, de funcionamiento, acuerdos, fundamentación pedagógica, actas de comisión de evaluación), documentos propios de la formación complementaria (programas de cursos, plan de estudios, propuesta de formación).
- **Entrevistas semiestructuradas:** se realizaron 45 entrevistas en total a maestros de primaria, de formación complementaria, maestros en formación, coordinadores de las prácticas de la formación complementaria y a psicólogos de las instituciones. Para cada entrevista se contó con el consentimiento informado.
- **Grupos de discusión:** se organizaron cuatro grupos de discusión en total, en los que participaron principalmente maestros en ejercicio de las ENS intervinientes.

Paralelamente al proceso de recolección de la información, se realizó el procesamiento y análisis de la información que consistió en un ejercicio inicial de lectura e identificación de categorías emergentes; posteriormente se usó el programa *Atlas Ti 7.0*, a partir del cual se realizó la categorización²

2. La categorización se trata del "...resumen de estos conceptos (provenientes de la codificación) en conceptos genéricos y a la elaboración de las relaciones entre los conceptos y los conceptos genéricos, o a las categorías y los conceptos superiores." (Flick, 2004, p. 193).

de toda la información, la triangulación de datos y la triangulación metodológica, que permitió cruzar tanto las diferentes fuentes indagadas como los datos de las distintas técnicas de recolección de información implementadas, esto se realizó en un primer momento por cada Escuela Normal comprendida como unidad hermenéutica y posteriormente se cruzaron las categorías de las siete ENS.

RESULTADOS

El análisis de la información permitió delimitar como categoría central las “Características de los niños”³; esta se planteó de manera general con el objeto de presentar la complejidad que reviste describir los rasgos, definiciones y sentidos con los que los maestros se refieren a los niños, que más que un listado de adjetivos se identificó como un tejido de tensiones, a veces contradictorio, a veces prescriptivo, atravesado en ocasiones por las certezas del saber y en otras por las incertidumbres de lo extraño y desconocido.

A partir de la categoría enunciada se presentaron las diversas relaciones que configuraron las formas de caracterización, a través de las cuales los maestros de las ENS intentaron nombrar y describir a niños. Justamente este fue un primer hallazgo, no se pudo establecer una concepción unívoca de infancia ni en términos institucionales (cada ENS) ni subjetivos (cada maestro), lo que saltó a la vista fue que la mirada y descripción de lo que la infancia es y de cómo son los niños es múltiple. Lejos de una perspectiva unívoca se advirtió la coexistencia de filtros explicativos, la presencia de características contradictorias y el extrañamiento frente a situaciones que no se ajustan a los ideales. Por consiguiente, como estrategia explicativa, se reconoció el funcionamiento de tres dimensiones: *la idealizada*, *la teórica* y *la cotidiana*. A continuación, presentamos el funcionamiento de cada una de ellas:

Dimensión idealizada

Una de las maneras en las cuales los maestros configuran lo que creen que los niños son es a partir de *ideales*. Para adentrarnos directamente en el funcionamiento de esta dimensión se debe comenzar diciendo que encontramos que este lugar está estrechamente conectado con la práctica docente y los ideales de los que se sirve el maestro para su ejercicio. Ideales sobre lo que el niño es (advertimos aquí una consideración al tiempo presente) y sobre *lo que debe llegar a ser* (la perspectiva prescriptiva está en este sentido). Se reconoció en la voz de los maestros que respecto de lo idealizado este segundo punto es mucho más sensible, los maestros hacen énfasis en un asunto *prospectivo*, lo que se espera en el futuro. Más que el niño en el hoy, en una condición de inmanencia; la preocupación que se advierte es trascendente, interesa la clase de hombre o mujer que será, el ciudadano en ejercicio que algún día tendrá lugar o el futuro maestro.

En lo concerniente al papel que tiene *lo idealizado* se encontró que los ideales funcionan a manera de filtros de explicación de la experiencia vivida con los niños. Esto se indica considerando que, si bien la vida cotidiana en diversas ocasiones confronta el ideal, este último se mantiene, pues el ideal es referente para juzgar los hechos de la vida cotidiana y así calificarlos como conflictivos, problemáticos o deseables. Otra característica de lo idealizado es que se expresa en términos abstractos, el niño descrito en el ideal no está claramente identificado, su presencia en la escuela tiene evidencias en el discurso, pero los niños en su materialidad no necesariamente lo representan. Este funcionamiento también da cuenta de las relaciones y yuxtaposiciones entre las dimensiones identificadas, por ejemplo, la idealizada y la cotidiana.

Ahora bien, ligado a la comprensión desde la cual el maestro se vale de consideraciones ideales

3. Se empleará de aquí en adelante el término niño(s) en la que se incluye la nominación niña(s).

para su ejercicio, se puede afirmar que la presencia a veces concomitante entre las enunciadas dimensiones hace aparecer a la vida cotidiana y al ideal al mismo tiempo para dar forma a una expectativa, la más de las veces, de formación. Un ejemplo de ello es el hecho de que algunos maestros afirmen, cuando se encuentran con dificultades del aula o problemas de comportamiento de los estudiantes, que las prácticas de diálogo y acompañamiento resolverán la situación problemática y generarán transformación; vemos allí la dimensión idealizada por esa certeza con la que los profesores se expresan. Para ejemplificar esta observación recordemos lo que dice uno de los maestros en cuestión:

[...] si uno acata las normas de convivencia, las hace cumplir y hay un respeto entre el alumno y el maestro, quiero decir respeto que [aunque] [sic] uno le hable un poquito duro [aunque] [sic] uno le haga ver las cosas o lo motive frente a un conocimiento, pues ya no se usa que hay que pegarles, que hay que gritarles, que hay que castigarles, no, ya hay es que seguir un conducto regular y en el manual de convivencia está expresado lo que es el diálogo en los espacios correctivos, hay unos diálogos permanentes que permiten que el estudiante haga una reflexión sobre su propia vivencia y su proyecto de vida. (Maestro 1, ENS de Amagá, 2013).

Aquí se encuentra el ideal de un sustento material, en este caso el manual de convivencia, como documento prescriptivo sobre los comportamientos en la escuela, y la expectativa de que el estudiante sea reflexivo “sobre su propia vivencia y su proyecto de vida”, a partir del diálogo que con este pudiera entablar el maestro. La expresión en forma de certeza nos hace recordar a Michael Apple (1994), quien argumenta que los estudiantes no siempre responden de la manera esperada a lo que

la escuela o los maestros ofrecen y esperan de los estudiantes. Según este autor norteamericano, se puede ratificar que los maestros se sirven de expectativas para la práctica, que bien pueden o no coincidir con los hechos de la vida cotidiana; en cualquier caso, llama la atención la clase de saberes o características que asisten al maestro y le permiten sortear los retos de la enseñanza. Dice Sacristán al respecto:

Abordar la complejidad de ese ambiente percibiendo la existencia de un estilo de comportamiento estable en los docentes no se puede explicar, precisamente, por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales estables que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones que acomete en el aula o en el centro, como si cada una de sus decisiones fuese un acto elaborado racionalmente, apoyado en criterios estables, sino que se debe a la existencia de *esquemas prácticos* subyacentes en esta acción, con fuerza determinante continuada, que regulan su práctica y la simplifican. (Sacristán, 2007, p. 246).

Los *esquemas prácticos* de los que habla Sacristán tienen una relación con el conjunto de expectativas y de características idealizadas sobre los niños que construyen los maestros, ya que estos últimos están en la base de las pautas de acción en el aula, de cierta forma entonces, aportan a las prácticas de enseñanza y son parte de las herramientas con las que cuenta el maestro para afrontar la contingencia de la vida escolar. Para acercarnos mejor a la comprensión de estas expectativas revisemos la siguiente declaración:

[...] pero si a ellos se les enseña jugando, los niños sin darse cuenta que están estudiando van a aprender, si se les evalúa jugando los niños van a aprender

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).

más, entonces el juego me parece importantísimo; enseñar a través del juego. (Maestra 3, ENS de Amagá, 2013).

Esta es una expectativa sobre los procesos pedagógicos, que se presentan con un sentido inequívoco, al afirmarse que si es jugando el niño necesariamente aprende. Con esta expectativa la acción del maestro se presenta como el inicio de una cadena causal, a la manera de una proposición lógica: “si *p* entonces *q*”, como lo dijera Sacristán (2007) en las líneas citadas, se ha simplificado la práctica. Esta forma causal permite recordar la ilusión que acompaña a algunos enunciados relativos a los métodos de enseñanza, que en ocasiones se presentan a prueba de sujetos y contextos: la pretensión de regular y controlar las prácticas de enseñanza siempre resulta una apuesta peligrosa, aunque reconocemos lo necesario que resulta para el maestro partir de esta clase de creencias. De hecho, vale traer a colación otra afirmación que en este sentido hace una de las maestras entrevistadas:

[...] Los niños no..., gran problema con la norma no la han tenido, porque desde el preescolar a ellos se les enseña cuál es el conducto regular en el manual de convivencia y se les explica muy bien cómo nos debemos de portar dentro del aula de clase, fuera del aula de clase, en los descansos; entonces ellos dentro del círculo de la Normal como tal, de la institución, no hemos tenido ningún problema con la norma. (Maestra 5, ENS de Amagá, 2013).

En esta cita se encuentra la certeza de eficacia del proceso institucional que se adelanta con los niños desde el nivel preescolar y que, aparentemente, logra que en un momento posterior los niños no expresen problema con la interiorización de la norma. Nótese además cómo se habla de los niños en términos abstractos. La dimensión idealizada permite identificar cómo los maestros inscriben a los niños en características genéricas, que parecen tener pretensiones universalizantes y normalizadoras; *los niños* se presentan como una

condensación de cuerpos aún sin rostro, con características como la ternura, la maleabilidad, la integridad, la gratitud, el juego, entre otras. Vale la pena preguntarnos qué efectos trae entender a los niños bajo esas adjetivaciones generalizantes, ¿en qué se traduciría, por ejemplo, que un niño no fuera tierno?, ¿deja de ser niño y se le atribuye otra calidad?, ¿no habrá forma de vivir la infancia sin ternura? Sin duda, esto nos da lugar a reflexionar frente a ese “sentimiento moderno de infancia” que nos enuncia Gabriela Diker (2009) y que tiene dentro de sus características:

[...] heteronomía, incompletud, falta de racionalidad y moral propias, maleabilidad, obediencia, docilidad. Subsidiariamente el niño será caracterizado como un ser dependiente (del cuidado, la protección y la orientación de los adultos) e inocente, y la infancia como un tiempo de espera, de preparación para la vida adulta (p. 20).

Por último, uno de los elementos para entender el funcionamiento de lo idealizado es el juego prospectivo del ideal; en la visión idealizada del niño se encuentra fuertemente una mirada al futuro: *lo que el niño será*. Para iniciar la mención a este punto es necesario traer a colación de nuevo palabras específicas de una de las maestras:

Es un cofrecito y le estamos llenando, le estamos dando cada vez un papelito más para que se vaya creando, cuando ya esté más grandecito él puede destapar ese cofre y darse cuenta de lo que tiene ahí y eso que tiene ahí le va a servir para poder enfrentarse a una sociedad y a otra etapa más nueva de su vida; el niño es la ternura más grande del mundo, son hermosos, lo más bello que puede haber es uno trabajar con niños, yo no cambio el trabajar con niños a trabajar con adolescentes, me parece divino. (Maestra 5, ENS de Amagá, 2013).

Se reconoce en este aparte el carácter idealizado principalmente en la mirada futura que encontramos en este fragmento, en la que se advierte

que el proceso de formación adelantado tiene unos propósitos en el mediano y largo plazo, lo que se hace con los niños, vistos ellos a la manera de un *cofrecito* reportará réditos después. Esto también nos muestra la idea de la infancia como una etapa que está primero en el tiempo y cuyos aprendizajes deben ser explotados en otro momento.

Así mismo, esta mirada futura permite reconocer una concepción fundamental configurada por la institución escolar y es la idea del niño como alumno, dentro de la dimensión idealizada se instala la certeza del niño que debe ser educado y formado, pilar fundamental sobre el cual se erige el pensamiento pedagógico; no obstante, ahora sabemos que la escuela y los maestros no solo educan y que la pretensión de formación se ve problematizada respecto a la ilusión de la fabricación (Meirieu, 1998).

Dimensión teórica

En otro bloque de los hallazgos se encuentra la explicación de lo que el niño “es” desde la teoría. En esta dimensión se trata de mostrar los discursos que ponen en juego los maestros a la hora de establecer cómo es que los niños *son*, qué debemos hacer con ellos, cómo debemos comportarnos como adultos en orden a enseñarles o protegerlos, entre otros. Todo ello con el fin de caracterizar a los niños con los que el adulto (maestro) se relaciona.

En el ánimo de hacer mucho más fina la mención a los saberes como instrumentos para describir a los niños, vale la pena ser específicos respecto de la clase de saberes que ingresan en la descripción; en otras palabras, ¿a qué clase de discursos se recurre a la hora de caracterizar a niños y niñas? Se han encontrado con mayor regularidad tres: la pedagogía, la psicología y el derecho. Es recurrente la mención al niño como sujeto de derechos y valga decir que este es un hallazgo en todas las ENS participantes. El discurso jurídico normativo, de hecho, la mención precisa a la Ley 1098 o a las políticas de atención a la primera infancia, son lugares comunes, se ha apropiado la expresión del

niño como *sujeto de derecho* quizá sin mayor comprensión de lo que ello significa. Otro elemento que llama la atención en la enunciación del niño como sujeto de derechos es que es uno de los elementos que se presenta como cambio en el tiempo. Por ahora vale detenerse en la lectura de la declaración de una maestra inscrita en esta forma de explicar al niño desde el discurso jurídico:

[...] ahora hemos incursionado en una nueva etapa, en entender la infancia, y por lo tanto al niño como un ser único, que está viviendo una etapa que es única, que tiene unas características peculiares, es un ser de derechos; yo creo que la diferencia entre esta concepción y la anterior, es que en la anterior no había mucho respeto por el niño, se creía como un ser... esa concepción que te vengo diciendo del adulto en miniatura, se creía sobre todo como un ser que no tenía derechos, o muy pocos, inclusive ni siquiera a hablar. (Maestra 1, ENS Copacabana, 2013).

Se encuentra algo muy interesante en estas palabras, se trata del poder que le dan a este discurso, quizá incomparable con la mención a otros saberes, en este caso encontramos que esa concepción de niño, que se instala desde la norma, tiene la posibilidad de otorgar voz, que antes no tenía. Otro elemento interesante es el carácter performativo que parece otorgarsele a esa categoría del niño como sujeto de derechos, pareciera que la mera enunciación trae consecuencias, como dijera Austin (1982) sobre los actos de habla de este orden, también llamados *realizativos*, que al decir hacen, como cuando alguien dice “yo juro”, la acción del juramento se concreta en el decir. Se lee, en el sentir de algunos maestros, que el derecho, particularmente la categoría del sujeto de derecho otorgado al niño, transforma algo en las prácticas escolares y en las formas de relación adulto/niño. Para ser específicos, hablar de los niños de este modo ha supuesto efectos a nivel de su cuidado, su trato y según la declaración anterior, de las potencias que él mismo tiene.

Como se dijo, otras presencias fuertes son las de los discursos psicológico y pedagógico, estos en ocasiones aparecen sin barreras claras, ambos discursos para destacar la singularidad de la *etapa* infantil. Aunque se debe decir que la psicología aparece con mucha más fuerza, especialmente la psicología del aprendizaje, para hablar de la infancia como un momento de procesos fundamentales como el desarrollo de estructuras mentales, el pensamiento simbólico, la construcción de categorías morales, los procesos de socialización, en últimas, el inicio de un importante proceso de desarrollo. Justamente, este último es uno de los conceptos claves en este ejercicio de explicar a los niños por vías de la teoría, que en todo caso no obedece a una lectura unívoca desde una disciplina; todo lo contrario. A propósito de esta cuestión hablan la psicología, la medicina, el mismo saber pedagógico, todo ello para explicar un proceso que remite a definir al niño como un ser inacabado.

A la psicología recurren algunos maestros como una herramienta que les permite (a ellos y a las instituciones, quizá podríamos decir a los *adultos*) comprender la particularidad del niño. Si es solo la psicología la que permite esta comprensión o no, no es una consideración sobre la que nos detendremos, se trata apenas de mostrar cómo es que aparecen en los datos los saberes y su referencia sobre las comprensiones que ellos confieren sobre los niños.

Por su parte, la pedagogía aparece especialmente a través de los discursos de las pedagogías activas y la comprensión del niño como centro de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Se advierte la presencia de este saber, por ser en el cual se inscriben las preguntas por la enseñanza, el método para la misma, los planes, recursos y reflexiones precisas a la hora de iniciar procesos de enseñanza/aprendizaje.

En relación con lo anterior, se identifica una concepción del niño como alumno, puesto que es atravesado por pretensiones de transformación, formación, educabilidad y maleabilidad; pretensión por cuanto sigue siendo explícita la necesidad de

moldear al niño, de intervenir en la configuración de su subjetividad, de conducirlo, a pesar de que esta tarea parezca tan compleja.

Cabe advertir que tanto la apropiación de los discursos psicológicos y pedagógicos intentan sostener una clara distinción entre niño y adulto, puesto que al caracterizar a los niños con quienes los maestros trabajan, seguidamente les lleva a posicionarse respecto a ellos mismos, a cómo deben actuar, a cuál es su papel y su responsabilidad frente a los niños. Lo que entra en contraste con el discurso de derechos, puesto que la clara asimetría de los primeros se matiza en este último saber, por cuanto se le otorga al niño voz, participación y reconocimiento de sus derechos; se puede decir entonces, que si bien sigue vigente en los maestros asumir la responsabilidad de darle la bienvenida al mundo a los *nuevos*, a partir de la educación, la formación, la enseñanza, el seguimiento al desarrollo y la construcción de escenarios de aprendizaje, esta certeza entra en tensión con un discurso que tiene como objeto poner en cuestión las intervenciones adultocéntricas.

Dimensión cotidiana

En esta se articulan aquellas características que los maestros atribuyen a los niños en el encuentro inmediato que tienen con ellos, en la inmanencia del aula, en lo vivido día tras día, que resulta inesperado, sorprendente, azaroso. El niño que se dibuja en esta dimensión aparece como aquel que le despierta los más íntimos afectos al maestro, que recorren la alegría, la tristeza, la esperanza, el pesimismo; niños nombrados como vulnerables, carentes, fascinantes o incontrolables.

Esta dimensión se entrelaza con las dos anteriores porque los maestros asumen como referente fundamental de su relación con los niños la importancia de reconocer en ellos sus intereses y necesidades con el propósito de establecer una relación pedagógica significativa, pero al momento de aproximarse al niño, la abstracción de los intereses y necesidades toman rostro, contexto, cuerpo, historia

personal que de alguna forma superan las expectativas iniciales, al confrontarlas o problematizarlas:

[...] Uno empieza a ver allá a cada niño por su historia, su historia personal; este viene de Pasto, este viene de Apartadó, este viene de Cartagena, este viene de Buenaventura, este viene de Robledo, [...] este tiene mamá pero no tiene papá; este, tal cosa; este, lo cuida la abuela; éste..., entonces es una singularidad. (Maestra 2, ENS Copacabana, 2013).

Como lo señala la maestra, se reconoce al niño como sujeto singular, ya no rigen necesariamente las concepciones homogenizantes y universalizadoras sino la necesidad de reconocer la historia particular, la que en varias ocasiones confronta las certezas del maestro, que pone en cuestión su concepción preestablecida, dando lugar a una relación tensional entre lo que se espera del niño y lo que vive realmente en el ámbito escolar. En este momento ya no se considera el grupo de *los niños*, sino que se identifica un nombre y un apellido, se pasa del lugar: “los niños que tengo a cargo” al lugar de “este niño llamado... que tengo a cargo...”. Como lo narra una de las maestras:

Cuando llegué este año a la Normal... bueno, yo venía de trabajar de un colegio donde trabajaba solo con niñas, entonces el llegar acá implicó como el cambio de empezar a conocer los niños; como toda su psicología, su manera de ser, sus gustos, y tengo un grupo donde los niños sobresalen por ser muy “pilosos”, muy activos. Pero [...] uno de los niños [...] desde que llegué, yo percibí en él un comportamiento diferente al de los otros niños: demasiado tímido, no participaba, solo le gustaba estar dibujando. A mí al principio como que me causó impresión, y yo decía, qué será lo que este chico tiene, porque no es normal que en medio de un grupo, que les encanta jugar fútbol, les encanta estar en el poli, a él no. [...] Y entonces, esto significó para mí como un reto personal, de acercamiento hacia él, para tratar de identificar qué era lo que pasaba con él. (Maestra 4, ENS Santa Rosa, 2013).

Se observa cómo la maestra parte de unos referentes de lo que se espera encontrar, al punto de identificar una situación *anormal*, que en un primer momento le impresionó y en un segundo momento la retó; lo que llama la atención es la manera como el encuentro con el otro moviliza un poco el lugar de la certeza. La dimensión cotidiana permite visibilizar la diversidad que se despliega en el aula a pesar de los uniformes, de los estereotipos, de la homogeneidad etaria; el niño se revela en algunos casos singular, despierta la pregunta y la búsqueda, movilizándolo en el maestro diferentes sentimientos como la impotencia y la incertidumbre, confirmando que el niño no es un sujeto del todo conocido y aprehensible.

En esta misma dirección, se encontró que la dimensión cotidiana visibiliza las concepciones al parecer contradictorias que el maestro tiene de los niños, que rompen con ideas cerradas, planas y estereotipadas de estos, como lo expresan las siguientes citas:

[...] la experiencia fue con un preescolar donde trabajé con 25 niños y en el aula comenzaron a perderse las cosas, así yo les hablara sobre el respeto a los bienes. Yo tenía un alumno que era muy especial conmigo, me llevaba plátanos, era muy cariñoso. Un día me contaron quién era y era él, yo no supe qué hacer y tan sólo llamé al niño y lo revisé delante de todos los niños y encontré todas las cosas robadas. (Grupo Focal, ENS Urabá, 2014).

Los niños son como un huracán en... cuando está explotando... cuando está saliendo como un volcán en erupción, uno no sabe qué es lo que va a salir de ellos, pero poco a poco que van ellos despertando se encuentra uno con grandes maravillas al igual que con grandes dificultades, pero que tiene que aprender uno a sortear, a analizar y a mirar. (Maestra 5, ENS Amagá, 2013).

Esta experiencia en el aula de clase la sumo a mis otras experiencias como maestra en diferentes contextos [...] encierra como tal muchos aspectos positivos y negativos [...]. Tuve momentos en los que pensé que no podía más, porque a esos niños hay

que tenerles mucha paciencia [...] todo es un reto y lo asumí como tal [...], hay también que resaltar que son también muy cariñosos. (Maestra 1, ENS Bajo Cauca, 2014).

Ante la mirada del maestro se despliega la complejidad de lo que es, hace, vive y sufre el niño, no se identifican purismos en las cualidades que se le otorgan, aparecen la amabilidad junto al robo, el peligro de lo imprevisible y lo maravilloso de su transformación, la desobediencia a la norma y el cariño que ofrecen, el niño más que un objeto de conocimiento se reconoce como un ser humano singular y complejo atravesado por contradicciones que entran a interpelar la subjetividad de los maestros, puesto que el encuentro con los niños interroga el lugar desde el cual estos se posicionan, observan, corrigen, enseñan, educan, toman decisiones; implica asumir el reto de la complejidad de lo humano, donde ya no son suficientes los ideales y las teorizaciones construidas.

Cruce de las dimensiones

Una vez claros algunos rasgos de las dimensiones es oportuno señalar que los maestros no se ubican exclusivamente en una u otra dimensión, sino que describen a niños y niñas desde diversas dimensiones. Es decir, en una misma caracterización los profesores se desplazan de una dimensión a otra, las dimensiones se cruzan, yuxtaponen, tensionan y explican entre sí. Un ejemplo de estos desplazamientos es la descripción que desde el factor tiempo se hace de los niños. Con la remisión al tiempo los maestros funden la dimensión cotidiana, por tratarse de referencias a niños con los que el maestro se encuentra y que lo confrontan en sus preconcepciones, poniendo en juego los ideales respecto de niños, de otros tiempos y de su propia infancia.

Con el tiempo se quiere referir ese paralelo que dibujan los maestros entre *los niños de ahora* y unos de *antes*. De este paralelo se sirvieron los maestros para establecer que los niños con los que se relacionan hoy son distintos a los de un

momento anterior. Son diversas las formas en que se pretende explicar la supuesta diferencia, puesto que la ubicación del momento precedente obedece a diferentes criterios: el uso de nuevas tecnologías, la aparición de los dispositivos jurídico-legales de protección a la infancia, al ideal moderno sobre esta, a las diferencias en la estructura familiar o a la misma experiencia infantil del maestro, entre otros.

Entre las tendencias más significativas respecto a este punto, de un lado, se destaca la relación con la familia; en todas las ENS que participaron en la investigación encontramos una mención a la estructura familiar como uno de los elementos que diferencian a los niños de otros tiempos con los niños de nuestros días. Encontramos la referencia a la *estructura familiar* que se ha alterado. Hoy —según creen los maestros— no estamos en presencia de una familia nuclear a la manera “madre, padre e hijos”, “padres-adultos/hijos-niños”, en términos de una maestra de la ENS de Santa Rosa “familias bien integradas”. En escena están las madres solteras, los padres jóvenes y lo que al parecer de los maestros de las ENS esto produce; en términos de autoridad, de presencias en el hogar y de acompañamiento.

Es importante aclarar que a esa nueva estructura familiar es que algunos maestros atribuyen las situaciones problemáticas que puedan presentar los estudiantes en las aulas. También en estas nuevas formas de familia se identifica, particularmente desde maestros de la ENS de Amagá, un problema con la autoridad, pues no es simple el discernimiento de esta en las familias contemporáneas, en las que el cuidado de los niños no está en manos solo de la madre. Ahora bien, tenemos que la mención a esas *nuevas* formas de familia es la oportunidad para dar una consideración en particular por el rol de la madre; encontramos esta declaración de una maestra de la ENS de Urabá:

Antes había una madre que permanecía en el hogar, esta era vigilante y convocaba a muchas cosas como lo son los valores, en la actualidad la madre sale de casa para vincularse a lo laboral, entonces esa figura es reemplazada por el mundo tecnológico.

Son niños desconectados de sus costumbres y culturas, un ejemplo claro está dentro de la comunidad de Turbo que tiene como referente el bullerengue, pero esto no les llama la atención y optan por otros ritmos que se les venden. (Grupo de discusión, Urbá, 2014).

Esta maestra nos habla concretamente de la madre y del *reemplazo* de su rol por la tecnología. Ahora, la visión de la familia no se hace únicamente en términos de problemas a resolver o carencias, encontramos también la mención a las nuevas familias como escenarios en que se permite a los hijos una relación más cercana con el conocimiento; en esas configuraciones familiares la información tradicionalmente oculta se presenta de forma más abierta en la actualidad, tan es así que esta relación con la información puede traducirse en *sobreestimulación* (Maestra ENS de Copacabana). Aparece también la consideración a la familia actual como aquella que sí otorga voz a sus miembros, aunque se trate de los miembros no adultos, que tienen lugar para participar.

CONSIDERACIONES FINALES

Después de presentar los resultados del análisis de la información se puede afirmar que las concepciones de los niños que poseen los maestros de las siete Escuelas Normales Superiores muestran la complejidad que reviste para nuestro tiempo la relación adulto/niño, puesto que las concepciones se presentan multidimensionales, por cuanto se cruzan ideales, saberes, emociones, experiencias, sentidos algunas veces contradictorios, explicaciones causales, certezas e incertidumbres que configuran distintos modos de comprender tanto a los niños como el lugar propio. Las concepciones de los maestros distan de ser exclusivamente homogéneas, si bien en algunas ocasiones hay una tendencia a homogeneizar también se encuentran con el asombro, la sorpresa y el desconocimiento.

Este carácter multidimensional puede encontrarse invisibilizado con la prevalencia de discursos

ideales y eminentemente teóricos que buscan establecer concepciones generalizantes, aunque estos posicionamientos son necesarios como referentes para la intervención pedagógica, lo potente está en la necesidad que los maestros expresan de mirar, escuchar, reconocer y aprender de los niños; es decir, no se impone la idea de un saber acabado sobre ellos sino que se admite la importancia de dejarse conmover por lo inesperado que parecen ser los niños hoy en día.

Se destaca el papel creador y recreador que tienen los maestros en el encuentro con los niños, en el sentido de que su labor no se reduce a la reproducción de contenidos ni a la respuesta a demandas tecnocráticas, antes despliega la complejidad de la tarea pedagógica, en la cual continuamente saberes e ideales modernos se entretrejen con saberes críticos y problematizadores de las certezas modernas, y estos a su vez encuentran límites en las realidades diversas, contradictorias, incomprensibles de las experiencias infantiles. Así, los profesores crean salidas, herramientas, explicaciones, propuestas y recrean las maneras de relacionarse con niños y niñas, intentando sostener el fin educativo, intentando otorgar nuevos sentidos a los propósitos de formación y actualizando su lugar como adultos, no sin antes reconocer las contradicciones que actualmente los atraviesan y el carácter inconcluso del quehacer del maestro.

Por otra parte, se identificó que sigue siendo predominante la concepción del niño como alumno, puesto que se reconoce un constante interés del maestro en valorar lo que el niño llegará a ser, se considera que esta intención se relaciona con el posicionamiento del niño como estudiante, o dicho en forma más genérica, como escolar. Quizá esto no sea de extrañar, considerando por ejemplo las palabras de Sacristán (2003):

La infancia ha construido en parte al alumno y este ha construido parcialmente a aquella. Ambas categorías pertenecen y aluden a mundos donde se separa a los menores de los adultos (la infancia respecto de los mayores y el alumno en relación a la

persona emancipada), siendo esto una característica de las sociedades modernas. Estar escolarizado es la forma natural de concebir a quienes tienen una condición infantil. Esta estrecha relación se proyecta tanto en el pensamiento vulgar como en la psicología infantil. (Sacristán, 2003, p. 17).

Los maestros se detienen en consideraciones a propósito de lo que necesitan los niños para aprender, cómo enseñarles, e incluso establecen un estándar de normalidad sobre los niños en atención a su comportamiento en el aula. Por supuesto, esto ha tenido múltiples consecuencias, una de ellas estaría en el hecho de que en el estar conscientes de la alianza que postula Sacristán entre el niño y el alumno, hayamos desconocido otras formas de la experiencia infantil, como por ejemplo los niños no escolarizados.

Por último, lo que se identifica es un reconocimiento de las diversas formas de ser niño y de los múltiples ángulos de la experiencia infantil, que irrumpen ante la mirada de los maestros y que entran en tensión con los ideales y los saberes que sustentan la vigencia de la escuela, de la tarea educativa, de los ideales formativos, entre otros asuntos. Esto posibilita reconocer la insuficiencia de estos ideales y saberes, y la necesidad de actualizar la mirada sobre los niños y el lugar del maestro como adulto. Este estado de contradicción y de tensión permanente lleva en algunas ocasiones a producir nuevas formas de hacer y de pensar respecto a la relación con los niños, pero también trae sentimientos de impotencia, frustración y desconcierto; así mismo, en otros momentos, activa los ideales y los saberes como referentes homogéneos a partir de los cuales sostener la esperanza en la tarea de formación.

Por consiguiente, se debe recuperar la experiencia pedagógica de los maestros de las ENS en el encuentro con los niños y niñas, es decir, profundizar en la dimensión cotidiana y recuperar sistemáticamente lo que el maestro hace, siente, decide, interroga, teme en su relación con los niños, y a partir de ahí resignificar las certezas de los saberes,

reflexiones, procedimientos e ideales planteados en el interior de la propuesta de formación de maestros. En otras palabras, es pertinente aprovechar la riqueza de experiencias que la ENS tiene en su interior, la diversidad de prácticas de los maestros que trabajan con niños, con el fin de posibilitar un espacio para que los maestros en ejercicio puedan pensarse y compartir las contradicciones que los atraviesan, las formas de sobrellevar los retos e incluso las experiencias que se consideran aciertos. Sobra decir que espacios como estos pueden llegar a permear la formación inicial de maestros, no para dotarlos de certezas inmóviles sino para aproximarlos a la contingencia de la tarea pedagógica.

REFERENCIAS

- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.
- Austin, J. (1982). *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, W.; Espinal, C. (2009). *Informe de investigación: Los actos cívicos y culturales como estrategia pedagógica dinamizadora de la formación ciudadana: estudio de caso en 6 ENS del departamento de Antioquia*. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/523>
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En: I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. Zapiola (ed.). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX* (pp. 31-56) Buenos Aires: Teseo.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Echeverri, S. (1996). Proyecto estructuración de las escuelas normales en el departamento de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 19-27.
- Echeverri, A. Rodríguez, H. y Palacio, L.V. (2006). *Emergencia y consolidación del dispositivo formativo comprensivo en las escuelas normales*

- superiores: su incidencia en la vida cotidiana*. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/623>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Garcés, J. (1996). Informe sobre el estado actual de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 31-49.
- García, E. (1996). Elementos para la concepción de un programa de enseñanza para la Escuela Normal Superior. *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 58-67.
- Granados, D. (2014). *Prácticas de enseñanza en la escuela normal 1997-2012*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Guzmán, R. (2007). ¿De qué infancias hablan los educadores del nivel inicial? *Revista Colombiana de Educación*, 53, 176-193.
- Henao, C. (2014). *Producción y circulación de saber pedagógico en la escuela Normal Superior Amagá*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jaramillo, R. (2009) La acreditación de las instituciones educativas: la des-acreditación de las Escuelas Normales Superiores. *Educación y Cultura*, 82, 36-39.
- Llanos, D. (2012) *La investigación en la formación de maestros en la vigencia de los ciclos complementarios (1997-2008) de las escuelas normales superiores*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Montoya, E. (2013). *Concepciones didácticas francófonas que circularon en la formación de maestros en la Escuela Normal de Institutores de Antioquia entre 1938-1948*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de San Buenaventura. Recuperada de: <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/jspui/handle/10819/157>
- Ocampo, E. (2013). *Tensiones entre la gestión escolar y la cultura escolar: un estudio de caso basado en la Escuela Normal Superior de Amagá*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ríos, R. (2012). Memoria de archivo /memoria digital: Reflexiones sobre los archivos pedagógicos en la perspectiva digital. *Nómadas*, 36, 161-177.
- Sacristán, G. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.



Miradas multidimensionales de niños y niñas en siete Escuelas Normales de Antioquia*

Multidimensional Gazes of Children in Seven Normal Schools of Antioquia

Diana Alejandra Aguilar** Gloria Luz Castro*** Melisa Giraldo****

Para citar este artículo: Aguilar, D.; Castro G. L.; Giraldo, M. (2016). Miradas multidimensionales de niños y niñas en siete Escuelas Normales de Antioquia. *Infancias Imágenes*, 15(1), 59-72.

Recibido: 31-julio-2015 / Aprobado: 19-octubre-2015

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación “Concepciones de infancia en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia”, cuyos objetivos apuntaron a la caracterización y el análisis de las concepciones que sobre los niños han construido los docentes de siete Escuelas Normales Superiores (ENS), del departamento de Antioquia (Colombia). El trabajo se desarrolló desde el enfoque de investigación cualitativa, con un diseño metodológico descriptivo-exploratorio. En los hallazgos acerca de las características que atribuyen los maestros a los niños se identificó, no una concepción unívoca, sino una mirada multidimensional en la que se advierten tres planos: idealizado, teorizado y cotidiano, relacionados entre sí de manera tensional, prescriptiva o contradictoria. Por último, se plantean algunas consideraciones en cuanto al quehacer del maestro frente a la manera cómo se articulan estas dimensiones que configuran las concepciones que se tienen de los niños.

Palabras clave: infancia, pedagogía, concepciones de maestros, Escuelas Normales Superiores.

Abstract

This article presents results of research “Conceptions of Childhood in the Higher Normal Schools of Antioquia”, whose objectives were aimed at characterization and analysis of the conceptions on children which teachers developed in seven higher Normal Schools from Antioquia (Colombia). The work was developed from qualitative research approach with a descriptive and exploratory methodological design. In findings about features that teachers attribute to the children was identified, not a univocal conception, but a multidimensional gaze which shows three dimensions: idealized, theorized and daily-life, interrelated in tension, injunctive or contradictory way. Finally, there are some considerations regarding how the teacher react towards the way these dimensions that shape the conceptions of children are articulated.

Keywords: childhood, education, conceptions of teachers, Higher Normal Schools.

* Este artículo se inscribe en la investigación “Concepciones de infancia en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia” inscrita al Sistema de Investigación Universitario de la Universidad de Antioquia en convenio con 7 Escuelas Normales del Departamento de Antioquia y desarrollada entre abril de 2013 a noviembre de 2014. Las profesoras y profesores de las ENS que participaron en esta investigación fueron: Luz Ángela Hernández, Omaira Vanegas, Gloria Luz Castro, Luz Ángela Grajales, María Edilma Muñoz, Boris Vargas, John Albeiro Trujillo y Eliana Cardona.

** Licenciada en Pedagogía Infantil, magíster en Educación, candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde). Docente, Universidad de Antioquia, coordinadora del convenio entre las Escuelas Normales Superiores del Departamento y la Universidad de Antioquia e investigadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica GHPP. Correo electrónico: dianalejandra@gmail.com

*** Docente de la Escuela Normal Superior de Bajo Cauca. Coinvestigadora. Correo electrónico: glorialuz.castroramirez@gmail.com

**** Abogada, Estudiante de la Maestría en Educación (Universidad de Antioquia). Docente de la Universidad de Antioquia. Coinvestigadora, miembro del GHPP. Correo electrónico: melisagigo@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las Escuelas Normales Superiores (ENS) en Colombia han tenido un proceso de configuración particular; un momento importante consistió en la reestructuración impulsada por la Ley General de Educación 115 de 1994, proceso en cual se les otorgó el estatus de Normales Superiores, se definieron los ciclos de formación complementaria, se dio inicio al funcionamiento de los núcleos de saber pedagógico, se resignificó la práctica pedagógica formativa; se introdujo la formación en investigación y la formación por énfasis en saberes específicos; entre muchos otros asuntos (Echeverri, 1996; Garcés, 1996; García, 1996). Desde ese momento las ENS han sido objeto de continuas reformas educativas, las cuales han implicado una constante reflexión respecto a su naturaleza y a sus funciones en el campo de la educación y la formación de maestros.

Una de las reformas más recientes se plantea en el Decreto 4790 de 2008, en el que se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las ENS, y se especifica la responsabilidad de formar maestros para la educación preescolar y primaria, direccionando de esta manera la mirada hacia la pregunta por cómo en la actualidad se comprenden las diversas formas de ser niños y niñas. Esta transformación supuso un reto para las instituciones formadoras de maestros, puesto que desde el proceso de reestructuración sus propuestas de formación se articulaban en torno a énfasis disciplinares, lo que duró un poco más de una década; al suprimir los énfasis, la propuesta formativa se modificó y dirigió la reflexión hacia un objeto hasta este momento naturalizado por la escuela y la educación, como es la infancia.

En los últimos años las investigaciones sobre las ENS en el país se han centrado en la reflexión sobre

la formación de maestros y su relación con el saber pedagógico, didáctico o las reformas educativas (Echeverri, Rodríguez y Palacio, 2006; Jaramillo, 2009; Bolívar y Espinal, 2009; Llanos, 2012; Ríos, 2012; Ocampo, 2013; Montoya, 2013; Henao, 2014; Granados, 2014), no se identifican trabajos que aborden la pregunta por las infancias y los nuevos desafíos que estas despliegan para pensar la formación inicial de maestros. Por consiguiente, se consideró necesario indagar por las concepciones de infancia de los maestros de siete ENS¹ del departamento de Antioquia, con el fin de iniciar una línea de análisis, que reconozca en primera instancia los sentidos construidos por los maestros formadores y posibilite el diálogo entre estos sentidos y los debates actuales en el campo de estudios en infancia (Carli, 2011) y la pluralidad de experiencias de ser niño y niña hoy, que interpelan las propuestas de formación de maestros y el ejercicio de su rol.

En esta dirección, en la investigación se formularon como preguntas centrales: ¿Cuáles son las concepciones de infancia de los maestros formadores de siete ENS del departamento de Antioquia? ¿De qué manera estas concepciones interpelan las propuestas formativas de las ENS participantes? La pregunta por las concepciones implica comprender las ideas, razones, justificaciones, creencias y opiniones (Guzmán, 2007) de maestros en ejercicio respecto a los niños y las niñas en el marco de la institucionalidad escolar, y de esta manera, problematizar, desnaturalizar y reconfigurar por un lado la categoría de infancia y por otro, las maneras en las que se establece la relación pedagógica entre el adulto y el niño, para finalmente reflexionar sobre las implicaciones que estos análisis traen para la formación de maestros. A continuación, se dará cuenta de la metodología implementada en la investigación y sus principales hallazgos.

1. Fueron siete las ENS participantes, ubicadas en los siguientes municipios Amagá, Santa Rosa, Caucasia (Bajo Cauca), Jericó, Turbo (Urabá), Copacabana y Sonsón. De cada una de estas instituciones participaron profesores y profesoras como coinvestigadores, trabajando en los diferentes momentos del proceso investigativo.

METODOLOGÍA

El trabajo investigativo se desarrolló desde el enfoque de investigación cualitativa, puesto que el interés central del proyecto fue la comprensión de los sentidos particulares que los maestros han construido respecto a la infancia y a los niños y niñas en el marco de los procesos formativos que tienen lugar en la institución escolar. La profesora María Eumelia Galeano (2004) señala que el enfoque cualitativo de investigación social:

[...] aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico. Busca comprender —desde la interioridad de los actores sociales— las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. [...] apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad particular (p. 18).

El tipo de diseño metodológico consistió en la investigación exploratoria-descriptiva (Hernández y Fernández, 2010, p. 79 y ss.); en primer lugar, porque se pretendió una aproximación a la comprensión de las maneras como se concibe la infancia en el interior de algunas de las ENS del departamento de Antioquia, considerando el interés en la educación y atención a la infancia que en los últimos años han tomado fuerza en estas instituciones formadoras de maestros. En segundo lugar, se apropió este tipo de investigación, puesto que buscó especificar las ideas, justificaciones, opiniones, significados, nociones, saberes, que componen las concepciones de maestros en formación y en ejercicio respecto a los niños, lo que tiene incidencia en la relación pedagógica.

Los participantes en la investigación fueron maestros de siete 7 Escuelas Normales del departamento de Antioquia; la elección de las instituciones dependió

del interés por parte de cada una de estas en participar, tanto de la construcción del proyecto como en su desarrollo. En este sentido, algunos de ellos formaron parte del equipo de investigación y trabajaron en las distintas fases del proyecto, otros participaron dando a conocer sus experiencias y reflexiones a través de las entrevistas y los grupos de discusión.

En coherencia con lo anterior, se implementaron técnicas de recolección de información, tales como:

- **Rastreo documental:** con el fin de identificar los lineamientos institucionales que cada ENS trazó respecto a la forma de concebir la infancia. Se revisaron y ficharon los siguientes tipos de documentos: Proyecto Educativo Institucional; documentos de carácter normativo y orientadores producidos por la institución (manuales de convivencia, de funcionamiento, acuerdos, fundamentación pedagógica, actas de comisión de evaluación), documentos propios de la formación complementaria (programas de cursos, plan de estudios, propuesta de formación).
- **Entrevistas semiestructuradas:** se realizaron 45 entrevistas en total a maestros de primaria, de formación complementaria, maestros en formación, coordinadores de las prácticas de la formación complementaria y a psicólogos de las instituciones. Para cada entrevista se contó con el consentimiento informado.
- **Grupos de discusión:** se organizaron cuatro grupos de discusión en total, en los que participaron principalmente maestros en ejercicio de las ENS intervinientes.

Paralelamente al proceso de recolección de la información, se realizó el procesamiento y análisis de la información que consistió en un ejercicio inicial de lectura e identificación de categorías emergentes; posteriormente se usó el programa *Atlas Ti 7.0*, a partir del cual se realizó la categorización²

2. La categorización se trata del "...resumen de estos conceptos (provenientes de la codificación) en conceptos genéricos y a la elaboración de las relaciones entre los conceptos y los conceptos genéricos, o a las categorías y los conceptos superiores." (Flick, 2004, p. 193).

de toda la información, la triangulación de datos y la triangulación metodológica, que permitió cruzar tanto las diferentes fuentes indagadas como los datos de las distintas técnicas de recolección de información implementadas, esto se realizó en un primer momento por cada Escuela Normal comprendida como unidad hermenéutica y posteriormente se cruzaron las categorías de las siete ENS.

RESULTADOS

El análisis de la información permitió delimitar como categoría central las “Características de los niños”³; esta se planteó de manera general con el objeto de presentar la complejidad que reviste describir los rasgos, definiciones y sentidos con los que los maestros se refieren a los niños, que más que un listado de adjetivos se identificó como un tejido de tensiones, a veces contradictorio, a veces prescriptivo, atravesado en ocasiones por las certezas del saber y en otras por las incertidumbres de lo extraño y desconocido.

A partir de la categoría enunciada se presentaron las diversas relaciones que configuraron las formas de caracterización, a través de las cuales los maestros de las ENS intentaron nombrar y describir a niños. Justamente este fue un primer hallazgo, no se pudo establecer una concepción unívoca de infancia ni en términos institucionales (cada ENS) ni subjetivos (cada maestro), lo que saltó a la vista fue que la mirada y descripción de lo que la infancia es y de cómo son los niños es múltiple. Lejos de una perspectiva unívoca se advirtió la coexistencia de filtros explicativos, la presencia de características contradictorias y el extrañamiento frente a situaciones que no se ajustan a los ideales. Por consiguiente, como estrategia explicativa, se reconoció el funcionamiento de tres dimensiones: *la idealizada*, *la teórica* y *la cotidiana*. A continuación, presentamos el funcionamiento de cada una de ellas:

Dimensión idealizada

Una de las maneras en las cuales los maestros configuran lo que creen que los niños son es a partir de *ideales*. Para adentrarnos directamente en el funcionamiento de esta dimensión se debe comenzar diciendo que encontramos que este lugar está estrechamente conectado con la práctica docente y los ideales de los que se sirve el maestro para su ejercicio. Ideales sobre lo que el niño es (advertimos aquí una consideración al tiempo presente) y sobre *lo que debe llegar a ser* (la perspectiva prescriptiva está en este sentido). Se reconoció en la voz de los maestros que respecto de lo idealizado este segundo punto es mucho más sensible, los maestros hacen énfasis en un asunto *prospectivo*, lo que se espera en el futuro. Más que el niño en el hoy, en una condición de inmanencia; la preocupación que se advierte es trascendente, interesa la clase de hombre o mujer que será, el ciudadano en ejercicio que algún día tendrá lugar o el futuro maestro.

En lo concerniente al papel que tiene *lo idealizado* se encontró que los ideales funcionan a manera de filtros de explicación de la experiencia vivida con los niños. Esto se indica considerando que, si bien la vida cotidiana en diversas ocasiones confronta el ideal, este último se mantiene, pues el ideal es referente para juzgar los hechos de la vida cotidiana y así calificarlos como conflictivos, problemáticos o deseables. Otra característica de lo idealizado es que se expresa en términos abstractos, el niño descrito en el ideal no está claramente identificado, su presencia en la escuela tiene evidencias en el discurso, pero los niños en su materialidad no necesariamente lo representan. Este funcionamiento también da cuenta de las relaciones y yuxtaposiciones entre las dimensiones identificadas, por ejemplo, la idealizada y la cotidiana.

Ahora bien, ligado a la comprensión desde la cual el maestro se vale de consideraciones ideales

3. Se empleará de aquí en adelante el término niño(s) en la que se incluye la nominación niña(s).

para su ejercicio, se puede afirmar que la presencia a veces concomitante entre las enunciadas dimensiones hace aparecer a la vida cotidiana y al ideal al mismo tiempo para dar forma a una expectativa, la más de las veces, de formación. Un ejemplo de ello es el hecho de que algunos maestros afirmen, cuando se encuentran con dificultades del aula o problemas de comportamiento de los estudiantes, que las prácticas de diálogo y acompañamiento resolverán la situación problemática y generarán transformación; vemos allí la dimensión idealizada por esa certeza con la que los profesores se expresan. Para ejemplificar esta observación recordemos lo que dice uno de los maestros en cuestión:

[...] si uno acata las normas de convivencia, las hace cumplir y hay un respeto entre el alumno y el maestro, quiero decir respeto que [aunque] [sic] uno le hable un poquito duro [aunque] [sic] uno le haga ver las cosas o lo motive frente a un conocimiento, pues ya no se usa que hay que pegarles, que hay que gritarles, que hay que castigarles, no, ya hay es que seguir un conducto regular y en el manual de convivencia está expresado lo que es el diálogo en los espacios correctivos, hay unos diálogos permanentes que permiten que el estudiante haga una reflexión sobre su propia vivencia y su proyecto de vida. (Maestro 1, ENS de Amagá, 2013).

Aquí se encuentra el ideal de un sustento material, en este caso el manual de convivencia, como documento prescriptivo sobre los comportamientos en la escuela, y la expectativa de que el estudiante sea reflexivo “sobre su propia vivencia y su proyecto de vida”, a partir del diálogo que con este pudiera entablar el maestro. La expresión en forma de certeza nos hace recordar a Michael Apple (1994), quien argumenta que los estudiantes no siempre responden de la manera esperada a lo que

la escuela o los maestros ofrecen y esperan de los estudiantes. Según este autor norteamericano, se puede ratificar que los maestros se sirven de expectativas para la práctica, que bien pueden o no coincidir con los hechos de la vida cotidiana; en cualquier caso, llama la atención la clase de saberes o características que asisten al maestro y le permiten sortear los retos de la enseñanza. Dice Sacristán al respecto:

Abordar la complejidad de ese ambiente percibiendo la existencia de un estilo de comportamiento estable en los docentes no se puede explicar, precisamente, por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales estables que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones que acomete en el aula o en el centro, como si cada una de sus decisiones fuese un acto elaborado racionalmente, apoyado en criterios estables, sino que se debe a la existencia de *esquemas prácticos* subyacentes en esta acción, con fuerza determinante continuada, que regulan su práctica y la simplifican. (Sacristán, 2007, p. 246).

Los *esquemas prácticos* de los que habla Sacristán tienen una relación con el conjunto de expectativas y de características idealizadas sobre los niños que construyen los maestros, ya que estos últimos están en la base de las pautas de acción en el aula, de cierta forma entonces, aportan a las prácticas de enseñanza y son parte de las herramientas con las que cuenta el maestro para afrontar la contingencia de la vida escolar. Para acercarnos mejor a la comprensión de estas expectativas revisemos la siguiente declaración:

[...] pero si a ellos se les enseña jugando, los niños sin darse cuenta que están estudiando van a aprender, si se les evalúa jugando los niños van a aprender

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).

más, entonces el juego me parece importantísimo; enseñar a través del juego. (Maestra 3, ENS de Amagá, 2013).

Esta es una expectativa sobre los procesos pedagógicos, que se presentan con un sentido inequívoco, al afirmarse que si es jugando el niño necesariamente aprende. Con esta expectativa la acción del maestro se presenta como el inicio de una cadena causal, a la manera de una proposición lógica: “si *p* entonces *q*”, como lo dijera Sacristán (2007) en las líneas citadas, se ha simplificado la práctica. Esta forma causal permite recordar la ilusión que acompaña a algunos enunciados relativos a los métodos de enseñanza, que en ocasiones se presentan a prueba de sujetos y contextos: la pretensión de regular y controlar las prácticas de enseñanza siempre resulta una apuesta peligrosa, aunque reconocemos lo necesario que resulta para el maestro partir de esta clase de creencias. De hecho, vale traer a colación otra afirmación que en este sentido hace una de las maestras entrevistadas:

[...] Los niños no..., gran problema con la norma no la han tenido, porque desde el preescolar a ellos se les enseña cuál es el conducto regular en el manual de convivencia y se les explica muy bien cómo nos debemos de portar dentro del aula de clase, fuera del aula de clase, en los descansos; entonces ellos dentro del círculo de la Normal como tal, de la institución, no hemos tenido ningún problema con la norma. (Maestra 5, ENS de Amagá, 2013).

En esta cita se encuentra la certeza de eficacia del proceso institucional que se adelanta con los niños desde el nivel preescolar y que, aparentemente, logra que en un momento posterior los niños no expresen problema con la interiorización de la norma. Nótese además cómo se habla de los niños en términos abstractos. La dimensión idealizada permite identificar cómo los maestros inscriben a los niños en características genéricas, que parecen tener pretensiones universalizantes y normalizadoras; *los niños* se presentan como una

condensación de cuerpos aún sin rostro, con características como la ternura, la maleabilidad, la integridad, la gratitud, el juego, entre otras. Vale la pena preguntarnos qué efectos trae entender a los niños bajo esas adjetivaciones generalizantes, ¿en qué se traduciría, por ejemplo, que un niño no fuera tierno?, ¿deja de ser niño y se le atribuye otra calidad?, ¿no habrá forma de vivir la infancia sin ternura? Sin duda, esto nos da lugar a reflexionar frente a ese “sentimiento moderno de infancia” que nos enuncia Gabriela Diker (2009) y que tiene dentro de sus características:

[...] heteronomía, incompletud, falta de racionalidad y moral propias, maleabilidad, obediencia, docilidad. Subsidiariamente el niño será caracterizado como un ser dependiente (del cuidado, la protección y la orientación de los adultos) e inocente, y la infancia como un tiempo de espera, de preparación para la vida adulta (p. 20).

Por último, uno de los elementos para entender el funcionamiento de lo idealizado es el juego prospectivo del ideal; en la visión idealizada del niño se encuentra fuertemente una mirada al futuro: *lo que el niño será*. Para iniciar la mención a este punto es necesario traer a colación de nuevo palabras específicas de una de las maestras:

Es un cofrecito y le estamos llenando, le estamos dando cada vez un papelito más para que se vaya creando, cuando ya esté más grandecito él puede destapar ese cofre y darse cuenta de lo que tiene ahí y eso que tiene ahí le va a servir para poder enfrentarse a una sociedad y a otra etapa más nueva de su vida; el niño es la ternura más grande del mundo, son hermosos, lo más bello que puede haber es uno trabajar con niños, yo no cambio el trabajar con niños a trabajar con adolescentes, me parece divino. (Maestra 5, ENS de Amagá, 2013).

Se reconoce en este aparte el carácter idealizado principalmente en la mirada futura que encontramos en este fragmento, en la que se advierte

que el proceso de formación adelantado tiene unos propósitos en el mediano y largo plazo, lo que se hace con los niños, vistos ellos a la manera de un *cofrecito* reportará réditos después. Esto también nos muestra la idea de la infancia como una etapa que está primero en el tiempo y cuyos aprendizajes deben ser explotados en otro momento.

Así mismo, esta mirada futura permite reconocer una concepción fundamental configurada por la institución escolar y es la idea del niño como alumno, dentro de la dimensión idealizada se instala la certeza del niño que debe ser educado y formado, pilar fundamental sobre el cual se erige el pensamiento pedagógico; no obstante, ahora sabemos que la escuela y los maestros no solo educan y que la pretensión de formación se ve problematizada respecto a la ilusión de la fabricación (Meirieu, 1998).

Dimensión teórica

En otro bloque de los hallazgos se encuentra la explicación de lo que el niño “es” desde la teoría. En esta dimensión se trata de mostrar los discursos que ponen en juego los maestros a la hora de establecer cómo es que los niños *son*, qué debemos hacer con ellos, cómo debemos comportarnos como adultos en orden a enseñarles o protegerlos, entre otros. Todo ello con el fin de caracterizar a los niños con los que el adulto (maestro) se relaciona.

En el ánimo de hacer mucho más fina la mención a los saberes como instrumentos para describir a los niños, vale la pena ser específicos respecto de la clase de saberes que ingresan en la descripción; en otras palabras, ¿a qué clase de discursos se recurre a la hora de caracterizar a niños y niñas? Se han encontrado con mayor regularidad tres: la pedagogía, la psicología y el derecho. Es recurrente la mención al niño como sujeto de derechos y valga decir que este es un hallazgo en todas las ENS participantes. El discurso jurídico normativo, de hecho, la mención precisa a la Ley 1098 o a las políticas de atención a la primera infancia, son lugares comunes, se ha apropiado la expresión del

niño como *sujeto de derecho* quizá sin mayor comprensión de lo que ello significa. Otro elemento que llama la atención en la enunciación del niño como sujeto de derechos es que es uno de los elementos que se presenta como cambio en el tiempo. Por ahora vale detenerse en la lectura de la declaración de una maestra inscrita en esta forma de explicar al niño desde el discurso jurídico:

[...] ahora hemos incursionado en una nueva etapa, en entender la infancia, y por lo tanto al niño como un ser único, que está viviendo una etapa que es única, que tiene unas características peculiares, es un ser de derechos; yo creo que la diferencia entre esta concepción y la anterior, es que en la anterior no había mucho respeto por el niño, se creía como un ser... esa concepción que te vengo diciendo del adulto en miniatura, se creía sobre todo como un ser que no tenía derechos, o muy pocos, inclusive ni siquiera a hablar. (Maestra 1, ENS Copacabana, 2013).

Se encuentra algo muy interesante en estas palabras, se trata del poder que le dan a este discurso, quizá incomparable con la mención a otros saberes, en este caso encontramos que esa concepción de niño, que se instala desde la norma, tiene la posibilidad de otorgar voz, que antes no tenía. Otro elemento interesante es el carácter performativo que parece otorgarsele a esa categoría del niño como sujeto de derechos, pareciera que la mera enunciación trae consecuencias, como dijera Austin (1982) sobre los actos de habla de este orden, también llamados *realizativos*, que al decir hacen, como cuando alguien dice “yo juro”, la acción del juramento se concreta en el decir. Se lee, en el sentir de algunos maestros, que el derecho, particularmente la categoría del sujeto de derecho otorgado al niño, transforma algo en las prácticas escolares y en las formas de relación adulto/niño. Para ser específicos, hablar de los niños de este modo ha supuesto efectos a nivel de su cuidado, su trato y según la declaración anterior, de las potencias que él mismo tiene.

Como se dijo, otras presencias fuertes son las de los discursos psicológico y pedagógico, estos en ocasiones aparecen sin barreras claras, ambos discursos para destacar la singularidad de la *etapa* infantil. Aunque se debe decir que la psicología aparece con mucha más fuerza, especialmente la psicología del aprendizaje, para hablar de la infancia como un momento de procesos fundamentales como el desarrollo de estructuras mentales, el pensamiento simbólico, la construcción de categorías morales, los procesos de socialización, en últimas, el inicio de un importante proceso de desarrollo. Justamente, este último es uno de los conceptos claves en este ejercicio de explicar a los niños por vías de la teoría, que en todo caso no obedece a una lectura unívoca desde una disciplina; todo lo contrario. A propósito de esta cuestión hablan la psicología, la medicina, el mismo saber pedagógico, todo ello para explicar un proceso que remite a definir al niño como un ser inacabado.

A la psicología recurren algunos maestros como una herramienta que les permite (a ellos y a las instituciones, quizá podríamos decir a los *adultos*) comprender la particularidad del niño. Si es solo la psicología la que permite esta comprensión o no, no es una consideración sobre la que nos detendremos, se trata apenas de mostrar cómo es que aparecen en los datos los saberes y su referencia sobre las comprensiones que ellos confieren sobre los niños.

Por su parte, la pedagogía aparece especialmente a través de los discursos de las pedagogías activas y la comprensión del niño como centro de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Se advierte la presencia de este saber, por ser en el cual se inscriben las preguntas por la enseñanza, el método para la misma, los planes, recursos y reflexiones precisas a la hora de iniciar procesos de enseñanza/aprendizaje.

En relación con lo anterior, se identifica una concepción del niño como alumno, puesto que es atravesado por pretensiones de transformación, formación, educabilidad y maleabilidad; pretensión por cuanto sigue siendo explícita la necesidad de

moldear al niño, de intervenir en la configuración de su subjetividad, de conducirlo, a pesar de que esta tarea parezca tan compleja.

Cabe advertir que tanto la apropiación de los discursos psicológicos y pedagógicos intentan sostener una clara distinción entre niño y adulto, puesto que al caracterizar a los niños con quienes los maestros trabajan, seguidamente les lleva a posicionarse respecto a ellos mismos, a cómo deben actuar, a cuál es su papel y su responsabilidad frente a los niños. Lo que entra en contraste con el discurso de derechos, puesto que la clara asimetría de los primeros se matiza en este último saber, por cuanto se le otorga al niño voz, participación y reconocimiento de sus derechos; se puede decir entonces, que si bien sigue vigente en los maestros asumir la responsabilidad de darle la bienvenida al mundo a los *nuevos*, a partir de la educación, la formación, la enseñanza, el seguimiento al desarrollo y la construcción de escenarios de aprendizaje, esta certeza entra en tensión con un discurso que tiene como objeto poner en cuestión las intervenciones adultocéntricas.

Dimensión cotidiana

En esta se articulan aquellas características que los maestros atribuyen a los niños en el encuentro inmediato que tienen con ellos, en la inmanencia del aula, en lo vivido día tras día, que resulta inesperado, sorprendente, azaroso. El niño que se dibuja en esta dimensión aparece como aquel que le despierta los más íntimos afectos al maestro, que recorren la alegría, la tristeza, la esperanza, el pesimismo; niños nombrados como vulnerables, carentes, fascinantes o incontrolables.

Esta dimensión se entrelaza con las dos anteriores porque los maestros asumen como referente fundamental de su relación con los niños la importancia de reconocer en ellos sus intereses y necesidades con el propósito de establecer una relación pedagógica significativa, pero al momento de aproximarse al niño, la abstracción de los intereses y necesidades toman rostro, contexto, cuerpo, historia

personal que de alguna forma superan las expectativas iniciales, al confrontarlas o problematizarlas:

[...] Uno empieza a ver allá a cada niño por su historia, su historia personal; este viene de Pasto, este viene de Apartadó, este viene de Cartagena, este viene de Buenaventura, este viene de Robledo, [...] este tiene mamá pero no tiene papá; este, tal cosa; este, lo cuida la abuela; éste..., entonces es una singularidad. (Maestra 2, ENS Copacabana, 2013).

Como lo señala la maestra, se reconoce al niño como sujeto singular, ya no rigen necesariamente las concepciones homogenizantes y universalizadoras sino la necesidad de reconocer la historia particular, la que en varias ocasiones confronta las certezas del maestro, que pone en cuestión su concepción preestablecida, dando lugar a una relación tensional entre lo que se espera del niño y lo que vive realmente en el ámbito escolar. En este momento ya no se considera el grupo de *los niños*, sino que se identifica un nombre y un apellido, se pasa del lugar: “los niños que tengo a cargo” al lugar de “este niño llamado... que tengo a cargo...”. Como lo narra una de las maestras:

Cuando llegué este año a la Normal... bueno, yo venía de trabajar de un colegio donde trabajaba solo con niñas, entonces el llegar acá implicó como el cambio de empezar a conocer los niños; como toda su psicología, su manera de ser, sus gustos, y tengo un grupo donde los niños sobresalen por ser muy “pilosos”, muy activos. Pero [...] uno de los niños [...] desde que llegué, yo percibí en él un comportamiento diferente al de los otros niños: demasiado tímido, no participaba, solo le gustaba estar dibujando. A mí al principio como que me causó impresión, y yo decía, qué será lo que este chico tiene, porque no es normal que en medio de un grupo, que les encanta jugar fútbol, les encanta estar en el poli, a él no. [...] Y entonces, esto significó para mí como un reto personal, de acercamiento hacia él, para tratar de identificar qué era lo que pasaba con él. (Maestra 4, ENS Santa Rosa, 2013).

Se observa cómo la maestra parte de unos referentes de lo que se espera encontrar, al punto de identificar una situación *anormal*, que en un primer momento le impresionó y en un segundo momento la retó; lo que llama la atención es la manera como el encuentro con el otro moviliza un poco el lugar de la certeza. La dimensión cotidiana permite visibilizar la diversidad que se despliega en el aula a pesar de los uniformes, de los estereotipos, de la homogeneidad etaria; el niño se revela en algunos casos singular, despierta la pregunta y la búsqueda, movilizándolo en el maestro diferentes sentimientos como la impotencia y la incertidumbre, confirmando que el niño no es un sujeto del todo conocido y aprehensible.

En esta misma dirección, se encontró que la dimensión cotidiana visibiliza las concepciones al parecer contradictorias que el maestro tiene de los niños, que rompen con ideas cerradas, planas y estereotipadas de estos, como lo expresan las siguientes citas:

[...] la experiencia fue con un preescolar donde trabajé con 25 niños y en el aula comenzaron a perderse las cosas, así yo les hablara sobre el respeto a los bienes. Yo tenía un alumno que era muy especial conmigo, me llevaba plátanos, era muy cariñoso. Un día me contaron quién era y era él, yo no supe qué hacer y tan sólo llamé al niño y lo revisé delante de todos los niños y encontré todas las cosas robadas. (Grupo Focal, ENS Urabá, 2014).

Los niños son como un huracán en... cuando está explotando... cuando está saliendo como un volcán en erupción, uno no sabe qué es lo que va a salir de ellos, pero poco a poco que van ellos despertando se encuentra uno con grandes maravillas al igual que con grandes dificultades, pero que tiene que aprender uno a sortear, a analizar y a mirar. (Maestra 5, ENS Amagá, 2013).

Esta experiencia en el aula de clase la sumo a mis otras experiencias como maestra en diferentes contextos [...] encierra como tal muchos aspectos positivos y negativos [...]. Tuve momentos en los que pensé que no podía más, porque a esos niños hay

que tenerles mucha paciencia [...] todo es un reto y lo asumí como tal [...], hay también que resaltar que son también muy cariñosos. (Maestra 1, ENS Bajo Cauca, 2014).

Ante la mirada del maestro se despliega la complejidad de lo que es, hace, vive y sufre el niño, no se identifican purismos en las cualidades que se le otorgan, aparecen la amabilidad junto al robo, el peligro de lo imprevisible y lo maravilloso de su transformación, la desobediencia a la norma y el cariño que ofrecen, el niño más que un objeto de conocimiento se reconoce como un ser humano singular y complejo atravesado por contradicciones que entran a interpelar la subjetividad de los maestros, puesto que el encuentro con los niños interroga el lugar desde el cual estos se posicionan, observan, corrigen, enseñan, educan, toman decisiones; implica asumir el reto de la complejidad de lo humano, donde ya no son suficientes los ideales y las teorizaciones construidas.

Cruce de las dimensiones

Una vez claros algunos rasgos de las dimensiones es oportuno señalar que los maestros no se ubican exclusivamente en una u otra dimensión, sino que describen a niños y niñas desde diversas dimensiones. Es decir, en una misma caracterización los profesores se desplazan de una dimensión a otra, las dimensiones se cruzan, yuxtaponen, tensionan y explican entre sí. Un ejemplo de estos desplazamientos es la descripción que desde el factor tiempo se hace de los niños. Con la remisión al tiempo los maestros funden la dimensión cotidiana, por tratarse de referencias a niños con los que el maestro se encuentra y que lo confrontan en sus preconcepciones, poniendo en juego los ideales respecto de niños, de otros tiempos y de su propia infancia.

Con el tiempo se quiere referir ese paralelo que dibujan los maestros entre *los niños de ahora* y unos de *antes*. De este paralelo se sirvieron los maestros para establecer que los niños con los que se relacionan hoy son distintos a los de un

momento anterior. Son diversas las formas en que se pretende explicar la supuesta diferencia, puesto que la ubicación del momento precedente obedece a diferentes criterios: el uso de nuevas tecnologías, la aparición de los dispositivos jurídico-legales de protección a la infancia, al ideal moderno sobre esta, a las diferencias en la estructura familiar o a la misma experiencia infantil del maestro, entre otros.

Entre las tendencias más significativas respecto a este punto, de un lado, se destaca la relación con la familia; en todas las ENS que participaron en la investigación encontramos una mención a la estructura familiar como uno de los elementos que diferencian a los niños de otros tiempos con los niños de nuestros días. Encontramos la referencia a la *estructura familiar* que se ha alterado. Hoy —según creen los maestros— no estamos en presencia de una familia nuclear a la manera “madre, padre e hijos”, “padres-adultos/hijos-niños”, en términos de una maestra de la ENS de Santa Rosa “familias bien integradas”. En escena están las madres solteras, los padres jóvenes y lo que al parecer de los maestros de las ENS esto produce; en términos de autoridad, de presencias en el hogar y de acompañamiento.

Es importante aclarar que a esa nueva estructura familiar es que algunos maestros atribuyen las situaciones problemáticas que puedan presentar los estudiantes en las aulas. También en estas nuevas formas de familia se identifica, particularmente desde maestros de la ENS de Amagá, un problema con la autoridad, pues no es simple el discernimiento de esta en las familias contemporáneas, en las que el cuidado de los niños no está en manos solo de la madre. Ahora bien, tenemos que la mención a esas *nuevas* formas de familia es la oportunidad para dar una consideración en particular por el rol de la madre; encontramos esta declaración de una maestra de la ENS de Urabá:

Antes había una madre que permanecía en el hogar, esta era vigilante y convocaba a muchas cosas como lo son los valores, en la actualidad la madre sale de casa para vincularse a lo laboral, entonces esa figura es reemplazada por el mundo tecnológico.

Son niños desconectados de sus costumbres y culturas, un ejemplo claro está dentro de la comunidad de Turbo que tiene como referente el bullerengue, pero esto no les llama la atención y optan por otros ritmos que se les venden. (Grupo de discusión, Urbá, 2014).

Esta maestra nos habla concretamente de la madre y del *reemplazo* de su rol por la tecnología. Ahora, la visión de la familia no se hace únicamente en términos de problemas a resolver o carencias, encontramos también la mención a las nuevas familias como escenarios en que se permite a los hijos una relación más cercana con el conocimiento; en esas configuraciones familiares la información tradicionalmente oculta se presenta de forma más abierta en la actualidad, tan es así que esta relación con la información puede traducirse en *sobreestimulación* (Maestra ENS de Copacabana). Aparece también la consideración a la familia actual como aquella que sí otorga voz a sus miembros, aunque se trate de los miembros no adultos, que tienen lugar para participar.

CONSIDERACIONES FINALES

Después de presentar los resultados del análisis de la información se puede afirmar que las concepciones de los niños que poseen los maestros de las siete Escuelas Normales Superiores muestran la complejidad que reviste para nuestro tiempo la relación adulto/niño, puesto que las concepciones se presentan multidimensionales, por cuanto se cruzan ideales, saberes, emociones, experiencias, sentidos algunas veces contradictorios, explicaciones causales, certezas e incertidumbres que configuran distintos modos de comprender tanto a los niños como el lugar propio. Las concepciones de los maestros distan de ser exclusivamente homogéneas, si bien en algunas ocasiones hay una tendencia a homogeneizar también se encuentran con el asombro, la sorpresa y el desconocimiento.

Este carácter multidimensional puede encontrarse invisibilizado con la prevalencia de discursos

ideales y eminentemente teóricos que buscan establecer concepciones generalizantes, aunque estos posicionamientos son necesarios como referentes para la intervención pedagógica, lo potente está en la necesidad que los maestros expresan de mirar, escuchar, reconocer y aprender de los niños; es decir, no se impone la idea de un saber acabado sobre ellos sino que se admite la importancia de dejarse conmovir por lo inesperado que parecen ser los niños hoy en día.

Se destaca el papel creador y recreador que tienen los maestros en el encuentro con los niños, en el sentido de que su labor no se reduce a la reproducción de contenidos ni a la respuesta a demandas tecnocráticas, antes despliega la complejidad de la tarea pedagógica, en la cual continuamente saberes e ideales modernos se entretrejen con saberes críticos y problematizadores de las certezas modernas, y estos a su vez encuentran límites en las realidades diversas, contradictorias, incomprensibles de las experiencias infantiles. Así, los profesores crean salidas, herramientas, explicaciones, propuestas y recrean las maneras de relacionarse con niños y niñas, intentando sostener el fin educativo, intentando otorgar nuevos sentidos a los propósitos de formación y actualizando su lugar como adultos, no sin antes reconocer las contradicciones que actualmente los atraviesan y el carácter inconcluso del quehacer del maestro.

Por otra parte, se identificó que sigue siendo predominante la concepción del niño como alumno, puesto que se reconoce un constante interés del maestro en valorar lo que el niño llegará a ser, se considera que esta intención se relaciona con el posicionamiento del niño como estudiante, o dicho en forma más genérica, como escolar. Quizá esto no sea de extrañar, considerando por ejemplo las palabras de Sacristán (2003):

La infancia ha construido en parte al alumno y este ha construido parcialmente a aquella. Ambas categorías pertenecen y aluden a mundos donde se separa a los menores de los adultos (la infancia respecto de los mayores y el alumno en relación a la

persona emancipada), siendo esto una característica de las sociedades modernas. Estar escolarizado es la forma natural de concebir a quienes tienen una condición infantil. Esta estrecha relación se proyecta tanto en el pensamiento vulgar como en la psicología infantil. (Sacristán, 2003, p. 17).

Los maestros se detienen en consideraciones a propósito de lo que necesitan los niños para aprender, cómo enseñarles, e incluso establecen un estándar de normalidad sobre los niños en atención a su comportamiento en el aula. Por supuesto, esto ha tenido múltiples consecuencias, una de ellas estaría en el hecho de que en el estar conscientes de la alianza que postula Sacristán entre el niño y el alumno, hayamos desconocido otras formas de la experiencia infantil, como por ejemplo los niños no escolarizados.

Por último, lo que se identifica es un reconocimiento de las diversas formas de ser niño y de los múltiples ángulos de la experiencia infantil, que irrumpen ante la mirada de los maestros y que entran en tensión con los ideales y los saberes que sustentan la vigencia de la escuela, de la tarea educativa, de los ideales formativos, entre otros asuntos. Esto posibilita reconocer la insuficiencia de estos ideales y saberes, y la necesidad de actualizar la mirada sobre los niños y el lugar del maestro como adulto. Este estado de contradicción y de tensión permanente lleva en algunas ocasiones a producir nuevas formas de hacer y de pensar respecto a la relación con los niños, pero también trae sentimientos de impotencia, frustración y desconcierto; así mismo, en otros momentos, activa los ideales y los saberes como referentes homogéneos a partir de los cuales sostener la esperanza en la tarea de formación.

Por consiguiente, se debe recuperar la experiencia pedagógica de los maestros de las ENS en el encuentro con los niños y niñas, es decir, profundizar en la dimensión cotidiana y recuperar sistemáticamente lo que el maestro hace, siente, decide, interroga, teme en su relación con los niños, y a partir de ahí resignificar las certezas de los saberes,

reflexiones, procedimientos e ideales planteados en el interior de la propuesta de formación de maestros. En otras palabras, es pertinente aprovechar la riqueza de experiencias que la ENS tiene en su interior, la diversidad de prácticas de los maestros que trabajan con niños, con el fin de posibilitar un espacio para que los maestros en ejercicio puedan pensarse y compartir las contradicciones que los atraviesan, las formas de sobrellevar los retos e incluso las experiencias que se consideran aciertos. Sobra decir que espacios como estos pueden llegar a permear la formación inicial de maestros, no para dotarlos de certezas inmóviles sino para aproximarlos a la contingencia de la tarea pedagógica.

REFERENCIAS

- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.
- Austin, J. (1982). *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, W.; Espinal, C. (2009). *Informe de investigación: Los actos cívicos y culturales como estrategia pedagógica dinamizadora de la formación ciudadana: estudio de caso en 6 ENS del departamento de Antioquia*. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/523>
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En: I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. Zapiola (ed.). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX* (pp. 31-56) Buenos Aires: Teseo.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Echeverri, S. (1996). Proyecto estructuración de las escuelas normales en el departamento de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 19-27.
- Echeverri, A. Rodríguez, H. y Palacio, L.V. (2006). *Emergencia y consolidación del dispositivo formativo comprensivo en las escuelas normales*

- superiores: su incidencia en la vida cotidiana*. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/623>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Garcés, J. (1996). Informe sobre el estado actual de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 31-49.
- García, E. (1996). Elementos para la concepción de un programa de enseñanza para la Escuela Normal Superior. *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 58-67.
- Granados, D. (2014). *Prácticas de enseñanza en la escuela normal 1997-2012*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Guzmán, R. (2007). ¿De qué infancias hablan los educadores del nivel inicial? *Revista Colombiana de Educación*, 53, 176-193.
- Henao, C. (2014). *Producción y circulación de saber pedagógico en la escuela Normal Superior Amagá*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jaramillo, R. (2009) La acreditación de las instituciones educativas: la des-acreditación de las Escuelas Normales Superiores. *Educación y Cultura*, 82, 36-39.
- Llanos, D. (2012) *La investigación en la formación de maestros en la vigencia de los ciclos complementarios (1997-2008) de las escuelas normales superiores*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Montoya, E. (2013). *Concepciones didácticas francófonas que circularon en la formación de maestros en la Escuela Normal de Institutores de Antioquia entre 1938-1948*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de San Buenaventura. Recuperada de: <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/jspui/handle/10819/157>
- Ocampo, E. (2013). *Tensiones entre la gestión escolar y la cultura escolar: un estudio de caso basado en la Escuela Normal Superior de Amagá*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ríos, R. (2012). Memoria de archivo /memoria digital: Reflexiones sobre los archivos pedagógicos en la perspectiva digital. *Nómadas*, 36, 161-177.
- Sacristán, G. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.



Análisis de conversaciones en aulas de Básica Primaria de San Gil*

Analysis of Conversations in Classrooms of Elementary School at San Gil

Fabio Enrique Barragán** Sandra Iveth Sánchez*** Sandra Milena Neira****

Para citar este artículo: Barragán, F. E.; Sánchez, S. I.; Neira, S. M. (2016). Análisis de conversaciones en aulas de Básica Primaria de San Gil. *Infancias Imágenes*, 15(1), 73-88.

Recibido: 19-octubre-2015 / **Aprobado:** 23-febrero-2016

Resumen

La intención de este proyecto fue analizar la correspondencia entre los lineamientos trazados por el programa “La aventura de la vida” (LAV) y diez sesiones realizadas por docentes de San Gil (Colombia). Se recolectó información audiovisual y fotográfica en cada sesión; se clasificó y transcribió esta información y por último se codificó en categorías preestablecidas y emergentes: las primeras fueron *encanto*, *confianza* e *investigación*, pilares de la conversación según LAV; las segundas fueron *fuentes de información*, *gestión del discurso*, *preguntas*, *respuestas*, *entorno* y *otras actividades*. Los resultados señalaron que: las docentes consiguieron *confianza* y *encanto*, pero estos resultaron poco duraderos; faltó favorecer la investigación; los discursos fueron autogestionados por las docentes; las preguntas resultaron casi siempre cerradas. Hay notorias distancias entre lineamientos y sesiones. Se recomiendan transformaciones en el rol docente como plurigestionar el discurso y modificar su actitud correctiva ante las intervenciones de los estudiantes.

Palabras clave: plurigestión, autogestión, confianza, encanto, investigación, didáctica.

Abstract

The aim of this project was to analyze the correspondence between guidelines laid down by the program “The Adventure of Life” and ten sessions carried out by teachers from San Gil (Colombia). Audiovisual and photographic information is collected at each session; this information is classified and transcribed, and finally encoded in pre-established and emerging categories: the first were *charm*, *confidence* and *research*, basis of the conversation according to The Adventure of Life; the latter were *information sources*, *speech management*, *questions*, *answers*, *environment* and *other activities*. The results indicated that: the teachers got confidence and charm, but these were short-lived; promotion of research is needed; speeches were self-managed by teachers; questions were often closed. There are notable distances between guidelines and sessions. Transformations in the teaching role are recommended, as plurimanager speech and modify their corrective attitude regarding interventions of students.

Keywords: pluri-management, self-management, confidence, charm, research, didactics.

* Proyecto de investigación: Análisis de conversaciones ocurridas durante sesiones del programa “La aventura de la vida” en básica primaria del municipio de San Gil. Fecha de inicio: junio de 2013. Fecha de finalización: junio de 2014. Grupo de investigación: Taller de Reflexión Pedagógica, TAREPE. Entidad financiadora: Fundación Universitaria de San Gil - Unisangil.

** Especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula. Líder Grupo de Investigación Tarepe, Fundación Universitaria de San Gil (Unisangil). Correo electrónico: fbarragan@unisangil.edu.co

*** Licenciatura en Educación Preescolar. Docente investigadora, Unisangil. Correo electrónico: ssanchez@unisangil.edu.co

**** Docente Investigadora, Unisangil. Correo electrónico: sneira@unisangil.edu.co

INTRODUCCIÓN

Las conversaciones son además de un fenómeno lingüístico uno social (Schiffrin, 1990, citada por Unda, 2000). A través de estas, los interlocutores establecen relaciones coordinadas y cooperativas para producir sentidos y acciones (Van Dijk, 1978, citado por Unda, 2000; Echeverría, 2005). Por tanto, más que enfocarse en la corrección lingüística de las palabras de los estudiantes (lo cual suele ser utilizado para confirmar prejuicios sobre su desempeño) la escuela, entendida como entidad de carácter universal encargada de la educación, está llamada a proporcionar situaciones en las que los estudiantes aprendan a desempeñarse adecuadamente como hablantes reflexivos, según el contexto y el formato establecido (Rodríguez, 1995).

Por lo anterior, el aula de clase es un espacio en el que se entreteje diariamente un gran entramado de relaciones interpersonales (además de lingüísticas). Las charlas, exposiciones, relatos, mesas redondas, conversaciones y demás géneros discursivos empleados en el aula configuran espacios para relacionarse; en estos se evidencian no solo las habilidades comunicativas de los interlocutores sino también sus competencias ciudadanas, las relaciones de poder existentes y el modelo pedagógico que direcciona las prácticas docentes, entre otros aspectos.

Puede entenderse entonces que este texto no aporta solamente al ámbito de lo lingüístico, sino también al de la educación en ciudadanía y a otros ámbitos que desbordan cualquier distinción de asignaturas, grados o niveles.

En la investigación que origina este escrito se analizaron las conversaciones ocurridas en aulas de clase durante sesiones del programa “La aventura de la vida” (LAV) en Básica Primaria, respecto a los lineamientos ofrecidos por el mismo programa. LAV es creación de la fundación española Edex (s.f.), cuyo objetivo es desarrollar habilidades para

la vida y hábitos saludables. Se ha implementado en España y varios países latinoamericanos, tiene como estrategia pedagógica fundamental la conversación entre docentes y estudiantes respecto a relatos editados en formatos de audio, animaciones de video y álbumes impresos. Estos relatos se denominan *Cuentos para conversar*, y tienen como protagonistas a cinco niños en tres entornos: calle, escuela y familia (Flores, Herrera y Melero, 1989).

El proyecto fue desarrollado en San Gil (Colombia), en donde la Administración Municipal, Unisangil y Edex adelantaron, durante tres años, un proceso de minimización de riesgos psicosociales a través del programa LAV.

Con el fin de evitar que el cuento usado en las sesiones y su formato se convirtieran en factores determinantes y diferenciadores de las conversaciones, se trabajó con una misma animación de video, titulada *Conejo por siempre*. A continuación se presenta un resumen de este relato.

En un partido de baloncesto, Javier recibe burlas por parte de uno de los integrantes del otro equipo, quien lo llama “dientes de conejo”. Esta situación hace que Javier se desconcentre en el juego. El entrenador se da cuenta de ello y habla con él. Le dice que tener dientes de conejo no es su responsabilidad, que su responsabilidad es cepillarlos y mantenerlos aseados. Lo que le dice el entrenador es de gran ayuda para que Javier termine con éxito el partido¹.

Previamente se llevó a cabo una investigación de tipo exploratorio en la que se determinaron los géneros orales usados por los docentes en las sesiones correspondientes al programa LAV (Barragán, 2014). En ella se encontró que se emplearon diversos géneros discursivos (exposición, lectura en voz alta, dramatizado y resolución de cuestionarios). La conversación, por supuesto, fue la invitada imprescindible, no obstante se notó que faltaba enfocarla

1. Conejo por siempre puede verse en: <http://www.cuentosparaconversar.net/cuentos/cuentos1/conejo.htm>

según los lineamientos de LAV, publicados en varios materiales complementarios para el docente. En consecuencia, la conversación merecía estudiarse a profundidad. Esa fue la problemática que originó la investigación que aquí se divulga.

Las docentes que desarrollaron las sesiones incluidas en esta investigación intentaban conversar con sus estudiantes y las llamaron *conversaciones*. Por eso se estudiaron todas las actividades ocurridas en cada sesión, aunque el análisis (como se verá más adelante) ponga en duda que efectivamente lo ocurrido pueda denominarse de esa manera en todos los casos. Aunque esta afirmación y las expectativas de los lectores podrían hacer parecer urgente definir lo que se entiende por *conversación*, el complejo concepto ha sido introducido paulatinamente a lo largo del apartado de resultados, pues forma parte integral del análisis realizado.

En el presente artículo se muestra, en primer lugar, el proceso metodológico que siguió la investigación. A continuación se exponen los resultados del análisis por cada una de las categorías empleadas (unas preestablecidas, otras emergentes). Por último se entrega a los lectores una serie de recomendaciones.

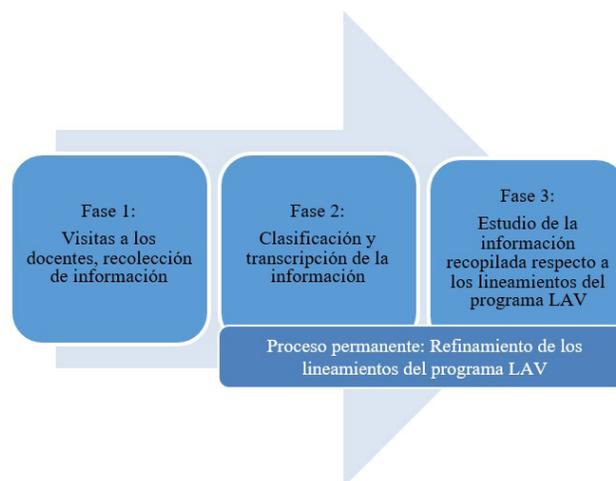
SENDA METODOLÓGICA

Se trató de una investigación cualitativa de tipo analítico. Se concibió y desarrolló con enfoque holístico, el cual implica el tránsito por cuatro niveles de conocimiento: perceptual, aprehensivo, comprensivo e integrativo (Hurtado, 2002). En el proyecto precedente se recorrió el nivel perceptual; en este proyecto, el aprehensivo, y en la actualidad se desarrolla un tercer proyecto, ubicado en los niveles comprensivo e integrativo, en el cual se integran los *Cuentos para conversar* a una estrategia didáctica para educar en competencias ciudadanas, en el marco del programa “Ciudadanía desde el aula”, desarrollado en los 18 municipios de Guantán, por Unisangil con apoyo de Colciencias, Edex y otras entidades aliadas.

Se analizaron diez sesiones de una muestra integrada por docentes de cinco establecimientos educativos tres rurales y dos urbanos, ubicados en San Gil participantes en el programa. Esta muestra fue elegida de un conjunto de 28 docentes que reportaron actividades con el programa LAV. Se seleccionaron, de manera aleatoria, dos de cada establecimiento, quienes aceptaron voluntariamente. Se hablará en lo sucesivo de *las docentes* puesto que, entre el total de 28 y en la muestra, no hubo varones.

El proyecto se desarrolló en tres fases con un proceso permanente de refinamiento de los lineamientos LAV, como se relata a continuación, y se representa en la figura 1.

Figura 1. Método de la de investigación.



Fuente: elaboración propia.

Refinamiento permanente de lineamientos

Este ocurrió desde el comienzo hasta el final de la investigación. Consistió en estudiar, discutir y ampliar los lineamientos trazados por el programa LAV, para conversar en torno a los relatos. En esencia, se trató de ampliar y profundizar los conceptos de *encanto*, *confianza* e *investigación*, que son los pilares de la conversación propuestos por LAV (Herrera y Chahín, 2007).

Fase 1

Durante este periodo se realizaron las diez visitas a los docentes de la muestra. En el transcurso de estas visitas las sesiones se grabaron en video, se tomaron fotografías de las actividades realizadas (figuras 2 y 3), de los productos generados (figuras 4 y 5) y se registró lo observado por los investigadores. Este registro se realizó por escrito y se enfocó en los tres pilares de la conversación (*confianza, encanto e investigación*).

Figura 2. Estudiantes haciendo un autorretrato.



Fuente: Grupo de Investigación Tarepe.

Figura 3. Estudiantes pegando sus adhesivos en el álbum LAV.



Fuente: Grupo de Investigación Tarepe.

Figura 4. Actividades plásticas realizadas por los estudiantes.



Fuente: Grupo de Investigación Tarepe.

Figura 5. Títere de mano y títeres de dedos elaborados por estudiantes.



Fuente: Grupo de Investigación Tarepe.

Fase 2

Este lapso fue dedicado a transcribir las sesiones a partir de las grabaciones de video. Aunque la prioridad fueron las conversaciones ocurridas, se transcribieron también los hechos que sucedieron durante la sesión y los investigadores hicieron comentarios sobre los aspectos que les llamaron la atención, considerando también la información del registro de observación.

Fase 3

Comprende las actividades de análisis de las conversaciones, a partir de procesos de codificación y clasificación de la información. Dicho análisis se realizó con respecto a un grupo de categorías preestablecidas (los tres pilares de la conversación) y otro de categorías emergentes; es decir, que fueron identificadas por los investigadores durante el mismo análisis de las sesiones. En la tabla 1 se pueden apreciar los dos grupos de categorías y las subcategorías que resultaron de las categorías emergentes.

Tabla 1. Categorías y subcategorías para el análisis de las conversaciones.

Grupos	Categorías	Subcategorías
Categorías preestablecidas	Encanto	
	Confianza	
	Investigación	
Categorías emergentes	Fuentes de información	Animación LAV
		Objetos
		Imágenes
		Textos
		Productos de actividades
		Álbumes LAV
		Canciones
	Gestión del discurso	Gestionado por la docente
	Preguntas	Verifican la interpretación y las conclusiones <i>adecuadas</i>
		Exploran las interpretaciones de los otros
		Exploran las experiencias y sentimientos de los otros
	Respuestas	Complacen al otro
		Confrontan al otro
		Aportan información
	Entorno	Agentes externos
		Disposición del aula y sus recursos
	Relación entre espacio y cantidad de estudiantes	
Otras actividades	Plásticas	
	De escritura	
	Histriónicas	

Fuente: elaboración propia.

Es lógico que al analizar las categorías preestablecidas se hayan analizado también las categorías emergentes, y viceversa, ya que las segundas provienen de las primeras. Lo que permitieron las categorías emergentes es un análisis más específico desde una perspectiva didáctica; es decir, enfocado en la praxis ocurrida en las aulas durante las sesiones. No en el plano de la propuesta pedagógica, como ocurre con las categorías preestablecidas. Ambos grupos de categorías son igualmente importantes y se complementan.

RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados por categorías; en primer lugar, las emergentes y por último las preestablecidas.

Gestión del discurso

La gestión del discurso fue realizada por las docentes en todos los casos. Es decir, ellas decidieron el tema, programaron las actividades, la fecha, la hora y el ambiente; eligieron las fuentes de información que se emplearían; determinaron quiénes intervenirían en la sesión y controlaron sus intervenciones; hicieron la mayoría de las preguntas; manejaron las respuestas, y construyeron las conclusiones.

Esto pone de inmediato en tela de juicio el hecho de que realmente se hayan dado conversaciones en las sesiones analizadas, pues la conversación es un género oral plurigestionado, igual que el diálogo, la tertulia, la entrevista y el debate; y diferente de la exposición, la conferencia, la charla y el discurso, que son géneros autogestionados en los cuales alguna o algunas personas tienen el poder de gestionar el discurso sin integrar la voz de los demás (Cassany, Luna y Sanz, 2005).

En otras palabras, no es impropio que un conferencista, un orador o un expositor, elija el tema y las fuentes de información, planee los contenidos y hable durante mucho tiempo sin dar la palabra a las demás personas, ni considerar sus puntos de vista o preferencias (ya que son un público, no unos

pares). Sin embargo, sí es impropio que alguien se comporte así cuando lo que desea es conversar.

Preguntas y respuestas

Las docentes en todos los casos hicieron preguntas y asignaron turnos conversacionales a los estudiantes. A primera vista podría decirse que deseaban escucharlos, integrarlos al discurso. Sin embargo, también anhelaban que las palabras de los estudiantes fueran en la dirección que ellas habían planeado. No parece que hubieran previsto otros sentidos de interpretación. Es decir, se encontró más un ideal de homogeneidad que uno de diversidad. Según Cambra y Fons (2006) esta situación está muy arraigada en el imaginario de los docentes.

El fragmento 1 corresponde a una de las sesiones y ayuda a ilustrar este fenómeno.

Fragmento 1

Docente: ¿Por qué el profesor lo pudo animar? [a Javier]

Estudiante 1: Porque el profesor sentía que debía animarlo, porque él de pronto lo quería.

Docente: Sí, pero ¿por qué?, ¿por qué lo pudo animar?

Estudiante 2: Porque él no tenía la culpa de tener los dientes así.

Docente (impaciente): Hijos, pero miren, escúchenme bien. Él está ahí todo cabizbajo y se va para allá porque el profesor le dijo que necesitaba cambiarlo, que ya no servía...

Estudiantes (en coro): ¡Para nada!

Docente: ¿Sí? ¿Eso le dijo: “Yo te saco porque no sirves”?

Estudiantes (en coro): Noooo.

Docente: No (asiente). ¿Por qué lo sacaba?

Estudiante 3: Porque estaba distraído, profe.

Docente: Porque estaba distraído (asiente). Pero ¿por qué el profesor le pudo ayudar a Javier?, ¿por qué?

Estudiante 4: Como que se sintió mal.

Docente (con insistencia): Pero ¿qué hizo Javier para

que pudiera ayudarlo?, ¿qué hizo Javier?

Estudiantes (varios al tiempo, en desorden): ¡Contarle! ¡Decirle la verdad!

Docente (con satisfacción): ¡Le contó ¿cierto?! ¿Se acuerdan cuando vimos el [video] de Martha? ¿Quién le ayudó a Martha?

Estudiantes: ¡La mamá!

Docente: La mamá ¿cierto? Es importante que cuando nos pasen cositas... ¿qué debemos hacer?

Estudiantes (varios al tiempo, en desorden): ¡Contarle a la mamá! ¡Contarle a alguien!

Docente: Contar ¿cierto? Debemos hablar, contarle a la persona que esté cerca de nosotros para que nosotros podamos ayudar.

Este ejemplo evidencia cómo las preguntas que formulan las docentes pueden enfocarse a confirmar que los estudiantes logran la interpretación *correcta*, llegan a la conclusión *acertada* (la moraleja de que los niños deben contarles a los adultos sus problemas).

Otro hallazgo durante las sesiones analizadas consiste en que casi todas las preguntas fueron formuladas por las docentes. No obstante, se encontraron también interrogantes de los estudiantes pero sobre las instrucciones que las docentes daban para realizar las actividades (por ejemplo: “¿Profe, toca ocupar toda la hoja?”, “¿Profe, se tiene que colorear?”).

Existen preguntas abiertas y preguntas cerradas (Mejía, 2007). Entre las que formularon las docentes, predominaron las cerradas, las que se construyeron para que los estudiantes respondieran algo muy preciso, para que eligieran entre las pocas opciones que la misma pregunta brindaba. Un ejemplo puede apreciarse en el fragmento 1, cuando la docente dice: “¿Eso le dijo: ‘Yo te saco porque no sirves’?”. La docente espera que los estudiantes respondan sí o no.

Se encontraron también preguntas abiertas, con muchas posibilidades de respuesta. Sin embargo, se halló también que algunas veces las preguntas fueron cerradas con apariencia de abiertas; es decir, parecía que posibilitaban varios caminos pero

las docentes solo aceptaron transitar por el camino que habían previsto.

En el fragmento 1 puede verse que la pregunta inicial en apariencia es abierta (“¿Por qué el profesor le pudo ayudar a Javier?”), pero se evidencia más adelante que la docente, aunque hace una pregunta que genera muchas posibilidades de respuesta, solo espera una, la que ella ha previsto, la que ella considera correcta (porque Javier le contó lo que le ocurría). Esta actitud de la docente convierte una pregunta abierta, con mucho potencial para la conversación, en una pregunta cerrada que coarta las posibilidades de conversar.

En este punto es inevitable hablar de las respuestas, específicamente de las de los estudiantes. En su gran mayoría se enfocaron en complacer a las docentes. Más que buscar sus propias respuestas los estudiantes buscaron las respuestas correctas o convenientes. En el fragmento 1 se puede notar que los estudiantes intentan continuamente dar con la respuesta que la profesora espera. Esto fue lo que ocurrió casi todo el tiempo en todas las sesiones.

Sin embargo, llamó mucho la atención el caso de un estudiante a quien no parecía importarle la valoración que la docente hiciera de sus respuestas, no deseaba complacerla. El niño se mantuvo siempre atento, en actitud dialogante, procesó críticamente la información que iba recibiendo y formuló respuestas que confrontaron los planteamientos de la docente o que se enfocaron de otro modo. En los fragmentos 2, 3 y 4 se comparten apartes de esta sesión para mayor claridad.

Fragmento 2

Docente: Pero ¿qué tal que ese conejito o ese animalito se quede sin documentos, y no se sepa de quién es? ¿Qué hará ese señor o esa persona?

Niño: De pronto lo mata para comer, lo coge para él.

Docente: Después de que lo cojan para ellos, ¿qué pueden hacer esas personas?

Niño: Lo pueden matar y comérselo.

Docente: Fuera de eso, ¿qué sería lo primero que harían?

Fragmento 3

Docente: ¿Cuando sus papás y mamás supieron que estaban embarazadas qué fue lo primero que hicieron?

Niño: ¡Comprarnos ropa!

Fragmento 4

Docente: ¿Será que nosotros también nos colocamos sobrenombres aquí en el colegio?

Estudiantes (en coro): Sí.

Docente: ¿Y eso está bien hecho?

Estudiantes (en coro): No.

Docente: ¿No? ¿Por qué no está bien hecho?

Niño: Porque las mamás van a dar quejas a las casas.

Las respuestas del niño en estos ejemplos son diferentes a las que la docente había previsto. En el fragmento 2 ella quería que los estudiantes respondieran que quien encontrara el conejo lo que haría sería ponerle un nuevo nombre. En el fragmento 3, que lo primero que habían hecho papá y mamá cuando supieron del embarazo fue ponerles un nombre. Y en el fragmento 4, que poner sobrenombres estaba mal hecho, que a todas las personas deben llamarlas por su nombre, que era una falta de respeto.

Pese a que las respuestas del niño abrieron nuevos horizontes de interpretación y conversación, la docente siguió buscando que otros estudiantes dieran las respuestas que ella necesitaba para llegar a las conclusiones que había preparado. En esta investigación se notaron ciertas tendencias en las reacciones de las docentes ante las respuestas de los estudiantes. Tales reacciones se agruparon en tres clases y se denominaron así: aprobaciones, desaprobaciones o indagaciones (tabla 2).

En los ejemplos de la tabla 2 se puede apreciar algo muy frecuente en las sesiones analizadas: la aprobación y la desaprobación de la docente están relacionadas con la concordancia, entre lo que el estudiante expresa y lo que la docente opina y tiene previsto. También es evidente que las aprobaciones de los demás estudiantes, manifestadas en aplausos por ejemplo, responden a la aprobación que ha dado la docente a las palabras del compañero; es decir, son un acto mecánico de imitación de su docente.

Tabla 2. Reacciones ante las respuestas de los estudiantes

Aprobaciones	Desaprobaciones	Indagaciones
<p>Aplausos. Frases como “muy bien”. Asensos no verbales, como mover la cabeza afirmativamente, sonreír, etc.</p>	<p>Negaciones con la cabeza, con los dedos o con palabras. Frases adversativas. Correcciones.</p>	<p>Nuevas preguntas que se formularon respecto a las respuestas de los estudiantes.</p>
<p>Ejemplo:</p> <p style="text-align: center;">Fragmento 5</p> <p>— Niña: ¿Qué es mejor: que nos llamen por nuestro nombre y no por nuestros apodos porque es muy feo? Y ¿qué es bonito: tener los dientes como son y no tan manchados ni tan sucios?</p> <p>— Docente: Muy bien.</p> <p>[Compañeros y docente le brindan un aplauso].</p>	<p>Ejemplo:</p> <p style="text-align: center;">Fragmento 6</p> <p>— Docente: ¿De qué color son los dientes?</p> <p>— Estudiante: Negros.</p> <p>— Docente: Negros, no.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p style="text-align: center;">Fragmento 7</p> <p>— Docente: Otra pregunta, ¿será que en nuestro ambiente, en nuestro contexto, será que cotidianamente, nos sucederá lo que acabamos de ver acá en el video?</p> <p>— Estudiantes (en coro): ¡Sí!</p> <p>— Docente (dirigiéndose a un niño): ¿Usted por qué levantó la mano?</p> <p>— Niño: A veces.</p> <p>— Docente: A veces sucede eso... ¿Cómo te sientes... a ti te ha sucedido alguna vez que te hayan dicho algo que no te haya gustado?</p> <p>— Niño: (asiente con la cabeza)</p> <p>— Docente: ¿Y cómo te has sentido en ese momento?</p> <p>— Niño: Muy deprimido.</p> <p>— Docente: ¿Y qué has hecho?, ¿has podido solucionar eso o se ha quedado así esa situación?</p>

Fuente: elaboración propia.

Otra característica de las aprobaciones y las desaprobaciones, además del encanto o desencanto que podrían generar, es el agotamiento de la conversación, que tiende a convertirse en una burocrática sesión de intervenciones aisladas de los estudiantes, porque no hay exploración de las respuestas que no están previstas, ni tampoco de las que sí lo están. La actividad sigue consistiendo en encontrar las respuestas que la docente quiere.

Por su parte, las indagaciones muestran una

actitud diferente de las docentes, una actitud curiosa y quizás empática. En el fragmento 7 (tabla 2) el niño, al responder “A veces” insinúa que tiene más información para compartir. La docente hubiera podido limitarse a aprobar la respuesta, pero tiene la disposición de formular una nueva pregunta y detenerse en la particularidad de la respuesta del niño.

Si bien esta actitud es muy favorable para la conversación, hay que resaltar que, tanto en este

caso como en casi todas las demás indagaciones encontradas en esta investigación, las docentes indagaron porque la respuesta del estudiante concordó con lo que andaban buscando. Se hallaron pocos casos en que las indagaciones hayan dado paso a la diversidad, como en el fragmento 8, que se expone a continuación.

Fragmento 8

Docente: ¿Qué piensan ustedes sobre lo que dijo su compañera? ¿Ustedes están de acuerdo? ¿Será por eso?

Estudiantes (en coro): ¡Sí!

Docente: ¿O alguien ve algo diferente en esta imagen? ¿Quién quiere comentar algo con respecto a eso, bien sea adicional o parecido a lo que dijeron los amiguitos?

La indagación que la docente hace surge de una respuesta que no concordó con lo que ella tenía previsto. Sin embargo, en lugar de desaprobársela o simplemente ignorarla, la docente animó a los demás estudiantes a considerar otras alternativas. Cabe por supuesto la suspicacia de que la docente lo haya hecho para que alguien planteara la respuesta que ella deseaba, pero se abona que no haya sido ella misma quien lo hiciera.

Por último, sobre las respuestas hay que agregar que los estudiantes siempre respondieron para sus docentes, nunca para sus compañeros. Es decir, no se percibió que a los estudiantes les importara que sus compañeros los escucharan, los comprendieran y quizás les respondieran. Excepto en un par de casos en que las docentes pidieron a los estudiantes formar grupos pequeños de trabajo y los estudiantes conversaron entre ellos mismos, para realizar las actividades que las docentes habían solicitado.

También se exceptúan conversaciones aisladas, y casi siempre furtivas, que se dieron en algunas sesiones. Se trataba en esos casos de cuchicheos que solo resultaban comprensibles para los dos o tres estudiantes que participaban, y que nunca fueron incorporados al discurso de la sesión. Cuando las

docentes se percataron de aquellas conversaciones, llamaron a los participantes al orden, procurando silenciarlos.

Fuentes de información

Todas las docentes incorporaron a su sesión al menos una fuente de información diferente al relato suministrado por LAV en animación de video. Imágenes, canciones, fotografías de los mismos estudiantes, un muñeco de felpa y aforismos formaron parte de la baraja de fuentes de información que las docentes vincularon a las sesiones, las cuales se aprecian detalladamente en la tabla 3. Todas las fuentes de información fueron elegidas y empleadas por las docentes.

Tabla 3. Fuentes de información usadas en cada sesión.

Sesión	Fuentes de información empleadas
1	Animación LAV, muñeco de felpa, papeletas con aforismos, fotocopias de dibujos para colorear.
2	Animación LAV, televisor de juguete con el cuento <i>El patito feo</i> , preguntas escritas en adhesivos.
3	Animación LAV, espejo, dibujo del rostro de cada niño.
4.	Animación LAV, espejo, mensaje escrito sobre enseñanza que deja el video.
5	Animación LAV, caja con un espejo, dibujo del rostro de cada niño.
6	Animación LAV, fotocopias con modelos de árboles genealógicos, álbum LAV, cartas escritas por los estudiantes.
7	Animación LAV, fotocopias con el dibujo de un árbol.
8	Animación LAV, imágenes en diapositivas, espejo, fotocopias con dibujos.
9	Animación LAV, presentación en diapositivas con fotografías de los estudiantes del grupo, cartel con el dibujo de Javier, cartel con fotografías de los estudiantes del grupo con sus apodos.
10	Animación LAV, hoja con una imagen de un compañero del salón, presentación en diapositivas con fotos de los estudiantes, canción referida a lo valioso que es ser diferente.

Fuente: elaboración propia.

Entorno

Los factores que se observaron relevantes en el entorno de la conversación, entendido como el ambiente físico en el cual esta ocurre, fueron: agentes externos, espacio y recursos.

Entre los agentes externos que influyeron en las conversaciones se encuentran: el personal encargado de los recursos tecnológicos, los estudiantes de otros cursos y el perifoneo proveniente la calle. Los casos en que se registró intervención de agentes externos fueron pocos, pero en todos ellos se observó influencia desfavorable para conversar pues las intervenciones de los estudiantes o la docente se vieron interrumpidas y luego fue difícil retomar el hilo del discurso. Los investigadores y la cámara también pueden considerarse agentes externos — por lo general, un investigador estuvo en el salón desde antes de que la sesión iniciara—. Primero los estudiantes tuvieron curiosidad por saber quién era esta persona y qué iba a hacer, también ojearon los equipos de grabación, pero luego se olvidaron de estas presencias y se ocuparon de las actividades dirigidas por la docente; por tanto, se concluye que la presencia de los investigadores no alteró el curso normal de la sesión.

En cuanto al espacio, se evidenció que la atención y la participación oral de los estudiantes fue mejor cuando la tradicional organización de pupitres en filas se cambió por semicircunferencias o circunferencias. Obviamente tal variación se ve obstruida en algunos casos tanto por el espacio disponible en el salón como por el número de estudiantes. Sin embargo, con algo de creatividad y paciencia, hubo docentes que lograron acomodar a sus estudiantes sin filas y tuvieron buenos resultados. En un caso la docente integró dos grupos en un solo salón de clases, sentados en el piso. Como consecuencia, la escucha fue casi nula, pocos estudiantes participaron y a muchos se les notó incómodos y acalorados, lo cual dificultó la realización de las actividades planeadas por la docente. Aquí cobran sentido las siguientes palabras de Sánchez-Cano (2009):

De entrada, es necesario pensar en unas condiciones físicas adecuadas que permitan contar con un emplazamiento en el que los ruidos ambientales no interfieran la conversación; disponer de una ubicación en la que los participantes tengan un campo visual que permita contactar fácilmente con quien habla; contar con una disposición de las mesas, sillas, etc., que ayude a los diferentes participantes a sentirse cómodos, aunque también pueden estar sentados en círculo sobre una alfombra (p. 44).

Respecto a los recursos empleados por los docentes se destacó solamente el uso del aparato de reproducción de video (televisor o videoprojector), objeto que sirvió como medio para facilitar las actividades, debido a que era indispensable para que los estudiantes vieran la animación de LAV, pero que no aportó información a la conversación. Entre los casos analizados hubo solamente uno en el que la docente usó este recurso, para presentarles a los estudiantes información diferente a la animación, en tal caso se proyectaron imágenes de niños con la dentadura cuidada o descuidada.

Llama la atención especialmente que el tablero no fue empleado por las docentes para escribir en él. Se utilizó en algunos casos para pegar los productos de las manualidades de los estudiantes.

Otros recursos fueron empleados según las actividades planeadas por las docentes y entre ellos encontramos hojas de papel, retazos, adhesivos, tijeras, colores y, en general, diversos materiales para las actividades plásticas.

Otras actividades

En esta categoría se agruparon las actividades plásticas, de escritura e histriónicas que los estudiantes desarrollaron por petición de las docentes. En todas las sesiones se desarrollaron otras actividades (tabla 4), sin embargo la integración de estas actividades al discurso varió. En algunos casos fue algo que luego sirvió como pretexto para el diálogo, en otros fue una especie de cierre, algunas veces no es clara su finalidad.

Tabla 4. Otras actividades realizadas en cada sesión.

Sesión	Otras actividades realizadas en cada sesión
1	Actividades de escritura y plásticas (transcripción y decoración de tarjetas que contienen frases, coloreado de imágenes de conejos).
2	Actividades histriónicas (dramatización).
3	Actividades plásticas (dibujo y coloreado del rostro de cada niño) y juegos (ronda <i>El lobo está</i>).
4	Actividades de escritura (enseñanza del video) y plásticas (coloreado de un mensaje escrito por la profesora).
5	Actividades de escritura y plásticas (elaboración del dibujo de su propio rostro y escritura de lo que a cada niño le agradaba más de él).
6	Actividades de escritura (una carta para los papás) y plásticas (elaboración de árbol genealógico).
7	Actividades plásticas (construcción del árbol personal de las cualidades y defectos).
8	Actividades plásticas (coloreado de dibujos).
9	Actividades plásticas (elaboración colectiva del <i>collage</i> de un conejo).
10	Actividades de escritura (cualidades y defectos de cada compañero escritas en hojas).

Fuente: elaboración propia.

Investigación

No basta con saber que los encantos existen y residen en lo distinto. Es necesario además aproximarse a ellos con una actitud curiosa e investigativa, y con la confianza necesaria de que en cada persona, por terca o distinta que nos parezca, existen una gracia y un talento únicos. (Herrera y Chahín, 2007, p. 16).

Con las anteriores palabras los autores comunican su noción de *investigación*, como uno de los

tres pilares de la conversación. En ella, a grandes rasgos, pueden identificarse tres ideas esenciales: reconocer y considerar lo distinto, mantener una actitud curiosa e investigativa y hallar la gracia de cada persona.

Adela Cortina (2009) dice: “En el mundo humano los iguales no son idénticos, sino diversos, por eso es imprescindible reconocer al otro, al distinto de uno mismo, en su alteridad” (p. 162). Es decir, que las personas somos iguales en la diferencia. Iguales en tanto miembros de una gran comunidad, de una categoría global: personas. Diferentes por ser cada uno, además de lo anterior, un individuo.

En la conversación resulta primordial esta noción pues esta resulta un escenario ideal para que cada quien exprese sus diferencias y explore las de los demás con el fin de enriquecerse comprenderse y enriquecerse en ese intercambio (Herrera y Chahín, 2007, p. 25). Esto sirve para cambiar cualquier ilusión de igualdad que pueda tener alguno de los interlocutores por una previsión de diversidad.

Aparece aquí un problema para conversar: la imprevisión de la diferencia, que puede tornarse divergencia, confrontación, cuestionamiento. Cuando el ideal de los interlocutores es hallar en el otro, en los otros, exclusivamente asentimientos, la conversación corre el riesgo de fracasar pues conversar implica aceptación de la diferencia y disposición para lidiar con ella.

En las sesiones analizadas pudo notarse que los distintos pareceres no se deseaban, ni se reconocieron, ni se consideraron. Cada docente esperó que los estudiantes opinaran lo mismo que ella y los estudiantes deseaban dar con la opinión de su docente. Es decir, la expectativa de las sesiones no era saber qué pensaba cada cual, sino que los estudiantes reconocieran y se convencieran de los planteamientos de la docente.

Esta intención de convencer al otro es uno de los principales obstáculos para la conversación, según afirman Herrera y Chahín (2007), aunque reconocen que una buena conversación podría terminar “generando en cada persona sus propias

convicciones” (p. 29), ya no por imposición de alguno, sino por procesos subjetivos de reflexión y transformación de ideas y creencias.

La conversación requiere que los interlocutores se desprendan de su tendencia a convencer para que se logre una verdadera escucha, entendida más que como una habilidad comunicativa como

[...] una disposición emocional que acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, que valora la dignidad y la historia personal de quien habla, que configura un espacio de respeto mutuo lejano al egocentrismo mental que asume como único criterio de verdad el propio pensamiento. (Arias, 2010, p. 122).

La aspiración cultural a lo homogéneo hace que las personas anhelan conversar con quien confirma sus posiciones personales, con quien coincide con sus interpretaciones, principios y experiencias. Si la previsión de la diferencia forma parte del imaginario de los interlocutores ellos no se decepcionarán pues disfrutarán tanto de las convergencias como de las diferencias e incluso tendrán el valor, cuando sea necesario, de ayudar a sus interlocutores a formular sus razones para la confrontación (Valencia, 2006).

El tipo de preguntas que se hacen durante la conversación refleja qué tanto se busca y acepta lo diverso. “La pregunta cerrada siempre busca una respuesta única. Pedagógicamente es hija de la instrucción, ya que busca que se repita lo que el profesor o el libro dijeron. Ese es su criterio de verdad” (Mejía, 2007, p. 28). Es decir, las preguntas cerradas no favorecen la conversación, la convierten en una especie de encuesta. Las preguntas abiertas (no cerradas con apariencia de abiertas) en cambio sí estimulan la conversación. “La importancia de la pregunta abierta radica en que promueve en quien la escucha y la realiza la posibilidad de ir por variados caminos en la búsqueda de saber” (Mejía, 2007, p. 29).

En cuanto a la actitud curiosa e investigativa en el campo de la información, llama la atención que

antes y después de la conversación nada ocurrió (al menos formalmente). Es decir, no se animó a los estudiantes a consultar fuentes antes o después de la conversación. Así que se concluye que no se estimuló la actitud curiosa e investigativa de los estudiantes en este sentido.

Encanto

Otro de los tres pilares de la conversación es el encanto que “se caracteriza por atraer a partir de la hermosura, la gracia, la simpatía o el talento, dejando huellas gratas en las personas, alimentando deseos de volver sobre los mensajes, de pensarlos, madurarlos e incorporarlos en la vida cotidiana” (Herrera y Chahín, 2007, p. 15).

El encanto por el otro puede darse en el desempeño de los dos roles de la conversación (emisor y receptor). Cuando la persona que está hablando se siente encantada por el otro, o los otros, ve en ellos sujetos que merecen sus palabras, seres con quienes compartir “la magia de lo diverso, del punto de vista distinto que habita en cada quién” (Herrera y Chahín, 2007, p. 15). Y cuando está escuchando, se siente encantada por quien habla, quien coopera con ella en la reducción de la incertidumbre (Bazdresch, 2012; Echeverría, 2005), quien le ofrece lo que sabe y lo que ignora, lo que piensa y lo que siente.

El encanto no puede forzarse ni implorarse. Es una consecuencia de lo que Herrera y Chahín denominan *la gracia*. Por una parte, la gracia de la persona y, por otra, la de lo que hace y dice la persona. Y ello implica tanto mostrar nuestra gracia como buscar la gracia de los demás, en ambos casos con la convicción de que en cada persona hay algo de gracia.

El encanto es una sumatoria de la razón (estar atento) y la emoción (sentirse a gusto). Reconocer si un individuo está o estuvo encantado, sin dialogar con él, resulta una tarea muy difícil y arriesgada, pues solo se tiene acceso a manifestaciones exteriores que pueden resultar engañosas (mirada, expresión facial, posición del cuerpo,

participación, etc.). Un estudiante escurriéndose en el pupitre, por ejemplo, no necesariamente es señal de desencanto. Como tampoco un estudiante que sigue con la vista al docente irrefutablemente estará encantado.

Lo primero que se evidenció en esta investigación fue interés de las docentes por encantar a los estudiantes. La variedad y cantidad de actividades desarrolladas y de recursos empleados son señales de dicho interés. A lo cual se suma el entusiasmo que se percibió en las palabras de las docentes y sus acciones, en procura de que todos los estudiantes participaran en la sesión.

Se notó también que la animación de video encantó a los estudiantes, ya que se mantuvieron atentos y expectantes. Es probable que esto se deba a que estos estudiantes pertenecen a lo que se ha llamado nativos digitales y por tanto tienen tendencia a responder favorablemente ante los recursos audiovisuales (Ibarra y De la Llata, 2010).

También las otras actividades (señaladas en la tabla 4) generaron encanto en los estudiantes, en especial, las plásticas (carteleras, dibujos, *collage*, etc.). Ocho de las diez docentes recurrieron a este tipo de actividades en las sesiones y a los estudiantes se les observó atentos y a gusto.

Sin embargo, pese a estas situaciones de encanto identificadas, preocupa el desencantamiento de los estudiantes para la conversación propiamente dicha. Como se expuso anteriormente, los estudiantes mostraron desinterés total por sus pares como interlocutores, excepto cuando trabajaron en pequeños grupos, sin control permanente de la docente.

También es inquietante que al comienzo de las sesiones, muchos estudiantes se mostraron interesados en participar, pedían la palabra, respondían las preguntas, pero en la medida que el tiempo transcurría este interés se iba apagando y solo unos cuantos querían hablar, los demás en muchos casos estaban ya distraídos, como si se fueran decepcionando paulatinamente, lo cual señala que el encanto no fue duradero.

Confianza

“La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro” (Simmel, citado por Cornu, 1999). Una hipótesis optimista, vale la pena agregar. Confiar puede entenderse como creer en que el otro hará lo correcto.

En el contexto de la conversación la confianza puede tomar varios sentidos: confiar en el otro como interlocutor, confiar en el otro como humano, confiar en la conversación misma, confiar en mí mismo como interlocutor.

Cornu (1999) afirma que la confianza es constitutiva de las relaciones escolares y no se refiere solo a la manera como el estudiante trata al docente, sino también a la forma como el docente trata al estudiante. En el entorno escolar tradicional no parece haber correspondencia en las relaciones entre docente y estudiante. Por una parte, el estudiante (especialmente el infante) confía en los adultos, en sus docentes, por eso acepta lo que le dicen y le enseñan. Pero por otra, el docente desconfía de los estudiantes, quienes no saben, tienden al error y están corrompidos por la sociedad y sus familias. Parece que los docentes esperan que los estudiantes confíen en ellos, aunque ellos no confíen en los estudiantes.

La forma como las docentes gestionaron el discurso en las sesiones analizadas no evidencia confianza en los estudiantes; por el contrario, puede ser señal de algunas consideraciones de incapacidad: no serán capaces de buscar información adecuada, no serán capaces de plantear preguntas, no serán capaces de identificar la enseñanza del relato. Ante esta situación, resulta más sencillo que la docente sea quien gestione todo.

Y ¿qué pasa con la confianza de los estudiantes en las docentes? Es una pregunta que lleva a una paradoja. Por un lado, podría afirmarse que los estudiantes confiaron en las docentes, porque atendieron lo que ellas decían y en un inicio participaron. Por otra parte, la falta de constancia en la participación, el silencio que se fue apoderando

de las sesiones puede ser señal de falta de confianza, como si el estudiante prefiriera no arriesgarse, como si le tuviera temor a lo que puede suceder, a lo que su docente, y quizás sus compañeros, pueden hacer con lo que él exprese. Lo cual es lógico teniendo en cuenta que siempre estuvo latente el riesgo de las desaprobaciones y que las docentes privilegiaron a estudiantes que se comportaron y hablaron en conformidad con los cánones escolares y concordaron con sus puntos de vista. Esta característica corresponde con lo que Freire (2005) llamó *la educación bancaria*; en la cual los estudiantes “tanto más se dejen ‘llenar’ dócilmente, tanto mejores educandos serán” (p. 78).

En cuanto a la relación entre estudiantes, al menos en el plano del discurso oral, puede verse desconfianza. En las sesiones analizadas, los estudiantes no creen en lo que sus compañeros dicen hasta tanto las docentes lo han avalado. Esto puede reflejarse en la inseguridad y el bloqueo que los estudiantes experimentan, cuando las docentes preguntan qué opinan sobre lo que ha dicho su compañero.

Pero hay que reconocer que este estudio está limitado, porque desconoce los antecedentes de las relaciones entre las docentes y los estudiantes. Freire (2005) hace hincapié en la relación de la palabra con la acción. Dice que la confianza se estimula cuando la palabra corresponde con el actuar, cuando no resulta palabrería. “Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza” (p. 111).

Estos planteamientos abren la posibilidad de que los estudiantes desconfíen con base en experiencias previas, en las que han percibido que el actuar de su docente no es coherente con su discurso, o han notado que no los escucha auténticamente.

RECOMENDACIONES

En la conversación es necesario que se tengan en cuenta los distintos pareceres de las personas que en ella intervienen, ya que estos son los que pueden conducir a un verdadero discurso plurigestionado

(Cassany, Luna y Sanz, 2005). Es necesario en la labor docente despojarse de la tendencia común que se tiene de convencer a los estudiantes de lo que se considera verdadero o correcto.

Los seres humanos somos diferentes y es precisamente esa diferencia la que nos hace especiales, entonces no se debe pretender un mundo homogéneo en el que todos tengan los mismos pensamientos, ideales, anhelos y comportamientos. Prever estas diferencias y sentir agrado por ellas, encauzarlas como algo positivo sin querer moldearlas de acuerdo a un patrón socialmente establecido y deseado, con seguridad conducirá a una buena conversación.

Un aspecto importante es considerar al interlocutor como fuente valiosa de información, implica además de escucharlo, hacer válidos todos sus conocimientos y experiencias. En este sentido la escucha va más allá del simple hecho de darle la palabra al interlocutor, implica prestar atención a lo que dice, interpretarlo y demostrarle que está siendo escuchado. Si esto ocurre se dará una “tendencia a expresar más cosas, y con mayor profundidad y riqueza de detalles que si se nos escucha superficialmente” (Codina, 2004, p. 8).

De esta escucha que se denomina escucha activa (Chaux, 2012) surgen entonces las preguntas, que dan una dinámica y un ritmo trascendente a la conversación, sobre todo cuando no buscan una única respuesta ni la verificación de lo que se dice, ni mucho menos las conclusiones adecuadas; es decir, no buscan complacer a nadie, sino que permiten explorar experiencias y sentimientos, descubrir nuevos planteamientos, nuevas inquietudes.

Así como las preguntas son elementos básicos en la conversación, las reacciones que se presentan ante las respuestas también son importantes. Cuando existe una reacción de desaprobación a una respuesta, probablemente el interlocutor se desanime y pierda la confianza en él, en la conversación y hasta en quien conversa con él, tal vez no desee participar más. Pero si la reacción es la aprobación, o la indagación, se construye confianza y se estimula la conversación.

Los anteriores aspectos llevan a recordar que una conversación no debe ser gestionada por uno solo de sus interlocutores, sino por todos los que en ella intervienen, de tal manera que sus roles puedan intercambiarse. En este sentido, la mediación del docente es crucial, puesto que para conversar es necesario establecer y permitir una relación cercana con sus estudiantes, considerarlos y reconocerlos como interlocutores válidos y confiables, de los cuales también se puede aprender.

Desde este punto de vista la conversación cobra un papel significativo en el aula, pues se constituye en un fenómeno que no solamente desarrolla habilidades lingüísticas, comunicativas y cognitivas, sino que principalmente desarrolla habilidades para la vida, competencias ciudadanas. La conversación no debería ser un medio para lograr objetivos pedagógicos, sino una finalidad pedagógica en sí misma, que se cumple si y solo si se transforman el papel del docente y el ambiente del aula.

REFERENCIAS

- Arias, A. (2010). *La construcción de la ciudadanía: Un trabajo de la escuela, la sociedad y la familia*. San Gil: Unisangil.
- Barragán, F. (2014). Géneros discursivos orales usados por docentes en el programa "La aventura de la vida". *Pedagógicos*, 7, 23-34.
- Bazdresch, M. (2012). La conversación educativa: un acto amoroso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 75-88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890004>
- Cambra, M. y Fons, M. (2006). Interacción en el aula de acogida: creencias de profesores de lenguas sobre el pluralismo en la escuela. En: A. Camps (comp.). *Diálogo e investigación en las aulas* (pp. 243-262). Barcelona: Graó.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2005). *Enseñar lengua*. 10ª ed. Barcelona: Graó.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus - Universidad de los Andes.
- Codina, A. (2004). Saber escuchar. Un intangible valioso. *Intangible Capital*, 3, 1-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54900303>
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial*. Oviedo (España): Nobel.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Comunicaciones Noreste. Recuperado de: <http://www.libroesoterico.com/biblioteca/metafisica/Echeverria%20Rafael-Ontologia-Del-Lenguaje.pdf>
- Edex. (s.f.). *La aventura de la vida*. Recuperado de: <http://laaventuradelavida.net/>
- Flores, R.; Herrera, G. y Melero, C. (1989). *La aventura de la vida: guía para el profesorado*. Bilbao: Edex.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2ª ed. México: Siglo XXI.
- Herrera, G. y Chahín, I. (2007). *La fiesta de la conversación*. Bilbao: Edex.
- Hurtado, J. (2002). *El proyecto de investigación holística*. Bogotá: Magisterio.
- Ibarra, A. M. y De la Llata, D. E. (2010). Niños nativos digitales en la sociedad del conocimiento: acercamientos conceptuales a sus competencias. *Razón y Palabra*, 72, 1-24.
- Mejía, M. (2007). La pregunta: entre estrategia pedagógica y camino investigativo. *Magisterio*, 27, 26-30.
- Rodríguez, M. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo? *Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 1-11. Recuperado de: http://www.oei.es/fomentolectura/hablar_escuela_rodriguez.pdf
- Sánchez-Cano, M. (2009). Las estrategias en la conversación. En: M. Sánchez-Cano (coord.). *La conversación en pequeños grupos en el aula* (pp. 39-71). Barcelona: Graó.

Unda, V. (2000). Conceptualización del evento comunicativo conversación. *Onomázein*, 5, 301-313. Recuperado de: http://www.onomazein.net/Articulos/5/N3_Unda.pdf

Valencia, A. (2006). Ética de la discusión. En: *Colombia la alegría de pensar* (pp. 67-73). 2ª ed. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia y Número Ediciones.



Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano*

History of School Knowledge in Bogotá Public Preschool

Óscar Leonardo Cárdenas Forero**

Semillero de Investigación Historia de los Saberes Escolares en el Preescolar***

Para citar este artículo: Cárdenas, Ó. L. (2016). Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano. *Infancias Imágenes*, 15(1), 89-102.

Recibido: 7-noviembre-2015 / **Aprobado:** 4-febrero-2015

Resumen

La historia de los saberes escolares en los últimos años ha venido conformándose en un reciente ámbito de exploración histórica y pedagógica. Sin embargo, en el preescolar no ha sido abordada rigurosamente, lo que se convierte en una oportunidad para iniciar investigaciones tendientes a construir la historia de la enseñanza en el preescolar y determinar las condiciones que se han instituido para permitir la emergencia, la permanencia o la desaparición de ciertas prácticas y contenidos de enseñanza en este nivel. El presente estudio, de corte cualitativo, basado en la analítica de la gubernamentalidad y en el enfoque arqueológico-genealógico, ubicado en la década de 1980, es un intento por contribuir en la producción histórica de los saberes en el preescolar y en la descripción de prácticas y condiciones que posibilitaron la introducción de esos saberes en este nivel de educación en la escuela pública bogotana.

Palabras clave: saberes escolares, escuela pública, prácticas históricas, currículo.

Abstract

History of school knowledge in recent years has been complying in a new area of historical and pedagogical exploration. However, it has not been addressed rigorously in preschool, which becomes an opportunity to undertake research to build the history of preschool education and determine the conditions that have been instituted to enable the emergency, the permanence or the disappearance of certain practices and content of teaching at this level. This qualitative study, based on the analytics of governmentality and archaeological-genealogical approach, set in the 1980s, is an attempt to contribute to historical production of knowledge in preschool and description of practices and conditions, which enabled introduction of this knowledge at this level of education in the public schools of Bogotá.

Keywords: school knowledge, public school, historical practices, curriculum.

* El presente artículo de reflexión corresponde al estudio que se viene adelantando en torno a la descripción de las prácticas y condiciones que posibilitaron durante la década de 1980 la introducción de ciertos saberes escolares en el preescolar de la escuela pública bogotana, que recurre a la exploración, análisis, revisión y selección de fuentes primarias y secundarias, que configuran el archivo de documentos, proceso en el que se hace la lectura y tematización de la información y su respectivo fichaje para iniciar el establecimiento de grupos o cortes históricos a partir de la recurrencia de lo que acontece y la construcción de espacios históricos, que finaliza con el análisis y articulación de la información recolectada para la redacción y producción escrita.

** Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Tutor pedagógico, Universidad del Tolima (Colombia). Correo electrónico: osle1972@ut.edu.co

*** El Semillero de Investigación es un grupo de estudiantes de la Universidad del Tolima Abierta y a Distancia conformado por Yenny Aguilera, Viviana Beltrán, Natalia Calderón, Lizeth Camargo, Leidy Castillo, Gina Díaz, Óscar Lasso, Dairo Martínez, Luz Pérez, Paulina Silva, Lida Siabato, Jorge Suárez y Andrea Ubaque, coordinado por Óscar Leonardo Cárdenas.

PREÁMBULO

La historia de los saberes escolares se ha venido constituyendo en un campo de análisis y búsqueda tanto histórica como pedagógica. Considerado hasta hace poco tiempo un *objeto marginal* y aislado dentro del campo de la historia de la educación, los trabajos a su alrededor han permitido visibilizar “la naturaleza de la escuela, su justificación” (Chervel, 1991, p. 68), el accionar de las prácticas pedagógicas, las relaciones gestadas entre los maestros y estudiantes, el análisis de los métodos pedagógicos, las estructuras que adopta el currículo, las asignaturas escolares que se instalan, los procesos de escolarización que se establecen, los textos o manuales escolares que se formulan, los discursos que se legitiman y los que se desvanecen o transforman, en fin, describir el acontecer general de la escuela, que da apertura a incursiones y modos de producción histórica que se configuran en una alternativa para “[...] narrar, interpretar y [...] comprender los procesos por los que los grupos sociales a lo largo del tiempo seleccionan, organizan y distribuyen conocimientos y creencias a través de las instituciones” (Pereyra, 1991, p. 6). Ahora bien, a pesar de constituirse en un escenario de referencia para dar cuenta de la escuela y de los modos como se ha asumido la enseñanza, en especial, la historia de los saberes en el preescolar se mantiene como un campo inexplorado por parte de la investigación histórica, pedagógica y educativa, lo cual ha posibilitado incursionar con nuevas pesquisas frente a la historia de esta enseñanza escolar.

A su vez, el abordaje de este campo ha facilitado la emergencia de las preguntas por la enseñanza y por el aprendizaje en el preescolar, en particular, por aquel que se instituyó en la escuela pública bogotana, por aquello que utilizó en determinado momento para instruir. Esto implica cuestionarse por la *génesis*, la *función* y el *funcionamiento* de los saberes escolares; por los propósitos de la

educación preescolar; por los modos como esos contenidos que se enseñaban fueron seleccionados y validados por los discursos, reflexiones y las prácticas que sustentaban la enseñanza; por los maestros y sus prácticas en el aula; por las materias escolares que se introdujeron y reconocieron como verdades; por las que se mantienen, las que se transforman y las que desaparecen; por los tiempos que se les dedican; por el sentido que se les otorga, y por los juegos de poder que orientan esas maneras de ser de la enseñanza en cada época. Por consiguiente, incursionar en este lugar de investigación histórica permite abordar la “pregunta por el estatuto teórico de la pedagogía” (Álvarez, 2009, p. 1), la historia de la enseñanza a partir del estudio de los saberes escolares, la descripción de las condiciones que han establecido para la instalación y legitimación de ciertos saberes en la escuela, para analizar las transformaciones acontecidas en el campo de la enseñanza, los cuales se han instituido históricamente y han estado articulados a la racionalidad¹ de cada época, y para describir los propósitos específicos de la educación preescolar y los procesos formativos (y de preescolarización) de los sujetos que asisten a la escuela.

Justamente, estos saberes, ya sean como un producto *de la* escuela o que se hayan generado *en la* escuela misma, se constituyen en elaboraciones que se acoplan al “modo en que funcionan determinadas prácticas históricas” (Castro, 2010, p. 31), por tanto, independiente de que se produzcan en la escuela o sean generados en ella, de las intenciones que los generan, de las selecciones realizadas, de los sujetos e instituciones que los construyan; estos están *generalmente* ensamblados a unas prácticas históricas que funcionan conforme a unas reglas que determinan la racionalidad de cada momento. Por esto, los saberes escolares se consideran como unas *invenciones históricas* que aparecen en conjunción con otras prácticas singulares que forman parte de las maneras de actuar

1. La racionalidad se entiende como el “modo en que funcionan determinadas prácticas históricas” (Castro, 2010, p. 31).

y de ser de cada tiempo, que emergen o circulan en la escuela, susceptibles de mutar, permanecer o desaparecer. Así, los saberes escolares, más allá de ser simples *vulgarizaciones* del conocimiento científico, se institucionalizan como invenciones propias de la escuela, *coyunturas* de cada época, que dan cuenta del acontecer escolar, de sus tensiones, cultura, ideales sociales y escolares, como también de la racionalidad existente.

Con esto se busca mostrar que los saberes, temas y contenidos escolares poseen autonomía respecto a las disciplinas científicas que le sirven de marco de referencia, pero que no son *realidades dadas*, *construcciones sociales* o *naturalizaciones* instauradas en la escuela; por el contrario, son *acontecimientos*, *emergencias* y efectos de la conjunción de condiciones históricas diversas y singulares que aparecieron en determinados momentos de la historia acopladas al funcionamiento de una época, por tanto, no obedecen simplemente a la voluntad de algún individuo o institucionalidad ni por supuesto al progreso de la sociedad o la conciencia social por hacer de la escuela una institución mejor y distinta.

Es importante destacar en este trabajo, la escasez de producciones escritas en las que los maestros de preescolar muestran y describen cómo han generado sus saberes, en especial, en el preescolar de la escuela pública, además que esta exploración es un intento por producir una historia de los saberes “y no de las disciplinas porque [...] [se considera] que muchos de los conocimientos que han circulado por la escuela no tienen necesariamente el estatuto disciplinar” (Álvarez, 2009, p. 2). Tampoco es una historia del currículo, puesto que dicho concepto es “[...] relativamente reciente [...] que representa un modo muy particular de articular de manera secuencial las materias que se dictaban en todos y cada uno de los grados de la escuela primaria y secundaria” (p. 2). Esto no significa que no se recurra al estudio de las renovaciones y transformaciones curriculares propuestas en la época por la sociedad, el Estado y la escuela misma, ya que estas sirvieron de referente a los

maestros para orientar sus prácticas de enseñanza, pero también, para organizar, seleccionar, producir y colocar en circulación ciertos saberes escolares. De este modo, la intención del trabajo se enfoca en describir el territorio de los saberes escolares en el preescolar, un lugar inexplorado que requiere de la ampliación de estudios, ya que los existentes alrededor de este escenario son escasos y se hace esencial la producción de trabajos en esta línea como fundamento para indagar y comprender la enseñanza en este nivel. Esta insuficiencia se debe, al parecer, a que se considera que las reflexiones en torno a lo que se enseña no es una cuestión de análisis en el preescolar, ya que existe la creencia de que hablar acerca de materias escolares significa adentrarse en un proceso de escolarización de los niños, lo que implica concebir el preescolar como un estado preparatorio para que los niños enfrenten la primaria, posición de la que se distancian algunos investigadores, pedagogos y maestras pues consideran que el preescolar tiene otros propósitos que trascienden el simple aprestamiento para la escuela. En este sentido, es importante resaltar que el currículo y los saberes en el preescolar son un asunto fundamental en el proceso de escolarización, pues:

Hablar de currículo de educación inicial causa mucho “escozor” en un gran sector de la población [...] muestra que existe un rechazo por la transposición de la escuela básica a la escuela de los niños de cero a 5 años; pero desafortunadamente esta actitud de cierta manera es algo ingenua ya que cuando hablamos de escuela siempre hay un currículo, es decir, hay unas definiciones de “para qué, qué, cómo y cuándo”. Es así como nuestra educación inicial está “llena” de currículo, sean estos explícitos como en el caso de los aprestamientos, o implícitos, como en el caso de los jardines asistenciales. (Fandiño, 2011, pp. 11-12).

Es más, se piensa que curricularizar, en el marco de la educación preescolar, supone escolarizar, puesto que

[...] se asocia la palabra currículo con la de institución educativa de carácter formal y en este sentido se piensa que si se habla de currículo para los jardines infantiles se está buscando la formalización de estas instituciones y ello conduciría a “escolarizar” a los niños y niñas de esta franja de edad. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 38).

Al respecto, no se debe olvidar que el preescolar apareció en la escuela pública bogotana como momento de aprestamiento, pre-primario, preparatorio, previo y necesario para el ingreso de los niños a la educación primaria, y tuvo un sentido *escolarizante*, con el que además se intentó intervenir los problemas de deserción y fracaso escolar que venían aquejando al sistema educativo del país. De este modo, con el internamiento temprano en la escuela se pretendió no solo intervenir estos problemas sino salvaguardar a los niños de otros males que los agobiaban, “[...] como la mendicidad, la vagancia y la delincuencia infantil” (Cárdenas, 2014, p. 17), convirtiendo a la preescolarización en una estrategia de regulación sobre esos males que inquietaban a la sociedad colombiana.

Así las cosas, la historia de los saberes escolares permite describir cómo fue el pasado de ciertos saberes que han irrumpido en las aulas de clase, en los currículos, en los espacios de la escuela y por supuesto, en los textos y manuales que en ella han circulado. Pero además, favorece la identificación y descripción de cada saber visibilizando sus métodos de enseñanza, de organizarse, de funcionar, de resumirse, de secuenciarse y de relacionarse con los propósitos educativos imperantes y con los fines de la formación escolar, lo cual posibilita las reflexiones acerca de aquellos contenidos de enseñanza que se conservan, los que requieren ser pensados y transformados, y aquellos que emergen y buscan ubicarse en el currículo escolar o que definitivamente deben descartarse.

Por estas y otras razones, la historia de los saberes escolares en el preescolar de la escuela pública no ha sido abordada como un campo de exploración riguroso, lo que se convierte en una

oportunidad para iniciar estudios tendientes a construir su historia, de la enseñanza en el preescolar, de sus prácticas y de las condiciones que se han instalado para permitir la emergencia, existencia y permanencia de ciertos contenidos de enseñanza en este nivel educativo; para develar, además, lo que se ha dejado de ser, lo que permanece y aquello que en el tiempo se va desvaneciendo.

ACERCA DE LOS SABERES ESCOLARES

En las últimas décadas, provenientes de distintos enfoques de pensamiento, se vienen realizando un sinnúmero de trabajos alrededor de los saberes, la enseñanza, el currículo, los textos y las materias escolares. Entre ellos se destacan los estudios realizados alrededor del *currículo escolar* por Ivor Goodson (1991), Basil Bernstein (2001), Michel Apple (1986) y Thomas Popkewitz (2007), entre otros enmarcados en la tradición sajona; las exploraciones de André Chervel (1991) e Yves Chevallard (2002), propias del pensamiento francés, que orientan sus abordajes alrededor de los *saberes escolares*, en el que se destacan los avances realizados por autores como Larrosa (1995), Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela (1997) y Antonio Viñao (2012) sobre la *cultura escolar*. Como complemento de estas perspectivas, circulan aquellas corrientes que se preocupan por las *didácticas* como el Grupo Fedicaria, por el *pensamiento del profesor*, objeto de trabajo de autores como Clark y Peterson (1986), Pérez y Gimeno (1988), y por el *saber pedagógico*, abordado en el país por autores como Carlos Vasco (1999) y Olga Lucía Zuluaga (2005), entre otros.

Gracias a estos trabajos, la historia de los saberes escolares paulatinamente se ha venido conformando en un ámbito de exploración histórica y pedagógica, y ha permitido reconocer que la noción de *saber escolar* no siempre ha tenido la misma forma, concepción, significado y estructura, ni se lo ha pensado del mismo modo en el transcurso de cada época; en cambio, sí ha permitido considerar que el saber escolar no es algo natural en

la escuela sino que se ha constituido de diversos modos, efecto de la convergencia de una multiplicidad de condiciones, en momentos determinados de la historia. Según Chervel (1991), el concepto de *disciplina escolar* aparece por primera vez en la educación primaria y no estuvo relacionado con *lo que se debe aprender*, sino más bien, con aquella parte de la educación de los escolares que se emplea para reprimir “las conductas susceptibles de alterar el orden establecido” (p. 60). No obstante, solamente hasta el siglo XX se asocian los saberes o disciplinas escolares con aquello que se debe enseñar, con las materias o asignaturas escolares, ramos de instrucción, contenidos de enseñanza propios de los planes de estudio de la escuela. En este sentido, fueron concebidos como el “conjunto específico de conocimientos que tiene sus características propias en el ámbito de la enseñanza, la formación, los mecanismos, los métodos y las materias” (p. 60).

En el siglo XIX, precisamente, la disciplina escolar empezó a adquirir la forma de “instrucción que el alumno recibe del maestro” (Chervel, 1991, p. 61), acepción que se asoció a las nociones de *gimnasia intelectual*, de *facultad* y de *formación intelectual*. Pero también se relacionó con el verbo *disciplinar*, que significó el desarrollo y la formación de la inteligencia mediante la inculcación de conocimientos a los niños, convirtiéndose en el objeto de estudio de la pedagogía durante esa época. En ese siglo, con los filósofos Antoine Cournot y principalmente a Félix Pécaut, el concepto de *disciplina* adoptó entonces, la forma de “materia de enseñanza susceptible de servir como ejercicio intelectual” (p. 62). Sin embargo, fue después de la Primera Guerra Mundial cuando el término *disciplina* perdió, por fin, la fuerza que lo caracterizaba hasta entonces, es decir, como concepto articulado a la formación intelectual, convirtiéndose en lo sucesivo en una *simple rúbrica* que clasificaba y organizaba las materias de enseñanza y los contenidos seleccionados para instruir a los niños. Así entonces, la noción de disciplina escolar se transfiguró, para dejar en el pasado su relación con el concepto de facultad intelectual, más no del de

disciplinamiento de la mente, y adquirir nuevas formas asociadas a los métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte. El saber escolar se asumió entonces, como *aquello que se enseña* para desarrollar la inteligencia, como la conjunción de contenidos de enseñanza que se elaboran, formulan y producen para instruir en la escuela a los niños. Pero también, las disciplinas escolares comenzaron a

[...] ser consideradas como organismos vivos —nacen, evolucionan, se transforman, desaparecen, se fagocitan y engullen unas a otras, se desgajan, compiten, intercambian información, se aíslan, emparejan o forman tríos e incluso comunas, se atraen, se repelen o son indiferentes entre sí, tienen un nombre que las identifica, cambian de denominación y de apariencia, se jerarquizan, se hacen préstamos, se roban entre ellas, marcan su territorio: todo como en la vida misma— es posible hablar de un proceso de disciplinarización. (Viñao, 2012, p. 115).

Lo anterior implica reconocer que los saberes escolares se articulan con los modos de ser y de actuar de cada época, aquellos no existen o funcionan en un espacio vacío, neutro o aislado sino que más bien surgen, habitan y se forman en el marco de una racionalidad, en la manera de operar de un determinado sistema educativo y en los modos cómo se organiza la escolaridad. Ahora bien, frente a estas ideas, Goodson (1991) resalta que los saberes escolares, en la forma de currículo, no son “entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones” (p. 60), lo que significa reconocer el carácter mutable de los saberes escolares en cada una de las épocas de la historia.

Como complemento de esto, Marín (2015) destaca que frente a los saberes escolares existen unos que son *de la escuela* para referirse a

[...] aquellos que le son propios, saberes que se originan y se organizan de acuerdo con las condiciones escolares y por lo cual portarían una serie de marcas (o cualidades) específicas: como la estructura

secuencial, la vinculación estrecha con los fines del sistema educativos, entre otras (p. 14).

Y otros saberes que se producen o circulan en la escuela constituidos por

[...] aquellos que forman parte de la vida de la institución escolar que circulan en sus espacios y que, a su vez, pueden producirse en la escuela o apropiarse en la interacción de los sujetos que la habitan, con otras instituciones o estamentos sociales (p. 14).

Estos últimos han sido objeto de análisis de diversas tendencias epistemológicas e históricas y han derivado en una multiplicidad de abordajes orientados al examen de los saberes escolares en diferentes ópticas que enriquecen este campo de exploración reciente.

En resumen, al realizar el estudio, y tomando en consideración las ideas de Chervel (1991) y Coll (1994), es posible, entonces, explorar las condiciones y prácticas históricas que permitieron la *génesis*, la *función* y el *funcionamiento* de ciertos saberes en el preescolar adscrito a la escuela pública bogotana de la década de 1980, y con ello, responder a las preguntas: ¿Qué es lo que se enseña?, ¿cómo, cuándo y con qué se enseña?, ¿para qué se enseña?; además, ¿cómo, cuándo, qué y quién evalúa eso que se enseña?, que develarán a qué iban los niños al preescolar en determinado momento, los contenidos de enseñanza que se introducían para lograr esos objetivos educativos, las estrategias a las que recurrían las maestras y las actividades que desarrollaban durante su permanencia en dicho nivel escolar. Cada uno de estos cuestionamientos se convierte en un marco para iniciar las pesquisas que aportaron elementos en la producción de la historia de los saberes en el preescolar y devienen en la pregunta: ¿Qué condiciones y prácticas históricas convergieron en la década de 1980 para permitir la producción, selección y circulación de los saberes escolares en el preescolar de la escuela pública bogotana?

DE LAS CONDICIONES Y PRÁCTICAS INSTAURADAS. LOS PRIMEROS INTENTOS DE CURRICULARIZACIÓN EN EL PREESCOLAR

Desde la década del setenta hasta la del noventa, algunos fueron los intentos y propuestas que se hicieron para curricularizar, planificar y organizar las prácticas y los contenidos de enseñanza en el preescolar, los cuales provinieron del Ministerio de Educación Nacional (MEN) o, en su defecto, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Entre estas formulaciones aparecieron las *Orientaciones sobre educación preescolar* (Martínez, 1971), auspiciadas por la Asesoría Pedagógica de Preescolar del Ministerio de Educación Nacional y orientado por Gilma Martínez; la *Guía práctica de actividades para niños de 3 a 6 años* (1978) elaborado por Graciela Acosta, María Concha y Nubia Garcés en asocio con el ICBF; la *Guía de trabajo en las Unidades de Protección y Atención al Niño* (1985), escrita por María Francisca Concha Perdomo y Carlos Jiménez Caballero, técnicos de apoyo financiados por el ICBF y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef); el “Currículo de preescolar” (1986) planteado por la División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal del MEN; y el “Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario” (1990) del ICBF. Cada uno de estas iniciativas presentó, desde su perspectiva, los propósitos que debían orientar el preescolar y la educación infantil, las indicaciones para la enseñanza, el acondicionamiento de los lugares de trabajo, la organización de los materiales educativos y las rutinas que las maestras debían adoptar para adelantar sus acciones pedagógicas con los niños, los contenidos de enseñanza que debían aprender, las formas de trabajarlos, los tiempos de desarrollo y las maneras de evaluación.

LA RENOVACIÓN CURRICULAR EN LA DÉCADA DE 1980

Entre 1974 y 1985 se estableció la *tecnología educativa* en el aparato educativo del país con introducción

del “Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación”, que operó en dos niveles: “[...] para la educación [...], con la concreción de una nueva manera de concebir la organización y funcionamiento de todo aparato educativo: la creación del sistema educativo; para la enseñanza y la escuela [...], la implantación de la tecnología instruccional” (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 147), y con ello, la irrupción de los discursos “de la calidad y del mejoramiento cualitativo de la educación” (Vasco, 2012, p. 24) como una condición para enfrentar la situación de crisis en este campo en términos de la enseñanza, de la estructura y organización de la escuela, que se tradujo en la transformación, precisamente, de los modos como los maestros enseñaban, planeaban y seleccionaban los saberes y actividades para llevar a cabo su labor pedagógica que impulsó la necesidad de una *Renovación Curricular* que se tradujo en la *planificación de la enseñanza* y la condensación de unos contenidos escolares, objetivos, métodos y actividades para el mejoramiento educativo. Además, se adoptaron y se hizo seguimiento a unas prácticas y contenidos curriculares preestablecidos, en “la forma de un paquete elaborado por instancias técnicas y administrativas alejadas de la institución escolar, y dispuesto para su aplicación y utilización operativa por parte del maestro” (p. 120) y en el reconocimiento del componente tecnológico como elemento fundamental para resolver la situación por la que atravesaba la educación, expresado en un primer momento en “la introducción y utilización de los medios, pero que posteriormente desplazaron su énfasis a la transferencia, ya no tanto de productos tecnológicos como de procesos y alternativas, para la solución de problemas educativos” (p. 119).

No obstante, en el marco de la educación preescolar, la *planificación de la enseñanza* significó la necesidad de comprender este proceso como la organización del tiempo y del espacio donde se realizaban las acciones con el grupo de niños, el manejo de los espacios del vecindario que podían ser utilizados en los procesos educativos, las estrategias a implementar (juego libre), los modos de estructurar los contenidos de enseñanza (unidades

de trabajo) y el empleo de recursos necesarios (materiales didácticos, juguetes, etc.) para la ejecución de las acciones escolares.

De este modo, se introdujo la idea de la *renovación curricular*, en términos de “determinación de objetivos, selección de contenidos, búsqueda de metodologías y evaluación de resultados” (MEN, 1983, p. 3), que sería la estrategia fundamental para enfrentar los problemas y la crisis de la educación del país, apoyada en la vinculación de una serie de documentos que orientaron dicho proceso, entre los que se destacaron los fundamentos generales, el plan de estudios, los marcos generales, los programas curriculares y materiales de apoyo, que sirvieron, en definitiva, de cimiento a los procesos de enseñanza en todos los niveles de la educación colombiana.

ACERCA DE LOS PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA EN EL PREESCOLAR

Al explorar los propósitos de la enseñanza en el preescolar, por lo general, se hace referencia a los fines e intenciones que se persiguen con la instrucción en este nivel educativo. Por ejemplo, hacia 1971, Martínez, en la propuesta *Orientaciones sobre educación preescolar*, planteó como objetivos:

- a. Facilitarle al niño por todos los medios posibles, el desarrollo físico natural.
- b. Rodearlo de un ambiente favorable para las manifestaciones de su vida emocional.
- c. Capacitarlo para que se baste a sí mismo; y para que sea capaz de obrar con seguridad en sí y en los demás, y de tomar parte como elemento activo en trabajos de grupo.
- d. Dotarlo de experiencias suficientes adecuadas a su edad para que desarrolle sus sentidos y su mente para que enriquezca su lenguaje y su capacidad expresiva (p. 17).

Posteriormente, en el documento *Guía práctica de actividades para niños de 3 a 6 años* se formuló como objetivos generales de la atención integral al preescolar

- a. Lograr un desarrollo integral del niño en los aspectos físico, psicosocial, ético e intelectual.
- b. Lograr que el niño amplíe sus conocimientos de la realidad social y material, valorando los aspectos positivos de su cultura.
- c. Desarrollar la capacidad de iniciativa, la imaginación y el espíritu de investigación y descubrimiento, a fin de establecer relaciones creadoras en su grupo social (Acosta, Concha y Garcés, 1978, p. 2).

Más aún, en el *Currículo de preescolar* (1984), planteado por el MEN, se resaltó que los objetivos de este nivel educativo debían direccionarse hacia el desarrollo de los aspectos *perceptivo-motriz, socioafectivo, del lenguaje, creativo e intelectual*, para lo cual era fundamental que el trabajo de los maestros se abordara en torno al desarrollo de unos *temas y contenidos* asociados a unas *áreas del conocimiento*, en particular, de las ciencias naturales, las ciencias sociales, la educación estética, la educación para la salud, la educación física, educación sexual, educación religiosa, lectoescritura y matemáticas, resaltando en este proceso el valor de las *unidades de trabajo*, como articuladoras de los temas, las nociones y las actividades a realizar con los niños, del *juego libre* como la manera de trabajo y de la organización de *ambientes* en los que era importante clasificar los materiales para el desarrollo de los asuntos creativos, expresivos, cognoscitivos y motores.

Por otra parte, en el documento *Guía de trabajo en las Unidades de Protección y Atención al niño* (1985), del ICBF, en asocio con el Ministerio de Salud, se formularon propósitos de la educación temprana de los niños centrados en su desarrollo integral, en su reconocimiento como seres sociales, en la comprensión del acto educativo como proceso social, la colectividad y la actividad infantil, el contexto sociocultural como fundamentos del proceso educativo, el juego como expresión infantil y los adultos como orientadores de estos procesos.

En los *Fundamentos generales del currículo* (MEN, 1990), formulados a mediados de la década

de 1980, y respondiendo a los fines del sistema educativo colombiano consagrados en el Decreto 1419 de 1978, se planteó para el nivel preescolar que la enseñanza y los contenidos seleccionados o producidos para ello debían orientarse para que los niños aprendieran a:

- Participar en las actividades programadas para el desarrollo físico, intelectual, emocional y social.
- Adecuar su comportamiento y emociones para vivir en grupo
- Simular con propiedad diferentes papeles de acuerdo con sus intereses y necesidades en actividades grupales e individuales. (MEN, 1990, p. 14).

Como se ve, en cada momento de esta década, diversos fueron los propósitos que se le plantearon a la educación preescolar, conformes a su racionalidad y modo de operar, muchos de los cuales se han transfigurado y algunos emergido para hacer del preescolar lo que hoy se haya instituido.

DE LOS SABERES ESCOLARES INSTITUIDOS EN EL PREESCOLAR. LA EDUCACIÓN ESTÉTICA: APUESTA POR LA BELLEZA INTEGRAL

Uno de los saberes escolares fundamentales que se introdujo en el preescolar fue la educación estética que contempló cuatro maneras de abordarse en el aula: el *dibujo*, que se asoció a los primeros trazos de los niños; la *literatura infantil*, que acudió a los cuentos y a la poesía para desarrollar sus propósitos; la *dramatización*, que se relacionó con el teatro y los títeres, y la iniciación a la *educación musical*. Justamente, el *dibujo* se asumió como una temática necesaria, pues contribuía en la manera como los niños iniciaban sus trazos, experiencia fundamental para comenzar los procesos de enseñanza/aprendizaje y la adquisición de la lectoescritura y la creatividad, para lo cual, la maestra podía recurrir a actividades de enseñanza

en la que se estimulara la observación de los objetos del medio ambiente, como por ejemplo, el *rasgado*, el *recortado*, el *collage* o el *grabado*, como también la teoría del color, el círculo cromático y, por consiguiente, el aprendizaje de los colores primarios, secundarios, complementarios y análogos.

La *literatura infantil*, por su parte, comprendió aquella escrita *para* los niños y aquella escrita *por* los niños, que les permitía combinar la realidad con el fin de adaptarla a las necesidades y reforzar el habla mediante el empleo fundamentalmente de cuentos. La literatura infantil articuló temáticas como la *poesía infantil*, que favorecía enormemente en el niño el ejercicio de la memoria, el incremento del vocabulario, manejo de pronunciación de sonidos y el sentido de la musicalidad; la *dramatización* que acudió a los *títeres* como estrategia de enseñanza y como un elemento integrador de gran valor pedagógico, que contribuía a la expresión infantil mediante la realización de un espectáculo en el que se colocaban en escena la literatura, las artes plásticas (dibujo, pintado, modelando), las manualidades, la música y toda la riqueza del mundo interior de los niños, que requería de un plan, un guion, una escenografía y un repertorio para su ejecución

De igual manera, la *educación musical* fue considerada una de las formas de expresión comunicación infantil, con la que se pretendió el desarrollo de la capacidad de concentración, audición, memoria, creatividad, coordinación psicomotriz y sensorial, entre otras intenciones.

Como se observa, con la educación estética en el preescolar se buscó el desarrollo de niños sensibles y creativos, por lo que la maestra debía propiciar acciones en las que les ayudara en el conocimiento básico del arte, enriqueciendo su gusto estético y desarrollando sus habilidades básicas expresivas y sensoriales en lo corporal, lo auditivo, lo visual y lo verbal, de tal forma que los pequeños lograran apreciar la belleza, la música y las artes.

LA PRELECTOESCRITURA: PREPARACIÓN PARA APRENDER A LEER Y ESCRIBIR

La necesidad de preparar al niño con unas orientaciones básicas antes de iniciarlo en el aprendizaje de la lectura y la escritura, posibilitó la introducción de la *prelectoescritura* en el preescolar, como un momento de aprestamiento para desarrollar las habilidades requeridas para aprender a leer y escribir. Para ello, se tuvieron en cuenta las características y grado de desarrollo infantil, pues esto, le permitía a la maestra decidir sobre las actividades a ejecutar y los métodos más adecuados para trabajar. Además, era fundamental impulsar el desarrollo perceptivo-motriz (coordinación visomotora, discriminación visual, figura/fondo y constancia perceptual), del lenguaje en su totalidad, de las operaciones de análisis, comparación, síntesis, atención y memoria, la organización rítmica, reconocer las variables de espacio, tiempo y causalidad y la simbolización. De este modo, los niños se familiarizaban con el reconocimiento de las vocales y las letras en general, asociándolas con el sonido de su pronunciación hasta llegar a entrelazarlas para formar palabras e iniciar el proceso de escritura y lectura. Como actividades de enseñanza se propuso utilizar la *vivencia* de los niños, las *bandas pictóricas*, las *simbolizaciones*, el *alfabético* y el *grafismo animado*.

EL TIEMPO DEL ÁBACO: JUGUEMOS, MANIPULEMOS Y APRENDAMOS

Otro de los saberes escolares que se instauró en el preescolar fue denominado *prematemáticas*, considerado importante ya que favorecía la adquisición de *nociones matemáticas* relacionadas con el aprendizaje de los números y de nociones geométricas, con las relaciones espaciales, las cualidades de los objetos (tamaño, formas, etc.), la ordenación, la cardinación de conjuntos, la seriación, la clasificación, la asociación, las equivalencias y las correspondencias, contenidos de enseñanza

necesarios y básicos, influenciados por el pensamiento piagetiano, para afrontar el aprendizaje de las matemáticas en la primaria. Justamente, entre esos contenidos fundamentales en el preescolar apareció *enseñar a contar* a los niños, pues se consideraba que este conocimiento era preliminar para enseñarles a escribir y leer los números, *uno por uno y en orden*, temática que se trabajaba a partir de la realización de *planas* (secuenciación repetitiva escrita sobre papel que realizaban los niños con el objeto de aprender) o de la manipulación y conteo de objetos concretos como piedras, tapas, fríjoles, entre otros, con los que la maestra pretendía que memorizaran y adquirieran la agilidad para escribir los números. Una vez “los que ya saben bien los números del 0 al 9, les enseñé la suma. Así aprenderán que un número se compone y descompone de muchas maneras. También les enseñé cuál es el mayor y el menor entre dos o más números” (MEN, 1996, p. 12).

De este modo, los contenidos de enseñanza eran organizados por la maestra de manera secuencial, de lo simple a lo complejo, y cada uno como condición preliminar para avanzar hacia nuevos aprendizajes y temáticas. Además, de la enseñanza del concepto de *número*, otros maestros, enfocados en la tendencia de la matemática moderna recurrieron al manejo de material concreto para la enseñanza, pero consideraron que para que el niño llegara al concepto de número, el trabajo en el aula no se podía limitar al número solamente, sino que debía tener en cuenta otros aspectos constitutivos. En consecuencia, algunos maestros orientaron previamente sus acciones escolares a la clasificación con los bloques lógicos, el manejo de las series para aprender sobre orden y la correspondencia término a término como elementos antecedentes al concepto de número. Este trabajo en el aula no se limitaba a la realización de planas sino que contemplaba que los niños con las diferentes partes de su cuerpo siguieran en el aire la forma de los números, además, de hacer picado, rasgado, pintura y elaboración con plastilina de los números. Con lo anterior, se afirmó que el niño

aprendía las nociones matemáticas jugando y manipulando objetos concretos, pues precisamente, se encontraba en la etapa de desarrollo en la que esto se favorecía.

INICIANDO EN LA CIENCIA A LOS PEQUEÑOS CIENTÍFICOS

Las ciencias naturales y de la salud se instauraron en el preescolar público para que los niños se familiarizaran con el medio que los rodea, ampliar su conocimiento del cuerpo, estimular la percepción sensorial, fortalecer hábitos de higiene, conocer, amar y respetar la naturaleza, entre otros propósitos. Para lograr esto, la maestra recurrió a la introducción de temáticas relacionadas con el desarrollo del esquema corporal y el conocimiento de las partes del cuerpo, percepción e identificación de los elementos de la naturaleza, los seres vivos, primeros auxilios, así como también, la inclusión de actividades que implicaran una relación y experiencia con la naturaleza.

Con este tipo de exploración e interacción con el medio que les rodea se podía dar una mirada integral a la naturaleza, al cuidado del ambiente, al saneamiento ambiental, la educación sanitaria y el cuidado personal. De este modo, se contribuía a la formación de unos niños curiosos por la naturaleza y los diferentes elementos a de su entorno, para lo cual, fue fundamental proponer actividades que implicaran el uso de sus sentidos y experiencias en las que pudieran palpar, olfatear, degustar y observar.

Para lograr lo anterior, se usaron diferentes tipos de materiales educativos como por ejemplo, las *láminas*, las *fotografías* o las *plantillas*, por lo general, relacionadas con el mundo natural y sus elementos o con las partes del cuerpo humano. En cada una de ellas, se mostraban imágenes de animales, plantas o los sistemas del cuerpo humano, usadas para desarrollar en los niños el conocimiento de la naturaleza y el valor del cuidado y protección de los seres vivos, contribuyendo con esto, a la conservación de los recursos naturales. Como se ve,

la utilización del entorno y en especial del mundo natural fue esencial para adelantar las prácticas de enseñanza con los niños, para permitirles también, explorar los elementos de la naturaleza (agua, aire, sol, suelo), lo cual era importante, ya que permitió contribuir en la preparación para la vida escolar futura de los niños. Este tipo de aprestamiento científico-natural fue necesario para orientar tempranamente la formación posible de científicos, médicos, veterinarios y personas que tuviesen un agrado por la ciencia.

LAS CIENCIAS SOCIALES: RELACIÓN ENTRE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

En el preescolar la enseñanza de las ciencias sociales estuvo centrada en el *fortalecimiento de los valores, las costumbres familiares y el respeto por sus creencias*, como una condición para que el niño reconociera las características del grupo al que pertenecía, entrara en contacto con la sociedad y reconociera la existencia de varios agentes de socialización como la familia y el maestro. En consecuencia, la enseñanza de las ciencias sociales se enfocó en el aprendizaje de los valores políticos, éticos, afectivos, cognoscitivos y estéticos, aspectos fundamentales para establecer relaciones cooperativas, intercambiar puntos de vista, y sobre todo, facilitar el desarrollo de la autonomía en los niños, lo que derivaría en una formación infantil en la que se reconociera la importancia de valorarse así mismo, de sentirse miembro activo del grupo al que pertenece y constructor de sus propios valores. Para alcanzar estos objetivos se propusieron como temáticas de aprendizaje las formas de organización como la familia, la escuela y el barrio, sus normas, los tipos de trabajo, el descanso y la recreación, las costumbres, la alimentación, la vivienda, el vestido, las fiestas y los medios de transporte. Con todo esto, se introdujeron además, aspectos sobre *educación vial*, que incluyó algunas normas de tránsito y ciertas recomendaciones a los niños en su rol como peatones o pasajeros en la calle.

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA: APRENDER Y ENSEÑAR A CREER

Con la introducción de la *educación religiosa* se pretendió que los niños en el preescolar vivenciarán la experiencia de Dios a través de Jesucristo, valoraran su obra, conocieran la vida de Jesús y los valores y actitudes de la madre de Jesús hacia Dios; pero además que se reconociera que el niño ingresaba con algún tipo de experiencia religiosa. Para lograrlo, se planteó la necesidad de intervenir con actividades relacionadas con la observación, la conversación constante con los niños, la organización de una oración, la elaboración de plegados, la enseñanza de las señales del cristiano, del significado de la Cruz, entre otros. No obstante, inculcar en los niños el valor de ser un cristiano significó saber los modos como ha de obrar, lo que ha de orar, lo que ha de creer, lo que ha de recibir; y que para que el cristiano llegase a obtener estos saberes y entenderlos, el preescolar se encargaría de la preparación preliminar para esto. Una de las actividades sugeridas consistía en sentar a los niños en forma de una circunferencia y enseñarles una canción honrando al papá y a la mamá, así se les infundían los valores propios del cristiano y la fe religiosa.

REFLEXIONES FINALES

A pesar que el campo de investigación de los saberes escolares es un escenario de reciente exploración en el país, el territorio de los saberes en el preescolar aparece como un lugar inexplorado que requiere de estudios que lo enriquezcan. Por consiguiente, este trabajo es una apuesta por la que se seguirá trabajando, se avanzará en la retrospectiva y producción histórica de la misma para visibilizar lo que ha sido, dejado de ser y es la enseñanza en el preescolar. Con lo anterior, se busca trascender ese pensamiento que considera que las reflexiones sobre los saberes no son una cuestión de examen en el preescolar y resaltar que al explorar la enseñanza es factible dar cuenta del preescolar, de sus

intenciones y los modos que adopta en cada época. De esta manera, el trabajo se hace pertinente en la medida en que se constituye en una contribución a la discusión sobre los saberes en la educación inicial o en el preescolar, un asunto que hoy provoca la necesidad de afrontar profundas reflexiones y debates. En este sentido, las exploraciones realizadas han permitido favorecer el avance de la indagación y producción histórica alrededor de los saberes en el preescolar, ubicándolo en el análisis de la enseñanza y del aprendizaje, de aquello que se introduce, instala o transforma para instruir tempranamente a los niños, de su naturaleza y de la validación de su existencia, como también de las intenciones que justificaron su selección y legitimación para apoyar los procesos de preescolarización infantil, de sus didácticas y de las formas de evaluación, en fin, de los modos como en determinados momentos se enseñó en el preescolar de la escuela pública.

REFERENCIAS

- Acosta, G.; Concha, M. y Garcés, N. (1978). *Guía práctica de actividades para niños de 3 a 6 años*. Bogotá: Ministerio de Salud Pública, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito*. Bogotá.
- Álvarez, A. (2009). *Historia de los saberes escolares en Colombia: configuración de una línea de investigación*. Ponencia presentada en el IX Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación: Educación, Autonomía e Identidad en América Latina, 16-19 de noviembre, Río de Janeiro, Brasil.
- Álvarez-Urúa, F. y Varela, J. (1997). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (2001). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Cárdenas, O. (2014). *La preescolarización del niño en la escuela pública colombiana (1960-1990)*. Ibagué (Tolima): Universidad del Tolima.
- Castro, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teacher's Thought Processes. En: M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). Nueva York: Macmillan.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Concha, M. y Jiménez, C. (1985). *Guía de trabajo en las Unidades de Protección y Atención al Niño*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
- Chevallard, Y. (2002). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111. Historia del currículo I. Madrid. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros%20completos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>
- Fandiño, G. (2011). De la educación preescolar a la educación inicial. *Revista Educación y Cultura*, 93, 8-14.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo. *Revista de Educación*, 295, 7-37. Historia del Currículo I. Madrid. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros%20completos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Marín, D. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En: Alcaldía Mayor de Bogotá. *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los*

- proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (pp. 13-37). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Martínez, G. (1971). *Orientaciones sobre educación preescolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Martínez, A.; Noguera, C. y Castro, O. (1994). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Corporación Tercer Milenio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1983). *Programas Curriculares. Segundo Grado de Educación Básica*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (1986). *Currículo de preescolar. Documentos 1 y 2*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1990). *Fundamentos generales del currículo*. Bogotá: Carvajal.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *El conocimiento matemático en el grado cero*. Serie Documentos de Trabajo. Bogotá.
- Pereyra., M. (1991). Editorial. *Revista de Educación*, 295. Historia del Currículo I. Madrid. Recuperado de: <http://www.meecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros%20completos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Popkewitz, T. (2007). La historia del currículum: La educación en los estados unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Profesorado. Revista Currículo y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-13. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev113ART1.pdf>
- Vasco, C. (1999). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá: Cinep.
- Vasco, C. E. (2012). La presencia de Piaget en la educación colombiana 1960-2010. *Revista Colombiana de Educación*, 60, 15-40. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/836/845>
- Viñao, A. (2012). Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: El caso español. *Pro-Posições*, 23(3), 103-118. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/07.pdf>
- Zuluaga, O. (2005). *Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.





Incidencia del fortalecimiento del pensamiento divergente en la creatividad de los niños*

Incidence of Strengthening Divergent Thinking in the Creativity of Children

Claudia Yanneth Beltrán** Diana María Garzón*** Norma Constanza Burgos****

Para citar este artículo: Beltrán, C. Y.; Garzón, D. M.; Burgos, N. C. (2016). Incidencia del fortalecimiento del pensamiento divergente en la creatividad de los niños. *Infancias Imágenes*, 15(1), 103-118.

Recibido: 28-julio-2015 / **Aprobado:** 9-octubre-2015

Resumen

Con esta investigación se buscó fortalecer la creatividad de los estudiantes a través de la implementación de una propuesta pedagógica basada en el desarrollo del pensamiento divergente, y de algunas estrategias descritas por Edward de Bono (2006), que aportaran a los estudiantes técnicas de favorecimiento del pensamiento flexible, fluido, original, elaborado y con capacidad de adaptación y respuesta a los retos que se les presentan en la vida académica y adulta. La investigación fue de tipo mixta y se aplicó a tres cursos diferentes: transición, cuarto y séptimo, de dos instituciones educativas de Bogotá. Se usó una metodología de acción, mediante un pretest para medir la creatividad de los estudiantes en el momento inicial, posteriormente se realizó la intervención basada en el fortalecimiento del pensamiento divergente y, por último, se aplicó el postest de creatividad. Con estos resultados se analizó la incidencia de la intervención en los estudiantes.

Palabras clave: creatividad, desarrollo de pensamiento divergente, propuesta pedagógica, originalidad, fluidez.

Abstract

This research sought to strengthen the creativity of students through implementation of a pedagogical proposal based on development of divergent thinking, and some strategies described by Edward de Bono (2006), to provide students techniques in favor of flexible, fluid, original, elaborate thinking and capable of adapting and responding to the challenges that they face in academic and adult life. The research was of mixed gender and applied to three different grades: transition, fourth and seventh, in two educational institutions in Bogotá. An action type methodology was used, through a pre-test to measure the creativity of students in the initial stage, subsequently an intervention was held based on the strengthening of divergent thinking, and finally, a post-test of creativity was applied. With these results, the impact of the intervention on students were analyzed.

Keywords: creativity, development of divergent thinking, pedagogical proposal, originality, fluency.

* El presente artículo es producto de la investigación "Fortalecimiento de la creatividad de los estudiantes a través de la implementación de una propuesta pedagógica basada en el pensamiento divergente" desarrollada para optar por el título de Maestros en pedagogía en la Universidad d La Sábana, iniciada el segundo semestre de 2013 y finaliza en junio de 2015.

** Magíster en Pedagogía; Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos. Docente, Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED). Correo electrónico: claudiabel95@yahoo.es

** Magíster en Pedagogía. Docente Preescolar, SED. Correo electrónico: diana_mgp6@hotmail.com

** Magíster en Pedagogía; Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos. Docente Primaria, SED. Correo electrónico: normisbu@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo tradicional desde sus inicios se ha caracterizado por la trasmisión del conocimiento desde un maestro (individuo que lo posee) hacia los alumnos, una educación basada en la memorización, en el cumplimiento de estándares que no permite el descubrimiento y desarrollo de las habilidades y capacidades que poseen los seres humanos.

Al respecto, Torrance (citado por Pérez, 2009), uno de los grandes teóricos de la creatividad, afirmaba:

[...] los cambios en todo el universo son rápidos: los niños de hoy vivirán, cuando sean adultos, en un mundo profundamente diferente del actual; en esta nueva sociedad, la riqueza fundamental será el conocimiento y estos cambios requerirán altos niveles de inventiva y creatividad (p. 181).

Con lo anterior se puede suponer que la estructura de escuela que dio resultados positivos en su momento, ya no responde a las necesidades del mundo actual por los grandes cambios que se han generado, en especial en el último medio siglo y que se seguirán generando. Los avances en ciencia y tecnología han hecho que pasemos de una sociedad de producción masiva de objetos a una de servicios y de información en la que el motor son las ideas y la creatividad.

Ocurre que en la escuela, como lo señala Perkins (1997), los estudiantes reciben conocimiento pasivo que almacenan y recuperan, pero que no saben usar —situación que se presenta en las instituciones donde se desarrolló esta investigación—. Allí, los niños aprenden conceptos pero no saben usar esta información en la resolución de situaciones reales en su vida; el plan de estudios y las estrategias implementadas no contemplan el desarrollo de la creatividad sino que, por el contrario, las actividades académicas están centradas en nociones y contenidos donde los niños asumen el rol de receptores pasivos, lo que refleja falta de atención,

desinterés y desmotivación, como consecuencia no hay un aprendizaje significativo.

Para transformar esa realidad en el aula, se hace necesario enseñar a pensar, y no de la manera tradicional con lógica rígida preocupados solo por la búsqueda de la verdad y el descubrimiento, sino desarrollar la habilidad del pensamiento divergente, que es cooperativo, práctico, que utiliza la lógica fluida, y que se interesa por el diseño y la creación como lo describe De Bono (1995). Desarrollar tal tipo de pensamiento es posible si tenemos en cuenta que el ser humano, por naturaleza, es creativo, aunque tal posibilidad puede ser cultivada. Ser creativo, para De Bono (1994), es una habilidad y una destreza que permiten ver el mundo de una manera diferente, es salir de las rutas trazadas por la experiencia, para poder innovar y crear nuevas formas de acción. Aporta elementos para responder a lo nuevo, a lo desconocido, a lo inesperado; facilita la manera de encontrar soluciones más productivas e interesantes a los problemas cotidianos; enriquece la cultura y, por tanto, mejora la calidad de vida.

Para autores como Guilford (citado por Esquivias, 2004), “la creatividad, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente” (p. 4). Torrance (citado por Esquivias, 2004) por su parte, define la creatividad como

[...] un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario además de comunicar los resultados (p. 5).

Para esta investigación se entiende la creatividad como una habilidad de pensamiento a través de la cual se interrelacionan los conceptos previos y se cambian las formas de pensamiento, generando así ideas novedosas, originales y flexibles,

que dan solución a los problemas de forma no convencional.

La creatividad debe ser estimulada desde todos los contextos que rodean al ser humano, uno de ellos es el contexto educativo, interviniendo desde los primeros grados escolares. Como uno de los grandes aportes en este tema, Torrance (citado por Esquivias y González, 2005 p. 4) ha encontrado algunas maneras para favorecer la creatividad de los educandos, ellas son: a) proporcionar al niño materiales que inciten a la imaginación; b) facilitarle recursos que enriquezcan la fantasía como cuentos, mitos, fábulas entre otras; c) darle tiempo para pensar y soñar despierto; d) animarlo a que exprese sus ideas, cuando tiene algo que decir; e) dar a sus escritos un soporte concreto entre otras. También el reconocimiento de un hallazgo es un buen estímulo para seguir buscando, apreciar la auténtica individualidad en lugar de sancionarla, corregir y valorar sin crear desánimo, dar importancia a lo que hace, estimular a los niños para que hagan juegos verbales. El juego es el mejor ambientador para una creatividad espontánea, Incluir como un ingrediente indispensable en la vida cotidiana y en el salón de clase el entusiasmo, la alegría, la posibilidad de bromear y jugar con las ideas.

Expertos en este tema afirman que el proceso creativo puede ser aprendido, aplicando diferentes estrategias y programas, como la lluvia de ideas para resolver problemas, la modificación de ideas, proponer cambios inusuales para objetos familiares, listado de atributos, analogías del método sinóptico, y los propuestos por Edward de Bono (2006) dentro de las que encontramos la que el autor llamó PNI, una herramienta que se centra en aspectos positivos, negativos e interesantes de una idea, (POR) provocar ideas, seis sombreros para pensar, entre otros que describe en su teoría del pensamiento paralelo.

Para Saturnino de la Torre (2006), la creatividad ocupa un lugar muy importante no solo desde el punto de vista de la realización personal sino desde el desarrollo social en general. Este autor plantea que la creatividad es un bien social y del futuro

que debe transversalizar todo el tejido social, desde la persona con su comportamiento cotidiano, pasando por los grupos formados por diferentes organizaciones, y finalizando en la expresión de un valor social orientador para las políticas públicas educativas.

De igual manera, un agente fundamental para llevar a cabo este proceso es el docente, como lo plantea Darrow (citado por De la Torre, 2003): “[...] una buena parte de responsabilidad para la promoción del pensamiento y la producción creativa que los niños experimentan en la escuela descansa en el maestro” (p. 75). Algunos autores plantean las características generales que debe tener un docente para favorecer la creatividad en sus estudiantes, como propiciar la reflexión y la incertidumbre, desarrollar confianza en sí mismo, conocer las actitudes y valores de sus estudiantes, vencer el temor al ridículo y a cometer errores, asumir una capacidad de asombro frente a comentarios reflexivos o creativos de los estudiantes, educar para la tolerancia a la frustración, aceptar fracasos y errores, entre otras.

Asimismo, en el presente escrito se hará referencia al *pensamiento divergente*, pues es a través de este tipo de pensamiento que se desarrolló esta investigación. Es un término amplio que engloba el método de pensamiento alternativo que propone De Bono (1995) para reemplazar el método socrático tradicional. Este pensamiento significa poner unas ideas al lado de otras. No hay choque ni disputa ni juicio inicial *verdadero/falso*. En él se presenta una amplia exploración del tema de estudio, y se emiten conclusiones y decisiones a través de un proceso de *diseño*. El pensamiento divergente enfatiza en los diferentes enfoques, en las variadas maneras de ver las cosas y se preocupa más de lo que puede ser que de lo que es. Con este tipo de pensamiento, se hace un desplazamiento hacia los lados, por ello se llama *lateral*, o *divergente*, para lograr diferentes percepciones, conceptos y puntos de entrada donde se usan diversos métodos para salir de la línea habitual de pensamiento, interesándose por el diseño para obtener ideas nuevas. Esta

creatividad no se limita a la creación artística, sino que se centra en la combinación de ideas previas para generar opciones innovadoras y útiles que no se evalúan sino que simplemente se señalan, facilitando así la fluidez y deteniendo el juicio que tan estimulado está en la educación tradicional occidental y que limita la percepción y las posibles soluciones a situaciones problemáticas. El pensamiento vertical o tradicional, aunque es importante, eficaz y necesario, resulta incompleto y debe ser complementado con el pensamiento divergente para generar una mayor utilidad y eficacia. Este último constituye una destreza de la mente que puede cultivarse con el uso de ciertas técnicas y el desarrollo de ejercicios prácticos que puedan ser aplicados a la solución de problemas de la vida diaria. Según De Bono (1970),

[...] es posible adquirir habilidad en su uso al igual que se adquiere habilidad en la matemática y otros campos del saber. [...] la enseñanza del pensamiento divergente durante una hora a la semana a lo largo de todo el periodo de asistencia a la escuela sería suficiente para desarrollar una actividad creativa en los niños (pp.8, 15).

El objetivo de esta investigación fue estimular en los estudiantes el pensamiento divergente con ejercicios que desarrollen la percepción, la posibilidad de tener diferentes miradas a una misma situación, direccionar la atención, generar ideas y ser más productivos, propositivos y creativos. Además, buscó dar respuesta a la pregunta: ¿De qué manera la implementación de diferentes estrategias pedagógicas para desarrollar el pensamiento divergente permite fortalecer los procesos creativos de los estudiantes?

METODOLOGÍA

El enfoque planteado para la investigación fue de tipo mixto, mediante la utilización de datos cualitativos y cuantitativos. Para los primeros se planteó un análisis del desarrollo de la creatividad a través

del pensamiento divergente, reflexionando sobre los procesos de pensamiento de los estudiantes, sus formas de resolver problemas y las ideas que plantean ante una situación (el punto de partida fue la comprensión de la realidad existente); luego se aplicaron algunas estrategias para el desarrollo del pensamiento divergente, registrando las observaciones realizadas durante la puesta en marcha, y analizando lo sucedido en la ejecución del proyecto.

En cuanto a los cuantitativos, se analizaron los datos obtenidos en las pruebas de creatividad de Torrance (citado por Jiménez, Artilles, Rodríguez y García, 2007) y escala de personalidad de Garai-gordobil y Pérez (2005), con padres y maestros, para hacer un análisis diagnóstico del estado inicial de la creatividad en los estudiantes, y el estado final después de la aplicación de la estrategia pedagógica.

Con el fin de alcanzar los objetivos del proyecto, se realizó un estudio mixto de alcance descriptivo con un diseño de investigación acción, que pretendía mejorar tanto algunos procesos de desarrollo de pensamiento en los niños —luego de una intervención pedagógica—, como “las prácticas al interior de una comunidad” (Hernández Sampieri, 2010, p. 548).

La investigación acción (IA) contempla el aula como un lugar de investigación, de desarrollo profesional, de evaluación de la práctica y de desarrollo personal, transformándose en un espacio de reflexión continua de las prácticas pedagógicas del docente, así como del proceso de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, el propósito principal de la IA es “aportar información a la comunidad que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales [...] que conlleven a cambios sociales” (Hernández Sampieri, 2010, p. 509). De igual manera, pretende que el docente reflexione sobre su propio desempeño y después comparta los resultados con sus pares para mejorar la práctica colectiva y, a partir de muchas IA del mismo tema, ampliar los conocimientos y lograr un impacto de orden institucional.

Así, esta investigación permitió, en un primer momento, generar un espacio de reflexión frente a las prácticas que se desarrollan en el aula con relación a los procesos creativos de los estudiantes y, en un segundo momento, brindar herramientas para favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a partir de las mismas prácticas pedagógicas. La investigación acción planteada para el proyecto dio a conocer cómo la implementación de diferentes estrategias para desarrollar el pensamiento divergente evidenció cambios en la creatividad de los estudiantes, mediante el análisis y reflexión durante toda la ejecución, y a través de la construcción de relaciones, aportes y efectos logrados.

Este trabajo, de diseño cuasi experimental, se desarrolló en cuatro momentos:

- *Diagnóstico*: este se obtuvo de triangular la información obtenida de los resultados de la aplicación de la adaptación test de creatividad Torrance (TCT) Inicial en el que se utilizan las pruebas 8, 9 y 10, del test Torrance (Jiménez, Artiles, Rodríguez y García, 2007); la escala de personalidad creadora a padres y escala de personalidad creadora a docentes diseñadas por Garaigordobil y Pérez (2005), para establecer posibles relaciones entre la percepción de padres y docentes, y los resultados evidenciados en el test.
- *Intervención*: incluyó 14 actividades para el desarrollo del pensamiento divergente en los estudiantes, adaptadas de algunos ejercicios propuestos por De Bono (1970), junto a las que también se elabora un manual con la explicación y respuestas para docentes; también, otras actividades pedagógicas adaptadas para la enseñanza de temas específicos en diferentes áreas o dimensiones en cada uno de los grupos que promuevan la fluidez y la originalidad.
- Aplicación del postest de creatividad de Torrance.
- Análisis de la información obtenida para emitir conclusiones.

Este último análisis se realizó por medio de una triangulación de datos, teniendo en cuenta:

- Análisis de los resultados del estado inicial: percepción de padres, percepción de docentes y resultados del TCT inicial, sobre los procesos creativos de los estudiantes. Se hizo una triangulación comparando estos tres elementos.
- Análisis de las actividades desarrolladas en la propuesta: en primer lugar se estudiaron por curso y se plantearon conclusiones de lo observado; posteriormente se hizo una reflexión global para cada actividad, a partir de los resultados en cada uno de los grupos (transición, cuarto y séptimo). Para este análisis se utilizó una matriz de sistematización.
- Análisis del estado final de la creatividad en las categorías a evaluar en los niños y niñas por cursos, teniendo en cuenta test y postest
- Comparación y relaciones del estado inicial y final de la creatividad de los tres niveles donde se desarrolló el proyecto: preescolar (transición), primaria (tercero) y bachillerato (séptimo), a partir del test y del postest.

El trabajo de investigación se realizó en dos instituciones educativas distritales (IED) de Bogotá, con tres grados diferentes, un grado de preescolar, uno de primaria y otro de bachillerato. En el Colegio José Jaime Rojas se planteó la propuesta con 15 estudiantes del grado transición, de ellos, 8 niñas y 7 niños, cuyas edades oscilaban entre los 5 y 6 años. En el Colegio Nuevo Chile, se trabajó con 18 estudiantes de grado cuarto, con entre los 8 y 10 años, 7 niños y 11 niñas, y 25 estudiantes de grado séptimo, 15 niñas y 10 niños, con edades entre los 12 y 14 años, para una participación total de 58 niños y niñas. Estos tres grupos se escogieron debido a que las investigadoras son las directoras de dichos cursos y pueden acompañarlos con una mayor intensidad horaria semanal, para garantizar el tiempo de aplicación de las actividades.

A partir de la metodología propuesta, las categorías inmersas en la investigación fueron:

- *Originalidad*: es la aptitud o disposición para producir, de forma poco usual, respuestas raras, remotas, ingeniosas o novedosas. La solución generada debió ser única o diferente a las que se ya se plantearon previamente. En esta categoría, se tuvo como referente el contexto particular en el que se desenvuelven los niños y niñas, para lograr establecer qué ideas fueron familiares para ellos y cuales lograrían ser novedosas. Así mismo, para analizar la originalidad se consideró la frecuencia de aparición de un objeto o una palabra.
- *Fluidez*: se refiere a la facilidad para generar un número elevado de ideas. En el desarrollo de la propuesta se analizó la producción de dibujos, ideas y respuestas de los estudiantes, a partir de la posibilidad de generar diversas alternativas o soluciones frente a la situación planteada.
- *Desarrollo social*: hace referencia al mejoramiento de la calidad de vida de una sociedad, promoviendo habilidades socioemocionales como la participación, relaciones armónicas, empatía, reconocimiento de sus debilidades y fortalezas, resiliencia; además, expresar y respetar las diferentes opiniones, respetar y asumir normas compartidas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 75). Para la investigación se analizó la participación, el respeto por las ideas de otros y el asumir normas compartidas).

Como principal técnica para la recolección de datos se aplicó uno de los test más destacados y “utilizados cuando se quiere investigar la creatividad dentro del contexto escolar” (Jiménez *et al.*, 2007) y es “una adaptación del test de Torrance de pensamiento creador”.

El test de pensamiento creativo de Torrance es un material que utiliza palabras, ilustraciones y sonidos. Está diseñado para medir algunas de las características importantes en el proceso del pensamiento creativo: fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración; para esta investigación las características que se tendrán en cuenta son las dos primeras. La puntuación en la categoría de originalidad se asigna según la frecuencia de aparición del objeto o la palabra dada como respuesta, cuanto mayor sea la frecuencia de aparición, menor la puntuación asignada.

La fluidez se evalúa de acuerdo con la cantidad de dibujos e ideas que se propongan dando una puntuación en intervalos de cero (0) a cinco (5). Así, a las pruebas que presentan mayor número de respuestas se les asigna una puntuación más alta y a aquellas que presentan un menor número de respuestas, se le otorga una puntuación menor. Esta calificación está basada en la investigación de la adaptación y baremación del test de Torrance.

El test se aplicó a los estudiantes en dos momentos: uno para conocer el estado inicial de la

Tabla 1. Categorías de análisis.

CATEGORÍA	ASPECTOS A OBSERVAR
Originalidad	- Frecuencia de aparición de una respuesta. - Respuestas diferentes o novedosas.
Fluidez	- Cantidad de ideas o respuestas. - Alternativas de solución ante una situación planteada.
Desarrollo social	- Participación. - Respeto por las ideas de otros. - Asumir normas compartidas

Fuente: Beltrán, Burgos y Garzón (2015).

creatividad que tienen los niños y otro final para observar los cambios o variaciones en la creatividad de los estudiantes, después de la intervención basada en el desarrollo de pensamiento divergente.

El plan de acción diseñado para la investigación inició con una comunicación directa con los padres de familia, informándoles acerca del proyecto, posteriormente se firmó un consentimiento informado con los padres de familia para que autorizaran o no la participación de sus hijos y la toma de datos, registros fotográficos, videos y trabajos escritos, aclarando que la información recolectada y sistematizada era de uso académico e investigativo.

Finalizó con la presentación de los resultados de la investigación en cada uno de los colegios en el foro institucional realizado en el mes de julio de 2015.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se registran los resultados de las tres pruebas que se aplicaron para conocer el estado inicial de la creatividad de los estudiantes: *test de creatividad de Torrance* (TCT) (Jiménez *et al.*, 2007), *escala de personalidad creadora* de Garaigordobil (Garaigordobil y Pérez, 2005) para padres (EPC padres) y la *escala de personalidad creadora* (EPC profesores).

La primera aplicación de la adaptación, TCT, se realizó en cada uno de los grupos. La adaptación que aplicamos de esta prueba incluyó tres juegos de expresión figurada. Teniendo en cuenta que los grupos en los que se usaba la prueba eran de diferentes edades, se amplió el tiempo sugerido de 10 a 20 minutos, contados a partir del momento en el que los niños iniciaron la realización del dibujo; también se les solicitó que titularan cada dibujo.

El juego 1 consistió en componer un dibujo, utilizando un trozo de papel verde en forma de óvalo. En esta prueba se evaluó solo la originalidad en una escala de 0 a 5. La asignación de los

puntos se dio según las adaptaciones realizadas a partir de lo sugerido por López, Prieto y Ferrandiz (2003). En el juego 2 los estudiantes finalizaban dibujo a partir de trazos dados, algunos de estos les suscitaban relaciones frecuentes con algunos objetos de su entorno, lo que llevó a que realizaran los mismos dibujos, disminuyendo el puntaje en la evaluación de originalidad. En el juego 3 se elaboró la mayor cantidad de dibujos diferentes a partir de dos líneas paralelas que debían ser la parte más importante del dibujo; en este ejercicio, como en el 2, se evaluaron fluidez y originalidad.

Al analizar los tres cursos se observó que la categoría de *fluidez* presentó los mejores resultados en comparación con la de *originalidad*, esto debido a que los estudiantes sugirieron gran cantidad de respuestas, pero en muchos casos fueron iguales entre compañeros. En los tres cursos, el juego 2 se alcanzó mayor puntuación que en el juego 1 y 3. Para este test, los estudiantes de grado cuarto presentaron mejores resultados, seguidos de los de grado séptimo y luego transición.

La *escala de personalidad creadora* de Garaigordobil consta de 22 preguntas que los padres evalúan con una escala de estimación “Nada”, “Algo”, “Bastante” y “Mucho”, a la cual se le da un valor numérico de 0 a 3, donde “Nada” es 0 y “Mucho” es 3. La puntuación máxima a obtener en esta prueba es de 66 puntos que corresponden al 100 %.

En general, los padres de los tres grupos de estudiantes consideraron que a sus hijos les gusta aprender cosas nuevas. También, que los participantes de transición tenían sentido del humor y les gustaba construir juguetes con materiales que tuvieran a su alrededor, además mostraron interés por actividades artísticas como dibujo y pintura. En el grado cuarto, los padres manifestaron que sus hijos eran muy creativos, les gustaba inventar juegos originales, escuchar relatos, cuentos e historias; en séptimo, que eran independientes y tenían facilidad para identificar problemas.

Para cada grado en el cual se desarrolló la investigación, dos docentes que comparten bastante tiempo con los grupos evaluaron la creatividad de los estudiantes, mediante la *escala de personalidad creadora* de Garaigordobil (EPC de profesores) (Krumm y Lemos, 2011).

En los resultados de dicha escala se observó una total coincidencia en los puntajes más altos, entre los grados transición y séptimo. Los docentes de estos grados consideraron que a los estudiantes les gustaba escuchar relatos, historias y cuentos, y aprender cosas nuevas; mostraron interés por participar en actividades artísticas y tuvieron facilidad para identificar problemas que existan. Las características de creatividad más relevantes de los niños de grado cuarto, según las docentes, consistieron en que ellos fueron perseverantes, tuvieron ideas originales en el juego de representación, les agradaron las situaciones que implicaban riesgo y aventura, mostraron curiosidad por muchas cosas e hicieron muchos cuestionamientos; estas características destacadas, no fueron tan relevantes en los otros dos grados.

Tabla 2. Comparación resultados de las pruebas de creatividad inicial en los tres cursos.

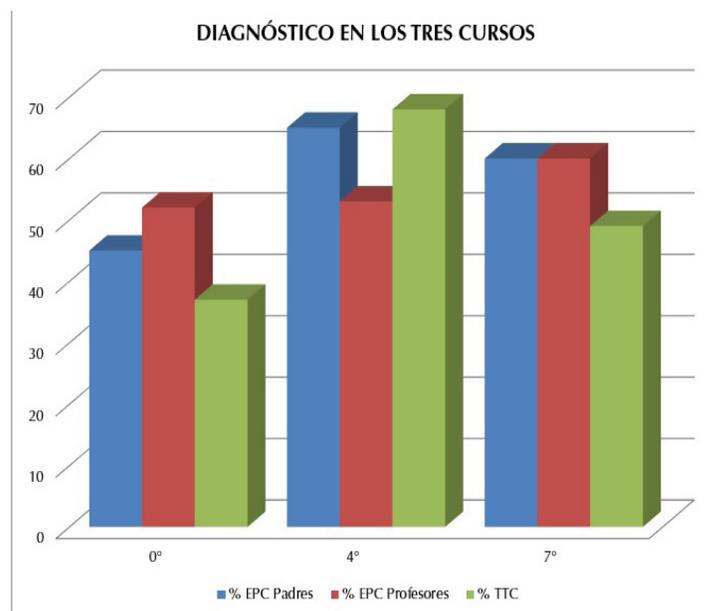
RESULTADOS CREATIVIDAD INICIAL			
Prueba de creatividad	0°	4°	7°
% EPC padres	45	65	60
% EPC profesores	52	53	60
% TTC	37	68	49

Fuente: Beltrán, Burgos y Garzón (2015).

Al observar los resultados de las tres pruebas diagnósticas, el curso cuarto presentó los mejores resultados, segundo por séptimo y luego transición. En todos los casos, los resultados fueron muy cercanos, lo que permitió entender que el test de Torrance se aproximaba a la percepción que tuvieron los padres y los profesores de la creatividad de los niños.

La segunda fase de la investigación incluyó la implementación de la propuesta basada en el desarrollo de pensamiento divergente y de algunas

Figura 1. Comparación resultados de las pruebas de creatividad inicial en los tres cursos.



Fuente: elaboración propia.

actividades que fueron adaptadas para trabajar diferentes temáticas de cada grupo, a las que se les denominó *actividades pedagógicas*.

Las 14 actividades planteadas en la propuesta pedagógica, para desarrollar el pensamiento divergente, se analizaron en cada uno de los cursos haciendo énfasis en las dos categorías a evaluar: fluidez y originalidad.

Iniciar las actividades para fortalecer el pensamiento divergente no fue sencillo; se vio la necesidad de dar ejemplos para facilitar la comprensión del ejercicio. También, fue importante disponer de un ambiente favorable en el aula para motivar la participación libre, espontánea y creativa de los estudiantes en todos los grados. En la mayoría de los ejercicios, el desarrollo de las actividades se dio en tres etapas: una inicial de ambientación y apertura, donde se creó un ambiente amable, de confianza y benévolo para el proceso creativo y donde además se explicó el reto a llevar a cabo; enseguida, los estudiantes trabajaron de manera individual para garantizar que cada uno generara y construyera sus propias ideas, y en un tercer momento se socializó, ya fuera en grupos pequeños o en plenaria en el salón. Con esta participación se generó confianza y les permitió valorar tanto sus pensamientos como el de los compañeros, propendiendo por una cultura de respeto por las ideas del otro.

En el desarrollo de dichas ideas se evidenció entusiasmo y motivación por parte de los estudiantes; así mismo, el interés por cumplir con los retos y juegos planteados permitió que ellos intentaran pensar y plantear diferentes alternativas de solución, favoreciendo la fluidez.

Cabe aclarar que las actividades fueron implementadas a partir del contexto, los intereses y las necesidades de los estudiantes; además, cada actividad se enmarcó en una situación específica y, en ocasiones, se realizaron cambios y ajustes para que fueran acordes al grupo. De igual manera, en varios momentos fue necesario ejemplificar, para que el estudiante iniciara el desarrollo de la actividad con más seguridad y confianza.

Durante la actividad, se observó que la gran mayoría de los estudiantes querían compartir sus respuestas y pensamientos con sus compañeros, en otros casos, hubo niños que fueron adquiriendo más seguridad y confianza para expresar lo que pensaban y sentían. Se fomentó el respeto por el otro, por sus ideas y pensamientos, valorando el aporte de cada y dando la posibilidad de generar nuevas ideas.

A medida que se avanzó en las actividades, los niños iban adquiriendo ciertas habilidades, como: arriesgarse a proponer cosas diferentes; aceptar la respuesta del otro, por muy distinta que pareciera; respetar la palabra; tolerar las ideas de los demás y mostrar autoconfianza. Esta última fue la más importante, pues todas sus respuestas eran válidas y tenidas en cuenta.

Al desarrollar los retos y a pesar de solicitar que trabajaran de forma individual, con mucha frecuencia compartían sus ideas con los compañeros más próximos. Siempre comentaban todo lo ocurrido. Cuando todos los estudiantes terminaban el ejercicio individual, se hacía la socialización; al escuchar los aportes de los compañeros, las asociaciones, las ideas y los aportes se generaron con más facilidad, lo cual aumentó tanto la fluidez como la originalidad. Los estudiantes manifestaron agrado por las actividad, en especial por el trabajo colaborativo, que se impuso espontáneamente.

Durante la socialización, fue evidente que el pensamiento divergente fortaleció el respeto, la tolerancia, la aceptación de las diferentes maneras de pensar y lo valioso de estos pensamientos, lo anterior debido al constante intercambio de ideas tanto de manera espontánea como guiada en el momento. Además, invitó a ser de mente abierta, a aceptar opiniones y acciones variadas, pues cuando algún estudiante intervenía, se generaban más ideas por parte de los demás.

Estos ejercicios, más que pretender encontrar la respuesta exacta o correcta, buscaba que cada estudiante sugiriera el mayor número de opciones de soluciones y ejercitara la habilidad de ver las situaciones desde la mayor cantidad de enfoques,

respetando igualmente las diferentes de sus compañeros, lejos de juicios de valor.

Las actividades de pensamiento divergente fortalecieron la imaginación, la posibilidad de observar desde diversos enfoques, el respeto, la tolerancia, la aceptación, la seguridad y la solidaridad. Invitó a ser de mente abierta a los pensamientos; a aprender; a ser conscientes de que las cosas no son solo lo que a primera vista se percibe de ellas; a valorar y respetar las ideas de los otros y las propias.

De igual manera, se llevaron a cabo algunas actividades de pensamiento divergente, adaptadas para favorecer la enseñanza/aprendizaje de ciertos contenidos del plan de estudios. Teniendo en cuenta que las docentes investigadoras de grado cuarto y séptimo orientaban la asignatura de ciencias naturales, las actividades fueron rediseñadas

para estas temáticas y, para el caso de transición, involucraron varias dimensiones del desarrollo del niño.

En el análisis de las actividades pedagógicas se relacionaron las experiencias más destacadas a partir de la respuesta favorable de los estudiantes, la facilidad de adaptación con la temática y los resultados en cuanto a los objetivos propuestos en cada una de ellas.

Durante las actividades pedagógicas se observó que:

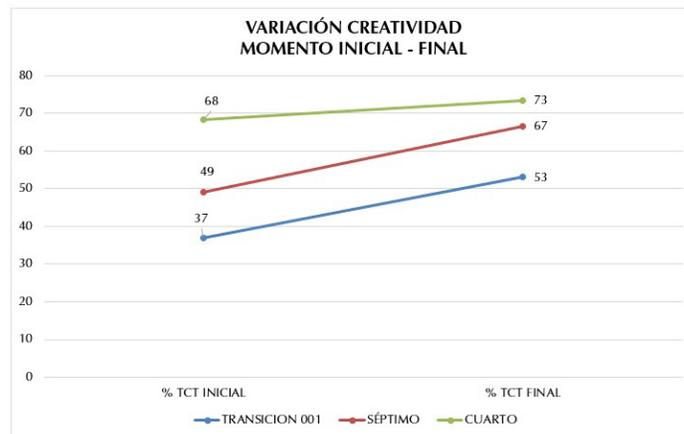
- La mayoría de las actividades de pensamiento divergente se pudieron adaptar para el trabajo de las diferentes temáticas del plan de estudios.
- Los niños manifestaron interés, motivación y cumplían con la totalidad de la actividad.

Tabla 3. Comparación TCT inicial y final entre cursos.

RESULTADOS	% TCT INICIAL	% TCT FINAL	INCREMENTO
TRANSICIÓN	37	53	16
CUARTO	68	73	5
SÉPTIMO	49	67	18

Fuente: Beltrán, Burgos y Garzón (2015).

Figura 2. Variación de la creatividad momento inicial, momento final.



Fuente: elaboración propia.

- Se facilitó el proceso de metacognición y se fortaleció el aprendizaje de la mano de la fluidez y la creatividad.
- Aportó estrategias para el abordaje de las temáticas y se transformaron, así, las prácticas pedagógicas.

Para la tercera fase de investigación, se aplicó nuevamente el TCT para evaluar la creatividad de cada estudiante después de la intervención con la propuesta pedagógica. Para dar puntuación a los tres juegos se usaron los mismos criterios del test inicial.

En esta etapa se hizo una comparación entre los resultados del test inicial y el final para evidenciar los posibles cambios en la creatividad de los estudiantes. De igual manera, se tuvieron en cuenta los puntajes alcanzados en cada una de las categorías (fluidez y originalidad), para determinar el impacto de la intervención.

En la tabla 3 se hace una comparación de los resultados del test de Torrance inicial y el final, entre los tres cursos, para establecer posibles relaciones de variación de la creatividad de los niños después de implementar la estrategia pedagógica y el nivel escolar.

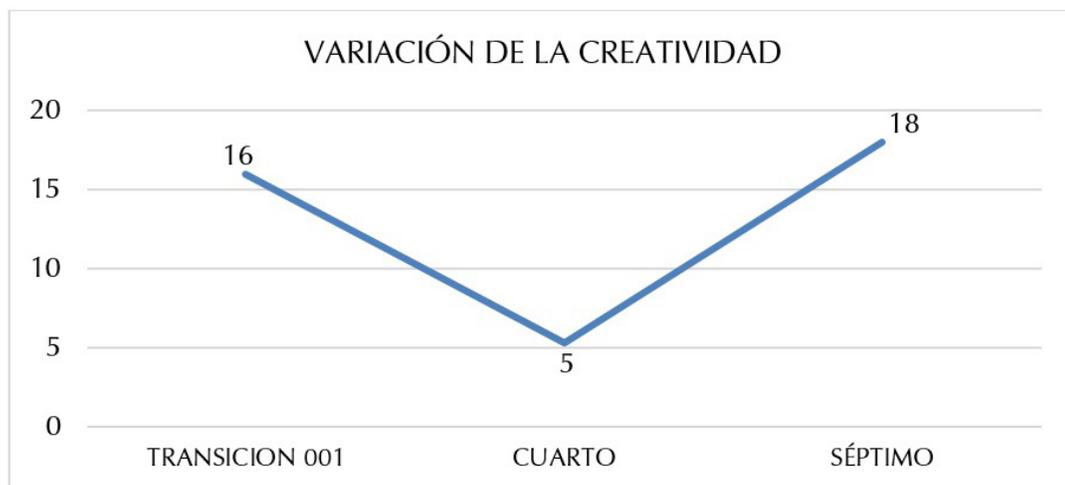
En el gráfico 2 se observa que el estado inicial de la creatividad de los niños de grado transición en promedio es de 37 %, y en el momento final, la creatividad medida con el test de Torrance es de 53 %, lo que refleja un aumento de 16 puntos. Este grupo, tanto al inicio como al final, obtiene los menores resultados al compararlo con los otros dos grupos, sin embargo el incremento después de la intervención es significativo.

En el grado cuarto se registró un resultado inicial de 68 % y final de 73 %; en promedio, al medir la creatividad con el test de Torrance, el incremento en este caso es de 5 puntos. Los resultados en promedio de estos estudiantes en los dos momentos son mayores que en los otros dos grupos; no obstante, el aumento después de la aplicación de la propuesta pedagógica para el desarrollo de pensamiento divergente no es notable.

El resultado de la creatividad para el grado séptimo en la primera aplicación fue en promedio de 49 % y en la final de 67 %. De allí observamos una variación de 18 puntos, la más alta de los tres grupos en los que se aplicó la propuesta.

Los incrementos en los tres grupos se debieron posiblemente a lo planteado por Vigotsky (1995), en sus ideas de la zona de desarrollo próximo, en la

Figura 3. Variación de la creatividad en los tres grupos.



Fuente: Beltrán, Burgos y Garzón (2015).

que argumenta que el aprendizaje es una construcción social y colaborativa en la cual cada individuo posee una zona que puede ser favorecida con el acompañamiento de otro individuo que sepa más. Los estudiantes, al realizar las actividades para fortalecer el pensamiento divergente, pasaron de su nivel de desarrollo real a su nivel de desarrollo potencial.

La variación en el crecimiento de los resultados de la creatividad final con respecto a la inicial se puede explicar según lo expuesto por Kamiloff-Smith (citado por Otero, 1999): el desarrollo implica tres fases recurrentes, en la primera se encuentran posiblemente los niños de transición, el aprendizaje se rige por datos provenientes del medio externo para crear nuevas representaciones que no modifican las ya existentes, sino que se almacenan independientemente, se omiten muchos detalles explicativos y que permiten responder rápida y eficazmente al entorno. En la fase II se puede ubicar a los estudiantes de grado cuarto, quienes ya no se centran en los datos del ambiente sino en las representaciones internas, produciéndose un “descenso en las conductas correctas, dando lugar a una curva de desarrollo similar a una parábola, pero tal deterioro es solo conductual, no representacional” (Karmiloff-Smith, citado por Otero, 1999, p. 106). Los estudiantes de grado séptimo, se considera, se localizan en la fase III, donde las representaciones internas se encuentran en balance con los datos externos generando resultados más equilibrados.

CONCLUSIONES

La implementación de una propuesta basada en pensamiento divergente, fortalece la creatividad en los niños.

Los resultados del test final evidenciaron que la creatividad de los niños de transición, cuarto y séptimo se incrementó, en comparación con los del test inicial, después de la intervención pedagógica basada en el desarrollo de pensamiento divergente.

En el test de Torrance inicial y final el grupo que obtuvo los mejores resultados fue el de los estudiantes de cuarto.

El mayor incremento lo mostraron los estudiantes de grado séptimo con 18 puntos, seguido de grado transición con 16 y, por último, grado cuarto con 5.

Las actividades de desarrollo de pensamiento divergente afectaron de manera positiva tanto la categoría de originalidad como la de fluidez, siendo esta la que más se favoreció.

Los estudiantes, en general, manifestaron agrado, motivación y entusiasmo por el desarrollo de este tipo de actividades.

Durante la socialización el pensamiento divergente fortaleció el respeto, la tolerancia, la aceptación de las diferentes maneras de pensar y la validez de estos pensamientos.

Las actividades de pensamiento divergente llevaron a los estudiantes a ser de mente abierta, a aceptar opiniones y acciones variadas, pues cuando algún estudiante intervenía, se generaban más ideas por parte de los demás.

Las actividades para fortalecer el pensamiento divergente pudieron ser adaptadas para el desarrollo de las temáticas del plan de estudios, lo cual dinamizó el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Los niños más creativos no siempre son los niños más destacados académicamente.

Las actividades que los niños desarrollaron para fomentar la creatividad sirvieron, de igual manera, para evaluar la creatividad.

Diseñar las actividades para fortalecer la creatividad hizo que los maestros incluyeran estrategias de pensamiento divergente que llevaban a la búsqueda de flexibilidad, originalidad y fluidez en el desarrollo de sus clases.

La implementación de nuevas estrategias para incentivar el aprendizaje generó rupturas en las creencias de los maestros en el desarrollo de la clase, lo cual favoreció el trabajo colaborativo, la ausencia de verdades absolutas, dando cabida al ensayo y error, propiciando ambientes flexibles, dinámicos, respetuosos y participativos.

A continuación planteamos algunas recomendaciones para la aplicación de esta estrategia:

- Implementar el proyecto de forma constante a través de toda la etapa escolar para generar en los estudiantes hábitos de pensamiento divergente.
- Antes de las actividades, realizar un diagnóstico del grupo para hacer las adaptaciones necesarias a las actividades, según la etapa de desarrollo de los niños y sus características.
- Aplicar las técnicas de pensamiento divergente a las diferentes áreas del conocimiento o dimensiones del desarrollo.

Este proyecto evaluó la creatividad con la adaptación del test de Torrance con las pruebas de expresión figurada, pero también se puede evaluar por medio de las pruebas de expresión verbal o con otros test.

DISCUSIÓN

Las prácticas pedagógicas tienen incidencia en el desarrollo de los niños, es responsabilidad del docente que las actividades a implementar sean lo suficientemente llamativas, dinámicas y con una intencionalidad clara, de modo que genere un impacto favorable en el aprendizaje de los estudiantes.

Algunos factores importantes para dinamizar estas prácticas son la formación, actualización y reflexión constante del quehacer pedagógico de los docentes, de manera que adquieran más herramientas que les permitan hacer transformaciones

De acuerdo con la reflexión de Gardner (2008), la educación escolar debe aportar a la sociedad, ciudadanos que, además de su formación tecnológica y científica, sean respetuosos, éticos, sintéticos, disciplinados y creativos. La propuesta implementada que inicialmente tenía la intención de fortalecer la creatividad, también aportó elementos al desarrollo de aspectos como el respeto, la tolerancia, aceptación a la diferencia, la comunicación, la organización, la síntesis y el trabajo en equipo entre otros.

La puesta en práctica de esta propuesta nos permitió ser conscientes de nuestra propia rigidez y verticalidad de pensamiento como maestras; del mismo modo aprendimos al lado de los niños a romper esquemas y salirnos de los prejuicios que limitan nuestros pensamientos, por ello, cambiamos las creencias de que para que el aprendizaje se dé en los niños, ellos deben estar en el silencio, ordenados, quietos y su trabajo debe ser individual, para descubrir la naturaleza tranquila de los niños al compartir abiertamente sus pensamientos y la riqueza que existe en la interacción y el intercambio de ideas que se da con los pares. De esta forma, se genera un mayor aprendizaje a partir del cual se tejen pensamientos que se van estructurando con los aportes del colectivo de estudiantes, donde evidenciamos la importancia del trabajo en equipo en los procesos de desarrollo de las competencias académicas y habilidades blandas en la escuela. En este proceso vale la pena resaltar que permitirse el error, no juzgar las propuestas propias y de los otros favorecen la libertad de expresión, la seguridad, la confianza, la autoestima y fortalece los lazos entre el grupo y potencia la creatividad.

El pensamiento divergente es el que está basado este trabajo brinda una infinidad de respuestas, genera variadas opciones ante las situaciones planteadas y hace que tanto maestros como estudiantes comprendamos que no existen verdades absolutas, lo cual favorece tener una mente más fluida, amplia, con mayores perspectivas ante las realidades. Contemplar ahora esta flexibilidad en el pensamiento ha generado cambios en las prácticas de las docentes, haciendo que el trabajo de clase parta de las ideas de los niños, dándoles la posibilidad de expresar sus opiniones sin ser calificadas como apropiadas, inapropiadas, válidas o erradas, y a partir de ahí generar trabajo colaborativo propiciando el desarrollo del pensamiento, para construir nuevos saberes en los estudiantes y avanzar en el aprendizaje.

Las actividades seleccionadas en esta investigación para el desarrollo de pensamiento divergente, según autores como Edward de Bono (1970), pueden ser aplicadas a niños de todas las edades; sin

embrago, antes fue necesario ajustarlas a las necesidades e intereses de los niños en cada grupo, lo que provocó un intercambio de saberes entre las docentes sobre las características de su grupo y el nivel de desarrollo de los estudiantes, dando lugar al trabajo colaborativo que permitió colocar las habilidades individuales al servicio del proyecto.

Este ejercicio de investigación, dirigido a tres grupos diferentes, aumenta el nivel de dificultad y el esfuerzo requerido para integrar el trabajo, puesto que es necesario que las investigadoras logren coordinar los tiempos, deleguen y asuman responsabilidades, usen una comunicación efectiva y asertiva, sean tolerantes, empáticas, lo que en este caso fortaleció los lazos de amistad y el conocimiento vivencial de los grupos base descritos por Johnsonn, Johnson y Holubec (1999), en los que se asignan roles de manera implícita facilitando la organización, el desarrollo del trabajo y el cumplimiento de objetivos.

El trabajo en equipo debe extenderse a toda la institución para generar un verdadero impacto en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. De la puesta en común de las experiencias, inquietudes, interrogantes y propuestas que nacen del trabajo en el aula, surge el enriquecimiento de las prácticas y el alcance del objetivo final: formación de calidad de los estudiantes. (Esquivias, 2004)

REFERENCIAS

- Alcaldía de Bogotá (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá.
- Beltrán, C.; Burgos, N. y Garzón D. (2015) *Fortalecimiento de la creatividad en los estudiantes a través de la implementación de una propuesta pedagógica basada en el pensamiento divergente*. Tesis. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- De Bono, E. (1970). *Pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós Plural.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo, el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1995). *El pensamiento paralelo. De Sócrates a De Bono*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (2006). *Pensamiento paralelo*. Barcelona: Paidós.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. (2006). *Creatividad en la educación primaria. Una mirada desde la complejidad*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Esquivias, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1). Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf
- Esquivias, M. y González, A. (2005). El docente como estudiante: pensamiento, actitudes y rendimiento académico. *REIFOP*, 8(5), 22-32. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217017180005.pdf>
- Garaigordobil, M. y Pérez, J. I. (2005). Escala de personalidad creadora: estudio psicométrico. *Estudios de Psicología*, 26(3), 345-364.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Guilford, J. P. (1991). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, J.; Artilles, C.; Rodríguez, C. y García, E. (2007). *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación primaria y secundaria*. Recuperado de: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/Libro_TORRANCE.pdf
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Aprendizaje cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Krumm, G. y Lemos, V. (2011). Estudio exploratorio de las propiedades psicométricas de la Escala de Personalidad Creadora (EPC) en su versión Heteroevaluación. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 45(1), 21-28.

López, M. O.; Prieto, S. M., y Ferrándiz, G. C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar*. Madrid. Ediciones Pirámide.

Otero, M. R. (1999). Psicología cognitiva, representaciones mentales e investigación en enseñanza de las ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências*, 4(2), 93-119.

Pérez Alonzo-Geta, P.M. (2009). Creatividad e innovación, una destreza adquirible. *Revista Electrónica de la Universidad de Salamanca*, 1(21), 179-198.

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.



Avances cuantitativos de investigación en educación inicial y su relación con la didáctica*

Quantitative Advances of Research in Early Childhood Education and its Relation to Teaching

Sonia Ruth Quintero** Libia Elena Ramírez*** Bairon Jaramillo Valencia****

Para citar este artículo: Quintero, S. R.; Ramírez, L. E.; Jaramillo, B. (2016). Avances cuantitativos de investigación en educación inicial y su relación con la didáctica. *Infancias Imágenes*, 15(1), 119-128.

Recibido: 28-noviembre-2015 / **Aprobado:** 24-febrero-2016

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar la formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con la didáctica, en la perspectiva de mejorar su calidad en un contexto internacional. Se efectuó una revisión de la literatura con respecto a los conceptos: *niño, niña, desarrollo infantil, atención integral, educación inicial y primera infancia*. La metodología tuvo un diseño eminentemente cualitativo, aunque entre los instrumentos de generación de información se utilizó la encuesta como técnica cuantitativa. Para el análisis e interpretación de la información se recurrió a la triangulación de los datos arrojados por la entrevista, la encuesta, la observación participante y los grupos focales. Entre los hallazgos se encontró que hay disparidad entre los aspectos que rodean la formación didáctica de las profesionales en educación inicial, y se concluye que se debe revisar la malla curricular para responder a las demandas del contexto sociocultural contemporáneo.

Palabras clave: formación, pedagogía, primera infancia, intervención.

Abstract

The purpose of this research was to analyze the pedagogical training of professionals in childhood education and its relationship with teaching, in the perspective of improving its quality in an international context. A review of literature was carried out with regard to the concepts: *child, child development, comprehensive care, childhood education and early childhood*. The methodology had an eminently qualitative design, although among the instruments of generation of information, the survey was used as a quantitative skill. The triangulation of data gathered by the interview, survey, participant observation and focus groups was used for the analysis and interpretation of information. Among the findings it was found that there was a disparity between the issues that surround the training didactics of professionals in childhood education, and concludes that the curriculum should be checked to meet the demands of the contemporary social-cultural context.

Keywords: training, pedagogy, early childhood, intervention.

* Este artículo se deriva de la investigación "Formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con la didáctica en un contexto internacional", financiado por la Fundación Universitaria Luis Amigó, la Red Iberoamericana de Pedagogía y la Universidad Católica del Maule, de Chile, en el periodo comprendido entre febrero y noviembre de 2015.

** Licenciada en Pedagogía Reeducativa, psicóloga social comunitaria, especialista en Docencia Investigativa Universitaria, magíster en Educación. Docente de tiempo completo en la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: soquiar@hotmail.com

*** Magíster en Psicoorientación. Docente, Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: libia.ramirezro@amigo.edu.co

**** Magíster en Educación. Docente, Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: baironsupernova@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se deriva de los avances eminentemente cualitativos de la investigación “Formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con la didáctica en un contexto internacional”, financiado por la Fundación Universitaria Luis Amigó, la Red Iberoamericana de Pedagogía y la Universidad Católica del Maule, de Chile, en el periodo comprendido entre febrero y noviembre de 2015, y realizado por el grupo de investigación Educación e Infancia, adscrito a la línea de investigación Infancia y Familia. El propósito fundamental de esta investigación es analizar la formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con los procesos didácticos en un contexto internacional.

La realización de esta investigación permite caracterizar los ambientes de aprendizaje en relación con la formación pedagógica y la didáctica de los profesionales en educación inicial y, a la vez, analizar la interacción entre maestros y alumnos.

Aquí se presentan los avances en cuanto a la metodología eminentemente cualitativa a partir de los insumos recogidos en la aplicación de ocho entrevistas semiestructuradas a profesionales de la educación preescolar, con el siguiente perfil: tener más de un año de experiencia y no más de cinco años, trabajar con un grupo de niños entre 2 y 5 años, y haber obtenido título profesional en una institución de educación superior del país después del año 2006.

JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES

La mayoría de países latinoamericanos ya han dado pasos importantes hacia la calidad de los servicios educativos de la primera infancia. En nuestro país, por ejemplo, el Consejo Nacional de Política Económica Social incorporó, en el documento Conpes 109 (2007), la educación inicial como uno de los elementos básicos, conceptual y operativamente, para garantizar la atención integral a la primera infancia.

Ahora bien, las transformaciones que en materia de educación inicial se han gestado en los últimos cinco años en América Latina, derivadas de la creación de la política educativa para la primera infancia, y la estrategia de carácter nacional y territorial “De Cero a Siempre”, nos convocan a volver la mirada sobre la formación pedagógica y su relación con la didáctica que estos profesionales deben tener para poder ofrecer una educación pertinente y de calidad. Esto significa que es necesario, en primer lugar, indagar acerca de la formación pedagógica y su relación con la didáctica que tienen los profesionales encargados de la educación de la primera infancia.

En esta dirección, la Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam) (Medellín), como institución formadora de profesionales en el ámbito de la educación inicial; la Red Iberoamericana de Pedagogía (Redipe), y la Universidad Católica del Maule (Chile), buscan intercambiar conocimientos en relación a la formación de estos profesionales, para lo cual pretenden realizar una investigación que permita, principalmente, ampliar los diagnósticos sobre la formación pedagógica y su relación con la didáctica que tienen los profesionales de educación inicial en estos contextos, para identificar fortalezas y debilidades de la formación obtenida en el pregrado, en aras de responder a las nuevas realidades que surgen en la contemporaneidad.

La realización de este proyecto de investigación se justifica a partir de las siguientes consideraciones:

Permite la articulación de las funciones sustantivas de la universidad: investigación, a través de la ejecución de este proyecto; extensión, por medio de los cursos electivos y vacacionales, y la realización de seminarios de socialización de los avances y resultados; la internacionalización, mediante el trabajo conjunto con investigadores del ámbito internacional, como la Redipe y la Universidad Católica del Maule (Chile), con las cuales es posible hacer convenios y pasantías. En ese sentido, la investigación permite el trabajo en redes

internacionales e interdisciplinarias que favorezcan el desarrollo de proyectos específicos con investigadores especializados de cualquier lugar del mundo; buscando, además, la cofinanciación y la movilidad.

La investigación impacta el currículo de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Funlam, pues se ajustó la malla curricular, con lo cual se contribuye de manera significativa al mejoramiento de la calidad de la formación pedagógica y su relación con la didáctica de los profesionales egresados de dicho programa.

Del mismo modo, el rastreo bibliográfico permitió abordar el tema de los profesionales de educación inicial: percepciones y prácticas, a través de importantes estudios que permiten ilustrar el estado de conocimiento en que se encuentra este tópico. A continuación se relaciona una síntesis de ellos, con el fin de mostrar el impacto que han tenido en el ámbito mundial y nacional por sus aportes al reconocimiento de la formación de maestros que trabajan con la primera infancia. En este sentido, abordar el contexto mundial y nacional, en materia de formación pedagógica y su relación con la didáctica, necesariamente remite al perfil profesional u ocupacional que proponen las instituciones comprometidas con la formación de estos. A continuación, se relacionan algunos tópicos que responden a ello:

La educación preprimaria en Italia, Reino Unido y España está permeada por aspectos comunes, como:

Cambios contextuales y factores emergentes de tipo demográfico, económico, social y político de cada país que han tenido una influencia determinante para la concepción de la primera infancia como etapa educativa y el establecimiento de políticas y programas para el desarrollo de esta. (Mir y Ferrer, 2014).

La Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama (Chile) en el año 2000

renovó el plan de estudios con el cual se empezó a hacer la apuesta por formar a los maestros y profesores que se preparaban para acompañar los procesos en educación inicial en el modelo de *aprendizaje basado en problemas* (ABP). Esta propuesta surge a partir de un riguroso diagnóstico frente a la formación de maestros que trabajan con la educación inicial. A partir de esta evaluación, la Universidad Acatama diseñó un proyecto de innovación que permitiría reformar el plan de estudios de dichas licenciaturas.

En consonancia con lo anterior, en Colombia el Observatorio de Seguimiento y Vinculación del Egresado de la Universidad Tecnológica de Pereira realizó un estudio denominado "Caracterización del perfil profesional y la situación ocupacional, laboral y económica del egresado de Licenciatura en Pedagogía Infantil". La investigación permitió concluir que existía coherencia entre la oferta y la demanda de información de estos profesionales en la medida que la mayoría de sus egresados estaban laborando en sus campos respectivos y se sentían satisfechos con la formación ofertada por la universidad.

El énfasis de la formación de los niños en las primeras edades es un aspecto que se tiene en cuenta para la vida en comunidad de los futuros actores de la sociedad. En Chile también el término *educación preescolar* hace referencia a la educación parvularia, considerando que esta etapa del desarrollo es determinante en el ciclo vital de cada ser humano. La atención a la infancia se enmarca en el esquema de los derechos fundamentales; por consiguiente, se hace énfasis en su flexibilidad y corresponsabilidad.

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

General

Analizar la formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con los procesos didácticos en un contexto internacional.

Específicos

- Caracterizar los ambientes de aprendizaje en relación con la formación pedagógica y la didáctica de los profesionales en educación inicial.
- Determinar las estrategias de aprendizaje y su relación con la formación pedagógica y la didáctica de los profesionales en primera infancia.
- Analizar la interacción maestro/alumno en relación con la formación pedagógica y la didáctica de los profesionales en primera infancia.

REFERENTE TEÓRICO

La educación inicial en Chile abarca un rango de edad entre los 0 y 6 años, y está comprendida así: el primero, entre los 0 y 3 años; y el segundo, entre los 4 y 6 años. En Chile, los niveles de atención son: transición, prekínder y kínder; en ese sentido, el Estado tiene planes, programas y proyectos enfocados hacia la atención de los niños en esta etapa del desarrollo, reconociendo lo determinante que es en la vida del ser humano.

En el caso colombiano, las acciones que desde el Estado se han emprendido para la primera infancia estuvieron materializadas en la formulación de “una política de atención y protección a los niños menores de 7 años”, en la década del setenta. Para 1976, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) incluyó el nivel de educación preescolar en la educación formal; asimismo, la Constitución Política (1991) y la Ley General de Educación (115 de 1994) resaltaron la importancia de la formación inicial como una manera de educar integralmente. Estas reglamentaciones argumentan la importancia de visibilizar la primera infancia como un periodo de la vida decisivo para el desarrollo del ser humano, así como la formación de maestro o agentes educativos capacitados idóneamente para atender esta población.

En esta línea, se destaca el programa “Colombia por la Primera Infancia”, adoptado por el

Consejo Nacional de Política Económica Social (Conpes 109 de 2007), en el que se establecen estrategias, metas y recursos al Ministerio de la Protección Social, al Ministerio de Educación y al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con el objetivo de garantizar la atención integral a niños y niñas, y modificar favorablemente sus condiciones de vida.

Igualmente, se determina que la protección será compartida entre la familia, la sociedad y el Estado. Lo cual implica que desde estos tres frentes se deben propiciar escenarios y ambientes protectores que propendan por el desarrollo integral de los niños y las niñas.

En este mismo sentido, se plantea el programa de apoyo para la construcción de la Política Pública de Colombia para la Primera Infancia (2006), que incluye a los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años, y surge en respuesta a un proceso de movilización social que consiste en “retomar y dar un nuevo significado, a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia” (MEN, 2007, p. 2). Esta política se contextualiza en el Plan Nacional de Desarrollo y se fortalece por los compromisos que adquirieron los países participantes en la Convención Internacional sobre los derechos de los niños.

En este trabajo de investigación se plantean los conceptos básicos (niño, primera infancia, desarrollo infantil, educación inicial, atención integral, pedagogía y didáctica) desde la perspectiva de la Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia (MEN, 2010) y los conceptos de desarrollo profesional, desarrollo académico, práctica pedagógica y percepción.

Concepto de “niño”

A finales del siglo XX, la infancia es claramente reconocida en su vital importancia como etapa de la vida que determina al ser humano y por consiguiente con sus propias características y necesidades. Por

su parte, el niño es asumido como persona, con derecho a la identidad personal, a la dignidad y la libertad y por tanto a la formación integral.

Desde la concepción de desarrollo integral del niño, se da especial relevancia a la educación en cuanto derecho fundamental del ser humano y sobre todo en su etapa evolutiva inicial; en este sentido, el planteamiento de la política educativa para la primera infancia en el Estado colombiano, en el marco de una atención integral, busca garantizar el derecho que tienen todos los niños y niñas menores de 5 años a una oferta que permita el acceso a la educación inicial, nutrición, salud y protección, particularmente para aquellos en condiciones de vulnerabilidad.

Desde el MEN, la conceptualización de niño está contemplada como un periodo de edad que determina la primera infancia:

Es importante tener en cuenta que el desarrollo humano no puede ser analizado al margen del individuo como ser biológico. Como seres humanos, poseemos un organismo con características anatómicas y funcionales, que en esta edad se encuentra en un proceso de plena evolución, especialmente en su sistema nervioso que posibilita comportamientos que lo diferencian cualitativamente de las otras especies. Esto pone de presente la obligación de satisfacer todas las necesidades básicas relacionadas con la viabilidad de la vida y la supervivencia en condiciones óptimas de salud, nutrición y protección, al igual que oportunidades equitativas de educación. (MEN, 1997, p. 9).

Desde el MEN, se destaca la importancia del desarrollo humano que es considerado un proceso sociocultural que ocurre en forma interactiva entre los miembros de la especie, por tanto plantea que los niños son sujetos activos que afectan y son afectados por las interacciones con sus padres, su familia y demás miembros de la comunidad. Por consiguiente, las relaciones sociales que establecen son el principal mecanismo de la socialización y la humanización.

Para el MEN, los niños, como seres humanos, se desenvuelven integralmente, y ese desarrollo humano, en cuanto proceso, implica comprender las interrelaciones entre sus dimensiones: estética, comunicativa, cognitiva, corporal, personal y social.

Desde el aspecto cultural, el MEN parte de que cada cultura crea sus propios sistemas de socialización y enculturación, y estos deben ser considerados en toda propuesta educativa, dado que llevan consigo un conjunto de símbolos y códigos que son importantes en los procesos educativos.

Atención integral

Para definir la atención integral, es pertinente remitirse a la Ley 1295 de 2009, o de atención integral de la primera infancia, en la cual se define como objeto en su artículo primero:

Contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes, y las niñas y niños menores de 6 años, clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén, de manera progresiva, a través de una articulación interinstitucional que obliga al Estado a garantizarles sus derechos a la alimentación, la nutrición adecuada, la educación inicial y la atención integral en salud. (MEN, 2009, p. 1).

Con lo anterior, el Estado colombiano garantiza la atención a los niños menores de 6 años para que puedan gozar plenamente de sus derechos. En este sentido, accederán a una educación desde el inicio de sus vidas con metodologías flexibles acorde con sus características en su desarrollo.

Educación inicial

Es una etapa de atención integral al niño y la niña desde su gestación hasta cumplir los 6 años, o cuando ingrese al primer grado de Educación Básica, a través de la atención convencional y no convencional, con la participación de la familia y la comunidad. (Ministerio de Educación y Deportes, 2007, p. 158).

Esta educación debe caracterizarse por ser inclusiva y solidaria, y tener en cuenta la diversidad étnica, cultural geográfica, económica y política de cada país; y por ende, las necesidades educativas de los niños y las niñas.

Primera infancia

La primera infancia es la etapa de la vida que va desde el nacimiento hasta los 6 años. Las experiencias vividas por los niños y niñas durante estos años influyen significativamente en sus posibilidades futuras. Estudios provenientes de diferentes disciplinas (neurociencia, psicología, pedagogía, sociología) demuestran que los primeros años son decisivos para el desarrollo de las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales del individuo. (Zapata y Ceballos, 2010, p. 1071).

Los primeros años de vida determinan en el ser humano asuntos tan importantes como la subjetividad y la relación con la norma y el límite, lo cual le permitirá vincularse con la cultura a la cual pertenece. En correspondencia, las relaciones que establezca con los padres, los hermanos y adultos significativos, marcarán su presente y futuro.

Pedagogía

La pedagogía se entiende como la recuperación de los contenidos significativos de la cultura para los procesos educativos de los seres humanos, y como instrumento para la transformación social. El objetivo primordial de la educación no será solo transmitir la cultura, sino recrearla y transformarla, por medio de la formación y desarrollo humano integral de las personas. Al respecto, Martín Rodríguez Rojo (1997), plantea que la pedagogía es una disciplina con fin emancipador, caracterizada por el debate colectivo para el desarrollo de los individuos y la sociedad; asimismo, potencia a la escuela, o institución educativa, en el abordaje de contestaciones políticas, morales y culturales.

Didáctica

En la actualidad, la didáctica es concebida desde tres enfoques: el primero concibe la didáctica como método para acceder al conocimiento específico; el segundo lo asume como una acción comunicativa/discursiva entre el maestro y sus discípulos; y el tercero, del que se ocupa aquí, se relaciona con la construcción de ambientes de aprendizaje para el proceso educativo, lo cual exige que el maestro esté enamorado de su proyecto de vida y de su profesión (compromiso ético, moral y de vida), el área del conocimiento que comparte con sus estudiantes (compromiso académico) y de la misión social que cumple en el campo educativo (compromiso social). “La didáctica es la parte de las ciencias de la educación, que se ocupa de los sistemas y procedimientos de enseñanza/aprendizaje a partir de la teoría y los métodos educativos” (De Jesús, Méndez, Andrade y Martínez, 2007, p. 12).

METODOLOGÍA

La metodología tuvo un diseño de tipo eminentemente cualitativo, aunque en los instrumentos de generación de información se utilizó la encuesta como técnica cuantitativa de la cual se presentan los avances en este artículo. En este mismo sentido, para el análisis e interpretación de la información se recurrió a la triangulación de los datos arrojados por la entrevista, la encuesta, la observación participante y los grupos focales.

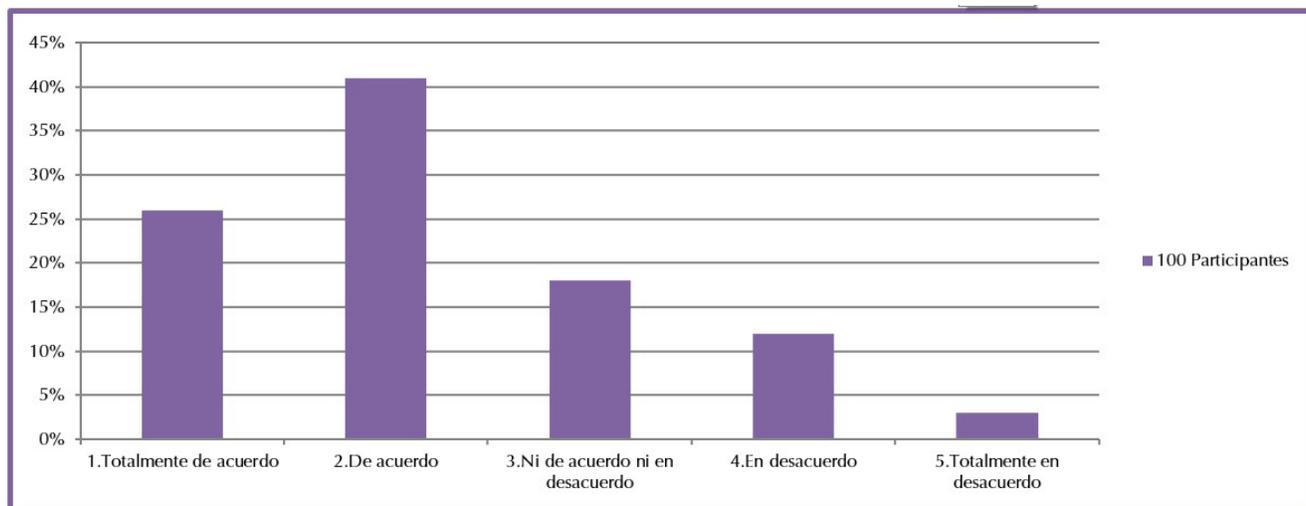
Para el caso de Colombia, se toma como grupo muestra las maestras del municipio de Medellín que atienden la primera infancia y que cumplan con los siguientes requisitos: tener más de un año de experiencia y no más de cinco años, trabajar con un grupo de niños entre 2 y 5 años, haber obtenido título profesional en una institución educativa superior del país después del año 2006.

Frente a la pregunta “¿La universidad proporciona a la maestra de educación preescolar o parvularia una formación didáctica sólida que le permite articular la teoría con la práctica?”, se encontraron los datos que se muestran en el gráfico 1.

En la pregunta “¿La universidad proporciona una formación suficiente a la maestra de educación preescolar o parvularia en lenguajes artísticos para la intervención pedagógica con niños?”, se encontró lo que se ilustra en el gráfico 2.

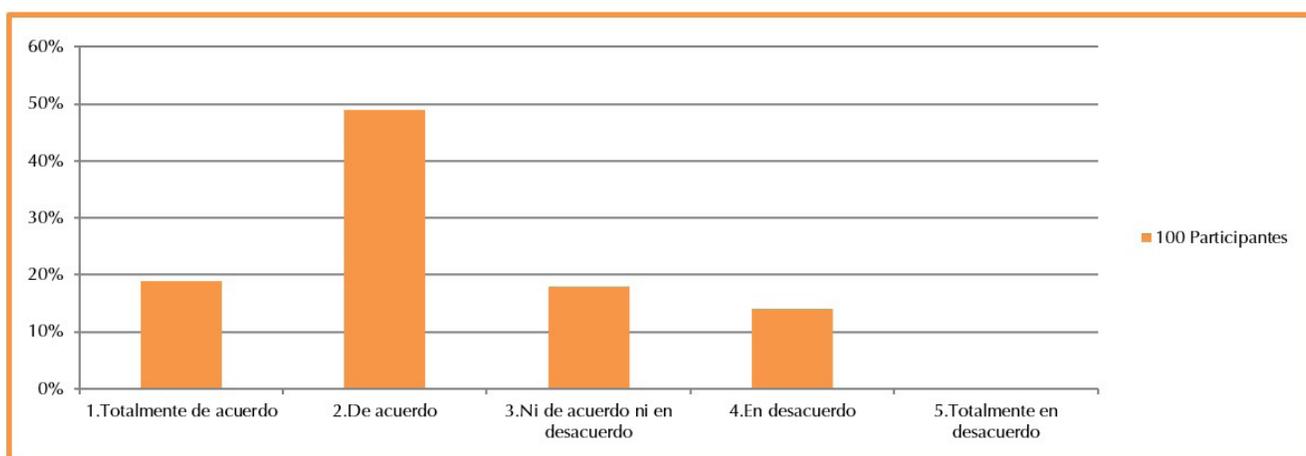
En la pregunta “¿La universidad proporciona una formación suficiente a la maestra de educación preescolar o parvularia en la didáctica para la enseñanza del pensamiento lógico-matemático?”, las maestras respondieron lo que se ilustra en el gráfico 3.

Gráfico 1. Formación didáctica.



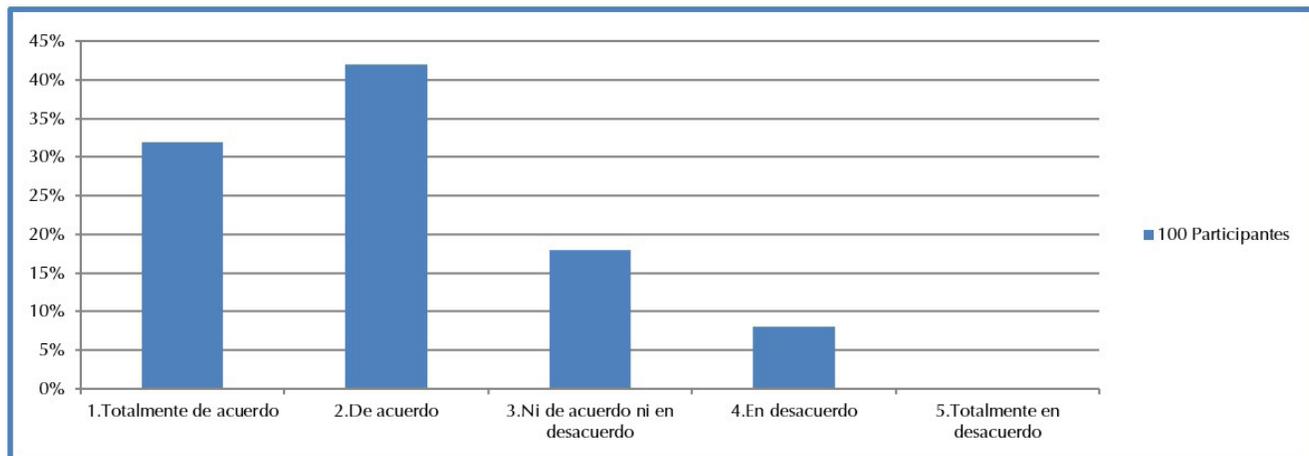
Fuente: encuesta aplicada a cien maestras que trabajan con la Primera Infancia del municipio de Medellín en marzo de 2015.

Gráfico 2. Formación en lenguajes artísticos.



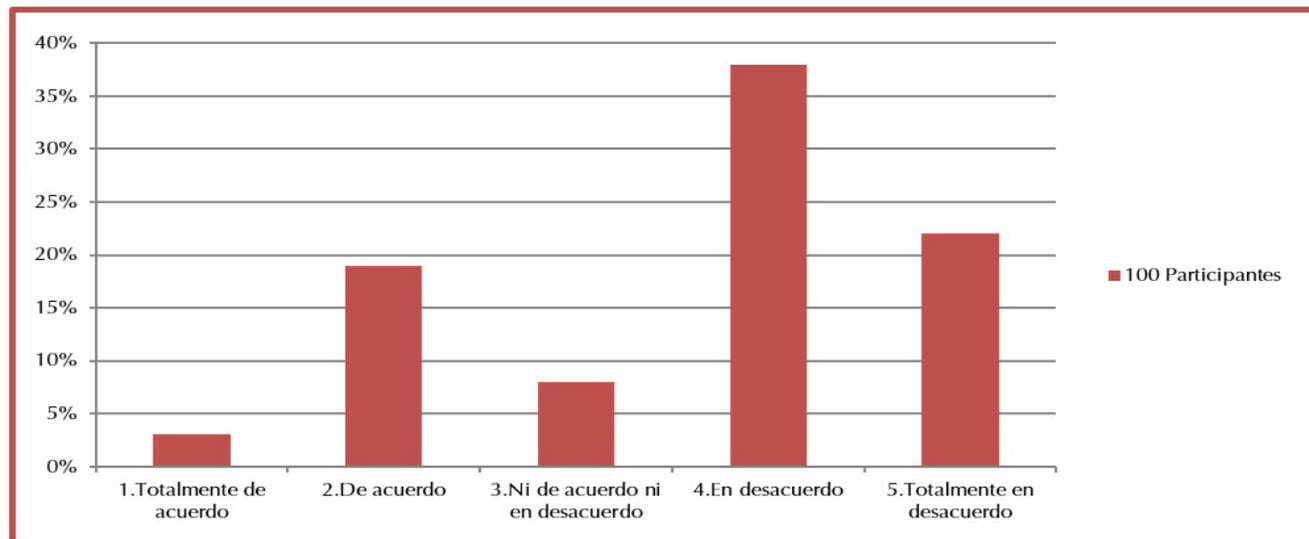
Fuente: encuesta aplicada a cien maestras que trabajan con la Primera Infancia del municipio de Medellín en marzo de 2015.

Gráfico 3. Formación la didáctica para la enseñanza del pensamiento lógico-matemático.



Fuente: encuesta aplicada a cien maestras que trabajan con la Primera Infancia del municipio de Medellín en marzo de 2015.

Gráfico 4. Formación en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera.



Fuente: encuesta aplicada a cien maestras que trabajan con la Primera Infancia del municipio de Medellín en marzo de 2015.

A la pregunta “¿La universidad proporciona una formación suficiente a la maestra de educación preescolar o parvularia en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera?”, las encuestadas respondieron lo que se presenta en gráfico 4.

Anteriormente, se pusieron en evidencia una serie de resultados provenientes de la aplicación de una de las técnicas de recolección de información, utilizadas para llevar a cabo este estudio.

CONCLUSIONES

Las instituciones de educación superior participantes de esta investigación¹ tienen vacíos en la formación de las graduadas en las categorías lenguajes artísticos, pensamiento lógico matemático lo que hace que las instituciones en las que laboran asuman la responsabilidad de capacitarlas, aspecto que le compete a la universidad. En consecuencia, las directivas de estas instituciones sociales y educativas, manifiestan su inconformidad porque esta situación les genera otras inversiones en tiempo y dinero, además de dificultar la lógica de los procesos educativos e institucionales.

Las docentes consideran que las universidades no les dan una formación que les permita dar cuenta de la articulación entre teoría y práctica.

Las docentes manifiestan que la formación en una segunda lengua es todavía precaria ya que en nuestro país, no ha existido una cultura consolidada en este tema. De igual manera es insuficiente el número de créditos dedicados al currículo en la enseñanza de una lengua extranjera para la primera infancia.

REFERENCIAS

- Consejo Nacional de Política Económica Social. (2007). *Documento Conpes 109. Política pública nacional de primera infancia, "Colombia por la primera infancia"*. Bogotá.
- Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá.
- De Jesús, M.; Méndez, R.; Andrade, R.; Martínez, D. (2007). *Didáctica: docencia y método. Una visión comparada entre la universidad tradicional y la multiversidad compleja. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 9-29.
- Ministerio de Educación y Deporte. (2007). Proyecto Simoncito: educación inicial de calidad política de atención integral para los niños y niñas entre cero y seis años. *Educere*, 11(36), 156-167.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). *Colombia por la Primera Infancia*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Guía No. 35. Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia*. 2ª ed. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Ley 1295 de 2009 por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1997). *Preescolar. Serie Lineamientos Curriculares*. Bogotá.
- Mir, M. L. y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2). 1069-1082.

1. De esta investigación participaron graduadas de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Universidad de Antioquia, Universidad San Buenaventura, Tecnológico de Antioquia y Universidad Minuto de Dios.





Avances cuantitativos de investigación en educación inicial y su relación con la didáctica*

Quantitative Advances of Research in Early Childhood Education and its Relation to Teaching

Sonia Ruth Quintero Arrubla**

Para citar este artículo: Quintero, S. R. (2016). Avances cuantitativos de investigación en educación inicial y su relación con la didáctica. *Infancias Imágenes*, 15(1), 119-128.

Recibido: 28-noviembre-2015 / **Aprobado:** 24-febrero-2016

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar la formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con la didáctica, en la perspectiva de mejorar su calidad en un contexto internacional. Se efectuó una revisión de la literatura con respecto a los conceptos: *niño, niña, desarrollo infantil, atención integral, educación inicial y primera infancia*. La metodología tuvo un diseño eminentemente cualitativo, aunque entre los instrumentos de generación de información se utilizó la encuesta como técnica cuantitativa. Para el análisis e interpretación de la información se recurrió a la triangulación de los datos arrojados por la entrevista, la encuesta, la observación participante y los grupos focales. Entre los hallazgos se encontró que hay disparidad entre los aspectos que rodean la formación didáctica de las profesionales en educación inicial, y se concluye que se debe revisar la malla curricular para responder a las demandas del contexto socio-cultural contemporáneo.

Palabras clave: formación, pedagogía, primera infancia, intervención.

Abstract

The purpose of this research was to analyze the pedagogical training of professionals in childhood education and its relationship with teaching, in the perspective of improving its quality in an international context. A review of literature was carried out with regard to the concepts: *child, child development, comprehensive care, childhood education and early childhood*. The methodology had an eminently qualitative design, although among the instruments of generation of information, the survey was used as a quantitative skill. The triangulation of data gathered by the interview, survey, participant observation and focus groups was used for the analysis and interpretation of information. Among the findings it was found that there was a disparity between the issues that surround the training didactics of professionals in childhood education, and concludes that the curriculum should be checked to meet the demands of the contemporary social-cultural context.

Keywords: training, pedagogy, early childhood, intervention.

* Este artículo se deriva de la investigación "Formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con la didáctica en un contexto internacional", financiado por la Fundación Universitaria Luis Amigó, la Red Iberoamericana de Pedagogía y la Universidad Católica del Maule, de Chile, en el periodo comprendido entre febrero y noviembre de 2015.

** Licenciada en Pedagogía Reeducativa, psicóloga social comunitaria, especialista en Docencia Investigativa Universitaria, magíster en Educación. Docente de tiempo completo en la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: soquiar@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se deriva de los avances eminentemente cualitativos de la investigación “Formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con la didáctica en un contexto internacional”, financiado por la Fundación Universitaria Luis Amigó, la Red Iberoamericana de Pedagogía y la Universidad Católica del Maule, de Chile, en el periodo comprendido entre febrero y noviembre de 2015, y realizado por el grupo de investigación Educación e Infancia, adscrito a la línea de investigación Infancia y Familia. El propósito fundamental de esta investigación es analizar la formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con los procesos didácticos en un contexto internacional.

La realización de esta investigación permite caracterizar los ambientes de aprendizaje en relación con la formación pedagógica y la didáctica de los profesionales en educación inicial y, a la vez, analizar la interacción entre maestros y alumnos.

Aquí se presentan los avances en cuanto a la metodología eminentemente cualitativa a partir de los insumos recogidos en la aplicación de ocho entrevistas semiestructuradas a profesionales de la educación preescolar, con el siguiente perfil: tener más de un año de experiencia y no más de cinco años, trabajar con un grupo de niños entre 2 y 5 años, y haber obtenido título profesional en una institución de educación superior del país después del año 2006.

JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES

La mayoría de países latinoamericanos ya han dado pasos importantes hacia la calidad de los servicios educativos de la primera infancia. En nuestro país, por ejemplo, el Consejo Nacional de Política Económica Social incorporó, en el documento Conpes 109 (2007), la educación inicial como uno de los elementos básicos, conceptual y operativamente, para garantizar la atención integral a la primera infancia.

Ahora bien, las transformaciones que en materia de educación inicial se han gestado en los últimos cinco años en América Latina, derivadas de la creación de la política educativa para la primera infancia, y la estrategia de carácter nacional y territorial “De Cero a Siempre”, nos convocan a volver la mirada sobre la formación pedagógica y su relación con la didáctica que estos profesionales deben tener para poder ofrecer una educación pertinente y de calidad. Esto significa que es necesario, en primer lugar, indagar acerca de la formación pedagógica y su relación con la didáctica que tienen los profesionales encargados de la educación de la primera infancia.

En esta dirección, la Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam) (Medellín), como institución formadora de profesionales en el ámbito de la educación inicial; la Red Iberoamericana de Pedagogía (Redipe), y la Universidad Católica del Maule (Chile), buscan intercambiar conocimientos en relación a la formación de estos profesionales, para lo cual pretenden realizar una investigación que permita, principalmente, ampliar los diagnósticos sobre la formación pedagógica y su relación con la didáctica que tienen los profesionales de educación inicial en estos contextos, para identificar fortalezas y debilidades de la formación obtenida en el pregrado, en aras de responder a las nuevas realidades que surgen en la contemporaneidad.

La realización de este proyecto de investigación se justifica a partir de las siguientes consideraciones:

Permite la articulación de las funciones sustantivas de la universidad: investigación, a través de la ejecución de este proyecto; extensión, por medio de los cursos electivos y vacacionales, y la realización de seminarios de socialización de los avances y resultados; la internacionalización, mediante el trabajo conjunto con investigadores del ámbito internacional, como la Redipe y la Universidad Católica del Maule (Chile), con las cuales es posible hacer convenios y pasantías. En ese sentido, la investigación permite el trabajo en redes

internacionales e interdisciplinarias que favorezcan el desarrollo de proyectos específicos con investigadores especializados de cualquier lugar del mundo; buscando, además, la cofinanciación y la movilidad.

La investigación impacta el currículo de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Funlam, pues se ajustó la malla curricular, con lo cual se contribuye de manera significativa al mejoramiento de la calidad de la formación pedagógica y su relación con la didáctica de los profesionales egresados de dicho programa.

Del mismo modo, el rastreo bibliográfico permitió abordar el tema de los profesionales de educación inicial: percepciones y prácticas, a través de importantes estudios que permiten ilustrar el estado de conocimiento en que se encuentra este tópico. A continuación se relaciona una síntesis de ellos, con el fin de mostrar el impacto que han tenido en el ámbito mundial y nacional por sus aportes al reconocimiento de la formación de maestros que trabajan con la primera infancia. En este sentido, abordar el contexto mundial y nacional, en materia de formación pedagógica y su relación con la didáctica, necesariamente remite al perfil profesional u ocupacional que proponen las instituciones comprometidas con la formación de estos. A continuación, se relacionan algunos tópicos que responden a ello:

La educación preprimaria en Italia, Reino Unido y España está permeada por aspectos comunes, como:

Cambios contextuales y factores emergentes de tipo demográfico, económico, social y político de cada país que han tenido una influencia determinante para la concepción de la primera infancia como etapa educativa y el establecimiento de políticas y programas para el desarrollo de esta. (Mir y Ferrer, 2014).

La Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama (Chile) en el año 2000

renovó el plan de estudios con el cual se empezó a hacer la apuesta por formar a los maestros y profesores que se preparaban para acompañar los procesos en educación inicial en el modelo de *aprendizaje basado en problemas* (ABP). Esta propuesta surge a partir de un riguroso diagnóstico frente a la formación de maestros que trabajan con la educación inicial. A partir de esta evaluación, la Universidad Acatama diseñó un proyecto de innovación que permitiría reformar el plan de estudios de dichas licenciaturas.

En consonancia con lo anterior, en Colombia el Observatorio de Seguimiento y Vinculación del Egresado de la Universidad Tecnológica de Pereira realizó un estudio denominado "Caracterización del perfil profesional y la situación ocupacional, laboral y económica del egresado de Licenciatura en Pedagogía Infantil". La investigación permitió concluir que existía coherencia entre la oferta y la demanda de información de estos profesionales en la medida que la mayoría de sus egresados estaban laborando en sus campos respectivos y se sentían satisfechos con la formación ofertada por la universidad.

El énfasis de la formación de los niños en las primeras edades es un aspecto que se tiene en cuenta para la vida en comunidad de los futuros actores de la sociedad. En Chile también el término *educación preescolar* hace referencia a la educación parvularia, considerando que esta etapa del desarrollo es determinante en el ciclo vital de cada ser humano. La atención a la infancia se enmarca en el esquema de los derechos fundamentales; por consiguiente, se hace énfasis en su flexibilidad y corresponsabilidad.

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

General

Analizar la formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con los procesos didácticos en un contexto internacional.

Específicos

- Caracterizar los ambientes de aprendizaje en relación con la formación pedagógica y la didáctica de los profesionales en educación inicial.
- Determinar las estrategias de aprendizaje y su relación con la formación pedagógica y la didáctica de los profesionales en primera infancia.
- Analizar la interacción maestro/alumno en relación con la formación pedagógica y la didáctica de los profesionales en primera infancia.

REFERENTE TEÓRICO

La educación inicial en Chile abarca un rango de edad entre los 0 y 6 años, y está comprendida así: el primero, entre los 0 y 3 años; y el segundo, entre los 4 y 6 años. En Chile, los niveles de atención son: transición, prekínder y kínder; en ese sentido, el Estado tiene planes, programas y proyectos enfocados hacia la atención de los niños en esta etapa del desarrollo, reconociendo lo determinante que es en la vida del ser humano.

En el caso colombiano, las acciones que desde el Estado se han emprendido para la primera infancia estuvieron materializadas en la formulación de “una política de atención y protección a los niños menores de 7 años”, en la década del setenta. Para 1976, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) incluyó el nivel de educación preescolar en la educación formal; asimismo, la Constitución Política (1991) y la Ley General de Educación (115 de 1994) resaltaron la importancia de la formación inicial como una manera de educar integralmente. Estas reglamentaciones argumentan la importancia de visibilizar la primera infancia como un periodo de la vida decisivo para el desarrollo del ser humano, así como la formación de maestro o agentes educativos capacitados idóneamente para atender esta población.

En esta línea, se destaca el programa “Colombia por la Primera Infancia”, adoptado por el

Consejo Nacional de Política Económica Social (Conpes 109 de 2007), en el que se establecen estrategias, metas y recursos al Ministerio de la Protección Social, al Ministerio de Educación y al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con el objetivo de garantizar la atención integral a niños y niñas, y modificar favorablemente sus condiciones de vida.

Igualmente, se determina que la protección será compartida entre la familia, la sociedad y el Estado. Lo cual implica que desde estos tres frentes se deben propiciar escenarios y ambientes protectores que propendan por el desarrollo integral de los niños y las niñas.

En este mismo sentido, se plantea el programa de apoyo para la construcción de la Política Pública de Colombia para la Primera Infancia (2006), que incluye a los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años, y surge en respuesta a un proceso de movilización social que consiste en “retomar y dar un nuevo significado, a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia” (MEN, 2007, p. 2). Esta política se contextualiza en el Plan Nacional de Desarrollo y se fortalece por los compromisos que adquirieron los países participantes en la Convención Internacional sobre los derechos de los niños.

En este trabajo de investigación se plantean los conceptos básicos (niño, primera infancia, desarrollo infantil, educación inicial, atención integral, pedagogía y didáctica) desde la perspectiva de la Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia (MEN, 2010) y los conceptos de desarrollo profesional, desarrollo académico, práctica pedagógica y percepción.

Concepto de “niño”

A finales del siglo XX, la infancia es claramente reconocida en su vital importancia como etapa de la vida que determina al ser humano y por consiguiente con sus propias características y necesidades. Por

su parte, el niño es asumido como persona, con derecho a la identidad personal, a la dignidad y la libertad y por tanto a la formación integral.

Desde la concepción de desarrollo integral del niño, se da especial relevancia a la educación en cuanto derecho fundamental del ser humano y sobre todo en su etapa evolutiva inicial; en este sentido, el planteamiento de la política educativa para la primera infancia en el Estado colombiano, en el marco de una atención integral, busca garantizar el derecho que tienen todos los niños y niñas menores de 5 años a una oferta que permita el acceso a la educación inicial, nutrición, salud y protección, particularmente para aquellos en condiciones de vulnerabilidad.

Desde el MEN, la conceptualización de niño está contemplada como un periodo de edad que determina la primera infancia:

Es importante tener en cuenta que el desarrollo humano no puede ser analizado al margen del individuo como ser biológico. Como seres humanos, poseemos un organismo con características anatómicas y funcionales, que en esta edad se encuentra en un proceso de plena evolución, especialmente en su sistema nervioso que posibilita comportamientos que lo diferencian cualitativamente de las otras especies. Esto pone de presente la obligación de satisfacer todas las necesidades básicas relacionadas con la viabilidad de la vida y la supervivencia en condiciones óptimas de salud, nutrición y protección, al igual que oportunidades equitativas de educación. (MEN, 1997, p. 9).

Desde el MEN, se destaca la importancia del desarrollo humano que es considerado un proceso sociocultural que ocurre en forma interactiva entre los miembros de la especie, por tanto plantea que los niños son sujetos activos que afectan y son afectados por las interacciones con sus padres, su familia y demás miembros de la comunidad. Por consiguiente, las relaciones sociales que establecen son el principal mecanismo de la socialización y la humanización.

Para el MEN, los niños, como seres humanos, se desenvuelven integralmente, y ese desarrollo humano, en cuanto proceso, implica comprender las interrelaciones entre sus dimensiones: estética, comunicativa, cognitiva, corporal, personal y social.

Desde el aspecto cultural, el MEN parte de que cada cultura crea sus propios sistemas de socialización y enculturación, y estos deben ser considerados en toda propuesta educativa, dado que llevan consigo un conjunto de símbolos y códigos que son importantes en los procesos educativos.

Atención integral

Para definir la atención integral, es pertinente remitirse a la Ley 1295 de 2009, o de atención integral de la primera infancia, en la cual se define como objeto en su artículo primero:

Contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes, y las niñas y niños menores de 6 años, clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén, de manera progresiva, a través de una articulación interinstitucional que obliga al Estado a garantizarles sus derechos a la alimentación, la nutrición adecuada, la educación inicial y la atención integral en salud. (MEN, 2009, p. 1).

Con lo anterior, el Estado colombiano garantiza la atención a los niños menores de 6 años para que puedan gozar plenamente de sus derechos. En este sentido, accederán a una educación desde el inicio de sus vidas con metodologías flexibles acorde con sus características en su desarrollo.

Educación inicial

Es una etapa de atención integral al niño y la niña desde su gestación hasta cumplir los 6 años, o cuando ingrese al primer grado de Educación Básica, a través de la atención convencional y no convencional, con la participación de la familia y la comunidad. (Ministerio de Educación y Deportes, 2007, p. 158).

Esta educación debe caracterizarse por ser inclusiva y solidaria, y tener en cuenta la diversidad étnica, cultural geográfica, económica y política de cada país; y por ende, las necesidades educativas de los niños y las niñas.

Primera infancia

La primera infancia es la etapa de la vida que va desde el nacimiento hasta los 6 años. Las experiencias vividas por los niños y niñas durante estos años influyen significativamente en sus posibilidades futuras. Estudios provenientes de diferentes disciplinas (neurociencia, psicología, pedagogía, sociología) demuestran que los primeros años son decisivos para el desarrollo de las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales del individuo. (Zapata y Ceballos, 2010, p. 1071).

Los primeros años de vida determinan en el ser humano asuntos tan importantes como la subjetividad y la relación con la norma y el límite, lo cual le permitirá vincularse con la cultura a la cual pertenece. En correspondencia, las relaciones que establezca con los padres, los hermanos y adultos significativos, marcarán su presente y futuro.

Pedagogía

La pedagogía se entiende como la recuperación de los contenidos significativos de la cultura para los procesos educativos de los seres humanos, y como instrumento para la transformación social. El objetivo primordial de la educación no será solo transmitir la cultura, sino recrearla y transformarla, por medio de la formación y desarrollo humano integral de las personas. Al respecto, Martín Rodríguez Rojo (1997), plantea que la pedagogía es una disciplina con fin emancipador, caracterizada por el debate colectivo para el desarrollo de los individuos y la sociedad; asimismo, potencia a la escuela, o institución educativa, en el abordaje de contestaciones políticas, morales y culturales.

Didáctica

En la actualidad, la didáctica es concebida desde tres enfoques: el primero concibe la didáctica como método para acceder al conocimiento específico; el segundo lo asume como una acción comunicativa/discursiva entre el maestro y sus discípulos; y el tercero, del que se ocupa aquí, se relaciona con la construcción de ambientes de aprendizaje para el proceso educativo, lo cual exige que el maestro esté enamorado de su proyecto de vida y de su profesión (compromiso ético, moral y de vida), el área del conocimiento que comparte con sus estudiantes (compromiso académico) y de la misión social que cumple en el campo educativo (compromiso social). "La didáctica es la parte de las ciencias de la educación, que se ocupa de los sistemas y procedimientos de enseñanza/aprendizaje a partir de la teoría y los métodos educativos" (De Jesús, Méndez, Andrade y Martínez, 2007, p. 12).

METODOLOGÍA

La metodología tuvo un diseño de tipo eminentemente cualitativo, aunque en los instrumentos de generación de información se utilizó la encuesta como técnica cuantitativa de la cual se presentan los avances en este artículo. En este mismo sentido, para el análisis e interpretación de la información se recurrió a la triangulación de los datos arrojados por la entrevista, la encuesta, la observación participante y los grupos focales.

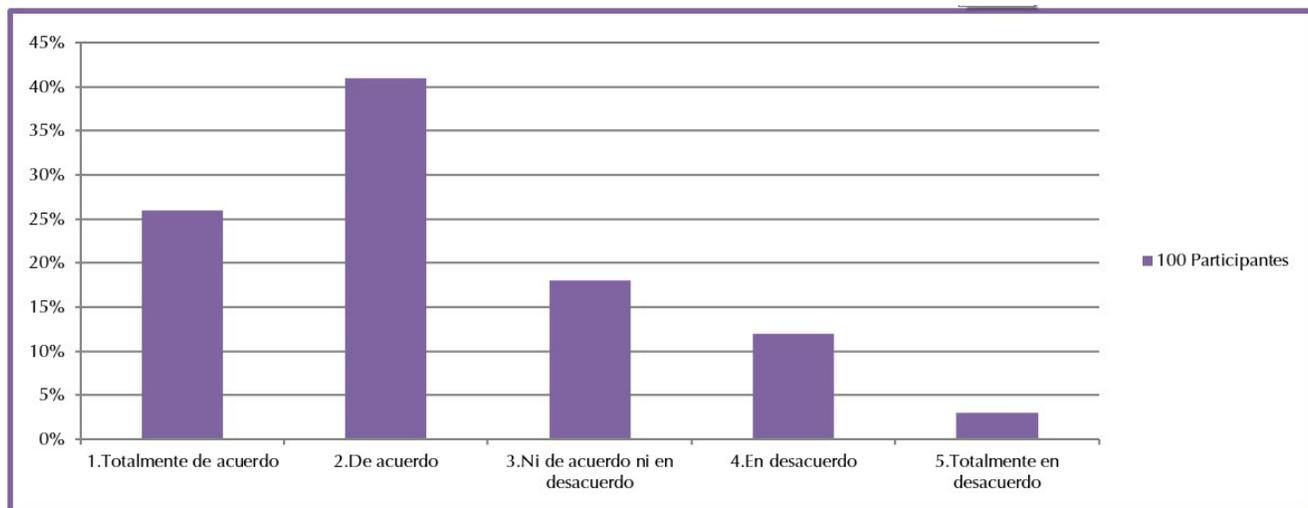
Para el caso de Colombia, se toma como grupo muestra las maestras del municipio de Medellín que atienden la primera infancia y que cumplan con los siguientes requisitos: tener más de un año de experiencia y no más de cinco años, trabajar con un grupo de niños entre 2 y 5 años, haber obtenido título profesional en una institución educativa superior del país después del año 2006.

Frente a la pregunta "¿La universidad proporciona a la maestra de educación preescolar o parvularia una formación didáctica sólida que le permite articular la teoría con la práctica?", se encontraron los datos que se muestran en el gráfico 1.

En la pregunta “¿La universidad proporciona una formación suficiente a la maestra de educación preescolar o parvularia en lenguajes artísticos para la intervención pedagógica con niños?”, se encontró lo que se ilustra en el gráfico 2.

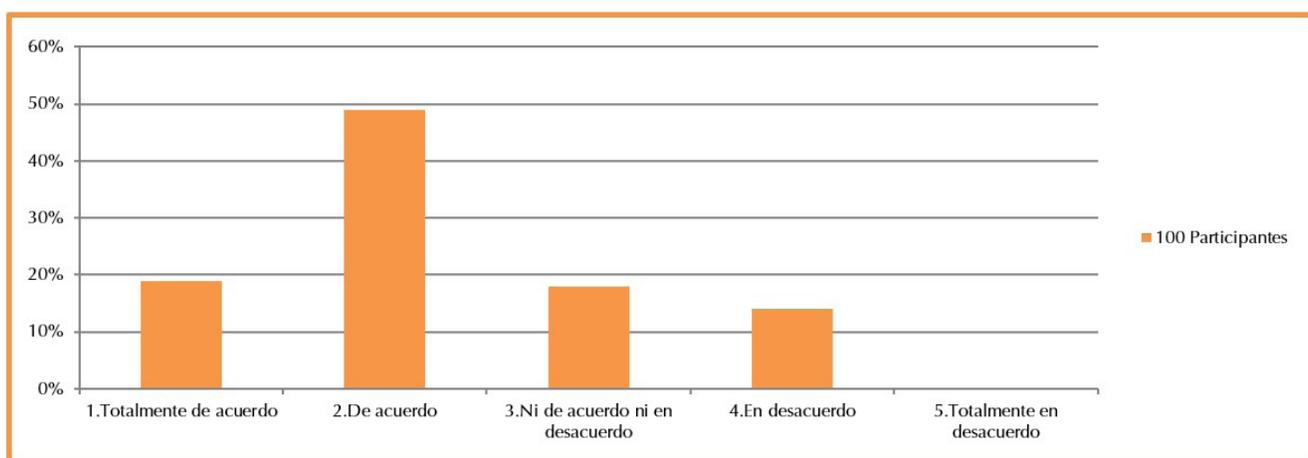
En la pregunta “¿La universidad proporciona una formación suficiente a la maestra de educación preescolar o parvularia en la didáctica para la enseñanza del pensamiento lógico-matemático?”, las maestras respondieron lo que se ilustra en el gráfico 3.

Gráfico 1. Formación didáctica.



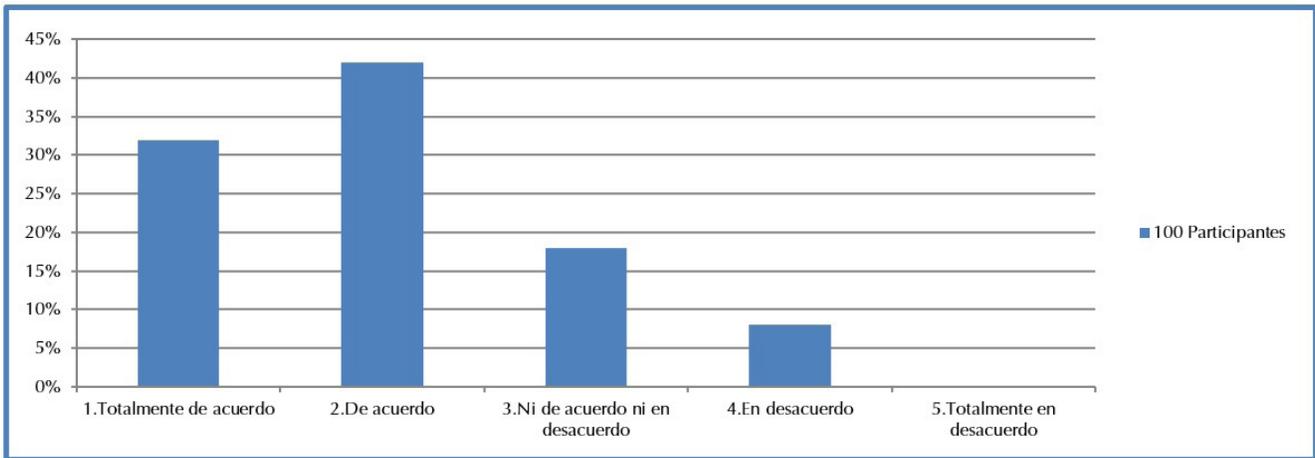
Fuente: encuesta aplicada a cien maestras que trabajan con la Primera Infancia del municipio de Medellín en marzo de 2015.

Gráfico 2. Formación en lenguajes artísticos.



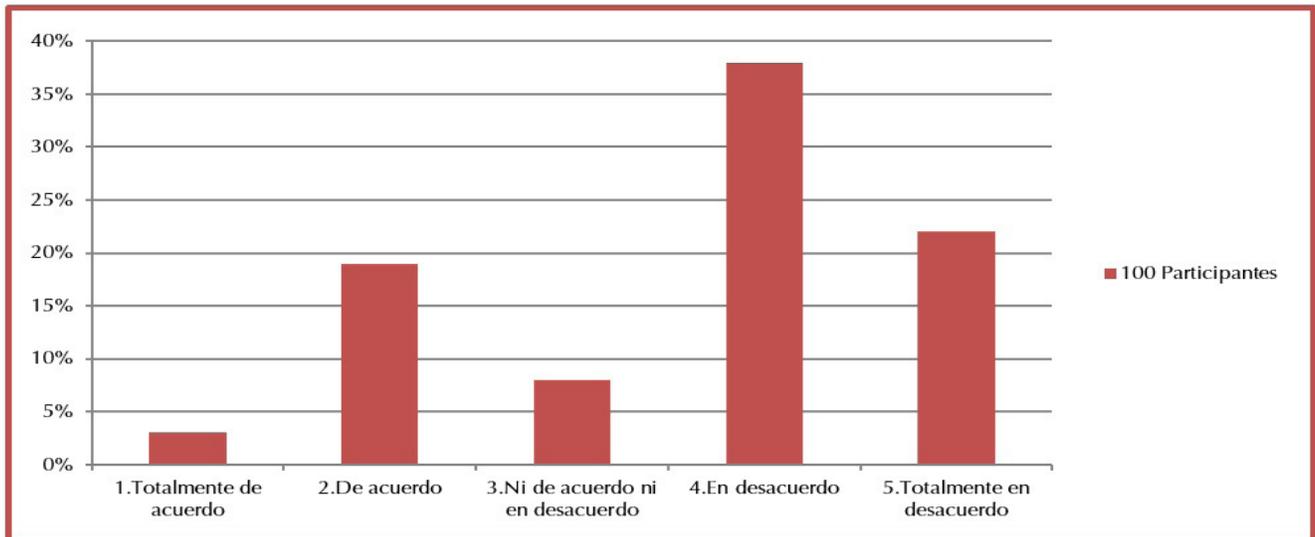
Fuente: encuesta aplicada a cien maestras que trabajan con la Primera Infancia del municipio de Medellín en marzo de 2015.

Gráfico 3. Formación la didáctica para la enseñanza del pensamiento lógico-matemático.



Fuente: encuesta aplicada a cien maestras que trabajan con la Primera Infancia del municipio de Medellín en marzo de 2015.

Gráfico 4. Formación en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera.



Fuente: encuesta aplicada a cien maestras que trabajan con la Primera Infancia del municipio de Medellín en marzo de 2015.

A la pregunta “¿La universidad proporciona una formación suficiente a la maestra de educación preescolar o parvularia en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera?”, las encuestadas respondieron lo que se presenta en gráfico 4.

Anteriormente, se pusieron en evidencia una serie de resultados provenientes de la aplicación de una de las técnicas de recolección de información, utilizadas para llevar a cabo este estudio.

CONCLUSIONES

Las instituciones de educación superior participantes de esta investigación¹ tienen vacíos en la formación de las graduadas en las categorías lenguajes artísticos, pensamiento lógico matemático lo que hace que las instituciones en las que laboran asuman la responsabilidad de capacitarlas, aspecto que le compete a la universidad. En consecuencia, las directivas de estas instituciones sociales y educativas, manifiestan su inconformidad porque esta situación les genera otras inversiones en tiempo y dinero, además de dificultar la lógica de los procesos educativos e institucionales.

Las docentes consideran que las universidades no les dan una formación que les permita dar cuenta de la articulación entre teoría y práctica.

Las docentes manifiestan que la formación en una segunda lengua es todavía precaria ya que en nuestro país, no ha existido una cultura consolidada en este tema. De igual manera es insuficiente el número de créditos dedicados al currículo en la enseñanza de una lengua extranjera para la primera infancia.

REFERENCIAS

- Consejo Nacional de Política Económica Social. (2007). *Documento Conpes 109. Política pública nacional de primera infancia, "Colombia por la primera infancia"*. Bogotá.
- Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá.
- De Jesús, M.; Méndez, R.; Andrade, R.; Martínez, D. (2007). *Didáctica: docencia y método. Una visión comparada entre la universidad tradicional y la multiversidad compleja. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 9-29.
- Ministerio de Educación y Deporte. (2007). Proyecto Simoncito: educación inicial de calidad política de atención integral para los niños y niñas entre cero y seis años. *Educere*, 11(36), 156-167.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). *Colombia por la Primera Infancia*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Guía No. 35. Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia*. 2ª ed. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Ley 1295 de 2009 por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1997). *Preescolar. Serie Lineamientos Curriculares*. Bogotá.
- Mir, M. L. y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2). 1069-1082.

1. De esta investigación participaron graduadas de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Universidad de Antioquia, Universidad San Buenaventura, Tecnológico de Antioquia y Universidad Minuto de Dios.



¿Cómo cuentan los niños al momento de resolver problemas?*

How do Children Count When Solving Problems?

John Alexander Alba Vásquez** Alba Lucía Quintero Tobón***

Para citar este artículo: Alba, J. A.; Quintero, A. L. (2016). ¿Cómo cuentan los niños al momento de resolver problemas? *Infancias Imágenes*, 15(1), 129-138.

Recibido: 5-diciembre-2015 / **Aprobado:** 6-febrero-2016

Resumen

En este artículo se analizan las estrategias de conteo utilizadas por un grupo de estudiantes de primer año de escolarización (5/7 años de edad) durante la implementación de una unidad didáctica diseñada en el marco de la enseñanza para la comprensión (EPC) y centrada en el planteamiento de problemas verbales de estructura aditiva (PVEA). La metodología es de naturaleza cualitativa descriptiva, y se empleó un diseño de investigación acción durante la implementación de la estrategia. Se clasificaron e identificaron las estrategias de conteo y los diferentes registros utilizados por los niños al momento de resolver las situaciones planteadas. Se identificó que para intentar resolver los PVEA propuestos, los niños apelan inicialmente a estrategias de conteo directo sobre los objetos y, a medida que la tarea lo exige, utilizan simultáneamente registros escritos en los que se recurre a representaciones auxiliares para realizar sobre estas las acciones de conteo.

Palabras clave: educación inicial, matemáticas, estrategias de conteo, estructuras aditivas, problemas verbales.

Abstract

This article discusses counting strategies used by a group of students from first year of schooling (5 to 7 years of age) during the implementation of a teaching unit designed in the framework of the Teaching for Understanding (TFU) and focused on the approach of verbal problems in additive structure. The methodology is of qualitative descriptive nature and employed a research action design during the implementation of the strategy. The counting strategies were classified and identified as were the different registers used by the children at the time of solving the situations posed. It was found that in order to try to resolve posed verbal problems in additive structure, children initially appeal to strategies of direct counting on objects and as required by the task, use simultaneously written records in which resorts to auxiliary representations to perform these actions of count.

Keywords: early childhood education, math, counting strategies, additive structures, word problems.

* Este artículo muestra resultados del proyecto de investigación "Diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica desde el marco de la EPC, para potenciar estrategias de conteo, utilizadas en la solución de problemas de tipo aditivo", desarrollada para optar al título de magíster en Pedagogía de la Universidad de La Sabana.

** Magíster en Pedagogía. Profesor, Facultad de Educación; coordinador académico, Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana. Correo electrónico: john.alba@unisabana.edu.co

*** Estudiante Maestría en Pedagogía. Profesora, Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: albaquto@unisabana.edu.co

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje informal o los conceptos previos que traen los niños al iniciar sus primeros grados de escolaridad, se constituyen en herramientas fundamentales y son un puente entre estos saberes y los aprendizajes formales que paulatinamente irán incorporando.

Se puede afirmar que muchos de los niños, al ingresar a su primer nivel de escolaridad, tienen cierto dominio de la serie numérica pero evidencian problemas relacionados con la cuantificación y el uso del conteo en diferentes contextos (Baroody, 2000).

De igual forma, como lo afirma Castaño (1996)

Los adultos que rodean al niño desde tierna edad lo inician en la tarea de contar conjuntos poco numerosos, le enseñan a indicar con los dedos de la mano cuántos años tiene, etc.; y cuando llega a la escuela tiene un manejo elemental del conteo. Pero este conteo se asemeja más a la enumeración ordenada de un listado de palabras (p. 3).

En otras palabras, y según Gervasi de Esain (2003), el niño puede tener destreza para recitar la serie numérica, pero puede presentar dificultades al momento de realizar procedimientos que impliquen vincular el conteo. Es tarea de la escuela infantil y sobre todo con mayor relevancia, a partir del grado primero, que el niño vaya más allá en dicho concepto y procedimiento, y así alcance niveles más abstractos de pensamiento.

Lo anterior lleva a la reflexión sobre la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y significativas que contribuyan al desarrollo de habilidades en los niños del grado primero; que les permitan una interacción constante con su entorno sociocultural, a la vez que les ayudan a desarrollar procesos propios de la actividad matemática como comunicar, razonar, formular, comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos (MEN, 1998). En el caso específico de los primeros años de escolaridad, es importante que el docente identifique las

dificultades que presentan los niños al momento de realizar diferentes acciones de conteo y cómo estas interfirieren al momento de plantear y resolver un problema aritmético. Las comprensiones de allí derivadas, ayudarán al profesor a plantear acciones en su aula tendientes a superar dichas dificultades y a facilitar la apropiación, por parte del estudiante, de diversas estrategias que le permitan abordar de manera eficiente diferentes situaciones relacionadas con procesos de conteo cada vez más complejos.

Existe gran producción de investigaciones alrededor de las diferentes estrategias de conteo y las rutinas que subyacen a estas. En este sentido, Fuson (1982), Fuson y Hall (1983, citados por Serrano y Denia, 1987) distinguen entre dos formas evolutivas de conteo lo que constituye en su avance, algo de gran relevancia para mejorar los procesos relacionados con la resolución de problemas verbales de estructura aditiva (PVEA): *el conteo total y el conteo parcial*.

El presente trabajo se enfocó básicamente en la identificación de las estrategias de conteo y los registros utilizados por los estudiantes del primer año de escolaridad, al momento de resolver una secuencia de tareas aplicadas en aula, encaminadas a la resolución de PVEA.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Investigadores como Wagner (1982), Baroody, Ginsburg y Waxman (1983) se han interesado por estudiar y demostrar que la matemática informal de los niños es fundamental entre su conocimiento intuitivo y la matemática formal que se aprende en la escuela. Con dicho sustento se entiende que el aprendizaje es un proceso activo de asimilar nueva información a lo que ya se conoce, el conocimiento informal es una base fundamental para comprender y aprender las matemáticas que se imparten en la escuela.

De otra parte, Baroody (2000) ha mostrado que la experiencia práctica y relativamente concreta de contar es la base para la adquisición de técnicas numéricas y aritméticas.

Otras investigaciones relacionadas con las estrategias de solución de problemas de estructura aditiva, como las desarrolladas por Bermejo y Rodríguez (1987); Orrantía (2003), y Rangel y García (2014), resaltan la importancia del conocimiento conceptual y su relación con la resolución de problemas planteados a partir de un contexto determinado.

El proceso de contar

Según Castro (1995), contar consiste en “asignar cada uno de los nombres de los términos de la secuencia a un objeto de un conjunto” (p. 7); en un principio, se da lugar a un apareamiento *término/objeto*, recurriendo a la acción de señalar. Cuando esta última se interioriza, surge el proceso de conteo.

El niño, a los 3 años, mientras cuenta los objetos, los va tocando. A partir de los 5 años, la mayoría de los pequeños ya no tienen la necesidad de tocar los objetos, sino que se limitan a señalarlos con el dedo o a seguirlos con la vista para realizar dicho conteo. El acto de contar establece tres tipos de correspondencias: un apareamiento temporal del término con la acción de señalar, un apareamiento entre la acción de señalar y el objeto concreto, y un apareamiento entre el término y el objeto; de esta forma se crea una unidad espacio-temporal con la acción de señalar, relacionando el objeto con la palabra (Castro, 1995).

En esa misma línea, es importante tener en cuenta que existe una jerarquía de técnicas para desarrollar la capacidad de contar, las cuales se van haciendo automáticas con la práctica, cuya ejecución irá requiriendo de menos atención, puesto que al ejecutarse con mayor facilidad, las técnicas de conteo se pueden integrar con otros métodos en la memoria de trabajo (a corto plazo) y de esta forma se da origen a una técnica aún más sofisticada (Baroody, 2000).

Continuando con Baroody (2000), al presentar una tarea más o menos sencilla, como sería la de comparar si un conjunto de nueve puntos, es *más*

o *menos* que otro de ocho puntos, es necesario el uso e integración de cuatro técnicas para realizar esta comparación entre las cantidades numéricas.

- Según Fuson, Richards y Briards, (1982, citados por Baroody, 2000), la técnica más elemental es la de nombrar uno a uno, y en orden adecuado, los nombres de los números. Hacia los 3 años de edad, los niños ya están en capacidad de contar un conjunto a partir del *uno*, y al iniciar párvulos ya utilizan secuencias correctas para contar conjuntos de mínimo diez elementos.
- Se utilizan las palabras (etiquetas) de la secuencia numérica para ser aplicadas una por una a cada objeto de un conjunto. Esta acción de conteo de objetos se denomina *enumeración*, una técnica complicada que implica no solo la coordinación de la verbalización de la serie numérica, sino ir señalando cada elemento creando correspondencia entre ambos tanto en el elemento señalado como en la secuencia numérica verbalizada.
- Se menciona la asociación de la serie numérica con la definición de la cantidad de elementos de un conjunto, o cardinal. Es decir, se aplica la regla de valor cardinal: la última etiqueta nombrada durante la enumeración de un conjunto representa la cantidad total de elementos de dicho conjunto
- La posición de la secuencia es la que determina la magnitud; es decir, la serie numérica es asociada a una magnitud relativa, y para comprender esto, es importante tener en cuenta las tres técnicas anteriores.

Los problemas verbales de estructura aditiva (PVEA)

Las estructuras de tipo aditivo son definidas por Vergnaud (1991) como “estructuras o relaciones en juego que solo están formadas por adiciones y sustracciones” (p. 161). Angulo y Herrera (2009) hacen referencia a los PVEA, como aquellos que

surgen especialmente dentro del contexto escolar. Están caracterizados porque su enunciado presenta información de carácter cuantitativo, una condición que expresa relaciones de tipo cuantitativo y una pregunta referida a la determinación de una o varias cantidades o relaciones entre cantidades. Según Castro, Rico y Gil (1992), estos problemas se incluyen en el currículo, con el fin de alcanzar por parte del alumno una integración apropiada entre la aritmética y la misma realidad, para que de esta forma puedan adquirir un mayor significado en la aplicación de la misma y en diferentes contextos. Carpenter y Moser (1984, citados por Angulo y Herrera, 2009, p. 35), afirman que los problemas verbales proporcionan interpretaciones de la adición y de la sustracción que son importantes para su misma comprensión por parte del niño.

Por último, Baroody (2000) sostiene que los niños pueden resolver problemas aritméticos sencillos de enunciado verbal, mucho antes de iniciarse en la enseñanza formal. A partir del conteo de objetos concretos, los pequeños emplean estrategias de solución modelando directamente su comprensión con relación a la adición y a la sustracción. Según esta misma autora, se puede estimular la capacidad para la resolución de problemas involucrando a los niños en problemas de enunciado verbal no rutinarios desde la enseñanza inicial, motivándolos para una adecuada aplicación de estrategias para hallar su solución.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo con un alcance de tipo descriptivo, donde se buscó caracterizar las estrategias de conteo que utilizaron los estudiantes del grado primero, al momento de resolver PVEA, y de esta forma comprender las dificultades que presentan los niños al abordar este tipo de problemas.

La población participante en el proyecto de investigación la conformó un grupo de 32 estudiantes del primer grado de escolaridad de un colegio público de la ciudad de Bogotá (Colombia), con edades comprendidas entre los 5 y los 7 años.

Como instrumentos para la recolección de la información se utilizaron el diario de campo y los registros de observación realizados por la docente durante la implementación de la secuencia de tareas aplicadas en aula. De igual forma se recurrió a los videos, registros fotográficos, cuadernos y hojas de trabajo realizadas por los estudiantes, los cuales sirvieron de evidencia para acercarse a los eventos producidos por los niños durante el desarrollo de las actividades propuestas.

Estrategia de intervención

Con el propósito de apoyar el desarrollo de estrategias de conteo y habilidades para la resolución de problemas de estructura aditiva en los niños, se diseñó, implementó y evaluó una unidad didáctica planteada en el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión (EPC), según lo teorizado por Blythe (1999), con elementos sobre la técnicas de conteo expuestos por Baroody (2000), teniendo en cuenta los procesos de cuantificación señalados por Castaño (1996) y los tipos de PVEA propuestos por Carpenter, Hiebert y Moser (1982).

Se usaron como categorías de diseño de las actividades, los PVEA de cambio, y a partir de ellos, se fueron planteando diversas actividades con el fin de desarrollar y potenciar en los niños diferentes estrategias de conteo (Baroody (2000), Castro (1995), Angulo y Herrera (2009) y Serrano y Denia (1987)). La estrategia de intervención se realizó a través de dos juegos:

El juego de bolos: estructurado a través de nueve actividades diseñadas en el marco del juego de los bolos. Las actividades parten del desarrollo del juego en el patio y el registro individual y grupal de los puntajes en carteles. Posteriormente, se utilizaron los registros para desarrollar actividades grupales en el aula y, por último, se elaboraron guías de trabajo en las que se plantaron PVEA relacionados con la actividad.

El juego de la torre de latas: consiste en derribar una torre de latas de gaseosa las cuales están etiquetadas con valores numéricos que representan

puntos. La actividad constó de siete actividades que implicaron el registro de la puntuación obtenida por cada niño, durante el juego y actividades con hojas de trabajo relacionadas con este.

Categorías de análisis

Para analizar la información recolectada, se tuvieron en cuenta cinco niveles de abstracción asociados a las acciones de conteo realizadas por los estudiantes al momento de abordar la solución de

las situaciones planteadas. Las cuatro primeras fueron tomadas de los niveles presentados por Castaño (1996), y una quinta emergente de la observación y el análisis realizado por los investigadores.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cuantificación sobre los objetos

En los momentos de la estrategia relacionados directamente con los juegos, se encontró que algunos

Tabla 1. Categorías de análisis.

Categoría	Definición conceptual
Cuantificación sobre los objetos mismos	En este nivel, muchos de los niños recurren a la estrategia de desplazamiento de los objetos con el fin de cuantificar el conjunto. Si los niños conocen la serie numérica, asignarán la cantidad de objetos al último número de la serie verbalizada; por el contrario, cuando no conocen la serie, colocarán los objetos de los conjuntos de comparación uno frente al otro para, a partir de la observación, dar las respuestas asociadas con cantidades comparadas (hay más o hay menos).
Cuantificación sobre representaciones concretas	Los niños resuelven el problema de cuantificación, ya no basándose en la manipulación de los objetos concretos contados, sino que los reemplaza por otros más fáciles de manipular. Cada objeto concreto contado es sustituido por otro de fácil manipulación como piedritas, tapas, fichas; también utilizan los dedos, pero se puede presentar dificultad puesto que hay que recurrir a la memoria para recordar los dedos utilizados en la representación.
Cuantificación sobre representaciones gráficas	Los niños se basan en representaciones gráficas para hacer sus cuantificaciones; en este nivel ya no disponen de los objetos manipulables. Algunos niños representarán gráficamente el mismo objeto concreto, otros realizarán representaciones más esquemáticas: puntos, bolitas, palos, rayas, etc. Sobre estas representaciones gráficas, los niños basarán su conteo y darán respuesta a la situación planteada.
Cuantificación con representación abstracta	En este nivel, los niños acceden a los signos numéricos, los cuales son las representaciones abstractas de la cantidad de objetos que hay en un conjunto. Al principio, estas representaciones no son tan abstractas, puesto que están basadas en imágenes como los dedos, pero en este caso los dedos son utilizados para representar el significado de un símbolo numérico.
Cuantificación sobre las representaciones mentales	Este nivel corresponde a un proceso mucho más avanzado, en el que el niño, a partir del cálculo mental, puede cuantificar los elementos de los conjuntos dados y dar respuesta a la situación planteada.

Fuente: elaboración propia.

estudiantes realizaron este conteo señalando los bolos o las latas derribadas. La mayoría de los niños *contaron en voz alta o en voz baja* siguiendo un ritmo a medida que intentaban *señalar con los dedos o tocando directamente el objeto derribado*.

Otros estudiantes separaron los objetos derribados del conjunto inicial para organizarlos y realizar el conteo. El juego de las latas se acompañó de la clasificación por grupos de latas con puntaje diferente.

Quantificación con representación concreta

Para el caso del juego de los bolos, se invitó a los estudiantes a realizar la cuantificación de los

bolos derribados por cada integrante y del total de bolos derribados por el equipo; a través de pegatinas (adhesivos que representaban cada bolo derribado) que se ubicaban en tablas diseñadas para llevar el registro de puntajes durante el juego.

En esta etapa se observó cómo los niños establecieron una relación de correspondencia entre la cantidad de objetos concretos y las pegatinas, para luego ubicarlas en las tablas de registro; posteriormente realizaron el conteo sobre las *pegatinas* señalando con los dedos o tocando directamente en la cartelera, repitiendo la secuencia numérica para establecer el puntaje total.

Figura 1. Estrategia de cuantificación sobre el objeto en el juego de los bolos.

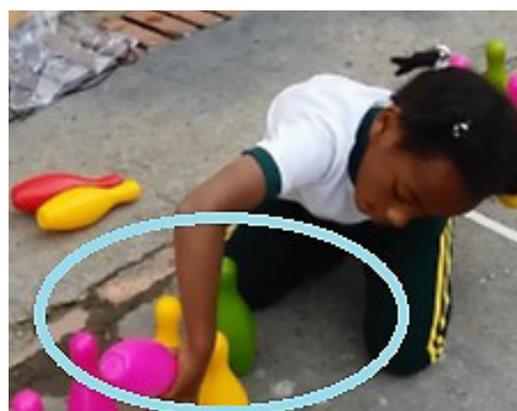


Figura 2. Estrategia de conteo por clasificación de grupos.



Figura 3. Conteo sobre representación concreta en el juego de los bolos.



Cuantificación sobre representaciones graficas

El tercer momento surgió luego de los juegos de bolos y la torre de latas, respectivamente. En esta etapa, se realizaron ejercicios con hojas de trabajo y en el cuaderno, en las que se invitó al estudiante a evocar la actividad realizada con el material concreto. De esta forma, se buscaba generar en el niño la necesidad de idear nuevas estrategias y formas de representación de los objetos concretos, para dar solución a la situación planteada. Algunos estudiantes requirieron *representar la cantidad numérica de forma icónica* (imagen de bolos o de las latas); además para responder a las *situaciones PVEA*, idearon una estrategia más breve: la representación de la cantidad por medio de puntos o de palos.

En la figura 4 se observa cómo en el caso del juego de los bolos, el niño utilizó registros auxiliares en los que representó el bolo derribado como un palo, para posteriormente realizar los conteos que dan solución a diferentes PVEA planteados por la profesora.

En el caso del juego de la torre, al incluir una etiqueta que representaba un puntaje diferente en cada lata, algunos de los estudiantes acudieron a registros iconográficos en los que representaron la lata y el símbolo numérico. De igual forma, se apoyaron nuevamente en registros auxiliares de palos o puntos para realizar el conteo directo sobre estos registros concretos al momento de intentar dar solución a los PVEA planteados (figura 5).

Figura 4. Conteo sobre representación concreta en el juego de los bolos.

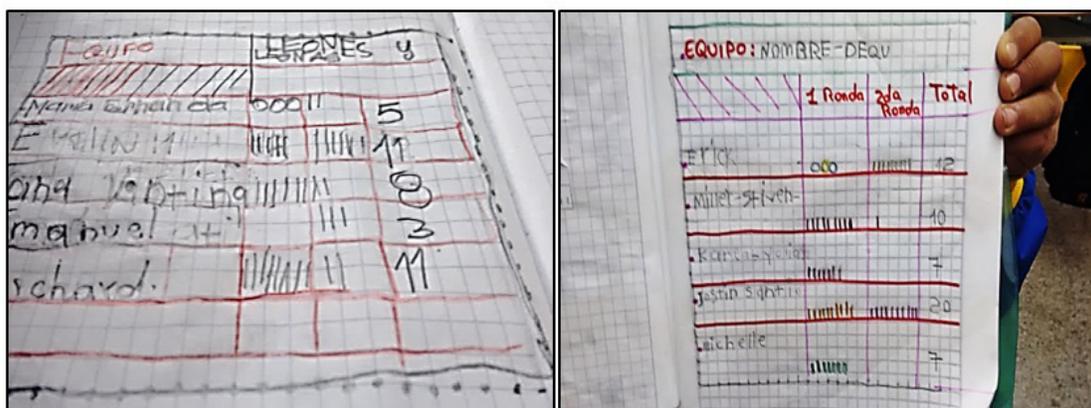


Figura 5. Conteo sobre representaciones concretas en el juego de los bolos.

NOMBRE DEL JUGADOR	LANZAMIENTO N. 1	LANZAMIENTO N. 2	LANZAMIENTO N. 3	TOTAL
Miguel (R. 4-11)	3	6	9	18
Miguel (R. 4-11)	3			5
Miguel (R. 4-11)	10	9		19
Miguel (R. 4-11)		5		5
Miguel (R. 4-11)	5	2		7
Miguel (R. 4-11)	4			4

NOMBRE DEL JUGADOR	LANZAMIENTO N. 1	LANZAMIENTO N. 2	LANZAMIENTO N. 3	TOTAL
Miguel (R. 5-11)	6	9		15
Miguel (R. 5-11)	7	11		18
Miguel (R. 5-11)		9		9

Cuantificación con representación abstracta

Inicialmente se observa que el niño utilizó el signo numérico para expresar el resultado de los conteos parciales o totales que ha apoyado en registros gráficos o concretos. En este caso, el signo numérico no es utilizado como parte de la estrategia de conteo del estudiante sino que se convierte en un vehículo para expresar la respuesta a la situación planteada. Como se observa en la figura 6, el niño realizó dos conteos parciales y expresó el resultado del puntaje obtenido en cada lanzamiento con el signo numérico. No obstante, el estudiante no se apoyó en los registros simbólicos para determinar el resultado final, recurrió

nuevamente al registro de palos o puntos para hacer el conteo total sobre estos.

Cuantificación sobre representaciones mentales

Durante el desarrollo del juego de la torre de las latas, se observó cómo algunos estudiantes recitaron la serie numérica o dieron golpecitos repetitivos, según el signo numérico registrado en la etiqueta, con el fin de llevar una secuencia correcta del conteo y así abreviar el proceso para obtener la cantidad final. Otro grupo de estudiantes, al registrar cantidades pequeñas, solamente se limitó a observar y dar directamente la respuesta, evidenciando procesos iniciales de subitización.

Figura 6. Uso de registros simbólicos en conteos parciales.

NOMBRE DEL JUGADOR	LANZAMIENTO N. 1	LANZAMIENTO N. 2	LANZAMIENTO N. 3	TOTAL
José Santiago	9	5		14

NOMBRE DEL JUGADOR	LANZAMIENTO N. 1	LANZAMIENTO N. 2	LANZAMIENTO N. 3	TOTAL
* MISHAID (R. 4-11)	3		6	9

De igual manera, durante el desarrollo de las hojas de trabajo relacionadas con el juego de la torre de latas, se observó que algunos estudiantes hicieron conteos mentales sobre el registro icónico que utilizaron para registrar el puntaje. En este caso no hay evidencias de registros auxiliares de puntos o palos sobre los que el estudiante realizó la acción de conteo. Lo cual permite inferir que estudiante ya registró mentalmente la cantidad representada en el símbolo numérico (inicialmente los hizo con el 1 y el 2) y puede almacenó mentalmente la serie hasta cierto punto (figura 7).

Se aprecia que el conteo sobre registros simbólicos y el conteo mental están íntimamente relacionados, en alguna parte del proceso, el niño adquiere la capacidad de asociar el signo con la cantidad que representa y realizar operaciones de adición mental sin parar por registros gráficos concretos.

CONCLUSIONES

Durante la ejecución de los juegos planteados en las secuencia de tareas se pudo observar que las acciones de conteo sobre objetos reales son ejecutadas por los niños de forma natural, señalando, tocando o agrupando los objetos, y a la vez, verbalizando (en algunas ocasiones en voz baja) la serie numérica, dando como resultado final del conteo el último número de la serie nombrada. Esto evidencia que la mayoría de los estudiantes de este curso manejan los principios básicos de conteo (correspondencia

uno a uno, orden estable y cardinalidad); habilidad que es consecuencia de su escolaridad previa o de la intervención de la familia en este proceso.

De otra parte, las actividades en las que se invitó al niño a registrar el puntaje obtenido en cada uno de los juegos (o se utilizó este contexto como pretexto para desarrollar problemas de estructura aditiva), permitieron observar cómo los niños recurren a diferentes tipos de registro (icónicos, gráficos y de signos numéricos) de manera simultánea, los cuales fueron utilizados como registros auxiliares sobre los que hicieron conteos directos a fin de resolver los preguntas planteadas.

El proceso de conteo sobre objetos concretos es de vital importancia en la construcción del concepto de *número* (Castaño, 1996); por consiguiente, es importante que el niño lo realice de manera natural en contextos que le sean de alguna manera significativos, como son las situaciones de juego. Pero la actividad lúdica no es suficiente, el docente debe proponer otras actividades, asociadas con el juego, que favorezcan el uso de diversos registros, de esta manera el estudiante tendrá que prescindir del objeto y logrará sustituirlo por otro de más fácil manipulación. Actividades como registro del puntaje, planteamiento de problemas de estructura aditiva que involucran diversas fases del juego, el desarrollo guías de trabajo en las que el contexto del juego es el pretexto, entre otras, facilitan el desarrollo de procesos de abstracción que paulatinamente llevan al niño al uso del registro simbólico.

Figura 7. Conteos sin el uso de registros auxiliares.

JUEGO DE LA TORRE. TABLA DE REGISTRO. EQUIPO NUMERO 4				
NOMBRE DEL JUGADOR	LANZAMIENTO N. 1	LANZAMIENTO N. 2	LANZAMIENTO N.3	TOTAL
MISABEL (8.5-11)	3		6	9
NICOLÁS (8.5-11)	3			5
MANUEL S (8.5-11)	10		9	19
SARA VÁSQUEZ	5	5		10
MANUEL S (8.5-11)	5	2		7
NICOLÁS	4			4

REFERENCIAS

- Angulo, H. y Herrera, L. (2009). *El aprendizaje de nociones matemáticas básicas por parte de personas con discapacidad intelectual. Una propuesta para la enseñanza del núcleo temático "Estructura Aditiva" haciendo uso del software*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Baroody, A. (2000). *El pensamiento matemático de los niños*. Madrid: Visor.
- Baroody, A. J.; Ginsburg, H. P. & Waxman, B. (1983). Children's use of mathematical structure. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(3), 156-168.
- Bermejo, V. y Rodríguez, P. (1987). Estructura semántica y estrategias infantiles en la solución de problemas verbales de adición. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39-40), 71-81.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Carpenter, T.; Hiebert, J. & Moser, J. (1982). Cognitive development and children's solutions to verbal arithmetic problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 13(2), 83-98.
- Castaño, J. (1996). *El conocimiento matemático en el grado cero*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Castro, E.; Rico, L. y Gil, F. (1992). Enfoques de investigación en problemas verbales aritméticos aditivos. *Enseñanza de las Ciencias*, 10(3), 243-253.
- Castro, E. (1995). *Estructuras aritméticas elementales y su modelización*. Bogotá: Grupo Editorial Iberoamericana.
- Gervasi de Esain, M. (2003). La enseñanza de la matemática en el nivel inicial. *Premisa*, 5, 4-12.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Matemáticas. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Magisterio.
- Orrantía, J. (2003). El rol del conocimiento conceptual en la resolución de problemas aritméticos con estructura aditiva. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 451-468.
- Rangel, J. A. y García, M. P. (2014). Fortalecimiento del desempeño de los niños de 1° primaria en la resolución de problemas de estructura aditiva: cambio y combinación. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 4(2), 63-82.
- Serrano, J. y Denia, A. (1987). Estrategias de conteo implicadas en los procesos de adición y sustracción. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39-40), 57-69.
- Vergnaud, G. (1991). *El niño, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*. México: Trillas.
- Wagner, S. J. (1982). *A Longitudinal Analysis of Early Number Concepts: From Numbers to Number*. Nueva York: Action and Thought.





El trabajo infantil rural: un puente para la construcción de saberes en la escuela rural*

Rural Child Labor: A Bridge for the Construction of Knowledge in Rural School

Viviana Andrea García Mendivelso**

Para citar este artículo: García, V. A. (2015). El trabajo infantil rural: un puente para la construcción de saberes en la escuela rural. *Infancias Imágenes*, 15(1), 139-152.

Recibido: 20-junio-2015 / Aprobado: 23-septiembre-2015

Resumen

En este artículo se presentan las reflexiones pedagógicas después de dos años de práctica docente en la Escuela Rural La Argentina, con estudiantes del ciclo 3. Con el ejercicio de indagación-reflexión se pretendió rastrear el papel del trabajo infantil rural en los procesos de enseñanza/aprendizaje en la escuela rural. La hipótesis del trabajo se centró en la pregunta: ¿Cómo dignificar/resignificar la mirada del trabajo infantil rural a través de una propuesta pedagógica interdisciplinaria para potenciar el aprendizaje en los niños y niñas de la Escuela Rural La Argentina? Posteriormente se realizó una revisión bibliográfica que aborda el trabajo infantil como una actividad positiva en el desarrollo de la infancia. Así, se sustentó lo encontrado en la práctica pedagógica: los menores desarrollan ciertas actividades en el área rural en las que construyen diversos saberes; estos fueron retomados para implementar una propuesta pedagógica alternativa que rescatara dichos saberes para ponerlos en diálogo con la escuela.

Palabras clave: trabajo infantil, escuela rural, diálogo de saberes, enseñanza/aprendizaje, práctica pedagógica.

Abstract

This article presents pedagogical reflections after two years of teaching practice in the rural school La Argentina, with students in middle school. It was intended, with the exercise of inquiry-reflection, to trace the role of rural child labor in the processes of teaching/learning in rural school. The hypothesis of the study focused on the question: how to dignify/give a new meaning the sight of rural child labor through an interdisciplinary pedagogical proposal to enhance learning in children of the rural school La Argentina? Subsequently, a literature review was held that addresses child labor as a positive activity in the development of children. This way, the results found in the pedagogical practice were sustained: children develop certain activities in rural areas in which they build diverse knowledge; these were resumed to implement an alternative pedagogical proposal that rescue such knowledge to bring them into dialogue with the school.

Keywords: child labor, rural school, knowledge dialogue, teaching/learning, teaching practice.

* Artículo producto de la investigación llevada a cabo por su autora, en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de séptimo a décimo semestre, que forman parte del plan curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Las prácticas tuvieron lugar en la Escuela Rural La Argentina, y de ellas surgió el proyecto investigación e intervención pedagógica "El trabajo infantil rural: un puente para construir saberes", iniciado en agosto de 2013 y finalizado en mayo del 2015, y en el que se indagó sobre los diversos oficios o trabajos que realizan los menores y cómo estos pueden ser retomados y retroalimentados desde la escuela.

** Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: vivis-14_@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Los niños y las niñas en el área rural realizan diversas actividades cuando están fuera de la jornada escolar, que los hacen partícipes de los espacios de socialización cotidiana en su contexto inmediato (familia, escuela, comunidad). En este caso, a dichas actividades se les denominó *trabajo infantil*, el cual, según Marcela Gajardo y Ana María de Andraca (1988), “se concentra en las zonas rurales del país y los niños se ocupan, mayoritariamente, en actividades vinculadas a la agricultura” (p. 26).

Desde los diferentes trabajos en el campo, los niños y niñas construyen determinados saberes que, en ocasiones, forman parte de las tradiciones de sus comunidades de origen. Estos saberes pueden entrar a dialogar con el saber escolar, generando o fortaleciendo los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula.

Por tanto, en esta reflexión se trata de brindarles una posición significativa a dichos conocimientos que los niños y niñas adquieren en su vida cotidiana, para crear un diálogo de saberes que tiene como escenario la escuela, de tal manera que estas actividades extraescolares no sean vistas como explotación laboral, sino como una oportunidad más para aprender.

Con este propósito se rastreó cada una de las labores que desempeñan los niños y niñas del ciclo 3 de la Escuela Rural La Argentina, después de la jornada escolar, y posteriormente se identificó que los espacios en los que se desarrollan dichas labores, hay un proceso importante de construcción de conocimientos.

Por último, teniendo en cuenta lo encontrado hasta el momento, se implementó una propuesta pedagógica con el objetivo de reconocer los saberes construidos previamente por los niños y niñas, para ponerlos en diálogo con diferentes áreas del conocimiento escolar, y de esta manera potenciar el aprendizaje en la escuela.

RECONOCIMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA: FASE I

El proceso de indagación-reflexión es el resultado de la práctica pedagógica¹ desarrollada en el Centro Educativo Rural La Argentina, ubicado en la localidad 5 de Bogotá, Usme, en el kilómetro 12 de la carretera Usme-San Juan de Sumapaz. Allí la autora tenía encuentros todos los jueves de 8:00 a.m. a 12:00 m., con los 11 estudiantes del ciclo 3 —grados cuarto y quinto—. El grupo estaba conformado por siete niñas y cuatro niños, quienes se encontraban en las edades de 10 a 14 años. Se encontró que en esta edad los estudiantes comienzan a desarrollar trabajos fuera de la escuela, mientras que los niños y niñas de los grados inferiores aún no están inmersos en esos espacios de socialización.

El Centro Educativo Rural La Argentina emplea un modelo pedagógico y un proyecto educativo institucional rural que integra otras escuelas de Usme rural (Olarte, Hato, Curubital, Arrayanes, reunidas bajo las siglas CED Rurales OHACA). El proyecto fue titulado “Aprendo productivamente en lo rural, para lo rural y lo global”, adoptando el enfoque pedagógico de *aprendizajes productivos*, el cual propicia que los educandos se ubiquen desde una realidad para lograr una formación integral, sintiéndose parte de ella, por consiguiente educándose desde su condición social, afectiva, cultural e intelectual, basados en la teoría crítica de la ciencia, en donde el trabajo en conjunto entre docentes y la institución, propician que los niños, niñas y jóvenes construyan un proyecto de vida. También se basan en el pensamiento complejo, que consiste en formar a los estudiantes íntegramente, y de esta manera sean sujetos activos en la configuración de la sociedad, de modo que:

El enfoque de aprendizajes productivos se constituye en una orientación clara para que la institución educativa implemente una serie de estrategias

1. Espacio académico que hace parte del currículo de la carrera de Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La práctica pedagógica se enmarcó dentro de la línea de profundización “Naturaleza, memoria y poder”.

de trabajo escolar que le permitan a cada estudiante ubicarse, racional y actitudinalmente, en situaciones de aprendizaje que se deriven de tensionar lo práctico con lo teórico, la vida cotidiana con el saber escolar, la comunidad con la escuela, el saber regional con el saber universal, entre otras relaciones. (CED, 2010-2012, p. 14).

Estas escuelas son administrativamente independientes; pero, como se mencionó anteriormente, se maneja un mismo enfoque pedagógico, con el fin de que haya una organización escolar para garantizar que los niños, niñas y jóvenes se formen bajo un pensamiento crítico y productivo, en la medida en que la escuela les brinde una formación desde los saberes universales hasta los locales, teniendo en cuenta los saberes cotidianos que poseen los sujetos en formación, y el contexto en el que se encuentran inmersos, y de esta manera se forjen como individuos críticos de la sociedad.

Uno de los cambios que se hace en la institución es la reorganización de los ciclos, en donde la que se reagrupa a varios grados en uno, lo cual se hace dependiendo del número de niños que hay en cada aula y el número de docentes. Al comenzar el año académico, cada ciclo elabora el plan escolar teniendo como referencia los lineamientos establecidos y el enfoque de aprendizajes productivos, y teniendo en cuenta las características de los niños y niñas que asisten a la institución, ya que esto ayuda a determinar las necesidades de los estudiantes para poder darles una solución; también se reconocen sus potencialidades y fortalezas.

A la luz de este modelo pedagógico y proyecto educativo, para esta primera fase se realizaron ejercicios de reconocimiento entre los niños, niñas y la practicante, donde se identificó que los alumnos desempeñaban ciertas labores agrícolas en la jornada extraescolar, entre ellas el ordeño de vacas, la siembra de cultivos, etc., en las que se evidenciaba una producción de saberes a través de los diálogos

entablados con los niños y niñas en mesas redondas en el aula. En este sentido, la práctica pedagógica se orientó a propiciar espacios de socialización entre los niños y niñas con diferentes familias a las que cubría la Escuela, en muchos casos los estudiantes prepararon entrevistas para visitar a uno de sus familiares, entre ellos padres, tíos, abuelos, etc.

La mayoría de estos niños y niñas no son procedentes de Usme, ellos han llegado de otras partes del país, como: Boyacá, Antioquia, Bogotá, etc. Por ello, la mayoría vive en esta zona como arrendatarios. Estos menores conviven con sus padres, hermanos y otros miembros de la familia, con quienes comparten labores agrícolas.

Cabe resaltar que el trabajo de agricultura al que se dedica la comunidad de esta zona se remonta a la época prehispánica de Usme, la cual era habitada por pobladores indígenas de la cultura muisca; también habitaban otros municipios de la sabana de Bogotá, como Bosa, Fontibón o Engativá. “Se sabe que la forma predominante de subsistencia para estas tribus se basaba en la agricultura y que actividades como la caza, la pesca y la minería eran otras alternativas de supervivencia y producción” (Secretaría Distrital de Ambiente, 2011, p. 23).

Durante las vivencias compartidas con niños, niñas y resto de la comunidad, se pudo establecer que hoy, en el área rural de Usme, la principal actividad económica es la agropecuaria, siendo la producción de papa la labor agrícola mayoritaria que se concentra en las veredas más altas; le siguen la producción de arveja, haba y cebolla cabezona, y se encuentran, en menor cantidad, hortalizas. En el sector pecuario figura la ganadería, y la producción de leche es la entrada económica más importante para los campesinos de Usme, en la medida en que los padres de familia mencionan que por esta actividad reciben un pago diario en comparación con la papa, la cual se cancela por su producción solo en cosecha y la ganancia depende de los precios de la plaza donde se oferta este producto: Corabastos².

2. Esta es una de las plazas principales de Bogotá que se encuentra ubicada al sur de la ciudad; cumple un papel fundamental, ya que distribuye los alimentos a la toda la población urbana.

Desde este marco histórico de la producción agropecuaria en la zona rural de Usme, empiezan a ser leídos los aprendizajes cotidianos de niños y niñas como saberes cargados de un fuerte contenido comunitario, arraigados en las prácticas y tradiciones campesinas del territorio.

ACERCAMIENTO AL TRABAJO INFANTIL RURAL

Después de estas primeras reflexiones, derivadas de la intervención pedagógica, fue necesario revisar la perspectiva desde la que se ha abordado el concepto de *trabajo infantil*, el cual se asume como una realidad social presente en la zona de la práctica. En los primeros rastreos bibliográficos de la conceptualización de las labores infantiles rurales emergieron dos posturas básicas: una en la que el trabajo desarrollado por niños y niñas es un fenómeno de explotación infantil, que beneficia un tipo de sociedad y atenta contra la integridad del menor, es decir donde el trabajo del adulto es sustituido por el niño o niña. La segunda perspectiva de la definición de trabajo infantil es la de una actividad afirmativa que se lleva a cabo bajo unas características y condiciones específicas que no atentan contra la integridad, educación, salud física y mental de los niños y niñas, que se da en la casa bajo la supervisión de los padres y se vincula a la participación del niño y la niña en la comunidad. Este tipo de trabajo infantil, que en este caso es rural, se ve como una ayuda o colaboración en los oficios propios del ámbito familiar.

De acuerdo con la experiencia previa de la práctica pedagógica, se estableció que el enfoque más cercano a los hallazgos sobre las labores extracurriculares de los niños y niñas, era la segunda perspectiva en donde se asume el trabajo infantil como acto de participación y colaboración de los infantes en sus familias; y de los cuales se construyen unos saberes infantiles que pueden retomarse en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la Escuela Rural La Argentina.

Para profundizar en el concepto de trabajo infantil, se abordó la lectura de Nadia Paola Acosta Marroquín y Alba Lilibianca Tique Calderón (2012), quienes hacen una investigación en la Fundación Creciendo Unidos para analizar cómo es el proceso de construcción de subjetividades de niños y niñas trabajadores.

En su pesquisa, Acosta y Tique hacen un recorrido histórico sobre los diversos cambios que ha tenido la concepción de *trabajo infantil*, debido a que “el concepto de niño trabajador se ha venido construyendo y tiene relación con los diferentes cambios económicos y políticos que han atravesado diferentes países de Latinoamérica” (2012, p. 19). Desde esta perspectiva ha habido cambios económicos que generan una pobreza cada vez más ascendente en cada país, en consecuencia la población infantil se ve obligada a integrar el mundo laboral.

Con el ingreso del niño al mundo del trabajo surge la necesidad de proteger la infancia de la explotación laboral, y así se comienzan a crear políticas para la erradicación de este fenómeno desde diferentes instituciones como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), “construyéndose un discurso acerca del niño trabajador desde su punto de vista” (Acosta y Tique, 2012, p. 22). Por otra parte, surgen organizaciones no gubernamentales (ONG) que están a favor del trabajo infantil, pues:

La perspectiva en torno a la relación de niño y trabajo infantil está basada en que los niños y niñas trabajadores se involucran en la sociedad de manera diferente. A partir del trabajo, los niños y las niñas se sienten parte activa de la sociedad, con la posibilidad de aportar a la dignificación de sus condiciones de vida. (Acosta y Tique, 2012, p. 2).

Este punto de vista lo comparten también diversas entidades que actúan en favor de la población infantil trabajadora, entre ellas encontramos una en Bogotá, la organización Niños, Niñas y

Adolescentes Trabajadores (NATs), que cuenta con sedes en otros países. En Bogotá, NATs tiene el nombre de Fundación del Pequeño Trabajador, y está ubicada en el barrio Patio Bonito. Esta organización ha venido actuando desde hace aproximadamente 25 años, sobre todo con población infantil que se ve obligada a trabajar, puesto que esta zona se ve permeada por el fenómeno del desplazamiento y la pobreza, pues a este barrio llega parte de la población desplazada, situación que obliga a los menores a trabajar. Esta es una realidad de un sinnúmero de niños y niñas, de modo que NATs actúa para que las condiciones en las que los menores laboran sean dignas y no vayan en contra de la educación.

Por su parte, la Fundación del Pequeño Trabajador trabaja desde cuatro áreas, en donde cada una cumple un papel fundamental para poder atender tanto a la población infantil trabajadora, como a otros sectores de la comunidad barrial. Las áreas desde las que actúa la fundación son:

- *Educativa*: encargada de implementar talleres pedagógicos a los menores, y cursos de alfabetización para adultos
- *Económica*: uno de los trabajos en los que se ven inmersos los niños y niñas de la zona de Patio Bonito es el reciclaje, por ello aquí se encargan de dignificar este trabajo a través de diversos laboratorios artesanales ofrecidos a esta población, en los cuales les enseñan diferentes técnicas de reciclaje para crear nuevos productos que luego son comercializados, teniendo como principal eje que los niños y niñas reconozcan sus derechos como menores y como trabajadores.
- *Sociopolítica*: diferentes niños, niñas y adolescentes buscan ser reconocidos como trabajadores ante instituciones que quieren erradicar el trabajo infantil para que este sea dignificado, mas no erradicado.
- *Humana*: desde este campo se brinda atención psicológica a los diferentes sujetos de la fundación que lo necesitan.

NATs es una de las organizaciones que trabajan en pro del menor trabajador, y “como movimiento social, se preocupa y toma acciones en pro del niño trabajador, asumiendo una posición hacia el trabajo como dignificación de la vida, desde un enfoque de la valoración crítica del trabajo infantil” (Acosta y Tique, 2012, p. 2). Cabe resaltar que estas organizaciones están a favor del trabajo infantil en condiciones dignas para llevarlo a cabo, pero así mismo están en contra de toda forma de explotación laboral hacia la infancia que afecte su salud física y mental.

El trabajo de la Fundación Pequeño Trabajador es bastante significativo para la sociedad, puesto que resignifica la concepción de trabajo infantil en la medida en que no lucha contra ella, sino que entiende que esta es una realidad social desde la cual se debe trabajar, para que los niños y las niñas sean conscientes y críticos en las labores en las que participan.

Estas fundaciones, en ocasiones, ven su trabajo limitado, ya que hay instituciones y leyes que están en contra de toda forma de trabajo infantil; esto impide que la labor de dichas entidades no se pueda llevar a cabo, pues “Los NATs ven como adversarios a la OIT, la Unicef, la policía, como instancias dominantes que les impiden su práctica laboral y el desarrollo total de sus derechos como infancia trabajadora” (Acosta y Tique, 2012, p. 51). Desde estas leyes el trabajo se asume socialmente como explotación, como algo negativo, hecho que imposibilita sacar lo positivo del mismo, así como se prohíbe a las personas para hablar de la situación de los niños trabajadores en la ciudad.

Por otra parte el trabajo infantil es un concepto muy amplio y difícil de definir, más aún en las zonas rurales. Gajardo y Andraca (1988) lo definen desde el área rural como la incorporación gradual y aceptable de los niños y niñas en el trabajo, dichos trabajos infantiles tienen diferentes significados según el contexto, la familia, los niños y niñas; por esta razón es muy complejo encontrar un único significado de trabajo infantil. En la presente investigación el significado que en general le asignó la

comunidad (padres de familia, profesores) al trabajo infantil fue: “Una colaboración que los menores hacen a los demás integrantes de la familia”, ya que durante las diferentes entrevistas realizadas, los adultos expresaban que los niños y las niñas ordeñaban, sembraban, etc. Como si fuera un oficio más de la casa.

Existen diferentes categorías de trabajo infantil. Gajardo y Andraca (1988) las definen en una investigación que llevaron a cabo en varias escuelas rurales de Chile en los grados sexto y octavo: “[...] uno de los méritos de este estudio es mostrar con claridad la coexistencia, en las zonas rurales, del trabajo infantil y los procesos de escolarización rural” (Gajardo y Andraca, 1988, p. 17). Desde esta investigación se categorizaron diferentes tipos de trabajo que los niños y niñas adelantan en el área rural, las cuales son: domésticas, no domésticas/no remuneradas, trabajo obligatorio, el trabajo asalariado, actividades económicas marginales. De las cinco modalidades a las que las autoras hacen referencia, una se da en las zonas urbanas, y es aquella en la que el niño trabaja para su propio sustento o el de su familia, o para su propia educación. Por esta razón, “el trabajo infantil se concentra en las zonas rurales del país y los niños se ocupan, mayoritariamente, en actividades vinculadas a la agricultura” (Gajardo y Andraca, 1988, p. 26).

Las dos primeras modalidades de trabajo infantil son “necesarias para el buen funcionamiento del núcleo familiar. Son las más compatibles con los procesos de escolarización y educación, en general” (Gajardo y Andraca, 1988, pp. 59-60). Esta concepción de trabajo infantil que abordan las autoras con base en esas dos categorías, fue la que se retomó en la presente investigación para llevar a cabo el proceso de indagación en la Escuela Rural La Argentina, en donde se rescatan desde la escuela aquellas prácticas cotidianas que desempeñan los niños y niñas, en las cuales construyen conocimiento a la par con sus familiares.

Los trabajos domésticos nombrados por estas dos autoras se caracterizan por la realización de oficios en sus hogares, como lavar, cuidar niños

pequeños, transportar agua y leña, cuidar huertas, y aves de corral, etc.), que se realizan contra jornada o durante su jornada escolar, pero estos no interfieren en el desarrollo pleno escolar de los niños y niñas. Estas actividades se realizan, tanto dentro como fuera de la casa y se vinculan con frecuencia a la producción agrícola, las cuales contribuyen a la subsistencia de la familia; además, suelen ser consideradas, por los docentes participantes en la investigación, “como parte del proceso de socialización de los menores” (Gajardo y Andraca, 1988, p. 119).

La segunda categoría es *trabajo no doméstico/no remunerado* que se agrupa en cuatro subcategorías de actividades: a) *agropecuarias*: son aquellas en donde los niños y niñas siembran, cosechan, preparan suelos, etc.; b) *pecuarias*: se distinguen en que los niños y niñas cuidan ganado y pastorean, etc.; c) *artesanales*: hacen referencia a aquellas culturas dedicadas a la artesanía en donde es frecuente la participación de los niños y niñas en el trenzado de paja y el tejido de lana, labores que sirven para el autosostenimiento, y d) *extractivas del mar*: se concentran en las zonas costeras, en estas el niño ayuda en oficios como la pesca, la extracción de sal, etc.

A partir de lo anterior, la perspectiva que se recogió para llevar a cabo el presente ejercicio de reflexión fue retomar aquel trabajo infantil que no interfiere con la jornada escolar y que no afecta la integridad de los menores, como una forma de incluirlos en la sociedad y, en particular, en la familia. Desde ahí se genera la oportunidad de crear espacios que propicien procesos de enseñanza/aprendizaje para la construcción de saberes, los cuales pueden ser retroalimentados desde la escuela.

RECONOCIMIENTO DEL CONTEXTO: FASE II

Después de tener claridades en la perspectiva de trabajo infantil rural para poder abordar el ejercicio de reflexión pedagógica —debido a que no se tenía muy claro de qué tipo de trabajo se estaba hablando al comienzo de la práctica docente, el cual

servió además de guía importante para la lectura del contexto—, el siguiente paso fue conocer las realidades en las que se encuentran inmersos los niños y niñas. Para esta tarea se retomó el trabajo como una forma de participación activa de los niños y niñas en el contexto y en la sociedad, puesto que los docentes —como creadores de ambientes de enseñanza y aprendizaje— no podemos dejar a un lado el hecho de que los estudiantes se enfrentan a múltiples actividades cuando están fuera de la escuela, entre las que se incluyen prácticas históricas de su localidad, como la producción de cultivos

En la realización de las múltiples actividades extraescolares se encuentra la oportunidad de compartir con sus familias, vecinos, etc., por ello tampoco podemos olvidar que nos educamos juntos mediados por el mundo compartido, es decir, que los espacios de socialización y debates con los otros sujetos hacen posible que nos eduquemos.

En estas actividades fuera de escuela los alumnos construyen diversos saberes, los cuales en varias ocasiones son dejados a un lado a la hora de entrar a las aulas. Para hablar de saberes nos hemos querido remitir a Jesús Núñez (2004), quien menciona que con la implementación del modelo que modernizó la sociedad, los saberes tradicionales fueron descartados: “Su misión fundamental fue naturalizar el saber moderno y sustituir los saberes tradicionales”, es decir, estos saberes tradicionales se fueron invalidando, y a la par se fueron integrando saberes de la sociedad moderna ya que se buscaba el progreso de la sociedad, para llegar al ideal de un ciudadano letrado.

De esta manera los sujetos que viven en el área rural son considerados como *atrasados*, pues aún conservan muchos de sus saberes tradicionales. Por ello, desde la modernidad se pretende eliminar estos saberes, pero al hacerlo se desaparecen culturas que se caracterizan por las riquezas de sus conocimientos que se han venido tejiendo tradicionalmente. De esta manera, Núñez (2004) plantea la idea de “iniciar un proceso educativo de desaprender lo enseñado en la escuela para aprender, de estas culturas, formas, modos y prácticas que

aún muestran las esencias de un sujeto holístico”. Este proceso sería bastante interesante y discutible, ya que es desde la escuela donde se reemplazan los saberes cotidianos por los saberes modernos.

Núñez (2004) menciona que el maestro en formación es educado para reproducir el modelo de la sociedad moderna, a este se le enseñan ciertos saberes que debe enseñar posteriormente. No se lucha contra esta reproducción en la enseñanza en la escuela, debido a que estos saberes modernos implantados han sido naturalizados, mientras que los saberes tradicionales han sido etiquetados de *atrasados*, cuando en realidad este es un saber igual de válido. “Es un saber construido socialmente en donde participan recíprocamente los miembros más allegados al sujeto” (Núñez, 2004). En consecuencia, los docentes debemos tener presente que los niños y niñas llegan a la escuela con unos conocimientos construidos previamente, entre los que se cuentan: tradiciones familiares, saberes cotidianos y demás aspectos que generen diferentes dinámicas en el ámbito escolar. Entonces, debemos propiciar espacios para que estos saberes entren en constante diálogo con la escuela, pues es indispensable conocer el contexto más directo de los niños y niñas: sus familias, casas y sueños.

Para esta labor la investigación buscó un enfoque de indagación adecuado al propósito de resignificación del trabajo infantil rural para los procesos pedagógicos en la escuela, y se inclinó por una perspectiva crítica-constructivista (Valles, 2000, p. 31), al asumir la relación entre los sujetos de la investigación —investigador, investigados—, como un acto de comunicación dialógica en la que los investigados son actores del proceso de producción de conocimiento, pero además en donde se busca que problematicen las realidades de las cuales forman parte, y en la que el investigador es un facilitador del proceso.

Al asumir la participación activa de los sujetos investigados, paralelamente se reconocen los saberes que traen consigo, es decir se reconocen como sujetos de saberes, los cuales fueron el principal eje que guio el ejercicio de reflexión pedagógica.

En otros términos, el constructivismo nos remite a una resignificación de los saberes para generar una retroalimentación del conocimiento previamente construido, de modo que repercute en un cambio en las prácticas de los sujetos implicados, llevando a preguntas y acciones por la transformación de realidades adversas (Guerrero y Borjas, 2006). Como referencia final de investigación e intervención pedagógica, esta se llevó a cabo teniendo en cuenta algunos de los principios de la educación popular, entre ellos el diálogo de saberes como una apuesta que reconoce a cada sujeto como *sujeto de saber*, y que además, permite abrir el encuentro de los saberes de los implicados en un proceso pedagógico (Bastidas *et al.*, 2009).

En este marco metodológico se trabajó la cartografía social, realizando junto con los niños y niñas visitas a las casas donde vivían para conocer sus actividades cotidianas, y las que desempeñan los padres de familia en las que incluyen a los menores. Esta información se fue recolectando mediante diarios de campo, los cuales sirvieron para ir desarrollando el ejercicio de reflexión, reconociendo los oficios que realizan y los saberes que construyen, como consecuencia poder avanzar con el proceso. Así mismo se evaluaba lo que había faltado y se planeaba lo que se debía hacer en la siguiente sesión; a su vez, se seleccionaban el currículo y las temáticas que se abordarían en la propuesta pedagógica.

Durante los recorridos de la escuela a las casas, y viceversa, se contó con la oportunidad de dialogar con los niños y niñas para conocerlos más; ellos contaban diversas historias, hablaban de sus familias, de ellos mismos y de las actividades que realizaban fuera de la escuela, esto permitió establecer una relación de confianza.

El objetivo de las visitas era entrevistar a los padres de familia para conocerlos e identificar sus concepciones sobre el trabajo infantil, y reconocer las labores que los menores desempeñan en sus casas. Como ya se mencionó se encontró que los estudiantes de la Escuela Rural La Argentina llevan a cabo diferentes actividades como: ordeñar

vacas, cuidar hermanos menores, etc., las cuales los padres de familia califican como una colaboración con la misma familia. A la par, se adelantaron diversas actividades con los niños y niñas que lograron recoger información suficiente sobre los oficios/trabajos que ellos desempeñan.

Por último, se trató de establecer con la comunidad una diferencia entre *trabajo* y *oficio*; para ello, cada sujeto daba a conocer las concepciones que tenían sobre estos dos aspectos, unos reconocían el *oficio* como un *trabajo*, otros asumían el oficio como algo distinto del trabajo; sin embargo, al final llegaban a la misma conclusión: el oficio es igual al trabajo, se distinguen en la medida en que el trabajo es remunerado económicamente, mientras que el oficio no.

Todos los docentes deberíamos darnos la oportunidad de conocer el contexto directo de los estudiantes y, así mismo, propiciar el espacio para que ellos se conozcan entre sí, puesto que solo de esta manera se logrará anclar los conocimientos de ellos con los *científicos*. Por tanto, no podemos hablar ni tener en cuenta un contexto que no conocemos; tampoco podemos trabajar sobre prejuicios, ni mucho menos pretender que los estudiantes no lleven a la escuela su contexto cotidiano; todo lo contrario, siempre nos vamos a encontrar con que ellos se sienten de una u otra manera, que a veces tienen ciertos problemas y que todo esto condiciona su aprendizaje.

IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA: FASE III

En esta última fase se ejecutó la propuesta pedagógica, la cual tenía como objetivo anclar el saber construido por los niños y niñas en los diferentes oficios/trabajos que ellos desempeñan, con diversas áreas del conocimiento escolar; de esta manera era posible evidenciar la importancia del trabajo infantil rural, tanto para el aprendizaje escolar como para la construcción de los saberes cotidianos.

Teniendo en cuenta que la propuesta pedagógica se efectuó en un contexto rural —los niños

y niñas de los sectores campesinos y productores agrícolas son más cercanos al mundo laboral de sus padres—, fue necesario indagar por las categorías de *infancia rural* y *escuela rural*, para poder leer las características del contexto, debido a que este era un espacio nuevo, con el que no se había tenido contacto alguno. Para ello hemos querido remitirnos a Gabriela Itzcovich (2010), quien hace un consenso y caracterización de la población y la educación rural de América Latina, afirmando que:

Pese a los consensos que existen respecto de considerar a la educación como un derecho fundamental y a la vez, un requisito básico para reducir la pobreza y mejorar las condiciones de vida de la población rural, el acceso de los niños de áreas rurales a la escuela sigue siendo una asignatura pendiente (p. 3).

Itzcovich menciona que el poco acceso de los niños y niñas a la educación rural se debe a diversas problemáticas, entre ellas el hecho de considerar la población rural como homogénea, idea a partir de la cual se generan políticas públicas, sin contemplar que somos una sociedad diversa y desigual. De modo que estas políticas no logran la cobertura necesaria para solventar las diversas problemáticas que se presentan en las zonas rurales.

De la misma manera las condiciones de vida en el área rural son bajas y los grados de escolaridad que alcanzan los sujetos no son muchos; algunos solo logran terminar la primaria puesto que, como ya se mencionó, el acceso a la educación es poco. Así mismo, “el contexto educativo del hogar incide claramente en las probabilidades de escolarización de niños y adolescentes” (Itzcovich, 2010, p. 12), por consiguiente se tiende a repetir las oportunidades de acceso a la educación que tuvieron los adultos, en las que tiene ahora la población infantil.

Uno de los programas que se han creado para solventar la problemática del acceso a la educación rural es el de escuela nueva, en donde Vicky Colbert (1999) habla del impacto que esta ha tenido en Colombia, el cual es bastante positivo, hasta

el punto de que ha sido adoptado por otros países, puesto que ha logrado cambios significativos en la educación rural:

Gracias a la combinación de varios cursos con uno o dos maestros, al aprendizaje cooperativo, al apoyo niño a niño, a la implementación de nuevos métodos de enseñanza activos centrados en la participación de los niños, a un nuevo rol del maestro como orientador y facilitador del aprendizaje y a un nuevo concepto de guías de aprendizaje o textos interactivo. (Colbert, 1999, p. 107).

Como se puede observar, el programa ha sido efectivo en las áreas rurales, sin embargo no ha logrado solventar la problemática de la educación rural, pues aún se ve que hay bastantes niños y niñas que desertan del colegio o ingresan tarde al escenario escolar, debido, entre otras razones, a que el conocimiento que construyen los sujetos fuera de la escuela, en este caso durante las jornadas de trabajo, es desligado de los conocimientos que son impartidos en las escuelas, por ello los estudiantes no encuentran en las instituciones un *aprendizaje significativo*, que logren anclar a su vida cotidiana.

Se puede asegurar que antiguamente estos conocimientos previamente construidos eran valiosos para la configuración de la vida del ser humano. Dussel y Southwell (2012) plantean un recorrido histórico en el que se evidencia la importancia que tenían los saberes en el ámbito del trabajo para el desarrollo personal en épocas pasadas; aun antes de que existiera la educación, ya había saberes, los cuales eran transmitidos por los padres a sus hijos en la práctica diaria. Pero estos dejaron de considerarse relevantes cuando se creó la escuela en el siglo XIX, de modo que “valían mucho más los saberes vinculados a lo racional y la alta cultura letrada que los saberes del mundo del trabajo, populares y prácticos” (Dussel y Southwell, 2012).

Cabe resaltar que no solo los saberes que se construyen en el trabajo son valiosos, el trabajo en sí también lo es. Dussel y Southwell afirman que este no solo nos constituye como personas, sino

que nos ayuda al enriquecimiento social y cultural de nuestro entorno, pues estando en un solo ámbito no podemos enriquecernos de lo que constituye la sociedad, mientras que si nos movemos en diferentes ámbitos, estamos enriqueciéndonos de cada experiencia y saber que nos ofrecen esos otros sujetos en los diversos contextos.

A partir de lo anterior, mediante la implementación de la propuesta pedagógica se trató de recuperar ese significado positivo que se le otorgaba a los saberes construidos en el trabajo, y que permitía asumir el trabajo infantil como un espacio de socialización que propiciaba la construcción de saberes tradicionales. Así, en esta experiencia fueron surgiendo un sinnúmero de saberes construidos por los niños y niñas de la Escuela Rural La Argentina durante las actividades que llevaban a cabo fuera de la escuela, los cuales se retomaron para generar un diálogo de saberes con algunos que se abordan desde la escuela —por ejemplo, los tipos de suelos—.

La elaboración e implementación de la propuesta pedagógica consideró los oficios/trabajos que realizaban los niños y niñas durante jornadas extraescolares, como son: siembra y cosecha, cuidado de animales, etc.; desde allí se plantearon diversas actividades que ponían en diálogo temas escolares, saberes previamente construidos por los estudiantes y otros que aluden a su contexto. Por ejemplo: en la propuesta pedagógica primero se estableció la diferencia entre lo que se considera *tierra* y *suelo*, a partir de las concepciones que ellos han elaborado en las actividades fuera de la escuela.

Esta temática se abordó puesto que ese representa el contexto directo donde adelantan sus oficios/trabajos. Para ello se tomaron, en principio, dichas concepciones y se pusieron en diálogo con la relación y la diferencia que se establece entre *suelo* y *tierra*; así, se generó un debate entre las diferentes concepciones que tiene cada uno de los estudiantes, y a su vez, estas se realimentaron con lo que dice la ciencia. En esta sesión surgieron conocimientos que ellos han elaborado a partir de sus

experiencias, de las socializaciones con sus familiares durante el tiempo en que han desempeñado dichas labores.

De acuerdo con lo anterior, a lo largo de la implementación de la propuesta pedagógica se buscaron otros temas acordes con el currículo de los grados cuarto y quinto, y con el contexto inmediato de los niños y niñas, de modo que pudieran traer a la escuela sus experiencias para aprender de ellas, así mismo llevar y poner en práctica lo aprendido en la escuela a su entorno.

RESULTADOS

Primera fase: los resultados de la primera fase ayudaron a delimitar la problemática, pues aquí se encontró que los niños y niñas desarrollaban múltiples actividades cuando estaban fuera de la escuela, y de las cuales surgieron preguntas como: ¿Qué tipo de actividades realizaban?; ¿eran estas perjudiciales para su íntegro desarrollo?

Para dar respuestas a estas preguntas se buscaron referentes teóricos sobre el trabajo infantil; entre estos, según Gajardo y Andraca (1988), los niños y niñas de los grados cuarto y quinto de la Escuela Rural La Argentina se hallan inmersos en las dos primeras de las cinco categorías que mencionan las autoras: las *domésticas* y *no domésticas/no remuneradas*, pues varios de ellos cuidan sus hermanos menores, lavan, hacen aseo, ordeñan, ayudan en los cultivos, cuidan animales, etc. Estas labores, en sí, no son perjudiciales para ellos; al contrario, constituyen un espacio de socialización para construir saberes con quienes comparten su contexto más inmediato.

Segunda fase: aquí, el reconocimiento del contexto inmediato de los niños y niñas de la Escuela Rural La Argentina sirvió para determinar que había una contradicción entre lo que decían los familiares en las entrevistas y lo que decían los niños y niñas en las actividades en el aula, para así indagar, desde la voz de los menores, cuáles eran los trabajos que realizaban en la casa. Varios de los participantes afirmaban que sus hijos no hacían

oficio, ni ayudaban en los trabajos porque estaban muy pequeños, mientras que en las actividades de indagación en el aula, la hija de uno de los padres que afirmaba lo anterior escribió: “[...] ordeñar vacas, barrer, trapear y a veces planchar la ropa” (actividad 20 de marzo 2014).

Las respuestas de los padres —en las que niegan que sus hijos hacían oficios— se deben, tal vez, al estigma de que los menores no deben trabajar por ningún motivo, pues, como ya se mencionó, hay organizaciones que buscan erradicar toda forma de trabajo infantil, pero no se ha tenido en cuenta que esto es una realidad social, la cual puede ser favorable tanto para la infancia como para la misma comunidad. Estas instituciones tampoco han contemplado que existen formas de trabajo favorables y que se pueden retomar desde la escuela y otras que atentan contra la salud física, moral y la educación; desde esta última es que se tiende a generalizar que toda forma de trabajo es perjudicial para la infancia.

En esta fase también se encontró que todos los menores desarrollaban algún tipo de trabajo en sus casas, a la par se reconocieron algunos trabajos que los estudiantes realizaban cuando están fuera de la escuela. Estas se enmarcaron en las dos primeras categorías ya analizadas. En las *domesticas* se pudo encontrar que los niños y niñas adelantan oficios como: barrer, trapear, cocinar, cuidar hermanos menores, etc. Y en las *no domesticas/no remuneradas* están: ordeñar vacas, apartar ganado, rajar leña, cocinar, sembrar, surcar, criar animales. Gajardo y Andraca (1988) mencionan que en estas dos categorías los oficios/trabajos no son remunerados, pero en esta ocasión se encontró que en la segunda categoría a los niños y niñas se les hace un reconocimiento económico, por ejemplo, por ayudar a sacar la papa, cuyo monto oscila entre \$6.000 u \$8.000.

De acuerdo con lo anterior, se logró evidenciar que los niños y niñas construyen ciertos saberes tradicionales en la realización de dichos trabajos; por ejemplo, varios menores relataban paso a paso el proceso de cómo se siembra; qué se utiliza para ello; cuánto dura la cosecha; qué sucede si algún agente

externo, como las plagas, interviene en la cosecha.

Los estudiantes también hablaban sobre el cuidado que se debe tener con el ordeño de las vacas, cómo se cuidan los animales, cuál es el tiempo preciso para apartar el ganado, etc. Se partió de estas labores y estos saberes para diseñar e implementar la propuesta pedagógica, la cual fue la última fase, con el objetivo de poner en diálogo su contexto extraescolar con su contexto escolar y, de esta manera, que los niños y niñas reconocieran el papel y la importación de los oficios que ellos desempeñan.

Tercera fase: se puso en práctica la propuesta pedagógica mediante la cual se logró generar un diálogo entre los previamente construidos por los niños y niñas, y las diferentes áreas del conocimiento, entre ellas: ciencias, español, artes, matemáticas e informática. Cabe resaltar que estos saberes se pueden retomar de diversas maneras y propiciar el espacio para generar un diálogo de saberes, en este caso mediado por la escuela. En la tabla 1 se muestran algunas de las actividades desarrolladas con los estudiantes.

En la actividad “Laboratorio de medidas en contexto”, se comenzó a generar dicho diálogo de saberes. Para ello se retomaron conceptos como *medida* y *peso*, teniendo presente los saberes previos de los niños y niñas; allí surgió un debate desde las ideas que cada uno iba aportando, propiciando el diálogo de saberes y retroalimentando lo que ellos decían con lo que la *ciencia* define.

Ellos ya tenían conocimientos previos sobre *medida* y *peso*, pues que uno de los estudiantes relataba que a la hora de sacar la papa ellos debían pesarla para poder venderla; otros no lo sabían, y a partir de ello se generaron procesos de enseñanza/aprendizaje y diálogo de saberes con los demás estudiantes; es decir, lo que sabían unos estudiantes se complementaba con lo que sabían los demás.

Por medio de este ejercicio, se logró resignificar un poco la mirada que se tiene de *trabajo infantil*, y se reconoció como escenario de aprendizaje por parte de los niños y niñas. En la actividad “Reconocimiento de nuestras labores”, una estudiante escribió:

Tabla 1. Resumen cronograma de actividades.

Fecha	Actividad	Objetivos	Didáctica	Resultados
20/02/2014	Noticiero informativo	* Reconocer los diferentes tipos de oficios realizados por los niños y niñas de la Escuela Rural La Argentina.	Los niños y las niñas harán en una hoja la lista o dibujo de los oficios realizados en sus hogares. Luego en forma de noticiero contarán los oficios realizados en sus casa, en qué consisten, si les parecen buenos, malos, aburridos o si, por el contrario, aprenden.	Por medio de la interpretación de entrevistador y entrevistados, surgieron diversos oficios y trabajos que los niños y niñas realizan, entre ellos: sembrar, ordeñar, etc.
22/05/2014	Laboratorio de medidas en contexto	* Incentivar el uso en de las nociones de medida y de peso en los niños y niñas. * Poner en diálogo el conocimiento agrícola con el escolar.	La actividad de hoy consiste en la realización de la guía planteada, desde los diferentes medios para medir y pesar.	Se evidenció que los niños y niñas poseían saberes relacionados con la noción de <i>medida</i> y <i>peso</i> , puesto que los usan cotidianamente, por ejemplo para pesar la papa que cosechan. Esto se logró entrelazar con los diversos métodos para medir y pesar.
14/05/2015	Reconocimiento de nuestras labores	Reconocer lo que se aprende cuando se realizan los diferentes trabajos	* De acuerdo con todo lo que se ha venido trabajando, se invitará a cada niño y niña que relate los trabajos que realizan en sus casas, de modo que se logre evaluar la perspectiva desde la que ahora los trabajos que desempeñan.	Se evidenció, por medio de diferentes relatos, que los niños y niñas reconocen que cuando realizan dichos trabajos también aprenden.

Mi mamá me ha enseñado a cocinar, a ordeñar, a sacar papa, a traer leña; me ha enseñado a estudiar, a barrer, a trapear, a lavar ropa, y también cómo tender una cama. Para mí es muy importante eso para cuando esté grande. En eso también aprendo cosas como las figuras geométricas, divisiones, a leer, etc.

En esta etapa, los estudiantes ya eran conscientes del papel que cumplían los oficios/trabajos que ellos realizaban, en los procesos de enseñanza/aprendizaje, pero aún faltaba que la comunidad conociera lo que se estaba haciendo desde la escuela, por ello, como producto final, se realizó la

creación de un periódico escolar, el cual recoge las actividades realizadas en la propuesta pedagógica por medio de las voces directas de los niños y niñas.

Después de un consenso se decidió que publicación se llamaría *Periódico Escolar La Argentina*. Para ello se realizaron dos ediciones, en la primera se recopiló el proceso de indagación sobre los oficios o trabajos que realizan los menores, los cuales se representaron en historietas, sopas de letras, poemas, narraciones de ellos mismos.

En la segunda edición se recopilaron las diferentes actividades que dieron espacio al diálogo de

saberes, entre ellas la conceptualización y diferenciación entre *tierra* y *suelo*, la cual se realizó aprovechando el espacio trasero de la escuela, puesto que allí se encuentra un jardín donde es posible ver las capas de la tierra. Otro ejercicio importante —también recopilado en el periódico— fue la preparación de una receta tradicional: arroz con leche; esta dio espacio para que se dialogara sobre lo concerniente a las vacas, como animales y como productoras de leche.

Este periódico fue socializado y entregado a la comunidad que cubre el Centro Educativo Rural La Argentina, y se dejaron copias de ambos en la escuela.

CONCLUSIONES

Es evidente que fuera de la escuela los niños y niñas construyen saberes, esto lo hacen desde que interactúan con la sociedad en los diferentes espacios que comparten. En este caso, el trabajo infantil rural es un buen escenario para la construcción de saberes, pues desde allí los menores tienen la oportunidad de dialogar con los demás, convirtiéndose así en sujetos activos de la sociedad.

Por consiguiente estos saberes pudieron ser retomados en la propuesta pedagógica, generando un ambiente de enseñanza/aprendizaje para relacionarlos con diferentes áreas del conocimiento. De esta manera los saberes académicos se convirtieron en un aprendizaje significativo para los estudiantes, con lo cual se rompió el paradigma de que la escuela se encarga de teorizar sobre conceptos alejados de su vida cotidiana. Hubo además una resignificación por medio del entrelazamiento de la escuela con lo que los niños se tienen que enfrentar a diario; así, fue posible que en la propuesta ellos reflexionaran sobre cómo dichos conocimientos que construyen y adquieren en el entorno escolar los pueden aplicar en su vida cotidiana y viceversa.

Esto se logró en la medida en que se dio la oportunidad de conocer el contexto inmediato de los estudiantes, debido a que solo así se puede hablar de un determinado trabajo, estigmatizarlo y hacer

lo posible por erradicar aquel que atenta contra la integridad de los menores; además, contemplar la posibilidad de retomar pedagógicamente aquellos trabajos que no vulneran a la infancia, como una posibilidad para construir saberes.

Por consiguiente, al estigmatizar el trabajo infantil como algo con lo que se debe luchar para erradicarlo, se están perdiendo esos otros espacios que forman parte de una realidad social, y una vez más se aíslan del mundo. Como se señaló anteriormente, no hay duda de que existen trabajos que atentan contra la integridad de los niños y niñas, pero no por ello debemos estigmatizar toda forma de trabajo infantil y apartarlos como algo nocivo.

Cuando se evidencia trabajo explotador en un menor, principalmente los docentes deben actuar para no seguir permitiendo este tipo de trabajo que atenta contra la integridad de los menores. Su labor consiste en retribuir el papel de la infancia, porque aunque hoy en día existe una concepción de infancia, esta no es empleada de la mejor manera, ya que, por lo general, la voz ni los saberes de los niños y niñas son tenidos en cuenta.

También se debe rescatar el saber que ellos construyen desde que comienzan a interactuar con el entorno, reconocerlos como sujetos de saber, apartarlos del mundo del trabajo explotador, y rescatar los oficios/trabajos en los que se halla una oportunidad más de crear escenarios de enseñanza/aprendizaje.

REFERENCIAS

- Acosta, N. y Tique, A. (2012). *Hacia una construcción de subjetividad y sujetos sociales, participación y protagonismo de los niños y niñas trabajadores de la fundación creciendo unidos, experiencia de sistematización sobre esta práctica*. Tesis de maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bastidas, M.; Pérez, F.; Torres, J.; Escobar, G.; Arango, A. y Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro:

- referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(1), 104-111.
- Centros Educativos Distritales Rurales Olarte, El Hato, La Argentina, El Curubital, Los Arrayanes (CED Rurales OHACA) (2010-2012). *Proyecto educativo institucional rural PEIR. "Aprendo productivamente en lo rural, para lo rural y lo global"*. Recuperado de: http://issuu.com/guardianesdenuestramemoria/docs/peir_ohacapdf
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: El caso de la escuela nueva en Colombia. *Revista Ibero Americana de Educación*, 20, 107-135. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie20a04.htm>
- Dussel, I. y Southwell, M. (2012). Saberes y trabajos: miradas sobre una relación compleja. *El monitor*. Recuperado de: <http://elmonitor.educ.ar/secciones/dossier/la-relacion-entre-trabajo-y-educacion/>
- Gajardo, M. y Andraca, A. (1988). *Trabajo infantil y escuela las zonas rurales*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Guerrero Matos, W. A.; Borjas, F. (2006). Gestión del docente y la ejecución de los proyectos pedagógicos de aula en educación básica. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, 2(5), 52-88.
- Iltzovich, G. (2010). *Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación*. Recuperado de: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/107590005/pdf/contextos-rurales-continuidades-y-rupturas-en-el-acceso-a-la-educacion.pdf>
- NATs per. (s.f.). Fundación del Pequeño Trabajador. Recuperado de: <http://www.natsper.org/es/2010/08/24/Fundacion-Pequeno-Trabajador/>
- Núñez, J. (2004). Saberes y educación: una mirada desde las culturas rurales. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural* 1(2). Recuperado de: <http://www.revistaerural.cl/jnr.htm>
- Secretaría Distrital de Ambiente. (2011). *Documento de caracterización socioeconómica proyecto Usme Ciudad Futuro*. Bogotá, D.C.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.



El maestro, tejedor de cuentos y de encuentros*

The Teacher, Weaver of Tales and Meetings

Íngrid Rocío Chaves Rodríguez**

Para citar este artículo: Chaves, Í. R. (2016). El maestro, tejedor de cuentos y de encuentros. *Infancias Imágenes*, 15(1), 153-162.

Recibido: 18-julio-2015 / **Aprobado:** 14-octubre-2015

Resumen

El ejercicio de la lúdica, como capacidad fundamentalmente humana de crecimiento anímico-espiritual, configura la expresión cultural de los pueblos que da sentido a la existencia del ser y a la vida en comunidad. Contar un relato, una historia o un cuento y leerlo de viva voz, es ejercer esta capacidad, abrir la posibilidad de vivir una aventura insospechada y descubrir, a través del hilo de la voz, un universo hecho de palabras con diversos significados que llaman a perseguir sueños, a ir en busca de la propia identidad, a encontrarle sentido a la vida. El maestro como animador cultural de relatos e historias, funda el espacio de juego poético, que con sus estudiantes construye y ensancha a modo de tejido social, dando vida a creaciones significativas, elaboradas en forma individual y colectiva, que comunican las visiones, los valores y las esperanzas de su comunidad.

Palabras clave: pedagogía, lúdica, narración de cuentos, voz poética, lectura en voz alta.

Abstract

The exercise of ludics, as a fundamental human capacity to mental-spiritual growth, sets the cultural expression of the people that gives meaning to the existence of being and life in community. Telling story or a tale and reading it out loud, is exercising this capability, opening the possibility of an unexpected adventure and discovery, through the thread of the voice, a universe made of words with different meanings calling to pursue dreams, to go in search of their own identity, to make sense of life. The teacher as cultural animator of stories and tales, creates the space for poetic play, which with its students, builds and expands as a social weave, giving life to significant creations, developed in individually and collectively, to communicate the visions, values and hopes of their community.

Keywords: pedagogy, ludics, storytelling, poetic voice, reading aloud.

* Especialista en Didáctica de la Literatura Infantil, Universidad San Buenaventura; magíster en Comunicación y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente en Básica Primaria de la Secretaría de Educación del Distrito SED. Correo electrónico: cingridroci@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Todos sabemos lo que significa contar un cuento, no porque lo hayamos hecho ante un gran auditorio, pero sí porque alguna vez quedamos enmudecidos de asombro al escuchar la voz que nos encantó, que nos permitió vivir la experiencia narrada; y, también porque todos contamos las pequeñas cosas que nos suceden y le suceden a otros, como las sentimos, las vemos o las creemos, que es lo mismo que decir, como las inventamos y las imaginamos.

Quiero comenzar esta reflexión con las palabras del poeta Julio César Goyes (2012), profesor, escritor e investigador colombiano, que sugiere la existencia de un saber poético-narrativo cuando vincula la imaginación al lenguaje con el propósito de activarla en el contexto educativo:

Hablar es existir en el océano del lenguaje sabiéndonos idénticos al comunicar nuestros afectos, y diferentes porque sentimos sus efectos. Al hablar, apalabrar, “lenguajear”, fabular, iniciamos un entramado imaginario que nos conduce a la formación de nuestra individuación creadora (p. 83).

El saber poético-narrativo se estructura a partir de ese orden imaginario que el autor vincula con el régimen nocturno y su simbología, ligada a la ensoñación, la oscuridad, el misterio, la transformación lunar, el devenir constante, presente en la narrativa, principalmente en los cuentos; en oposición al régimen diurno, solar, patriarcal, racional y lógico, en el cual se ha ocupado predominantemente la educación (Goyes, 2012).

El orden imaginario es un constructo cultural poético-narrativo que se proyecta en espacios plásticos, líricos, teatrales y audiovisuales. El saber poético-narrativo es la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo, de allí que la razón principal por la cual el orden imaginario también sea narrativo, es porque los seres humanos somos organismos contadores de historias, individuales y colectivas; vivimos de cuentos y en el cuento (Goyes, 2012, p. 84).

Los cuentos y, en general, la narrativa literaria son oscuros porque contienen el poder de los símbolos atrapados en el lenguaje que los formula. “Los símbolos, al contrario de los signos, se ocupan del lado oscuro, el más profundo de la realidad humana; aquella zona que no es posible conocer sino por vía indirecta e imaginaria” (Goyes, 2012, p. 96). De ahí, que la educación tenga que replantear su sentido, pero sobre todo su forma de expresión, de generar alternativas que permitan activar la función simbólica en la relación pedagógica.

EL MAESTRO COMO NARRADOR

Margarita... te voy a contar un cuento. Con esta fórmula de entrada se evoca, surge, aparece... la imagen expectante, absorta, curiosa, atenta, casi sin aliento, del que se ha incorporado —dispuesto con todo su ser—, a ir de la mano de la voz que cuenta mágicamente, a adentrarse en ese otro espacio-tiempo fuera del propio que sabe real. Ad portas de un nuevo mundo, en el que con leves gestos-signos-indicios, incursiona a grandes pasos en una dimensión hecha de imágenes, erguidas con el recurso de la voz, la palabra, la mímica, el gesto, la risa, la mirada, el grito, el silencio.

Los autores de cuentos que a su vez son narradores de historias, han encontrado el sentido que estas tienen para los seres humanos, puesto que han experimentado por sí mismos sus efectos y han asumido el compromiso formativo que encarna del acto de contar. Para Cleo Busatto (2009), narradora brasileña:

Contar historias toca diversos planos o dimensiones de la realidad humana: el plano práctico, el nivel del pensamiento, las dimensiones mítico-simbólicas y lo misterioso. Por tanto, cuento historias para formar lectores, para hacer de la diversidad cultural un hecho, para revalorar las etnias, para mantener viva la Historia, para sentirse vivo, para encantar y sensibilizar al oyente; para estimular la imaginación, articular lo sensible, tocar el corazón, alimentar el espíritu, rescatar significados para nuestra existencia y reactivar lo sagrado (p. 39).

En entrevista, Nicolás Buenaventura (2008), un contador de historias colombiano, se refiere al arte de contar cuentos, como “aquella forma que adquiere el pensamiento cuando discurre, cuando fluye. Cuando se sucede. El pensamiento tiene muchas formas, una de ellas estaría expresada en esa necesidad irreductible que tienen los humanos de contar, de contarse y ser contados”.

A partir de estas concepciones se ve la pertinencia de las narraciones en el contexto educativo. Es necesario comprender que el profesor que no cuenta y no relata un suceso o una historia, no provee un recurso vital para engranar una propuesta de vida en el aula. Es cierto que a muchos adultos les tocó acceder al universo de los cuentos por la vía de la escritura a falta de un buen contador de historias, de un padre emotivo o un maestro sensible a la oralidad. Sin embargo, esto no es impedimento para fraguarse otros recursos que motiven los actos de encuentro oral en el espacio educativo. Contar cuentos, narrarlos de viva voz, no puede ser una tarea ajena a la labor profesional docente, cuando se quiere construir universos de sentido desde las particularidades de los sujetos inmersos en el escenario educativo.

Buenaventura (2008) señala las razones por las que todos somos contadores de historias:

De alguna manera contamos historias porque somos frágiles, porque somos muy vulnerables. Hay un nivel en el que todos estamos necesaria y vitalmente solos para completarnos. En mi caso las historias me permiten completarme. Algunos hacen gimnasia para fortalecer sus músculos. Otros se llenan de sabiduría excesiva. Yo vivo y como cuento y eso me transporta, me cambia, permite que sea otro. Y es importante estar cambiando, darse oportunidad de ver otras formas de pensar el mundo.

Este acceder a otras interpretaciones, visiones, percepciones, significados, puntos de vista, permite la contrastación, el análisis, la inferencia, la síntesis, la pasión, la diferencia, la adhesión, el acuerdo, la posibilidad de relativizar aquello manifiesto en

una idea, un sentimiento, una propuesta, una solución, una tarea o dominio, un conocimiento, y en esa medida, induce la opción de plantear, proponer, preguntar, responder, entender, imaginar, entre otras acciones, de forma recíproca y en interlocución con otros.

Así, la pregunta por el conocimiento (por lo que inquieta a los seres humanos), cambia, se modifica, se multiplica, pero no permanece estática. Es decir, cobra significados múltiples y variados, acordes a los procesos pactados, sugeridos, convocados y provocados en la comunicación pedagógica.

Cuando un cuento toca a una persona al punto de lograr su identificación y vivir una experiencia asombrosa y transformadora, es porque hubo una confabulación a su favor, de los elementos potenciales del mismo, que surgieron del encuentro vital que se creó entre narrador y oyente a través de la voz oral, que cuenta o lee en voz alta la historia, o por vía directa texto-lector, a través de la voz narrativa que ordena el cuento.

VOZ POÉTICA COMO FUNCIÓN COMUNICANTE

En la necesidad vital y renovadora de narrar, de escuchar, de contar y ser contado, en el gozo de la abstracción y a la vez de sentirse parte objetiva y palpable del mundo a través de la palabra, de la voz que nombra y que nunca termina de decir — que en todo instante actualiza el tiempo pasado, recuperándolo como un acto de magia—, en esta necesidad de ser oído por otro y de hablar para otro o para sí mismo —lo cual supone también una escucha—, se arraiga una función social, que tiene su asiento en la voz.

Zumthor (1991) plantea el papel que corresponde a las tradiciones orales como fruto y a la vez constituyente de la cultura, y el desconocimiento de estas, frente al marcado reconocimiento de la producción escrita, como principal producto de las artes del lenguaje. Tradiciones que brotaron de la cultura y fueron, a la vez, su constituyente. La relación entre voz y poesía ha sido evidente a través de

la tradición oral poética que en nuestros días percibimos en contacto con el universo de la escritura.

En la actualidad es común escuchar que somos lo que decimos y nuestro lenguaje nos representa. Zumthor (1991) poéticamente lo expresa así: “Verticalidad luminosa que surge de las tinieblas interiores, pero aún marcada por esas profundas huellas, la palabra proferida por la voz, crea lo que dice” (p. 66). No solo lo que se dice tiene un significado y un sentido implícito o explícito, también la voz, el elemento sonoro, articula la significación y encarna un sentido.

Todos los rasgos de la oralidad son rescatables en el escenario de la comunicación educativa y la relación pedagógica, justamente para acoger el valor asociado al lenguaje vivo, la eficacia de la voz y el reflejo que acontece en los oyentes/receptores de la voz; se genera una actividad lúdica que involucra la totalidad de los seres en un espacio poético que amplía sus fronteras de construcción en torno al lenguaje, rebasando lo meramente lingüístico. “Es eso mismo que nosotros llamamos poesía. Pero también es memoria viva para el individuo y a la vez para el grupo, cuyo lenguaje constituye la energía ordenadora” (Zumthor, 1991, p. 66).

En la escuela, el elemento vocal es la fuente vivificante del lenguaje y estructura de la función comunicadora y, más allá de la significación discursiva, abre paso a la fuerza presente desencadenada entre los participantes —corporalmente presentes— de ese acto, perceptivo/receptivo y, a la vez, representativo/expressivo, que integra la *performance*. “Entendamos entonces por *performance* una acción compleja por la que un mensaje poético es simultáneamente transmitido y percibido, en un ahora y un aquí concretos” (Goyes, 2012, p. 59).

El maestro, al tomar el papel de narrador oral de cuentos e intérprete de poemas, explora las posibilidades poéticas de la palabra, asumidas desde la comunicación verbal y no verbal; cualificándose en su papel de intérprete pero, a su vez, de escucha. Es un actor, un jugador creativo con las dinámicas del lenguaje, que entra en diálogo y encuentro de

imaginarios, apuestas de significado y visiones de los participantes. El profesor Goyes (2012) propone su papel en el marco de una pedagogía de la oralidad que “debe ejercitar, amplificar y profundizar constantemente en el aula y fuera de ella el hacer del habla y sus psicodinámicas críticas, así como las competencias comunicativas y sus afectos y efectos imaginarios” (p. 58).

Es decir, fundar este espacio en la escuela, significa ir en busca de una comunicación que valore la subjetividad, ligada al afecto como cualidad humana, que debe visibilizarse en la pedagogía de la oralidad. Implica avanzar en el campo de la ampliación de la cultura, inmersa en el horizonte de sentido de la tradición propia de las comunidades con las que trabaja a diario el maestro.

Atendiendo a la oralidad, la *performance* pedagógica del docente/discente se puede cualificar crítica y creativamente, a partir del juego y las dinámicas de carácter lúdico; además comprende el reconocimiento del lenguaje no solo como categorías lingüísticas, sino como materia de palabras, actos de habla con el cual se crean objetos y mundos e intenta propiciar una acción pedagógica que posibilite el acercamiento de profesores y estudiantes a la tradición narrativa y a la literatura como el arte de decir poemas y contar cuentos (Goyes, 2012, p. 58).

En este espacio quedan en entredicho los paradigmas del conocimiento terminado y objetivo que niegan los imaginarios posibles, las apuestas interpretativas, los gozos con la ilusión. Allí se admiten las aproximaciones al conocimiento como valiosas y productoras de otras perspectivas y consideraciones; son bienvenidos los absurdos, los aciertos y las dudas. Este espacio se convierte en el escenario de la voz poética, la voz que encanta, que danza, que fluye y resuena en los ecos de otras voces e imaginarios que se adhieren al canto, al juego, al chiste, al cuento, al poema...

[...] la voz poética es, en la concepción de Paul Zumthor, una voz dotada de una densa carga significativa simbólica, en la que se halla una identificación

del mensaje con la situación que lo engendra; la voz poética agrupa las palabras en el momento de la interpretación, y así, en la actuación y en el tipo de audición, se fijan la unidad de la obra poética y de la voz. (Calvo, 2000, s.p.).

La voz como elemento que da fuerza fundante a la palabra, es la presencia que se hace real exclusivamente por el *fono* (voz activa) no por el *logos* (racional). Por esto, la narración es presencia viva, activa y real al hacerse oír, al convertirse en voz y en presencia efectiva, que permanece en un espacio y tiempo determinados; es el momento único de encuentro que hace posible el acto de comunicación dentro del espacio poético. En este sentido, la oralidad, en acción integrada con el gesto y el cuerpo, se potencia e inscribe en un rango de mayor alcance en el acto educativo.

La palabra lleva enredada en su esencia una prosodia que articula un sentido rítmico, fundamental constituyente de la voz. El ritmo implica siempre una repetición, un eco de movimiento, de sonidos, de vocalizaciones léxicas o no, una secuencia que puede variar sin dejar de articular un sentido. Este último debe entenderse más allá de la significación, en relación con la identidad que mueve el flujo vocal, visual, corporal del acto performativo que constituye el espacio narrativo, en el que el autor o intérprete se liga en juego y trance afectivo, con el público que escucha, que entra a participar en forma dinámica de esta realización y encuentro. Lo que vive en el alma humana, lo que habitualmente se expresa mediante el lenguaje, expresa al ser humano en su totalidad, mediante sus movimientos y configuraciones espaciales.

En lo poético está el contacto con lo anímico, aquello que le da fuerza a lo dicho y va más allá de esto por los silencios que opera (lo no dicho), por los contactos que entabla en la escucha, capaz de abrirse a la resonancia de la voz; se activa una comunicación silenciosa hacia caminos posibles imaginarios que trascienden o van más allá de la palabra. No por azar están presentes estos elementos en la tradición poética infantil. La vuelta a ese

recurso infinito de contar historias, asentado en el periodo inicial de la vida, es inminente para reivindicar el carácter lúdico del lenguaje y la comunicación humana.

Más conservadora que otras, la tradición poética infantil parece implicar varios universales: “tendencia a evadirse del lenguaje adulto, por lo menos a hablar en sus bandas externas, con indiferencia hacia el sentido denotativo; predominancia del ritmo sobre la evocación y el matiz; juego de palabras, de sílabas, bufonadas sonoras, chanzas; uso lúdico o hiperbólico de los números; reiteraciones; permeabilidad a las influencias lingüísticas extranjeras” (Zumthor, 1991, p. 95).

NARRAR DE VIVA VOZ

Contar o narrar cuentos en forma oral y leer en voz alta para niños responden al gran propósito de servir de herramienta para que la creación literaria surja en todo su esplendor y tome vida con la magia de la palabra, la fuerza de la voz y la potencia de las imágenes, y así, ilumine la vida de los oyentes. Muchos autores han encontrado las relaciones e influencias entre los relatos leídos o contados y la experiencia emocional del lector u oyente. De acuerdo con Munita y Riquelme (2012):

[...] el niño asume el enunciado literario como una construcción que, pese a su carácter ficcional, y a no tener una correspondencia directa con “lo real”, tiene la capacidad de representar el mundo cotidiano que le es propio [...] *la narrativa infantil, funciona como una plataforma para la interacción y la alfabetización emocional del niño lector/auditor* (p. 33).

La narración oral y la lectura de viva voz son actos que convocan la integración y la vida grupal, que recuerdan los círculos de personas alrededor de la magia de la palabra, la palabra respetada y sagrada, igual que las personas que la portaban antiguamente. Hemos pasado de la tradición colectiva y comunitaria con valores soportados en elementos de la oralidad a culturas en las que predomina el culto a la

individualidad, ligado a la escritura, al papel escrito como certificado de garantía y validez de la verdad.

La narración oral y la lectura de viva voz se convierten también en ejercicios preparatorios para la lectura, la cual, a su vez, será un acto más privado, pero que puede realizarse entre dos o más personas —en forma grupal—, hecho que expande y enriquece las valoraciones e interpretaciones de los lectores al compartir sus puntos de vista y reelaborarlos con los demás.

Entonces, contar y leer cuentos en forma oral tienen valor como actos narrativos, sirven a propósitos como la formación espiritual, anímica e integral del ser humano en el contexto de su grupo cultural. Contrario a lo que se cree, no se narran historias como un mero pasatiempo o con el objetivo exclusivo de promover la lectura en el periodo inicial de la vida de las personas. Esto ha conducido a generalizar la idea, de que escuchar cuentos es cosa de niños y, por extensión, aspecto sin importancia. La sobrevaloración del mundo adulto envuelto en la escritura, ha empobrecido la visión de la infancia, haciendo que los dominios del mundo lectoescrito se conciban como una técnica de aprestamiento y aprendizaje en función de esta adquisición, desconociendo y desvirtuando el valor de la palabra, de la narración, cada vez más pérdida y sin valor en el contexto de nuestra época.

Escuchar cuentos no es una actividad exclusiva de la primera infancia, aunque es una etapa en la que no puede faltar. “El cuento y la poesía oídas, recitadas, proporcionan al niño valiosos datos sobre la lengua materna” (Pelegrín, 2010, p. 51) y le permiten comprender y formar parte de la cultura de su comunidad. Todos los seres humanos, con independencia de su edad, género, raza, credo, requerimos dar sentido y significado a lo que nos sucede y también a lo que acontece a nuestro alrededor y solo es posible comunicarlo a través de relatos, historias y narraciones que hacen posible entendernos y entender lo existente.

Si en épocas pasadas, no tan distantes, en el seno familiar se creaba una comunicación afectiva muy intensa alrededor de la palabra, hoy, en

el medio escolar urge convocar una apertura a la colectividad, igualmente cercana y afectiva, alrededor de los relatos, de las historias contadas por niños y niñas, desde sus voces y las voces presentes en los relatos. Es posible y necesario instaurar un aprendizaje colectivo, el del acto de escuchar y escucharse, lo que implica aprender a referir a otros la experiencia a través de un relato, de una historia, de un cuento conocido o inventado. Es imposible engendrar una práctica como relator sin haber asistido a la experiencia como oyente/escucha activo y participativo de ese encuentro significativo convocado por la palabra viva.

Pelegrín (2010) sugiere: “Aprender a escuchar, a leer signos que comunican, ayudan al niño en la posterior comprensión de ‘lo escrito’. El escuchar cuentos puede constituir una iniciación de la experiencia literaria y una puerta/puente a la literatura vivenciada” (p. 52).

Esto es posible en espacios en los que se aprecia y valora el lenguaje de los cuentos, que es lo mismo que decir, donde existe un lenguaje que permite entablar la comunicación niño/adulto a través de símbolos que integran sentidos y significados compartidos por una comunidad y hacen posible una identidad cultural. Aun fuera del espacio escolar, en el ámbito familiar se recurre a las rimas a través de cantos y arrullos en que las repeticiones son una constante e involucran al oyente como centro de la comunicación. “Palabras simples, acomodadas siguiendo distintos modelos narrativos; sonidos que nos preparan para lo que más tarde veremos impreso. Esto nos familiariza con la música del lenguaje” (Chambers, 2013, p. 45).

Volver a la retahíla, al verso, al sinsentido, a la palabrería entendida como goce en el encuentro, cercana a la chanza, a la broma, es aceptar la propia naturaleza que reposa en el interior de cada ser humano, es poder departir con otros la soberanía de su ser a través de la palabra, la única herramienta común que hermana a los hombres y acompaña al contador de historias. En palabras de Zaraza (s.f.), “al contar se está casi indefenso, solo se tiene un cuerpo y su sombra para hablar a una comunidad”.

El contador de historias es quien sabe reír, de sí mismo y de los otros, por esto vive en su memoria la dicha del recuerdo y evoca para otros, pero principalmente para sí mismo, tantas historias conocidas y a partir de ellas construye otros relatos. Encontrarle sentido a la palabra, significa entrar en la polisemia y la lúdica del lenguaje, en el campo del asombro, la zona oculta y simbólica por excelencia que permite la confabulación y la ensoñación. Un espacio creativo por excelencia. Un espacio de juego del lenguaje.

Los momentos del cuento son para el encuentro, allí se comparten las experiencias en torno a mundos fabulosos e imaginarios, que también son mundos posibles. Se requiere estar dispuestos a iniciar una aventura en un entorno afectivo y comunicativo, sin pedir nada a cambio, abiertos a lo que trae para cada uno este universo creado.

Lo esencial en una narración es no perder de vista que esta es útil para quien la oye, justamente porque permite que cada quien obtenga del cuento lo que necesita, y que a partir de él se realice un estimulante ejercicio de imaginación. (Busatto, 2009, p. 65).

El goce de la narrativa oral abona el terreno para el encuentro con el relato escrito; de hecho, comparten muchas veces el escenario del cuento, porque con el tiempo el repertorio de historias de una comunidad o pueblo se transforma y se necesita echar mano del material recogido (escrito, audio o video) más próximo a su lenguaje vital.

¿TÉCNICA O MAGIA NARRATIVA?

Redefiniendo un poco el papel del maestro como narrador, ¿se necesita una técnica para contar historias o es algo que se puede realizar prescindiendo de ella?, y ¿es necesario llegar a maravillar o fascinar al público con la magia de la palabra, para que una narración tenga valor?

No se puede pretender contar sin referentes y por esto se debe acudir a lo que la intuición señale, el amigo comente, las bibliotecas física y virtual

ofrezcan. Vale buscar autores de diferentes latitudes que aportan sus propuestas teóricas y metodológicas alrededor de la narración oral en la red, como la sección de “Autores y narradores” de *Literatura.gretel.cat*. Sin embargo, estas consultas se convierten en un recurso a modo de invitación para encontrar el propio recurso interior. Cleo Busatto (2009) convoca a todas las personas a buscar en su interior la necesidad de contar, para no engañarse ni engañar a los demás en el momento de hacerlo. Es decir, que la experiencia de contar no puede ser impuesta, ni tampoco, un acto impostado, distante a la sensibilidad e intención de quien cuenta:

Un contador no se hace con cuatro, ni cuarenta, ni cuatrocientas horas de curso, y sí con cada historia que cuenta, con cada cuento que recupera, con cada emoción que libera. [...] Contar historias no es un privilegio de pocos, sino una tarea accesible para quien esté dispuesto a llevarla a cabo. (Busatto, 2009, p. 73).

Contar algo que tenga sentido para el que narra, aquellos cuentos que nos reportan un significado especial, mirarlos detenidamente y aclarar qué es lo que dicen —precisando cuál es su intención— y de qué manera lo dicen, para captar el tono y sentir afinidad con él. Preparar la narración conlleva a estimularse a sí mismo en el ejercicio de contar, disfrutar hablando a solas en voz alta como un buen narrador o un buen cuentero, sin intentar parecerse a ninguno conocido, pues cada quien encuentra su propio ritmo y su propia voz, que emergen según las imágenes que el cuento sugiere. “Narrar un cuento implica apropiarse de sus símbolos, y esto más que importante, es esencial. Vivimos en un mundo árido, poblado por imágenes vacías, despojadas de significado, y rescatar significados es imprescindible para nuestra existencia” (Busatto, 2009, p. 37).

A modo de síntesis, es importante resaltar las cinco características que todo contador de historias, según Paco Abril (s.f.), debe tener presente para llegar al público, en especial el infantil, y entablar esa comunicación valiosa:

1. Saber escuchar lo que los niños quieren sentir.
2. Centrarse en el cuento para que sea verosímil.
3. Narrar básicamente con el recurso de las palabras, sin alharacas.
4. Incluir en su repertorio el ingrediente vital del “y de repente”.
5. Contar con ganas y con la mejor disposición.

En estas sugerencias se condensa el fundamento del arte más antiguo y necesario en la historia de la humanidad: contar o narrar historias, relatos y cuentos. Un cuento es como una caja mágica, un baúl que guarda elementos valiosos que tienen el poder de obtener lo imposible y el contador es quien hace posible la maravilla de alcanzarlo.

Para poder contar algo con naturalidad se requiere apropiarlo; tener claro su centro, lo más valioso, los momentos cruciales, el tono, los espacios, las imágenes elaboradas que le dan realce y vuelo a la imaginación, la melodía, es decir, el ritmo con sus pausas y giros precisos en algunos momentos de la historia. Saberlo de memoria no hará que sea emocionante, pues saber la historia no es suficiente. Lo que convierte el texto en encuentro, es vivir la experiencia del relato, sentir el peso de la historia, elaborar la carga que brinda, dando lugar a que cada oyente también lo elabore, lo teja en su conciencia e imaginación. La magia de la palabra aflora por el contacto entre el narrador y el oyente.

Por eso, no debe haber prisa en la narración y el espacio o el escenario en que se narra; en su doble significado, como encuentro y como escenario de la narración, no es indiferente a la dinámica de las relaciones narrador/oyentes. Ese espacio es el resultado de los encuentros anteriores, de la experiencia ganada en los relatos de ida y vuelta que en doble vía se hayan generado. Y como es un escenario de comunicación muy particular, de confianza y, a la vez, de respeto entre todos, se genera un pacto necesario de silencio, en complicidad con la actitud contemplativa de los escuchas para poder captar la sonoridad de las palabras, las voces de los personajes, la armonía y musicalidad que imprime el narrador y que deja emerger los sentimientos del cuento.

Allí asoma la magia de la palabra, el encanto y la emoción real que hace del cuento una historia fascinante, creíble, cargada con la experiencia de vida de alguien, con significados profundos que inquietan a quien escucha.

Chambers (2013) plantea que contar historias es una forma de relacionarse provocada en un comienzo por los adultos y que motiva la producción de narraciones y relatos por parte de los niños. Entonces se puede afirmar que el evento narrativo es un compartir y dialogar, un dar y recibir formando lazos comunicativos y ambientes de confianza en los que distintas voces se animan a dibujar y tejer con la palabra, sueños y realidades, vivencias y experiencias de cara a unos receptores y escuchas, veedores y lectores de su expresión gestual, vocal, tonal, corporal, de todo su ser.

Este autor sugiere que el maestro debe partir de lo que conoce, de sus cuentos favoritos, remitiéndose a las fuentes escritas, logrando distinguir los relatos que debe respetar en toda su integridad, siendo fiel a su contenido y a la forma de expresión, de los que puede improvisar partiendo de su estructura. Es muy importante elegir el cuento que le viene bien a cada uno según su estilo personal (muy animado, teatral, sobrio, tranquilo, etc.), ya que le permitirá sentirse a gusto y transmitir la intención del relato. Elegir el cuento acorde al público es un reto significativo que a veces el maestro deja de lado; conocer el gusto por las historias que prefieren, preguntando directamente a los oyentes. Por último, la preparación de la narración y el ensayo son indispensables para apropiarse la historia y estar listo para contarla (Chambers, 2013).

Es posible que el maestro consiga animar un relato, contagie a su audiencia durante el tiempo de la narración y transmita una intención, lo cual es cardinal en el contexto educativo, ya que logra efectos que provienen de la expresión de los afectos. De igual manera, importa que estimule a los estudiantes a contar y narrar poniendo en juego sus emociones, sus pensamientos, sus intuiciones, provocando la comprensión de los mismos. Al narrar, el niño o niña

[...] entra en contacto con sus sentimientos pues al dar forma y expresión a las emociones contenidas en el texto, aprende a lidiar con las propias, y todo esto lleva, [...] a una ampliación de sus recursos internos y a una maduración psicológica. (Busatto, 2009, p. 36).

Concluimos con la percepción del acto de narrar como un proceso comunicativo que interpela al narrador y al oyente sobre el conocimiento de sí mismo, de los otros y del mundo, en la acción misma de contar, y brinda respuestas que se van elaborando en la dinámica de su ejercicio. Dejarlo de lado en la acción educativa es evadir la garantía de revelar la propia marca interior.

REFERENCIAS

- Abril, P. (s.f.). *Apuntes para una teoría del contar*. Red Internacional de Cuentacuentos. Recuperado de: <http://www.cuentacuentos.eu/teorica/articulos/PacoAbrilApuntesparaunateoriadelcontar.htm>
- Buenaventura, N. (2008). Entrevista del Colectivo de Narración Oral El Taller. Recuperado de: <http://colectivoeltaller.blogspot.com/2008/06/nicolas-buenaventura-vidal.html>
- Busatto, C. (2009). *Contar y encantar: pequeños secretos de la narración oral*. México: Editorial Diana.
- Calvo, A. (2000). Poética de la oralidad. Paul Zumthor. *Nueva revista de política, cultura y arte*, 68, s.p. Recuperado de: <http://www.nuevarevista.net/articulos/poetica-de-la-oralidad-paul-zumthor>
- Chambers, A. (2013). Contar y leer cuentos. En: C. Beuchat et al. (ed.). *A viva voz. Lectura en voz alta* (pp. 44-61). Santiago de Chile: Bibliotecas Escolares CRA.
- Goyes, J. C. (2012). *La imaginación poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura*. Ibagué, Colombia: Caza de Libros.
- Munita, F. y Riquelme, E. (2013). Lectura y emoción: una propuesta de lectura mediada. En: C. Beuchat et al. (ed.). *A viva voz. Lectura en voz alta* (pp. 28-43). Santiago de Chile: Bibliotecas Escolares CRA.
- Pelegrín, A. (2010). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/155078.pdf>
- Zaraza, F. (s.f.). *Narración oral: una presencia que se escucha*. Recuperado de: <http://www.literatura.gretel.cat/content/fabi%C3%A1n-zaraza>
- Zumthor, P. (1991). *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Taurus.



Pombo “el poeta de los niños” o un héroe cultural*

Pombo “Children’s Poet” or a Cultural Hero

Natalia Andrea Alzate Alzate**

Para citar este artículo: Alzate, N. A. (2016). Pombo “el poeta de los niños” o un héroe cultural. *Infancias Imágenes*, 15(1), 163-166.

Recibido: 6-diciembre-2015 / Aprobado: 22-febrero-2016

CONTEXTO

En el marco de las propuestas de Carlos Rincón (2013), respecto a los íconos y mitos culturales de la invención de la nación en Colombia, se sabe que uno de los grandes personajes para ocupar el papel de ícono o mito es Rafael Pombo (1833-1912), poeta que abrió paso a la modernidad en el país y que inauguró un escenario cultural, diseñado para darle la bienvenida a la *nueva época*. El *héroe cultural* de la Independencia, poeta romántico y receptor de la modernidad europea fue eternizado en el país como el Poeta de los Niños; una marca que distrajo a los lectores de su obra en general y masificó la recepción de los textos que tradujo, adaptó y creó para el público lector infantil.

La singularidad de su propuesta escritural para niños es significativa porque se conforma en el marco de un lenguaje transcultural (Rama, 1998) adoptado a partir de un proceso migratorio, que se relaciona con su llegada a Nueva York (28 de mayo de 1855), donde tras varios avatares políticos se convierte en traductor de algunas fábulas para niños (Alzate, 2012); de las cuales surge el trabajo más conocido y divulgado en Colombia *Los cuentos pintados*, publicado en 1869 (Robledo, 2005; Orjuela, 1975).

LA IMPRONTA CULTURAL EN LA LITERATURA PARA NIÑOS

La masificación de las fábulas y el fácil acceso que tuvieron las personas sin importar su condición económica o su formación académica fueron fenómenos culturales que, en primera instancia, se debieron a la oralidad como práctica de lectura y luego a la inserción de los escritos en el sistema educativo. Fueron tan aceptados y divulgados que además de formar parte de los textos escolares, eran aprendidos, recitados en espacios públicos, y gracias a la oralidad pasaban de padres a hijos y se conservaban vivos en la memoria de los niños.

En este contexto, relacionado con la reciente Independencia de la nación y la ausencia de íconos fundacionales, resultaba conveniente la instalación de un discurso nacional, mediado por la literatura y dirigido a los niños, para promulgar una idea conservadora de la educación, la religión y la moral, en una época en la que apenas empezaban a existir como categoría diferente y, por tanto, como problema social (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). De allí que a través de las fábulas se marque *un antes* y *un después* en la impronta cultural de una nación

* Licenciatura en Educación Preescolar. Magíster en Estética. Becaria en categoría de instructor, Doctorado en Literatura, Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: naalzate@uc.cl

que *antes* le negó a la infancia un estado sociocultural y *después* la eternizó en los ideales de Pombo.

Desde la perspectiva de Beatriz Sarlo (1997), y acudiendo a las ideas de Walter Benjamin (1991) sobre el papel de mediación y preservación que tiene la literatura dentro de la cultura, puede entenderse en ella la permanencia de un discurso que le da identidad a la nación y construye capitales simbólicos (Durand, 1993) para cohesionar los grupos sociales. Pero la misma Sarlo indica que el lugar de los discursos está cambiando, y con ellos el de la literatura; un ejemplo de esto son los soportes que contienen los textos literarios, ahora otros, diversos, inasibles para los lectores que crecieron con el libro en la mano; en este sentido se sabe, la lectura está pasando por un proceso de mutación y los lectores tradicionales se están acabando (Sarlo, 1997).

MÁS QUE FÁBULAS

Bajo este mismo fenómeno es necesario preguntarnos si los valores asisten a este mismo proceso de transformación. Ahora que el lugar de los discursos está cambiando, y dentro de estos “el de la literatura” (Sarlo, 1997, p. 34), pensar si los valores contenidos en una propuesta escritural de tanta importancia en la nación están cambiando, o no, es la propuesta de análisis necesaria, para acercarse a la obra fabular de Pombo. Dicho cuestionamiento es la línea de entrada para comprender que la obra poética del escritor es una manifestación de la historia de la literatura colombiana, importante por cuanto se constituyó como “fuente de carácter simbólico en el imaginario social” (Alzate, 2012, p. 106), se mantuvo en el tiempo para formar parte de la identidad de la nación y se instaló en la cultura hasta constituirse en insignia del presente.

En Pombo como ícono de la nación subsiste una configuración de infancia anclada a valores que se derivan del mito fundacional, imbricada además en presupuestos religiosos educativos y morales; paradigma necesario –en la historia del país– para visibilizarla, y resultado paradójico, puesto que en el presente nos invita a preguntarnos por la

inmutabilidad de una noción que tiene su origen en tradiciones ideológicas de tinte conservador.

En este sentido, se resaltan sus fábulas para niños porque nos revelan otra dimensión del *héroe cultural*, la de un poeta que

[...] utilizó su habilidad con las palabras para adaptar, crear y proponer un estilo didáctico de aprendizaje, basado en fábulas hechas y versos, con personajes cómicos, casi siempre representados por animales, historias que al fin de cuentas pretendían moralizar y mantener la fe cristiana. (Alzate, 2012, p. 106).

Esto se dio a partir de tópicos comunes en toda su obra, relacionados siempre con ideas particulares sobre Dios, el amor y la poesía. Una propuesta que terminó de cohesionar el discurso nacional y que, posiblemente por los intereses políticos, se ha mantenido vigente durante más de un siglo.

Se encuentra de esta manera que la obra para niños está conformada por cuatro libros, de los cuales tres textos están en verso, o cuentos morales, y uno consiste en una propuesta educativa pensada para enseñar a leer y para asentar bases sobre las conductas que los niños debían, según el autor, asumir ante la vida (Alzate, 2012, p. 118):

- *Fábulas y verdades* está compuesta por 219 textos con connotaciones morales y religiosas explícitas, en esta obra se dan a conocer, por medio de alegorías o historias con enseñanza moral, los principios que para él son correctos y deben inculcarse en los niños desde que estos son pequeños.
- *Los cuentos morales para niños formales* son veintidós textos, entre poemas, narraciones y fábulas conocidas por la sonoridad del lenguaje, desarrollados en su mayoría como jitanjáforas, juego de palabras en el que se evidencia un texto poético conformado por la conjunción de vocablos inventados y reales; son escritos que pretenden traspasar las barreras de la razón para ocasionar reacciones que tengan que

ver con la sensación, la emoción y la fantasía; pensados desde el punto de vista estético como registros acústicos, porque cobran mayor sentido al ser narrados y escuchados.

- Un apéndice, o *Nuevo método de lectura*, compuesto por una serie de textos como: “La cartilla objetiva”, “El modelo alfabético”, “Abecedario retahíla”, “Letras minúsculas” y “La cartilla ilustrada”, diseñados para enseñar a leer a los niños y de manera simultánea enseñarles costumbres cristianas y hábitos adecuados que perfilen sus comportamientos y los hagan ciudadanos ideales.

Y por último, encontramos las fabulas más conocidas del autor: “El pardillo”, “El renacuajo paseador”, “Simón el bobito”, “Juan Chunguero”, “Pastorcita”, “La pobre viejecita” y “El gato bandido”. Cuentos en su mayoría adaptados de otras fábulas, pero adjudicados como creaciones de Pombo por la innovación en la rima y por el uso de palabras creativas. Puede decirse que aquí el oficio de traducir y adaptar consagró a Pombo como un traductor (o negociador) cultural, su propuesta final es tan significativa que termina por ser la de mayor impacto y difusión en Colombia.

REFLEXIÓN FINAL

La aproximación a los textos supone que en la actualidad el niño, como público lector, ha dejado de ser un receptor exclusivo de la cultura oral, su mundo simbólico contiene recursos provenientes de los *mass media*; sin embargo, en el caso colombiano, sigue recibiendo y pidiendo los escritos fabulares de Pombo, tal vez porque ahora, además de narrados por los maestros y escuchados como *canticuentos*, son reproducidos en formatos electrónicos naturalizados ya en la vida cotidiana.

El poeta y fabulista es más conocido, un siglo después de su muerte, de lo que fue en su época. Su figura, ya anclada al mito fundacional, perpetúa en Colombia una idea de nación que vale la pena comprender para luego preguntarnos si detrás de este mito eternizado hay un interés político por eternizar también la idea de un niño –luego hombre– que la patria necesita.

REFERENCIAS

- Alzate, N. (2012). *Literatura infantil y literatura fantástica: el surgimiento de la infancia*. Tesis de Maestría. [e-book]. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/8367/#sthash.P3TSHAdk.dpuf>
- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Trad. Roberto Blatt. Madrid: Taurus.
- Durand, G. (1993). *De la mitocrítica al mitoanálisis: figuras míticas y aspectos de la obra*. Barcelona: Anthropos.
- Orjuela, H. (1975). *La obra poética de Rafael Pombo*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.
- Rincón, C. (2013). *Íconos y mitos culturales en la invención de la nación en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Robledo, B. H. (2005). *Rafael Pombo: la vida de un poeta*. Bogotá: Vergara.
- Sáenz, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Vol. 1. Bogotá: Universidad de Antioquia.
- Sarlo, B. (1997). Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa. *Revista de Crítica Cultural*, 15, 32-38.



Leer en la escuela: desafíos frente al uso de las TIC

Reading in School: Challenges Facing the Use of ICT

Yessika María Rengifo Castillo*

Para citar este artículo: Rengifo, Y. M. (2016). Leer en la escuela: desafíos frente al uso de las TIC. *Infancias Imágenes*, 15(1), 167-170.

Recibido: 18-agosto-2015 / Aprobado: 12-febrero-2016

Leer es adentrarse a mundos posibles caracterizados por las experiencias significativas que afronta el lector. Experiencias que están marcadas por el contexto y el texto, que demanda sujetos participativos, propositivos, y críticos de los diferentes sucesos que ocurren en la lectura; (Lerner, 1997; Solé, 1999). En consecuencia, se hace interesante examinar: ¿Cuál es el papel de la escuela frente al proceso de la lectura? Para poder dar respuesta a este planteamiento es pertinente acudir a las pedagogías visibles e invisibles.

Las pedagogías visibles se generan en sucesos escolares, aislados de los acontecimientos que viven los niños diariamente, enfocándose en actividades que carecen de objetivos claros, constituidas en las reglas y la tradición. El proceso de lectura se fundamenta en un juego de preguntas que dan cuenta del suceso escolar, de afuera hacia adentro, y de la descodificación de palabras (Bersnstein, citado por Jurado y Bustamante, 1996); recursos que son necesarios a la hora de iniciar un acercamiento al proceso de lectura. Sin embargo, algunos maestros en su afán de involucrar a los niños en el proceso lector, no han sabido orientar estas herramientas, y las convierten en recursos aburridos que no les dicen nada a los niños, al obviar factores

decisivos que hacen de la lectura un proceso placentero, caracterizado por: el significado global del texto, su fuerza expresiva, los conocimientos previos y la reestructuración de la lectura. La lectura debería ser vista por los infantes como un proceso de comunicación social que no es ajeno a su entorno. Permitiéndoles tener una adquisición no tardía de la producción e interpretación del texto, de esa forma sentirán la lectura como un agente de socialización.

Habría que decir que las pedagogías visibles incrementan competencias para fomentar propietarios del conocimiento, dejando de lado que el proceso de lectura requiere una interacción permanente. Es decir, que el proceso de lectura solamente es fructífero en la medida que los interrogantes que tienen los niños sean resueltos con otros, aunque no sean sus pares, que podrían haber vivido situaciones similares a los personajes.

En sentido contrario, las pedagogías invisibles son más asequibles a los acontecimientos escolares, haciendo hincapié en la expresión y la comunicación; como ejes esenciales de la interacción permanente. El proceso de lectura se inicia, por lo general, desde la función expresiva y comunicativa al no abordarse desde un solo modelo, lo

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

que permite opiniones, explicaciones y controversias entre estudiantes y docentes. En resumen; lo que tiene sentido en las pedagogías invisibles va cediendo un espacio a lo que tiene sentido en un contexto, sin que sea esencial romper los roles entre educandos y educadores, pues el escrito puede ser ordenado de adentro hacia afuera (Bersnstein, citado por Jurado y Bustamante, 1996). Lo que indica; que la lectura se establece desde las relaciones sociales, que dan cuenta del interpretar y socializar.

De estas circunstancias nace el hecho que la escuela afronte nuevos desafíos con la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que han ido permeando los campos políticos, sociales, económicos y culturales, creando nuevas formas de leer. Los conocimientos ya no solo le pertenecen a los textos ni a los profesores, pues los videos, las imágenes, los emoticones, los sonidos, la información, etc., generan inquietud en los estudiantes que se manifiestan en su proceso de enseñanza/aprendizaje. La lectura no se evade de estas transformaciones tecnológicas, en las que los niños prefieren leer en redes sociales como Facebook, Twitter, Skype, Messenger, Amazon, Frin, Wikipedia, etc., a los libros escolares que los ven como ejercicios sin sentido. Es triste decirlo, pero es normal que piensen así; teniendo en cuenta que el acceso a lectura en la escuela no se funda desde los hechos significativos para ellos, a pesar de que las casas editoriales en sus intentos de comercialización y consumo tratan de acercarse a la cotidianidad del estudiante.

Según Sepúlveda (2002), la implementación de los medios tecnológicos desempeña un papel transcendental en el trabajo independiente y responsable. Como se ve, el uso de las TIC permite el fomento y fortalecimiento de aprendizaje a partir de la motivación, participación, intercambio e interacción, entre maestros y estudiantes.

En ese sentido; la escuela debería incrementar la lectura a partir del uso de las TIC, desde las experiencias significativas que poseen los educandos. Experiencias que pueden involucrarse con estrategias pedagógicas, lo que permitirá que la lectura

deje ser vista como un proceso monótono y sin sentido. Se requiere, entonces, una práctica vinculada con la creatividad, pues en ella los niños no recrean modelos establecidos, sino que crean algo propio. Por ejemplo, los docentes podrían fomentar análisis en los niños con el propósito de que sus procesos de lectura en esa interacción tecnológica sean críticos y propositivos. Es prudente advertir que los cuentos y las fabulas pueden ser herramientas que recrean los sucesos cotidianos que viven los educandos. En esa dimensión, los educadores pueden incrementar el uso de estas estrategias en el aula y a través de internet, con la finalidad de causar situaciones significativas, generando el proceso de lectura en los niños a partir de sus conocimientos previos, unos objetivos, un anhelo, un cómo, un porqué y para qué manifestarlo, con el propósito de crear un proceso de comunicación social.

Desde esa perspectiva, es importante desglosar el papel del cuento y la fábula en el proceso de lectura.

El cuento es una forma particular de narrar una historia, ya que tiene diferentes personajes buenos, malos, donde hay situaciones de suspenso, drama, alegría, una serie de sensaciones y sentimientos encontrados que día a día juegan un papel muy importante en cada historia narrada por el sujeto. (Muth, 1995).

Es decir, el cuento puede ser abordado en los espacios académicos y familiares como un instrumento pedagógico que les permite comprender a los infantes el mundo de emociones que rodea a los seres humanos. Emociones que experimentan niños de su edad; al sentir alegría, tristeza, amor, sueños, etc., lo que les ayuda a entender que no están solos en su caminar.

En palabras de Ospina (2002),

Contar historias a los niños es una de las más poderosas maneras de expresar el amor que se siente por ellos. Los niños no solo oyen la historia, también sienten que alguien se las está contando. Ese hecho

es importante, porque uno de los frutos de esa magia fue siempre el amor y la gratitud que los niños sienten por esos seres que les hechizan sus noches, y yo puedo dar fe de que es uno de los afectos más duraderos que existan. Desaparecen las personas, se borra incluso el recuerdo de su rostro, y sin embargo no se apaga nunca el hilo cordial de esa voz que sigue arrullando los sueños, que sigue avivando la imaginación, que sigue despertando en nosotros una inagotable simpatía por lo humano (p. 11).

Esto quiere decir que los cuentos que leen y se les lee a los niños causan efectos extraordinarios en ellos, como sentimientos de agradecimiento, amor, alegría, angustia, tristeza, desilusión, entre otros. Es una posibilidad de construir una personalidad permeada de fortalezas y debilidades, que se pueden mejorar en la continua interacción con los otros. Es decir, un poder aferrarse a la vida a pesar de las adversidades.

Como si fuera poco, para González (2007), “el cuento es la sal de la vida en los primeros grados y la educación inicial es la etapa del cuento” (p. 4). Es decir, el cuento es la herramienta indispensable para comprender los distintos cambios por los que atraviesan los niños dentro y fuera del aula. Pero si el cuento es la sal de la vida, se podría complementar que la fábula es la miel de los estudiantes que posee ciertas características que la hacen indispensable en el proceso de lectura. Algunas de estas son:

- Brevidad narrativa: se caracteriza por la escritura en verso o prosa, y la mayoría de veces es representada por diálogos en estilo directo o indirecto.
- Los estilos directos e indirectos: los primeros se caracterizan porque el autor reproduce las palabras de los personajes. Los segundos, porque se reproduce la conversación de los personajes, no de forma textual.
- El texto: se caracteriza por una conversación entablada entre animales que suelen ser los protagonistas de las fábulas. Cabe resaltar que estos animales tienen unas personalidades muy

definidas como por ejemplo: el perro es solidario, la oveja es dulce, etc. Además, no siempre los protagonistas de una fábula son animales, pueden ser plantas, casas, ríos o seres humanos.

- Moraleja o conclusión: se caracteriza por el mensaje que deja la historia que han vivido los personajes.

En esa perspectiva, la fábula se escribe desde la interacción entre los seres humanos dentro de un contexto, característica esencial que hace que la fábula sea actual por los valores universales y atemporales que transmite. Esto les permite a los niños fomentar los procesos de lectura desde sus experiencias significativas, las cuales se convierten en un abanico de posibilidades para mirar un suceso.

En este punto es importante referirse también a los trabajos que han venido realizando algunos educadores sobre los cuentos y las fábulas, para el fomento de la lectura e implementando el uso de las TIC. Estos son:

- <http://sonandocuentos.blogspot.com/>
- <http://elblogdeinfantildeelena.blogspot.com/p/cuentos-infantiles.html>
- <http://cuentosaulainfantil.blogspot.com/>
- <http://www.encuentos.com/>
- <http://www.bosquedefantasias.com/fabulas-infantiles-cortas>

Por todo lo anterior pareciera que la escuela es el escenario ideal para acompañar a los niños en sus procesos de lectura, y que estos deberían ser mediados por el uso de las TIC, que han instaurado nuevas formas de oír, sentir, ver, escribir y leer. A partir de experiencias significativas que construyen los infantes en su cotidianidad.

Por tanto, la escuela no puede ir por un lado, y los estudiantes por otro. Se hace necesario que esta trabaje a favor de los gustos e intereses de los educandos, valiéndose del uso de las TIC, con una reflexión continua que permita que estos asuman posturas críticas y propositivas frente a lo que los medios les plantean.

REFERENCIAS

González, D. (2007). *Didáctica o dirección del aprendizaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Jurado, F. y Bustamante, G. (1996). *Los procesos de escritura, hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Editorial Cooperativa Magisterio.

Lerner, D. (1997). *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Muth, D. (1995). *El texto narrativo: estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique.

Ospina, W. (2002). *El placer que no tiene fin. En la decadencia de los dragones*. Bogotá: Alfaguara.

Sepúlveda, M. A. (2002). De la cobertura a la calidad: nuevos ambientes y paradigmas de aprendizaje. *Ciencia UANL*, 5(2), 145-151. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/402/40250202.pdf>

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.



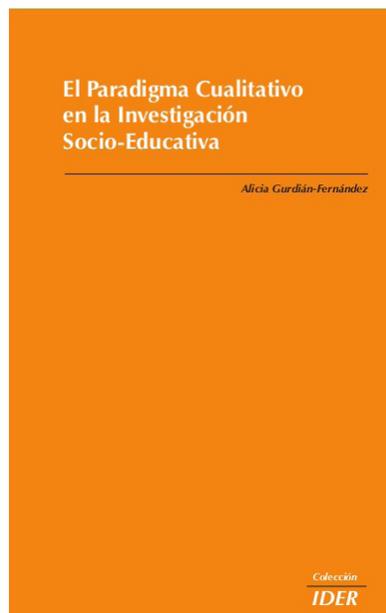


Reseña crítica de *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*

Aura Catalina Quintero Saavedra*

Para citar este artículo: Quintero, A. C. (2016). Reseña crítica de “El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa”. *Infancias Imágenes*, 15(1), 171-174.

Recibido: 30-julio-2015 / Aprobado: 10-octubre-2015



Alicia Gurdán-Fernández. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER), 2007, 265 páginas. ISBN: 9789968818322, San José, Costa Rica. [Disponible en: <http://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/elparadigmacualitativoenlainvestigacionsocioeducativa.pdf>]

* Especialista en Pedagogía Grupal, Fundación Universitaria Monserrate. Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: auracatalinaq@gmail.com

La concepción del sujeto en la construcción de conocimiento, interpretación y transformación de la realidad educativa desde la subjetividad, en contraste con la noción vigente del individuo en la escuela tradicional, es el punto de partida de esta obra, cuya publicación fue otorgada a Alicia Gurdián-Fernández por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), en el Concurso Centroamericano.

La autora tiene una gran experiencia en la producción académica sobre currículum, investigación, evaluación, universidad pública, género y derechos humanos. Además cuenta con una trayectoria en la investigación educativa como exdirectora de la Facultad de Educación del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), creadora y coordinadora del Programa de Investigación en Educación Superior (PIES), y como catedrática investigadora, en la actualidad, de la Universidad de Costa Rica.

En su texto *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*, Alicia Gurdián Fernández presenta la importancia de mejorar la calidad de la educación, para lo cual plantea la necesidad de que el docente se familiarice con el paradigma cualitativo y comprenda las relaciones de saber y poder moderno en la escuela, a partir de las distintas formas del sujeto, la intersubjetividad y la interdisciplinariedad, en lo que la autora se aleja de la concepción del ser humano como objeto mediante procesos de clasificación y división.

La autora aporta una valiosa reflexión sobre la perspectiva del maestro como investigador de la acción educativa, en lo que resulta interesante el énfasis de la investigación cualitativa para la interpretación y comprensión del contexto educativo, en la medida que los actos humanos de maestros y estudiantes cobran significado. Gurdián desarrolla, en seis capítulos, los aspectos más relevantes de las condiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas presentes en la investigación socio-educativa centrada en el paradigma cualitativo.

En el primer capítulo, se presenta el paradigma como un sistema de creencias dominante en

la ciencia, en cada periodo de la historia, el cual involucra la concepción del individuo, al igual que la noción del mundo y las relaciones entre ambos. Llama la atención la relación entre conocimiento y quien conoce, teoría y práctica como preámbulo a la exposición de los antecedentes que dieron origen a la perspectiva cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias, en los que la díada investigador y realidad investigada pasa de la concepción de la estrategia de análisis basada en el sujeto/objeto del paradigma científico-positivista a la necesidad de reconocer múltiples perspectivas para el estudio de una realidad social más compleja.

De igual manera, se mencionan aspectos relevantes, como: la investigación acción en la búsqueda de soluciones a los problemas educativos; el enfrentamiento entre los paradigmas del positivismo (funcionalista) y el marxismo (económico-estructuralista) que guiaban la investigación en el campo de las ciencias sociales; y la consolidación de la investigación cualitativa a partir de saberes y prácticas en Latinoamérica desde principios de la década de 1980. La existencia de varios relatos históricos del desarrollo de la investigación cualitativa en las ciencias socio-educativas se aborda como producto del conocimiento y presenta la investigación cualitativa como resistencia a todo paradigma único, para asumir un campo de estudio.

El segundo capítulo, en primera instancia muestra la problemática sobre las filiaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas del paradigma cualitativo. En segundo lugar, esboza los tres niveles interdependientes en la investigación cualitativa: el nivel ontológico-axiológico sobre la visión de realidad, mundo, sociedad, ser humano o situación; el nivel epistemológico, que trata la relación entre quien investiga y lo que es investigado; y el nivel metodológico acerca de cómo obtener conocimiento sobre la situación investigada.

A su vez, se expone la situación de análisis en el binomio investigador y sujeto por investigar, la identidad del investigador; replanteamiento de la relación sujeto/objeto en la condición inductiva

del paradigma y el análisis multidimensional de la realidad observada. Así, la investigación cualitativa pretende interpretar las realidades en la interacción del investigador con la estructura situacional y con las relaciones dadas entre los factores sociales, en un contexto específico.

El tercer capítulo aborda la relación sujeto/objeto en la investigación socio-educativa en tres perspectivas: gnoseológica, fenomenológica y hermenéutica. En consecuencia, se presenta al sujeto como ser activo y el objeto como sistema en cuya estructura se encuentra una necesidad para comprender o transformar. A su vez, hace énfasis en el sujeto, el cambio del supuesto de la objetividad a la subjetividad, los métodos y procedimientos para investigar e interpretar la realidad, como aspectos relevantes en la investigación cualitativa.

A partir de estos planteamientos es posible señalar que la investigación cualitativa se centra en la forma en que el mundo es comprendido; por el contexto y sus procesos; por la perspectiva de los participantes presentes en experiencias y conocimiento. Es decir, da muestra de compromiso con el campo de acción que depende de la observación e interacción de los investigadores con este.

En el cuarto capítulo se plantea el dilema de la elección del método como las normas aplicables al proceso investigativo en articulación al problema, tema o pregunta generadora en su planteamiento, y cuya realización es comprendida en contextos específicos; para posteriormente, analizar los métodos más utilizados en el paradigma cualitativo, como: el hermenéutico-dialéctico, el fenomenológico, el comprensivo-naturalista, el etnográfico y la teorización anclada.

De la misma manera, la autora expone en este apartado la estructura y organización de un proceso de investigación cualitativa como cíclico, dinámico y en espiral, en el que propone tres fases para su desarrollo: la preactiva, que tiene en cuenta sentido, concepciones, fundamentos de la investigación (ontológico-axiológicos, epistemológicos y metodológicos), aproximación teórica, recursos y tiempo; la interactiva, en la que se ubican

procedimiento y desarrollo del método; y la posactiva, que consiste en tratamiento de la información y su divulgación. Por tanto, la investigación cualitativa se asume como un proceso fundamental del investigador que se convierte en un proceso sistemático y de indagación rigurosa orientada a tomar decisiones sobre el campo de estudio para construir conocimiento sobre la realidad de la que se es partícipe.

El quinto capítulo se refiere a las técnicas para la recolección de información más utilizadas como: la observación participante y no participante, la entrevista cualitativa, el análisis de experiencias, las historias de vida y los grupos de discusión. De esta manera, la autora postula la relación de las técnicas con el método seleccionado, la pregunta generadora del proyecto y la personalidad del investigador; las condiciones paradigmáticas generales como el diseño semiestructurado y flexible, en contraste con la idea de objetividad y neutralidad del conocimiento, y la importancia de valorar los efectos de la investigación en la realidad socio-educativa. De ahí que la investigación cualitativa se desarrolla en el campo educativo, en especial desde la etnografía en la reconstrucción y análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, en el sexto capítulo, Alicia Gurdían se refiere a la pertinencia de los hallazgos, en los que el rigor metodológico con que se realiza la investigación determina su calidad, para lo cual considera los siguientes criterios: credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad o aplicabilidad. De otra parte, realiza una comparación del enfoque cualitativo con el cuantitativo, y trata aspectos concernientes al análisis de datos cualitativos, el rigor metodológico, el procedimiento de la triangulación y el uso del software Ethnograph.

En concreto, lo enriquecedor de la investigación desde el paradigma cualitativo es que se legitima la relación horizontal entre el investigador y los sujetos investigados, por cuanto centra el quehacer investigativo en la práctica real como un proceso interactivo, multimetódico y reflexivo. En efecto, este texto se recomienda para los lectores que quieren incursionar

en la investigación cualitativa, y resulta valioso, ya que la autora presenta aspectos e indicaciones que sirven de pautas para los docentes interesados en ser investigadores de la realidad socio-educativa.

En cuanto a su lecturabilidad y estructura, el libro es claro y didáctico, en particular por las preguntas que plantea como antesala al desarrollo de los aspectos abordados y que pueden ser confrontadas, a manera de evaluación, al final de cada capítulo. A su vez, los comentarios en recuadro sintetizan las ideas principales y contribuyen a la comprensión del lector frente a lo expuesto por la autora.

En conclusión, El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa, de Alicia Gurdíán Fernández, es un texto interesante, dado que los docentes pueden ver reflejado su rol como sujetos investigadores de la práctica educativa de la que son partícipes. Por ende, los maestros son los sujetos investigadores más idóneos en la construcción de conocimiento pedagógico en aras de la transformación de su práctica educativa, y quienes hacen de la investigación desde el paradigma cualitativo un proceso multicultural de carácter político.

