

infancias imágenes





UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional de Alta Calidad

infancias imágenes

ISSN: 1657-9089

ISSN-e: 2665-511X

Vol. 18, no. 2, julio-diciembre 2019

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

Público al que se dirige

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

EDITORORA

Dra. Flor Alba Santamaría Valero

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Martha Helena Barreto

Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Dra. Gene Díaz

Docente, Lesley University, Massachusetts, Estados Unidos

Dra. Marcela Gómez Sollano

Docente e investigadora, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. José González Monteagudo

Docente, Universidad de Sevilla, España

Dra. Pilar Lacasa

Decana Facultad de Documentación, Universidad Alcalá de Henares, España

Dra. Gladys Lecomte Andrade

Docente, Université de Genève, Suiza

Dr. Héctor Fabio Ospina

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

Dr. Humberto Quiceno

Docente, Universidad del Valle, Colombia

Dr. Ilich Silva Peña

Investigador, Universidad de Los Lagos, Chile

Dra. Julia Simarra Torres

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

Mg. Nevis Balanta Castilla

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Karina Claudia Bothert

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Jhonn Edgar Castro

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Diana Concha Ramírez

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Gary Gari Muriel

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Cecilia Rincón Verdugo

Decana, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Mg. Nicolás Arias Velandia

Docente, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Colombia

Dra. Elsa María Bocanegra Acosta

Investigadora, Universidad Externado de Colombia

Mg. Ana María Bocca

Docente investigadora, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dra. María José Caballero Grande

Docente, Universidad de Granada, España

Dra. Gloria Alma Contreras Pérez

Vicedecana, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Mg. Assol Cortés Moreno

Docente, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México

Pablo Ernesto De Grande

Investigador Asistente, Conicet - Profesor adjunto, Universidad del Salvador, Argentina

Mg. Ingrid Delgadillo Cely

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Sandra Milena Díaz López

Directora de Currículo, Universidad de La Salle, Colombia

Dr. (C) Felipe Garcés Gómez

Docente, Universidad de Antioquia Seccional Oriente, Colombia

Mg. Camilo Giraldo Giraldo

Docente, Universidad de Manizales, Colombia

Dra. (C) Liliana María Gómez Cardona

Investigadora, Corporación Universitaria Lasallista de Caldas (Antioquia), Colombia

Mg. Diana Paola Gómez Muñoz
Docente, Universidad de la Sabana, Colombia

Mg. Marcela González Coto
*Directora de Investigación y Desarrollo,
Fundación Paniamor, Costa Rica*

Mg. Laura Carolina Hurtado
*Docente, Corporación Universitaria Minuto
de Dios, Colombia*

Mg. Alba Lucía Marín Rengifo
Docente, Universidad de Caldas, Colombia

Dra. (C) Cecilia Montes Maldonado
*Docente investigadora, Universidad de la
República, Uruguay*

Dr. Luis Alejandro Padilla Beltrán
*Docente, Universidad Militar Nueva Granada,
Colombia*

Mg. Sandra Luz Páez Clavijo
*Docente, Unidades Tecnológicas de
Santander, Colombia*

Dr. Juan Manuel Piña Osorio
*Investigador, Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación (iisue),
UNAM, México*

Dr. Eduin Alexander Prada Rodríguez
*Coordinador, Secretaria Educación
Floridablanca (Santander), Colombia*

Mg. Yei Jazmín Rentería Guzmán
*Investigadora, Centro de Investigación y de
Estudios Avanzados del Instituto Politécnico
Nacional (Cinvestav) - Unidad Monterrey,
México*

Dra. Olga Graziella Reyes de Prieto
*Docente investigadora, Colegio de Veracruz
(Colver), México*

Mg. Arly Adriana Rodríguez Huesa
Docente, Universidad Santo Tomás, Colombia

Dra. Patricia Romero Sánchez
*Profesora asociada, Universidad Nacional
Autónoma de México*

Dra. Ana Lucía Rosero Prado
*Docente, Universidad de San Buenaventura
Cali, Colombia*

Dra. Luz Angélica Sepúlveda Castillo
Investigadora, Laboratório de Educação, Brasil

Dra. (C) Elizabeth Torres Puentes
*Docente, Universidad Pedagógica Nacional,
Colombia*

ASISTENTE EDITORIAL

Pablo Estrada S.

ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA

César Augusto Rodríguez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fabián Andrés Gullaván

DIAGRAMACIÓN

Julián Hernández

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo
Científico CIDC

COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS

Fernando Piraquive P.

TRADUCCIÓN AL INGLÉS

Crimson Interactive Inc.

IMPRESIÓN

Carvajal Soluciones de Comunicación S.A.S.



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

revistainfanciasimagenes@correo.udistrital.edu.co

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

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

Tel. (+571) 3239300, ext. 1704

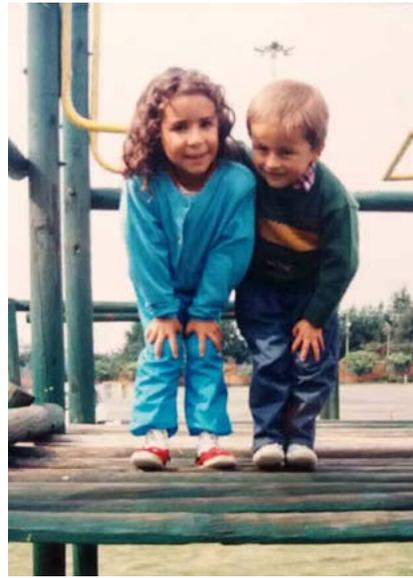
Carrera 7 No. 40B-53, piso 7, oficina 10

Bogotá, Colombia



TABLA DE CONTENIDO

Nota editorial	156-157
Imágenes de investigación	
El cultivo de la convivencia: una oportunidad para prevenir situaciones de acoso escolar The nurturing of coexistence: An opportunity to prevent school bullying <i>Adriana María Gallego Henao, José Federico Agudelo Torres</i>	159-170
Estudio de la cognición ambiental infantil en la ciudad de Bogotá A study of children's environmental cognition in Bogotá <i>Jaqueline Benavides Delgado, Gilberto Leonardo Oviedo Palomá</i>	171-183
Comunicación intercultural en la escuela urbana: una propuesta formativa en y para la diferencia Intercultural communication in urban schools: An educational proposal in and for diversity <i>Andrea Muñoz Barriga</i>	184-195
Reflexión pedagógica en el proceso de transformación de la enseñanza de la lectura Pedagogical reflection in the transformation process of reading instruction <i>Lina Fernanda Sánchez Cancino, Ana Lizbeth González Suárez</i>	196-209
Transformaciones en las prácticas de enseñanza: reflexiones y acciones Transformations in teaching practices: Reflections and actions <i>María Andrea Espejo, Heidy Maritza Carmona, Paula Yineth Clavijo, Saúl Alfonso Vanegas, Gabriela Atehortúa Leguizamón</i>	210-225
Formas de intervención psicosocial para familias que consultan por temas de crianza Types of psychosocial interventions for families consulting on matters of parenting <i>Ovidio Herrera Rivera, Ledy Maryory Bedoya, Adriana María Coronado</i>	226-246
Tendencias de investigaciones sobre pautas y prácticas de crianza en Latinoamérica Trends in research on parenting practices in Latin America <i>Sandra Patricia Varela, Lizeth Paola Salguero, Martha Cecilia Galindo, Ana María Moreno, Diana Castañeda</i>	247-258
Textos y contextos	
Laboratorio móvil de educación artística: el bus arte rodante: la expresión en movimiento Mobile artistic education laboratory: The Rolling Art Bus. Expression in motion <i>Beatriz Eugenia Chaparro, Edwin Fernando Bravo, Nataly Becerra Vergara</i>	259-267



Experiencia con estocásticos en el segundo grado de educación especial en México Experience with stochastics in the second grade special education in Mexico <i>J. Marcos López-Mojica, Jesús Antonio Lario Trejo, Magdalena Rivera Abrajan</i>	268-277
Tras las huellas del aprendizaje: un proceso reflexivo sobre la infancia aprendiente In the footsteps of learning: A reflection on childhood learning <i>Ada Marcela González Riveros, Natalia Andrea Rodríguez Salamanca</i>	278-284
Aprendiendo desde la emoción Learning from emotion <i>Silvia Carolina Parra García</i>	285-294
El uso de la escritura en prácticas digitales infantiles: un estado de la cuestión The use of children's writing in digital practices: A state of affairs <i>Andrea Ruiz Klinge</i>	295-305
Experiencias de cuidado institucional: construyendo significados desde la mirada de los niños y las niñas Experiences of institutional care: Building meanings from children's perspective <i>Ana Milena Franco Rueda</i>	306-315

Separata Especial

Lenguaje, intersubjetividad y narratividad infantil <i>Flor Alba Santamaría</i>	316-329
--	---------

Guía para autores

Declaración de ética y buenas prácticas

Producciones de la Cátedra unesco en desarrollo del Niño

Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo



Creative Commons

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



Creative Commons

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



Los profesionales que comparten con los niños y las niñas sus múltiples formas de vivir su infancia aún tienen diversos aportes por comunicar de manera formal mediante la escritura los cuales, afortunadamente, se pueden encontrar en la lectura de sus reflexiones. El volumen 18 número 2 de la revista *Infancias Imágenes* no es la excepción, pues se presta para materializar dicha oportunidad de encuentro; por eso publica 13 escritos, siete textos que corresponden a la sección “Imágenes de Investigación” y los otros seis a la sección “Textos y contextos”, resultados de experiencias, propuestas y reflexiones que emergen del quehacer con la infancia.

En el marco de “Imágenes de Investigación” se encuentran dos tipos de resultados de investigación: los primeros que subyacen del quehacer pedagógico con la infancia que centran su atención en las preocupaciones de los maestros; y los segundos dan cuenta de investigaciones adelantadas por profesionales psicosociales cuando trabajan con la infancia.

Los resultados de investigación pedagógica que comparten los profesores son los siguientes:

En el primer artículo se plantea la necesidad de favorecer el reconocimiento, por parte de los maestros, de la normativa legal que permite hacer frente al acoso escolar y ayudar a mejorar la convivencia en el aula de clase, como bien lo hacen Adriana María Gallego, José Federico Agudelo, Olga Cecilia Vásquez, María Camila Restrepo y Andrea Gálvez en su trabajo “El cultivo de la convivencia: una oportunidad para prevenir situaciones de acoso escolar”. En el segundo artículo se realiza una aproximación, desde los planeamientos de Piaget, sobre cómo se orientan espacialmente los niños en un espacio urbano, así lo desarrollan Jacqueline Benavides y Gilberto Leonardo Oviedo en su escrito “Estudio de la cognición ambiental infantil en la ciudad de Bogotá”. En el tercer artículo se logran identificar modelos comunicativos y de enseñanza entre estudiantes y maestros en un aula urbana con poblaciones de diversas culturas, así lo plantea con claridad Andrea Muñoz Barriga, en “Comunicación intercultural en la escuela urbana: una propuesta formativa en y para la diferencia”. En el cuarto artículo se propone la transformación de la enseñanza de la lectura en tanto que ya no se trata de leer por leer, sino de una posibilidad para el reconocimiento y expresión de las emociones de los estudiantes, de esta manera lo proponen Lina Fernanda Sánchez Cancino y Ana Lizbeth González en su escrito “Reflexión pedagógica en el proceso de transformación de la enseñanza de la lectura”. El quinto artículo da cuenta de una experiencia de transformación de la práctica en profesores universitarios en una institución de educación superior en Bogotá, así lo exponen María Andrea Espejo, Heidie Maritza Carmona, Paula Yineth Clavijo, Saúl Alfonso Vanegas y Gabriela Atehortúa en “Transformaciones en las prácticas de enseñanza: reflexiones y acciones”.

Los resultados de investigación que comparten los profesionales psicosociales en esta edición son: en el primer trabajo se realiza una aproximación a las formas, estrategias y técnicas que los especialistas psicosociales utilizan cuando participan en procesos de crianza, así lo plantean Ovidio Herrera, Ledy Maryory Bedoya y Adriana María Coronado en su artículo “Formas de intervención psicosocial para familias que consultan por temas

de crianza". De manera complementaria, se presenta un trabajo que da cuenta de las tendencias contemporáneas y perspectivas investigativas sobre las prácticas de crianza, como lo sustentan Sandra Patricia Varela, Lizeth Paola Salguero, Martha Cecilia Galindo, Ana María Moreno, Diana Castañeda Orejuela en su artículo titulado "Tendencias de investigaciones sobre prácticas de crianza en Latinoamérica".

En "Textos y contextos" se presentan seis trabajos constituidos por dos propuestas de enseñanza para la infancia, dos reflexiones que se centran en los procesos de aprendizaje, un estado de arte de investigaciones sobre la escritura infantil y una recuperación de experiencias que desde la voz de los niños y las niñas se reconocen los procesos de cuidado y atención.

Las dos propuestas de enseñanza para la infancia plantean propuestas alternativas desde dos campos de conocimiento: por un lado está la propuesta que busca favorecer la expresión artística de los niños y las niñas, bajo el enfoque de la pedagogía Waldorf, por medio de un laboratorio móvil de educación artística como proponen Beatriz Eugenia Chaparro, Edwin Fernando Bravo y Nataly Becerra en su escrito titulado "Laboratorio móvil de educación artística: El Bus Arte Rodante. La expresión en movimiento". Por otro lado, se presenta una propuesta de enseñanza de la probabilidad y la estadística para niños con discapacidad, por parte de J. Marcos López, Jesús Antonio Lario y Magdalena Rivera en su texto "Experiencia con estocásticos en el segundo grado de educación especial en México".

También, se presentan dos escritos reflexivos que buscan construir comprensiones de procesos de aprendizaje de los niños y las niñas desde la categoría de aprendientes. Por una parte, se encuentra una reflexión que busca comprender los procesos de aprendizajes de los niños y las niñas desde la concepción de aprendiente, entendiendo esta como el reconocer en el sujeto niño la posibilidad de construir procesos de comprensión y resignificación de la realidad por medio de su acción en el entorno, así lo proponen Ada Marcela González y Natalia Andrea Rodríguez en el escrito titulado "Tras las huellas del aprendizaje: un proceso reflexivo sobre la infancia aprendiente". Por otra parte, se aborda una reflexión sobre los procesos de aprendizaje desde la emoción, en la que se propone que para educar emocionalmente los maestros deben descubrir qué emociona al aprendiente, así lo plantea Silvia Carolina Parra en su texto "Aprendiendo desde la emoción".

Asimismo, se muestran los últimos avances que dan cuenta de tres aspectos que se articulan: las concepciones de infancia, sus prácticas escriturales y la incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación en dichas prácticas, como lo expone Andrea Ruiz Klinge en su escrito titulado "El uso de la escritura en prácticas digitales infantiles: un estado de la cuestión".

Finalmente, se presenta la recuperación de experiencias desde la voz de los niños y las niñas sobre cuidado y atención que se llevan a cabo en una institución de protección infantil, así lo desarrolla Ana Milena Franco en su escrito titulado "Experiencias de cuidado institucional: construyendo significados desde la mirada de los niños y las niñas".

Se mantiene la convicción de que los artículos presentados sirvan de referente para que más profesionales sigan reconociendo, comprendiendo y trabajando con y para las infancias.

JHONN EDGAR CASTRO MONTAÑA¹

¹ Doctor en Educación con énfasis en Ciencias. Profesor asociado de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del comité editorial de la revista *Infancias Imágenes*.



Leonteronte - David Santiago Jiménez Romero (8 años)



El cultivo de la convivencia: una oportunidad para prevenir situaciones de acoso escolar*

The nurturing of coexistence: An opportunity to prevent school bullying

Adriana María Gallego¹ , José Federico Agudelo² , Olga Cecilia Vásquez³ ,
María Camila Restrepo⁴, Andrea Gálvez⁵

Para citar este artículo: Gallego, A. M., Agudelo, J. F., Vásquez, O. C., Restrepo, M. C., Gálvez, A. (2019). El cultivo de la convivencia: una oportunidad para prevenir situaciones de acoso escolar. *Infancias Imágenes*, 18(2). [159-170]

Recibido: 01-11-2018 - **Aceptado:** 04-07-2019

Resumen

El presente artículo de revisión tiene como objetivo generar reflexión sobre la importancia de la democracia y la convivencia en el aula de clase para intervenir y mitigar el acoso escolar. La metodología se basó en el estudio documental. Los resultados apuntan a que los maestros reconozcan los antecedentes legales sobre el acoso escolar, esto como posibilidad para intervenir desde la normativa estas situaciones. Se concluye que la familia tiene un papel importante frente a la formación de actitudes empáticas y competencias relacionadas con la tolerancia, la democracia y el respeto por la diversidad.

Palabras clave: convivencia pacífica, democracia, maestro, violencia.

Abstract

This study promotes the importance of democracy and coexistence in classrooms for the purpose of intermediation and alleviation of school bullying. The methodology was based on the desktop study. The results suggest that teachers should identify any legal antecedents regarding bullying because it may be possible to intervene through the legal system in such situations. It is concluded that family plays a major role in formation of empathic attitudes and skills related to tolerance, democracy and respect for diversity.

Keywords: peaceful coexistence, democracy, teacher, violence

159

* Este artículo de revisión es un producto derivado del proyecto de investigación "Del bullying y otras manifestaciones de inequidad en la escuela, una oportunidad para la formación de licenciados". Cuya fecha de inicio se dio en febrero de 2016 y fecha de finalización de actividades es noviembre de 2016. Este proyecto fue financiado por Universidad Católica Luis Amigó. La publicación será vinculada al grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras.

- 1 Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales. Especialista en Docencia Investigativa Universitaria y Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó. Coordinadora de la Maestría en Educación y docente investigadora de la Facultad de Educación. Correo electrónico: adriana.gallegohe@amigo.edu.co
- 2 Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales (Manizales, Colombia). Licenciado en Filosofía, Universidad de Antioquia. Docente investigador, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: jose.agudeloto@amigo.edu.co
- 3 Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales. Especialista en Docencia Investigativa Universitaria y Especialista en Gestión Educativa, Universidad Católica Luis Amigó. Licenciada en Educación Preescolar, Universidad San Buenaventura, Medellín. Socióloga, Universidad Pontificia Bolivariana. Decana de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: dec.educacion@amigo.edu.co
- 4 Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó. Docente del Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo. Correo electrónico: maria.restrepoal@amigo.edu.co
- 5 Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó. Docente del Jardín Buen Comienzo Mamá Chila. Correo electrónico: andrea.galvezva@amigo.edu.co

Introducción

Históricamente, la violencia “se ha insertado en la intimidación de la familia, la escuela y la sociedad, generando transformaciones en lo que se refiere a las dinámicas sociales, culturales, familiares y en las relaciones interpersonales” (Gallego, 2011, p. 300), lo que posiblemente indica que este fenómeno se ha empezado a naturalizar, convirtiéndose en un aspecto que se vive en la cotidianidad no solo de la familia sino también de la escuela; escenario en el que por lo general se exteriorizan las acciones que habitualmente se reprimen en casa y que se concreta con los pares, lo que afecta la dinámica escolar.

Ahora bien, no toda acción de agresividad presente en el contexto de aula y entre pares es acoso escolar; para que se dé en realidad este fenómeno tiene que cumplir con dos condiciones: que sea “repetitivo e intencional [desagradable o hiriente] de una o más personas” (Olweus, 1993, p. 2) a alguien que cree que no posee las condiciones para defenderse. En sintonía con lo dicho, Cerezo afirma que el acoso escolar es “una conducta oculta, especialmente para los adultos, y solo es conocida cuando la victimización es elevada” (2012, p. 25). La anterior afirmación se convierte en un aspecto preocupante porque lo que el autor está indicando es que este tipo de conductas en su fase inicial es ignorado por los adultos cuidadores denominándola en muchas ocasiones como “cosas de niños”; solo en su fase avanzada se toma en serio. En este sentido, es necesario generar una cultura de denuncia en el grupo de espectadores, lo que se puede convertir en clave para su intervención. El otro aspecto que subrayan los teóricos es que quien agrede se esconde de las figuras de autoridad con el fin de evitar ser sancionado; y el agredido se siente mutilado en su capacidad para tomar la decisión de denunciar a quién o quiénes hacen las veces de agresores.

Otro rasgo de este fenómeno son las diversas formas en que se materializa la conducta del acoso escolar; estas pueden ser: física, psicológica, verbal y cibernética. Examinaremos brevemente los tipos de acoso escolar con el fin de que el lector tenga una idea clara y diferenciada de cada uno.

Por ejemplo, para Domínguez y Manzo (2011), el *maltrato escolar físico* se caracteriza por acciones corporales dañinas, como empujones, golpes, patadas, entre otras; *la intimidación verbal* se reconoce por sus actos de discriminación, de exclusión y de rumores a través de la palabra, utilizando apodos, insultos o amenazas; *el psicológico* va desde miradas hasta gestos obscenos y desagradables con la intención de intimidar a la víctima; por último, *el cibernético* es la forma más nueva de acoso escolar, este procede de la globalización en la que los dispositivos electrónicos y los canales de comunicación como redes sociales son usados como medios para agredir a los demás. Asimismo, es importante señalar que en el ámbito escolar se evidencia principalmente la violencia verbal y la violencia psicológica (Arellano, Chirinos, López y Sánchez, 2007; Arellano, 2008), porque la intención es que la víctima pierda su autoestima, seguridad y capacidad para expresarse; en pocas palabras, la intención del victimario es reducir a la víctima.

Cada una de estas formas de violencia escolar “destruye lenta, pero profundamente, la autoestima y la confianza del escolar agredido, que puede llegar a estados depresivos o de permanente ansiedad [...], le hará más difícil su adaptación social y su rendimiento académico” (Avilés, 2002, p. 12) y para el agresor y los testigos, consecuencias como “el desensibilizarse ante el sufrimiento de otras personas y el reforzar el individualismo” (Trautmann, 2008, p. 15). Lo señalado hasta aquí indica que el fenómeno del acoso escolar trae consecuencias negativas para todos los actores (víctimas, victimarios o espectadores), en tanto que todos, de una u otra manera, salen perdiendo.

El acoso escolar se manifiesta con una mayor preponderancia en espacios diferentes al aula de clase, por ejemplo, el patio, los pasillos y baños (Collel y Escudé, 2002) debido a que como son espacios abiertos y amplios la capacidad de control por parte de los profesores disminuye considerablemente. No obstante, cabe resaltar que los “victimarios” buscan esconderse de las miradas adultas para acechar a la víctima; sin embargo, parece que un rasgo psicológico del acoso escolar es la intención de que este se haga visible pero solo entre el grupo

de cercanos y de confianza para que su acto de acoso tenga fiabilidad y lo empodere como líder.

Frente a este tipo de espacios donde se concretan las conductas de acoso se requiere que los maestros estén atentos a situaciones y comportamientos inusuales en tanto estos en el escenario escolar encarnan la norma y la autoridad; y son los llamados a estar preparados en términos académicos, legales y pedagógicos para encarar desde acciones de convivencia conductas que obstaculizan la vida de la institución educativa.

En Colombia se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar con la Ley 1620 del 2013. Con esta normativa se busca la prevención y mitigación del acoso escolar, la formación para los derechos humanos y la educación para la sexualidad y la paz. Además, invita a la prevención de la violencia en la escuela para hacer de esta un lugar donde niños, niñas y jóvenes se formen como ciudadanos democráticos, aportando no solo a su crecimiento personal, sino al desarrollo de todo un país.

Con respecto a los planteamientos expuestos, con este texto se busca generar reflexión desde las categorías: papel del maestro, democracia y la convivencia en el aula de clase para intervenir y mitigar el acoso escolar. De este modo, el lector encontrará tres apartados. El primero titulado: *Normativas legales sobre acoso escolar: conocimientos obligatorios para los maestros*, en el que se presentan algunos antecedentes desde la normativa colombiana sobre convivencia y democracia; igualmente, las estrategias que la Ley 1620 aporta a los docentes y a las instituciones educativas con el fin de solucionar o intervenir conflictos que afecten la convivencia. En el segundo apartado, denominado *La democracia: punto de partida para mejorar los procesos de convivencia en la escuela*, se realiza un acercamiento teórico a la categoría de democracia y cómo esta permite que la comunidad educativa sea partícipe de los procesos que se tejen en la escuela día a día, consintiendo así que la convivencia escolar tenga significado para todos. En la tercera parte, *Familia y escuela: instituciones responsables de cultivar la convivencia*, se presenta la importancia de estos escenarios de socialización en cuanto a la formación de los individuos de una sociedad como constructores de paz.

Método

El presente artículo hace énfasis en la revisión documental, por lo cual se tomaron como puntos centrales las categorías: democracia y convivencia escolar. La búsqueda documental estuvo orientada a partir de las siguientes preguntas: ¿cuál es el papel del docente frente a las situaciones de violencia en la escuela?, ¿qué papel tienen la convivencia y la democracia en la escuela?, ¿el fenómeno del acoso escolar surge exclusivamente en los establecimientos educativos?

Posterior a esto, se inició la búsqueda de los textos, la cual se realizó en la plataforma de SCImago Journal & Country Rank y en bases de datos en línea como Google Académico, Dialnet, Scielo, EBSCO y revistas en línea como la *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, *Revista Internacional Magisterio*, *Revista Colombiana de Educación*, *Revista de Pedagogía*, entre otras. También, se rastreó en bibliotecas de la ciudad de Medellín como la de la Universidad Católica Luis Amigó, la Universidad de Antioquia, la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad Nacional de Colombia.

A partir de este rastreo se encontraron alrededor de 50 textos que respondían a las categorías ya mencionadas y que se relacionaban con los temas de convivencia escolar, acoso escolar, normativa, situaciones de violencia a nivel territorial, papel de la familia y del maestro y participación ciudadana en la escuela. A partir de los textos encontrados se realizó organización de la información en fichas de contenido. Posteriormente, se usaron matrices categoriales para clasificar y analizar la información por temas, donde surgieron las categorías emergentes: papel del docente, formación ciudadana, artículos y leyes. Finalmente, se procedió a la escritura de los siguientes resultados.

Resultados y discusión

Normativas legales sobre acoso escolar: conocimientos obligatorios para los maestros

Con la Constitución Política de 1991, Colombia pudo posicionarse como un Estado participativo y democrático, en el que todos los ciudadanos asumieran una función activa frente a las decisiones que toman los gobernantes. Este aspecto de democracia permea a las instituciones Educativas en el

tema del reconocimiento de la otredad especialmente de los estudiantes, quienes por mucho tiempo estuvieron relegados en todos los procesos de la escuela. Así, recordamos que la democracia es una postura que se contrapone a todas las formas de autocracia (Bobbio, 2007).

Lo anterior está soportado en la Constitución Política cuando señala que es necesario “facilitar la participación de todas las personas en las decisiones que los afectan” y “asegurar la convivencia pacífica” (1991, art. 2). Asimismo, Illera (2005) considera la convivencia ciudadana y convivencia pacífica como parte fundamental de los principios y valores constitucionales. Estas normativas aplicadas a la vida escolar empiezan a mostrarse como brújula de los procesos democráticos, el participar en todos los escenarios que le son propios, el escuchar a los estudiantes y analizar con ellos puntos de vista; y, en especial, el trabajo de la empatía como la posibilidad de ponerme en el lugar del otro.

En nuestra Constitución Política (1991) pueden encontrarse también artículos relacionados con la reglamentación de la convivencia y la democracia en un ámbito educativo; algunos de ellos son los artículos 44, 45 y 67. En estos se especifica la obligación que tienen el Estado y los entes educativos frente a la protección de los derechos de los niños, a saber se resaltan algunos que sirven de guía en este aspecto de las normativas: “[...] los niños serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral” (art. 44), “el Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud” (art. 45), y “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia”(art. 67). Estos artículos reflejan la imperante necesidad de generar conciencia en los estudiantes sobre la diversidad como elemento de riqueza no de división.

Ahora bien, con la carta magna se dio apertura a leyes que promueven la participación y convivencia en diferentes ámbitos; entre ellos en el contexto escolar a partir de la Ley 115 y el Decreto 1860 de 1994. En estas normativas se propone la importancia de establecer un gobierno escolar mediante el cual se garantice la democracia en los

establecimientos educativos como “una forma de preparación para la convivencia democrática, por medio de la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa en la organización y funcionamiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI)” (MEN, 2016, p. 1). Asimismo, el manual de convivencia es concebido como “una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria” (MEN, 2014, p. 25) de las instituciones educativas. Estos instrumentos deben ser apropiados por todos los actores del ámbito educativo a fin de desarrollar procesos de corresponsabilidad que conlleven a la toma de conciencia sobre el respeto por el otro y lo otro, la empatía, el buen trato y la responsabilidad social.

En el año 2013 fue aprobada la Ley 1620 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta ley “se concentra en [el Bullying] y se orienta hacia la mitigación de las violencias y su objeto a la construcción de ciudadanía activa” (Puerta, Builes y Sepúlveda, 2015, p. 19); a partir de esta ley se conforma el Comité Nacional y el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, en el que se establecen las rutas y los protocolos de atención integral para situaciones de acoso en las instituciones educativas, además de poner en marcha el programa para el desarrollo de las competencias ciudadanas (Ruiz y Chau, 2005). Frente al cuestionamiento de cómo sería este sistema, Daza y Vega sostienen:

Un aula en paz es aquella en la que alumnos y profesores reconocen y aprecian las características propias de cada uno, favorecen su desarrollo y autonomía, se tratan con respeto, sienten que se atiende a sus necesidades e intereses, construyen y respetan las normas, manejan de manera constructiva los conflictos, expresan sus emociones, se comunican de manera abierta y efectiva, y cooperan mutuamente para el logro de sus metas. (2004, p. 30)

Incluso, luego de la sanción de la nombrada ley, se han conocido casos de su incumplimiento

y poco funcionamiento, como lo es la sentencia T-478 de 2015 en la que se presenta una acción de tutela contra una institución educativa de Bogotá, de “discriminación por orientación sexual e identidad de género en ambientes escolares; protección del derecho a la igualdad y del libre desarrollo de la personalidad; corresponsabilidades en el desarrollo educativo de los menores de edad” (2015, p. 1).

A partir de esto, la Corte Constitucional ordenó darle al Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia un plazo mínimo de seis meses y máximo de un año para que creara el Sistema Nacional de Convivencia Escolar definitivo; así, como para inspeccionar los manuales de convivencia de todos los colegios del país y diagnosticar su estado según lo promulgado en la normativa; igualmente comprobar que todos los establecimientos educativos tuvieran comités escolares de convivencia; todo lo anterior según la Ley 1620 del 2013 y el Decreto 1965 del 2013 (STC 478/2015 de 3 de agosto).

Además de esta sentencia, se presentaron en el país otros casos de acoso escolar en los que no se hizo una debida intervención y se encontró en algunos manuales de convivencia una transgresión a los derechos humanos. Esto nos permite evidenciar que aunque la ley aborde grandes problemas de nuestra sociedad y nos dé las pautas para combatirlos, no se logra mucho si las organizaciones encargadas de promover y proteger los derechos de niños, niñas y jóvenes (Estado, familia, escuela y sociedad) no la interiorizan ni la llevan a la práctica en los momentos oportunos. Teniendo en cuenta lo anterior, Mockus señala que “para lograr convivencia se hace indispensable el respaldo de tradiciones y/o transformaciones éticas o culturales” (2002, p. 15).

Es así como la escuela es la llamada a transformar las leyes en experiencias significativas con sentido para los sujetos, mediante espacios para la construcción de procesos y deconstrucción de prejuicios que lo único que hacen es dañar vidas y las relaciones entre pares. Con respecto a lo mencionado, es necesario afirmar que la convivencia debe ser “asumida desde su consideración de valor ético, virtud social y deber ser” (Puerta, Builes y Palacio, 2011, p. 144) en tanto es una experiencia que se teje con el otro y para el otro; pues este

encuentro lo que posibilita es relacionarse, intercambiar ideas, costumbres, formas de vida que enriquecen el diario vivir.

A raíz de los diferentes escándalos relacionados con el acoso escolar, las instituciones educativas y maestros según Chaux “requieren formación que les permita identificar y diferenciar los diversos tipos de agresión que ocurren en el contexto escolar y contar con herramientas prácticas para prevenir y responder adecuadamente a este tipo de situaciones” (2011, p. 84). Formación que les permitirá adquirir herramientas y estrategias pedagógicas que conlleven al mejoramiento de la convivencia escolar, así como de las competencias para afrontar situaciones de acoso escolar. En esta lógica subrayan Álvarez, Rodríguez, González, Núñez y Álvarez que el conocimiento y dominio de las “técnicas para el manejo del aula, técnicas de resolución de conflictos, legislación ante el incumplimiento de normas y la violencia escolar, organización escolar y detección de los problemas de convivencia” (2010, p. 1), son esenciales no solo para los maestros, sino también para aquellos que se están formando y así contribuir al mejoramiento del ambiente escolar debido a que son un insumo para la construcción de escenarios educativos en paz. Así, se torna menester recordar que “el trabajo de prevención y concientización no tendrá ningún efecto, si niños y niñas no confían en que el acoso escolar será controlado una vez que lo denuncien” (Schwarz, 2012, p. 51).

En suma, la normativa existente (Ley 1620 de 2013 y Decreto 1965 de 2013) no es suficiente para la mitigación del acoso escolar por sí misma (ninguna normativa por sí sola es la solución) si no se cuenta con seres humanos que la interioricen, promuevan y la pongan a funcionar. Asimismo, se necesita de la voluntad de los gobiernos, las instituciones educativas, las familias y la sociedad (Puerta, Builes y Sepúlveda, 2015), es decir, todos los agentes socializadores enfocados en una misma dirección para crear un país que promueva la convivencia, la paz, el diálogo, la participación ciudadana, la equidad, la justicia, el respeto, la responsabilidad social, la empatía, la tolerancia, el pensamiento crítico, la inclusión, el sentido de pertenencia y también el amor.

La democracia: punto de partida para mejorar los procesos de convivencia en la escuela

En su etimología, la palabra democracia hace referencia al poder que tiene el pueblo sobre el pueblo. Como una breve historia, este término fue creado por los griegos en el siglo V a. C., a diferencia de otras culturas de la época como los persas, egipcios y chinos; los griegos que participaban de la polis se consideraban entre ellos como iguales y creían que debían tener los mismos derechos y deberes, además de obedecer a las mismas leyes (Savater, 2011). Ahora bien, esto en el contexto de la escuela permite pensar que es necesario generar procesos democráticos, entendidos como el tejido vincular entre seres humanos; tejido que se construye en la cotidianidad del ambiente educativo y que requiere cultivarse a partir del consenso de valores que determinan a los participantes del acto educativo.

La democracia requiere de una participación activa por parte de los sujetos frente a la toma de decisiones y la resolución de conflictos. En este sentido, afirma Pariente “la democracia, como todas las estrategias y modelos, es por su propia esencia un bien cultural, un proceso y un producto, y por lo tanto debe enseñarse como cualquier otro conocimiento” (2003, p. 3). No obstante, según Gallego en ocasiones los procesos democráticos quedan “diluidos en el silencio y en la obediencia ciega y acrítica” (2015, p. 154), porque existe miedo por parte de las instituciones educativas y el colegiado de maestros de que los estudiantes piensen, razonen y decidan; sin embargo “generar hábitos correspondientes a una actitud democrática exige que la escuela misma los haya incorporado” (Beltrán, 2006. p. 7).

Ahora bien, poner en funcionamiento la democracia en las aulas de clase puede aportar al desarrollo y crecimiento personal de los estudiantes y al de toda la comunidad educativa; al tratar los casos de violencia escolar buscando soluciones eficaces, se requiere de justicia, participación de los actores, análisis de cada una de las partes implicadas en los sucesos; además, en este caso, la visión del mediador debe ser fundamentalmente ética y crítica, debido a que son ellos quienes deben orientar a “la comprensión de lo humano, con un pensamiento crítico y una imaginación empática” (García, 2012, p. 182) de tal manera que se logre poner a los unos

(los oprimidos/acosados) en los zapatos de los otros (opresores/acosadores).

De esta forma, se puede visibilizar la otredad y la empatía a partir de los procesos de participación y democracia. Ahora bien, en términos pedagógicos, con relación a la construcción de procesos democráticos, es fundamental que se generen espacios de encuentros y desencuentros, en términos académicos, en los que el disenso no sea motivo de pelea y burla sino una oportunidad para enriquecerme con la diferencia. Hoy tenemos en las escuelas más niños, niñas y jóvenes aislados, peleados y acosados porque se ha creído, quizá desde la misma cultura, que aquel que piense, sienta y viva diferente a mí, es un enemigo que se debe atacar. En este sentido, recomienda Arnaiz “Si queremos que las escuelas sean para todos, se hace necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos se sientan cómodos, seguros y protegidos en ella” (1996, p.28).

En este orden de ideas, vale la pena resaltar que los procesos de participación y democracia son temas que le corresponden a la diada familia-escuela; estas dos instituciones deben trabajar unidas y rescatar la democracia como un asunto que se construye y vive con el otro, con los otros. Para ello, es esencial que sean niños, niñas y jóvenes quienes construyan en conjunto las normas que deben cumplirse, además de las sanciones para quienes las incumplan, pues esto potenciará en los educandos niveles de competencias ciudadanas, competencias emocionales, que le permitirán “identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (Chaux, 2004, p.22) y aprenderán a ponderar la igualdad, la equidad, el respeto, “la autonomía y el desarrollo de habilidades de comunicación” (Jaramillo, 2004, p. 74); además, comenzarán a ser más sensatos y responsables con sus actos y decisiones. Al respecto, refieren Flórez y Vivas que “la participación activa y deliberada en la definición de reglas de convivencia de la comunidad escolar y en la determinación de proyectos de aula, contribuyen al desarrollo de su inteligencia y de su autonomía” (2007, p. 171) pero también de asumirse como un sujeto responsable de sus actos y decisiones.

Esto significa, entonces, que en aras de ese ejercicio democrático desde este proyecto de

investigación se invita a las instituciones educativas a que trabajen mancomunadamente con personas y líderes en la construcción de propuestas de intervención contra el acoso escolar, pero que también se le apueste a la aceptación de la diferencia y la inclusión, en otras palabras, educar para comprender que el mundo es diverso se convierte en riqueza de la humanidad. Dicha invitación está concebida bajo la premisa que los estudiantes creen y confían más en sus pares; por ello, si se trabaja en prevención del acoso y la violencia escolar con los líderes y estos replican con todo el grupo se tendrán alternativas pensadas desde y para los estudiantes, lo que por antonomasia legitimará las instituciones. Así lo refiere Castillo, que “una condición básica de la democracia moderna es poder contar con instituciones legítimas, es decir, con sentido para los individuos” (2003, p. 38), solo cuando se legitime, no solo la escuela y sus procesos, sino el otro como ser diverso se estará hablando de un cambio en las relaciones humanas, en pos de mejorar la convivencia y lograr un desarrollo ético para que la sociedad promueva la paz, la equidad y la justicia.

Familia y escuela: instituciones responsables de cultivar la convivencia

Colombia es uno de los países que ha tenido uno de los conflictos internos más largos de Latinoamérica, además es una de las naciones con más problemas bélicos en el mundo. Guerra civil, grupos al margen de la ley, corrupción y desigualdades sociales entre otros.

Este conflicto, según el informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, confirma que “entre 1958 y 2012 el conflicto armado ha ocasionado la muerte de por lo menos 220.000 personas” (Grupo Memoria Histórica, 2013, p. 20); cifras que reflejan la realidad del territorio colombiano y quiérase o no afecta a la familia, la escuela y la sociedad.

En coherencia con lo dicho, es oportuno aclarar que el concepto de violencia es definido por la Organización Panamericana de la Salud como el “uso intencional de la fuerza, el poder físico o amenaza en contra de uno mismo, otra persona o una comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de producir lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”

(2002, p. 5). Para Jimeno es “una forma particular de interacción entre personas y grupos humanos en un contexto ambiental específico, determinada por la intención de hacer daño a otros” (1998, p. 89). Lo que significa entonces, que el concepto de violencia remite necesariamente a la expresión de sentimientos negativos que generalmente dañan a sí mismo o a otros sujetos. Esta no regulación de sentimientos, traducidos como violencia o violencias, impacta la familia, la escuela y la sociedad. Con respecto a lo dicho, García resalta que “las expresiones de violencia se deben considerar en los escenarios de socialización familiar, escolar y barrial, puesto que es allí donde se producen las relaciones que en algunos casos se manifiestan a través de formas violentas” (2008, p. 109).

Del mismo modo, Ianni afirma que “lo que se habla en cada escuela, es el lenguaje particular de la sociedad. Por tal motivo, no es ajena a la profunda crisis socio política en la que estamos inmersos y que como ciudadanos nos afecta” (2003, p. 2). De acuerdo con lo afirmado, la escuela no debe estar descontextualizada frente a las problemáticas del país, ya que estas, según Caballero “son en gran medida, fiel reflejo de nuestras sociedades” (2007, p. 1) es por esta razón que en los establecimientos educativos se deben abordar los conflictos desde el diálogo, la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, con el fin de brindarles a los estudiantes herramientas tales como:

Los aprendizajes para la gestión de conflictos, el diálogo de saberes y la negociación cultural, la toma de decisiones conjuntas o llegar a acuerdos, colaborar mutuamente y aprender a participar de manera organizada en el direccionamiento de la misión escolar, en un horizonte de inclusión. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 25)

Las herramientas nombradas en las líneas anteriores son un insumo significativo para las instituciones educativas en lo referido a la resolución de situaciones problemáticas en el día a día del ambiente escolar: es la diada escuela y familia la invitada a resignificar los canales de comunicación y de solución de problemas porque en la misma cotidianidad se encuentra que cuando al hijo de “A”

le pega un compañero, el papá de “B” le dice “no te dejes pegar, pégale tú también”.

El ejemplo referido ilustra la importancia de generar cultura en las familias; cultura que conlleve a una convivencia pacífica; entendida en palabras de Bello (2014, p. 322) “un conjunto de normas de conducta, reglas y códigos establecidos que permiten a las personas convivir en armonía”. Para Ortega, por ejemplo, es “la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir, armónicamente, en grupo” (2007, p. 50). Yáñez y Galaz la definen como “la capacidad de las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca” (2011, p. 14). Vemos, entonces, que los tres autores puntualizan, con relación a la convivencia, en palabras como armonía, convivir y solidaridad; palabras que recogen la esencia del buen vivir; dicha esencia se refleja en la mediación, el diálogo y la generación de soluciones justas y equitativas. En esta línea, señala Pérez que la convivencia:

166

Más allá de adquirir ciertos saberes sobre la regulación de la convivencia entre los seres humanos [...] es posible aprender a practicar los derechos y deberes de la ciudadanía y, todavía más importante, a convivir en el respeto y la tolerancia a todas las personas, incluidas aquellas que tienen formas diferentes de pensar, valores distintos que respetar, modelos de vida distantes de los propios. (2007, p. 250)

No se puede negar que en la cotidianidad de la escuela se hacen evidentes la diversidad de conflictos, expresados en argumentos como “me miró feo”, “no me miró”, “no se parece a mí”, “quiere sobresalir porque participa mucho en clase”, “se cree sabelotodo”, etc. Estos ejemplos lo que reflejan son cierto grado de inmadurez por parte de los estudiantes y que ocasionan fracturas en la tolerancia. Ellos desde su poca experiencia juzgan al otro como un enemigo y es ahí donde se empieza a complejizar la dinámica escolar haciendo de estos espacios ambientes hostiles para el que se denominaría “el más débil”.

Frente a expresiones como las nombradas en las líneas anteriores es que los agentes educativos deben estar atentos para intervenir desde posiciones pedagógicas acciones como tratar de poner al niño,

niña o adolescente en el lugar del otro. Este ponerse en el lugar del otro generará nuevas dinámicas que se reflejarán en la tolerancia, el respeto al otro y el diálogo; y lo que evitará por antonomasia que ese conflicto se transforme en un factor que promueve la transgresión de la norma, la violación a los derechos humanos y por supuesto el acoso escolar.

Por ello, es importante que la convivencia en la escuela sea una práctica diaria, que se aproveche cada actividad de clase para generar casos de la vida cotidiana en el que los estudiantes no solo desarrollen procesos cognitivos sino también reflexiones sobre sus propias actitudes, comportamientos y acciones; que identifiquen y reconozcan las conductas que vulneran los derechos del prójimo y perjudiquen el bienestar en el aula. En este sentido Agudelo y Gallego (2016), afirman que:

Sí se trabaja desde el binomio familia-escuela, en pro de una apuesta formativa que logre fortalecer las competencias ciudadanas, se estará garantizando un educando con habilidades para la convivencia pacífica; así como el cultivo de conocer y practicar valores tales como la libertad, la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la igualdad en el aula. (p.15)

En este punto, también es importante señalar que los ambientes democráticos (MEN, 2004) que genere tanto maestro como cuidador son esenciales no solo para el aprendizaje, sino también para tejer relaciones basadas en la sana convivencia; y así lo señala Díaz “cuando las relaciones son adecuadas representan una importante fuente de apoyo y motivación para el aprendizaje. Cuando, por el contrario, las relaciones son inadecuadas, se convierten en una fuente de estrés e inhiben la actividad necesaria para aprender” (2002, p. 14). De igual manera, Milicic y Arón afirman “los factores que se relacionan con un clima social positivo son: un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, capacidad de valorarse mutuamente” (2000, p. 3). Se recomienda que en las IE favorezcan la convivencia porque esta se verá reflejada en un adecuado clima escolar, y los estudiantes tendrán más confianza a la hora de manifestar sus experiencias, concepciones y sentimientos.

Es importante, entonces, que desde las mismas direcciones de las IE se revise la dinámica escolar, es decir, que la escuela recupere su lugar en términos de saber y se afiancen las relaciones en la concepción de horizontalidad. Aspecto que resalta Martínez al subrayar que tener en cuenta a los estudiantes “supone cambiar las relaciones jerárquicas, los profesores vencen sus miedos y límites y abordan sus relaciones conflictivas con los alumnos, quienes necesitan destrezas y familiaridad en el entorno de comunicación con una buena relación con el profesor” (2010, p. 170).

Conclusiones

La normativa de la convivencia escolar y la democracia permite que Colombia se posicione como un país que se proyecta como participativo y constructor de paz; regido por leyes antiviolencia que facilitan la intervención de los diferentes tipos de violencia que se presente en los establecimientos educativos. Sin embargo, sabemos que ninguna normativa por sí sola funciona; para que estas se concreten se requiere de las voluntades humanas y que mejor que la articulación familia-escuela, como canales para que estas normativas dejen de ser exclusivamente jurídicas y pasen a ser quehaceres culturales y acciones cotidianas de respeto, escucha y tolerancia como posibilidad de aprendizaje e intercambio cultural.

La formación en valores, la participación en cada escenario, el respeto a las normas y a la diversidad, además de las políticas públicas y planes, son acciones que promueven y fomentan la convivencia no solo en las IE, sino también en la sociedad colombiana. En este sentido, refiere Ospina señala que “... el propósito de todo proceso educativo no es sólo crear seres humanos libres, lúcidos, armoniosos y expresivos, sino seres con un sentimiento profundo de pertenencia a una comunidad” (s.f., p. 10) con capacidades y competencias para tomar decisiones y hacerse responsables de sus actos. Seres humanos encarnados en la figura de estudiante, con el valor de comprometerse con los procesos de formación que no solo implican el cúmulo de conocimientos o la respuesta a áreas del saber, sino de asumir con responsabilidad los derechos y deberes como punto central en la promulgación de la existencia.

El arraigo de la convivencia no solo es un trabajo y compromiso de la escuela, sino una labor mancomunada entre escuela-familia en tanto estos escenarios tienen como responsabilidad formar en valores para asumirse dentro de una sociedad. Es por ello por lo que la misma sociedad reclama a gritos “el diálogo entre ambas instituciones para buscar puntos de convergencia, a la vez que delimitar competencias y buscar cauces de interrelación que permitan una comunicación fluida, una información bidireccional y una colaboración de los padres en el contexto educativo” (Torío, 2004, p. 35), solo así podríamos hablar de una transformación social en la que los seres humanos desarrollen competencias para resolver las diferencias por vías distintas a comportamientos agresivos.

Lo anterior sugiere que a partir de mecanismos de participación, la convivencia y el clima escolar arrojaran como resultado un ciudadano participativo, activo y autónomo. No obstante, los agentes educativos no se deben supeditar solo al espacio escolar, este debe trascender e impactar la sociedad, es decir “la institución educativa contemporánea requiere abrir espacios sociales incluyentes como alternativa que permita entablar una nueva relación dialógica con padres y madres de familia y con su entorno barrial más próximo” (García, 2008, p. 121).

Por lo anterior, es sumamente importante el ejemplo que brinden los maestros, directivos y padres a los niños, pues si estos ven que solucionan sus problemas pacíficamente y están en pro de una relación bidireccional, además de que practican la empatía y el respeto hacia la diferencia, los niños y adolescentes tendrán un referente positivo frente a la solución de conflictos. Esto da pie para un libre desenvolvimiento de la personalidad, además de la formación integral del sujeto, también comprenderá la importancia de aplicar este clima positivo que fue construido por todos sus compañeros, maestro(s) y padres en otros escenarios sociales.

Estas acciones interiorizadas por todos los agentes del acto educativo y vivenciadas en los escenarios de socialización favorecerán la formación para la paz y la convivencia, disminuyendo, o mejor, erradicando la intolerancia que en ocasiones es traducida, en el contexto escolar, como el *bullying* o acoso escolar.

Finalmente, y desde el contexto escolar, el maestro no solo debe estar preparado para labores académicas sino también para hacerle frente a las dificultades en la convivencia que ocurran durante la jornada, es por esta razón que son los maestros los llamados a reconocer la convivencia escolar y a la democracia como uno de los factores más importantes frente a la prevención y mitigación de la violencia, de manera que permitan la construcción de paz, tolerancia, equidad y de ambientes pacíficos.

Referencias

- Agudelo, J. F. y Gallego, A. M. (2017). Repensar el acoso escolar desde el desarrollo humano: una oportunidad para los profesionales de la educación. *Revista Espacios*, 38(45), 13-27. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n45/17384513.html> y <https://doi.org/10.21501/23823410.2169>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito (2013). *Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá: Equipo editorial.
- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Arellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Informe de Investigaciones Educativas*, XXII(2), 211-230.
- Arellano, N., Chirinos, Y., López Z. y Sánchez, L. (2007). Los tipos de maltrato entre iguales. *Quaderns Digitals*, 1-18. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_772/a_10404/10404.html
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 27(2), 25-34. Recuperado de http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Avilés, J. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullying). *Lan Osasuna*, 2, 1-13. Recuperado de [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.maltrato.acoso/Intimidacion_maltrato\(JM.Aviles-2002\)13p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.maltrato.acoso/Intimidacion_maltrato(JM.Aviles-2002)13p.pdf)
- Bello, C. (2014). Desafíos y estado futuro de la convivencia en Colombia al 2025. *Criminalidad*, 56(2), 319-332. Recuperado de <https://policia.gov.co/sites/default/files/56209.html>
- Beltrán, F. (2006). *La democracia escolar: lugares y efectos del poder en las Instituciones Educativas y su gestión*. Ponencia en XVII Jornadas Estatales: Democracia, Ciudadanía y Ética de las Organizaciones. Recuperado de <https://docs.google.com/document/d/1xwHp9zZb-vAEq3faqRtJlp4hmeH5XnYtfsuKs6GX97Vkl/edit>
- Bobbio, N (2007). *Pensar la democracia*. México D. F.: Universidad Autónoma de México.
- Caballero, A. (2007). La escuela en conflicto como escenario de socialización. *Rescaldos: Revista de Diálogo Social*, 16, 7-16.
- Castillo, E. (2003). Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. *Acción Pedagógica*, 12(1), 32-39. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17091/articulo_4.pdf?sequence=2
- Cerezo, F. (2012). Psique: Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29. Recuperado de <https://www.srg.com.co/bcsr/index.php/bcsr/article/view/61/53>
- Chaux, E. (2004). Aproximación integral a la formación ciudadana. En E. Chaux, J. Lleras y A. Velásquez (comp.), *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas* (pp. 13-25). Bogotá: Uniandes. <https://doi.org/10.7440/2004.01>
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Psykhé*, 20(2), 79-86. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/00007/7> <https://doi.org/10.4067/s0718-22282011000200007>
- Collé, J. y Escudé, C. (2002). La violencia entre iguales en la escuela: el bullying. *Àmbits de Psicopedagogía*, 4, 20-24.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley general de Educación* [Ley 115]. Bogotá: Congreso de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (2013). *Ley 1620*. Bogotá: Congreso de Colombia.

- Constitución Política de la República de Colombia (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá: Presidencia de la Republica.
- Corte Constitucional de la República de Colombia (2015). *Sentencia T 478*. Bogotá: Corte Constitucional. Recuperado de [http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/T-478-15%20ExpT4734501%20\(Sergio%20Urrego\).pdf](http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/T-478-15%20ExpT4734501%20(Sergio%20Urrego).pdf)
- Daza, B. y Vega, L. (2004). Aulas en Paz. En E. Chaux, J. Lleras y A. Velásquez (comp.), *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 29-40). Bogotá: Uniandes.
- Díaz, M. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de formación del profesorado. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/Convivencia_escolar_y_prevenicion_de_violencia.pdf
- Domínguez, F. y Manzo, M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Uaricha: Revista de Psicología*, 8(17), 19-33. Recuperado de https://www.academia.edu/11260125/Manifestaciones_del_Bullying_en_adolescentes
- Flórez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Educación y Pedagogía*, XIX (47), 165-173. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/6680/6122>
- Gallego, A. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(33), 295-314. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/6/12>
- Gallego, A. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rfcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1642/539>
- García, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 108-124. <https://doi.org/10.17227/01203916.7573>
- García, D. E. (2012). Martha Craven Nussbaum. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Enfoques*, X(16), 181-185.
- Grupo Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional. <https://doi.org/10.15446/hys.n26.44516>
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Revista Iberoamericana*, 2, 1-4. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Illera, M. (2005). Convivencia y cultura ciudadana: dos pilares fundamentales del Derecho polívico. *Revista de Derecho*, 23, 240-259.
- Jaramillo, P. (2004). Proyectos. En E. Chaux, J. Lleras y A. Velásquez (comp.), *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas* (pp. 69-74). Bogotá: Uniandes. <https://doi.org/10.7440/2004.01>
- Jimeno, M. (1998). Corrección y respeto, amor y miedo en las experiencias de violencia. En J. Arocha, F. Cubides y M. Jimeno (eds.), *Las violencias: inclusión creciente* (pp. 87-102). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, J. (2010). El currículo como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En J. Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 161-179). Valencia, España: Morata.
- Milicic, N. y Arón, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2), 117-123.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Decreto 1860. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Decreto 1965. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Manual de convivencia. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Proyecto Educativo Institucional. ¿Qué es el Gobierno Escolar?* Observatorio de Medios. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos: convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, XXXII(1), 19-37.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de Investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/253157856_ACOSO_ESCOLAR-BULLYING_EN_LAS_ESCUELAS_HECHOS_E_INTERVENCIONES
- Organización Panamericana de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 50-54.
- Ospina, W. (s. f.). *Carta al maestro desconocido*.
- Pariente, J. (2003). Educar para la democracia: algunas contradicciones internas del sistema educativo mexicano. Ponencia presentada en *I Foro Internacional de Participación Social*. Recuperado de https://www.academia.edu/802665/Educar_para_la_democracia
- Pérez, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 239-260.
- Puerta, I., Builes, L. y Palacio, M. (2011). Convivencia escolar. En I. Puerta y L. Builes (eds.), *Abriendo espacios flexibles en la escuela* (pp. 143-154). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Puerta, I., Builes, L. y Sepúlveda, M. (2015). *Convivir pacíficamente: oportunidades que ofrece la Ley 1620*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ruiz, A. y Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofode.
- Savater, F. (1993). *Política para Amador*. Barcelona, España: Ariel.
- Schwarz, A. (2012). *El libro del bullying: bullying, cyberbullying y sexting, un peligro mayor*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o bullying. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062008000100002 <https://doi.org/10.4067/s0370-41062008000100002>
- Yáñez, P. y Galaz, J. (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo: orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.





Estudio de la cognición ambiental infantil en la ciudad de Bogotá*

A study of children's environmental cognition in Bogotá

Jacqueline Benavides Delgado¹ , Gilberto Oviedo Palomá² 

Para citar este artículo: Benavides, J., Oviedo, G. (2019). Estudio de la cognición ambiental infantil en la ciudad de Bogotá. *Infancias Imágenes*, 18(2). [171-183]

Recibido: 30-09-2018 - **Aceptado:** 12-07-2019

Resumen

El presente artículo aborda la representación mental infantil de un espacio urbano en Bogotá. La pregunta que orientó la investigación fue: ¿cómo se orientan espacialmente niños de diferente edad en un ambiente urbano? La hipótesis se basó en la teoría piagetana, que defiende como la orientación espacial sigue un proceso cognitivo de complejidad creciente que se inicia en la temprana infancia en estado de egocentrismo y tiende, con la maduración y el desarrollo, a la representación abstracta de la ciudad. La metodología de investigación consistió en la aplicación de mapas cognitivos a niños entre los 7 y 14 años que estudian en un espacio universitario. Los resultados demuestran la naturaleza constructivista de la cognición ambiental, pues la temprana infancia se orienta con base en elementos ambientales ligados a la interacción sensorio-motriz y tan solo en la pubertad se logran entender las relaciones entre los diferentes componentes urbanos de manera abstracta.

Palabras clave: cognición, espacio urbano, psicología ambiental, comportamiento urbano, ciudad.

Abstract

This article addresses the ways in which children create a mental representation of an urban space in Bogotá. The question guiding this research was: How are children of different ages spatially oriented within an urban environment? The hypothesis was based on Piaget's theory that asserts that spatial orientation follows a cognitive process of increasing complexity beginning at the early childhood stages in an egocentric state and expanding, with maturity and development, to an abstract representation of a city. The research methodology consisted of cognitive mapping of children between the ages of 7 and 14, studying in a university environment. The results exhibit the constructivist nature of environmental cognition. Early childhood is guided by environmental elements linked to the sensory motor interaction, and it is only with the onset of puberty that it becomes possible to understand the relationships between different urban components in an abstract manner.

Keywords: cognition, urban spaces, environmental psychology, urban behavior, city.

171

* Algunos datos e imágenes provienen de la investigación "La orientación espacial de los niños en el espacio físico de la Universidad de los Andes", financiada por la Universidad de los Andes.

1 Doctora en Psicología. Profesora de la Universidad Cooperativa de Colombia. Investigadora del Grupo Boulomai. correo electrónico: jaqueline.benavidesd@campusucc.edu.co

2 Doctor en Historia. Profesor de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: goviedo01@hotmail.com

Introducción

La relación entre el niño y la ciudad es un tema novedoso en psicología, pues habitualmente se piensa el desarrollo infantil como un proceso individual aislado de las condiciones ambientales como el entorno urbano, al igual que el contexto físico y social. La ciudad y los espacios urbanos tienen una relación muy cercana con la calidad de vida, el bienestar de las personas y su desarrollo mental, pues, como lo afirma Proshansky:

Sorpresivamente no parece ocurrírsele a los psicólogos que parte de la variabilidad que puede estar involucrada en el concepto de autoestima [...] la ansiedad o tranquilidad en el confinamiento o incluso la productividad de los jóvenes... puede ser atribuido a la naturaleza, significado, diseño, organización y uso del espacio físico. (1984, p. 176)

La psicología ambiental ha sido el área disciplinar consagrada a estudiar las implicaciones psicosociales del fenómeno urbanístico (Aragón y Américo, 1998). La creciente tendencia internacional y de la población colombiana a vivir en espacios urbanos invita a pensar sobre la forma en que el entorno citadino incide sobre la ciudadanía (ONU-Habitat, 2012). En particular, resulta de importancia la aproximación a la integración de las personas a la ciudad y su capacidad para usar recursivamente sus locaciones.

En Colombia se ha iniciado un reciente esfuerzo por abordar los temas de la psicología ambiental en el ámbito citadino: Gallego, Gallego, Arboleda, Garcés y Sepúlveda (2017) abordaron la influencia de la psicología ambiental en el contexto educativo. García y Peralta (2016) analizaron los espacios multifamiliares como forma de crecimiento urbano y su efecto sobre la relación de la ciudadanía con la ciudad. Jiménez e Infante (2008) abordaron las narrativas populares infantiles sobre la ciudad de Bogotá. Rizo, Gutiérrez y Granada (2004) se encargaron de investigar sobre las actitudes de responsabilidad ambiental en espacio universitario. Los textos citados se caracterizan por su interés en aplicar los fundamentos teórico-metodológicos de la psicología ambiental para atender problemas como

la protección ambiental o el desarrollo social de poblaciones marginadas.

El presente estudio establece un contraste con las aproximaciones aplicadas de la psicología ambiental en Colombia, pues aborda la cognición ambiental infantil a través de un problema teórico: la orientación espacial en ambientes urbanos. Se hace, por tanto, necesario describir la trayectoria del problema de la comprensión del entorno citadino dentro de la psicología ambiental.

Los trabajos de los diseñadores urbanos del siglo XX, como Lynch (1998), asumen que un aspecto determinante de la relación del ciudadano con el entorno urbano es la orientación espacial. El hecho de que las personas comprendan su ambiente físico y puedan representar con fluidez la forma de desplazarse para satisfacer sus necesidades fundamentales, como acceder a un hospital o las entidades educativas o las zonas de recreación o abastecimiento, determina su capacidad de supervivencia, adaptación y bienestar. El hecho de estar perdido ha sido descrito por Lynch (1998) como una experiencia subjetiva de absoluto desastre, pues la persona desorientada experimenta un estado de desasosiego, miedo y sensación de inseguridad, así como una gran dificultad para planear y ejecutar recorridos urbanos. La desastrosa sensación de desorientación espacial se agrava si se piensa en la experiencia de los niños, quienes viven con especial dramatismo el hecho de perderse en la maraña urbana.

La desorientación espacial infantil suele combatirse en la mayoría de las ciudades con un elemental recurso: la reclusión de la infancia en sitios de permanente supervisión en medio de un continuo proceso de aislamiento del niño de la ciudad y dependencia de los cuidadores. La concepción de la calle como el enjambre de la maldad por sus riesgos de accidentabilidad, raptos, transgresión y abuso ha promovido los estudios sobre las condiciones amenazantes de la ciudad (Roncancio, Minsnaza y Prieto, 2015; Sotelo y Barrios, 2006). En pocos casos se considera a la ciudad como objeto de comprensión y entendimiento susceptible de ser usada recursivamente por la ciudadanía infantil, a través del aprendizaje de medidas autónomas de precaución y planeación (Tonucci, 1997, 1983, 2009).

Más recientemente, se han realizado importantes esfuerzos por fortalecer la idea del niño como ciudadano que requiere de la experiencia urbana para desarrollar su comprensión del ambiente y su autoestima, al igual que sus facultades cognoscitivas. Algunos autores han demostrado que los niños que se desplazan entre la casa y la escuela de manera autónoma y peatonal desarrollaban una mejor comprensión de su ambiente, planeación de rutas y solución de problemas urbanos que los niños que se desplazan en vehículo o con la compañía de un adulto (Rissotto y Tonucci, 2002). En 2014, en Australia Foster, Villanueva, Wood, Christian y Giles-Corti realizaron un estudio sobre la relación entre el temor de los padres a los extraños y la movilidad e independencia en niños de 10-12 años. Los niños con mayor independencia para su movilidad urbana mostraron una mayor seguridad personal para tomar decisiones ambientales y hacer uso recursivo de la calle. Vidar, Vitano, Brendgen y Borge (2017) analizaron la relación entre el desarrollo cognitivo, la atención y el tiempo que los niños pasan fuera de casa. Estos autores encontraron una correlación positiva entre el tiempo que los niños pasan fuera en la calle, o en la ciudad y un mayor desarrollo cognitivo y atencional.

Ante la consideración del niño como un sujeto desorientado espacialmente, por parte del sentido común, se abre la posibilidad científica de pensar al niño como ciudadano que se orienta de manera diferente a la de los adultos. El niño pasa a ser considerado, en la psicología ambiental, como un sujeto cognoscitivo que requiere de interactuar con el ambiente para desarrollar ideas propias sobre su entorno.

Una pregunta orienta el presente estudio: ¿cómo se orientan los niños de diferentes edades en el ambiente urbano? A su vez, vale la pena preguntarse sobre las alternativas y estrategias investigativas que favorecen la descripción de los procesos mentales en materia ambiental.

En primer lugar, es necesario mencionar la importante tradición desarrollada en la psicología ambiental sobre el concepto de cognición ambiental. La ciudad ha sido considerada como un objeto perceptual frente al cual el sujeto realiza un permanente proceso cognoscitivo de ordenamiento y

administración de la información ambiental (Oviedo, 2002, 2006). El ordenador mental se caracteriza por la selección y extracción de estímulos urbanos para llevar a cabo procesos de almacenamiento, clasificación y creación de estados imaginativos como la planeación de las interacciones ambientales (Aragonés y Amérigo, 1998).

La orientación espacial es una actividad cognoscitiva caracterizada por la construcción de imágenes mentales. El sujeto frente al ambiente selecciona y sintetiza la enorme cantidad de datos ambientales a través de una pantalla visual, que guarda una gran semejanza con un mapa. La psicología ambiental asume que la forma en que se orientan las personas en el ambiente es a través de la estructuración de un mapa cognitivo, (Kitching, 2015; Montello, 2015; Miao, Zeng y Weber, 2017) el cual se define como: “un constructo que abarca aquellos procesos que hacen posible a la gente adquirir, codificar, recordar y manipular información acerca de la naturaleza de su ambiente espacial” (Downs y Stea, 1973, p. XIV).

El concepto de mapa cognitivo tiene en la psicología ambiental dos acepciones. Una de carácter teórico dirigida a ilustrar la tendencia del aparato mental a configurar imágenes mentales; y otra relacionada con el desarrollo de estrategias metodológicas dirigidas a describir la representación psíquica del ambiente. El mapa cognitivo como herramienta investigativa fue inaugurada por Lynch (1998) quien consideró que la imagen mental de la ciudad puede observarse de manera indirecta a través de la actividad gráfica. Sujetos desprevenidos fueron invitados por Lynch (1998) a dibujar un bosquejo del centro de algunas ciudades estadounidenses. La actividad gráfica resultó sumamente exitosa, pues las personas se sentían muy motivadas a plasmar en el papel los elementos ambientales que favorecen su orientación y mostraban a las claras las relaciones de dirección y distancia entre elementos referenciales. El dibujo de la ciudad resultó una forma espontánea y divertida de exponer la percepción que tienen las personas del ambiente urbano, incluidos los niños.

El estudio de la cognición ambiental infantil ha tenido un importante desarrollo investigativo, a través de la estrategia gráfica de mapa cognitivo. Uno de los temas más atractivos ha sido la evolución y

transformación de los mapas cognitivos a lo largo de la vida (Caballero, 2002; Lázaro, 2000). Autores como Hart y Moore (1973) y Moore (1974) interpretaron la evolución de los mapas cognitivos infantiles a la luz de la teoría de Piaget (1973).

El constructivismo genético de Piaget resultó inspirador en materia de cognición ambiental, pues asume que el desarrollo cognoscitivo sigue un proceso de complejidad creciente que se inicia con el pensamiento egocéntrico y tiende hacia la descentración o desarrollo de la capacidad abstracta. Las etapas del desarrollo ontogenético de Piaget surtieron una interesante alternativa de exploración y clasificación de los mapas cognitivos en diferentes periodos del desarrollo ontogenético (Marchesi, 1983).

Los mapas cognitivos en etapas tempranas del desarrollo infantil se caracterizaron por sus rasgos egocéntricos, es decir, por la excesiva concentración infantil por los elementos ambientales más impresionantes desde el punto de vista sensorial. Los elementos ambientales estruendosos, particularmente móviles, brillantes o de permanente interacción sensorio-motriz constituyen aspectos determinantes de los mapas cognitivos en etapas tempranas del desarrollo (Goga y Kümmerling-Meibauer, 2017; Miao, Zeng y Weber, 2017).

El rasgo egocéntrico de mayor protuberancia radicó en la diseminación de los elementos ambientales dibujados en el mapa cognitivo, pues carecen de coordinación espacial. Con frecuencia, los dibujos infantiles, en las etapas más tempranas del desarrollo cognoscitivo, resultan desarticulados en virtud de la tendencia a la superposición de elementos como sucede con los llamados “mamarrachos” o “matachos” en los que se retiene sobre una forma ya dibujada o en la presentación de objetos sin conexiones gráficas, como pueden ser una serie de rayones dispersos en el papel (Hart y Moore, 1973). Se infiere de los datos arrojados por este tipo de mapas cognitivos que los niños, en periodos tempranos de desarrollo, perciben el ambiente como una serie de estímulos dispersos sumamente llamativos e impactantes, ante los cuales el niño se siente sorprendido y sin capacidad de contextualizarlos en un espacio o escenario urbano. El niño

capta datos difusos y diseminados sin solución de continuidad espacial.

El desarrollo cognitivo sigue un proceso de superación del estado egocéntrico (en el que el niño está centrado en los objetos particulares) para abrirle camino al proceso de integración de las imágenes dispersas y descoordinadas del mapa cognitivo. Los niños en el periodo de edad escolar tienen los primeros intentos de coordinación espacial entre elementos, pero la persistencia del egocentrismo les impide salir del todo de la fascinación que ofrecen los objetos de frecuente interacción sensorio-motriz o de especial atracción sensorial. Con el nombre de mapas semicoordinados se designa a aquellos dibujos en los que el sujeto intenta articular de manera parcial los objetos, a través de conexiones gráficas e intenta salir de la yuxtaposición de objetos, es decir, matachos. Se procura en los mapas semicoordinados abandonar parcialmente las formas inconexas para acceder al manejo de relaciones de distancia y dirección, mediadas por elementos articuladores.

Se ha denominado con el nombre de mapas coordinados o abstractos a los dibujos propios de los niños del periodo puberal y adolescente. En los mapas coordinados se lleva a cabo un proceso de abstracción, pues el niño supera la fascinación por los objetos puntuales para volcarse sobre la consideración del ambiente como una totalidad en la que es posible establecer la relación entre la parte y el todo. Los objetos dibujados son ubicados dentro de un contexto más amplio. Así, por ejemplo, se tiende a mostrar el mapa configurado por un punto de partida y otro final, con estaciones intermedias que le muestran al observador diferentes elementos de enlace favorecedores de la orientación. En los mapas coordinados o abstractos el niño puede pensar en el otro y en su necesidad de encontrar elementos de referenciación espacial para realizar un recorrido ambiental.

En resumen, se puede afirmar que los niños se orientan espacialmente en el espacio urbano de acuerdo con su nivel de desarrollo cognitivo. La imagen mental del ambiente sufre una continua movilidad que transita de las formas egocéntricas al desarrollo de un proceso abstracto.

La hipótesis que se someterá a comprobación se formula en los siguientes términos. Los niños de menor edad en periodo preescolar presentan una cognición ambiental caracterizada por la presencia de mapas egocéntricos. Los niños de edad escolar se caracterizan por la presencia de mapas semidiferenciados y los sujetos en edad puberal y adolescencia presentan mapas abstractos o coordinados. La orientación espacial en el ambiente urbano sigue un orden de complejidad creciente que se hace manifiesta en la capacidad de coordinar los elementos gráficos del mapa cognitivo, con el avance en la edad.

Método

La investigación constituye un estudio transversal, ya que se seleccionaron niños de diferentes edades que representan su grupo de edad. Se controlaron variables como familiaridad, escolaridad, desempeño académico y capacidad de dibujar con fluidez. Se abordó metodológicamente la cognición ambiental de los niños a través de la herramienta de mapas cognitivos, con un enfoque cualitativo, pues se hizo énfasis en la presencia o ausencia de conexiones gráficas entre objetos dibujados, así como su incremento o descenso en relación con la edad. De este modo, el estudio asumió como criterio de comprobación de la hipótesis la estrategia de determinar el incremento en las conexiones entre objetos percibidos con respecto a la edad.

Participantes

Los participantes fueron 7 niños con edades comprendidas entre los 4 y 14 años. Los niños asisten al mismo tiempo, con la misma frecuencia y con la misma antigüedad a una institución educativa universitaria de la ciudad de Bogotá, en la que aprenden música o practican deportes los días sábados. Este espacio guarda todas las características de un ambiente urbano y se constituye en sí misma en una ciudad universitaria. Se seleccionó este sitio, pues se trata de un escenario en el cual todos los sujetos se desplazan peatonalmente y allí realizan actividades académicas en el área de estudios musicales y deportes, lo cual implica el uso de locaciones, tiempos y actividades similares.

Materiales

Se utilizaron hojas en blanco lápices, borradores y tablas de madera sobre las cuales dibujar.

Procedimiento

La directriz verbal que se dio a los niños para realizar el mapa cognitivo fue la siguiente: “Un niño nuevo, de tu misma edad, va a entrar a estudiar contigo y necesita conocer este sitio para asistir a las clases. Por favor, haz un dibujo de la universidad, para ayudarlo a orientarse. No tiene que ser un dibujo bonito, sino un bosquejo con el cual puedes ayudar a tu compañero. Procura marcar con su nombre los objetos que dibujes o si lo deseas puedes indicarnos cómo se denomina cada objeto para marcarlo y finalmente ubica el sitio donde se encuentra el norte de tu mapa. Cuentas con un tiempo de 20 minutos para realizar tu dibujo, pero si acabas antes nos lo puedes entregar”.

Una vez el niño concluía su mapa el observador realizaba una rápida entrevista para determinar el nombre de los objetos dibujados y los referentes ambientales a los que estaban asociados. Igualmente, se procuraba identificar si entre dichos objetos graficados el niño había introducido relaciones de distancia o ubicación e incluso si los trazos realizados tenían la intención de establecer conexiones entre ellos. El entrevistador entregaba los mapas con sus anotaciones para que dos investigadores clasificaran los mapas por consenso.

Una vez terminada la entrevista se agradeció la participación de los niños y se le manifestó que su dibujo estaría expuesto en un lugar de la universidad para que ellos los pudieran verlo y reconocer su dibujo.

Los mapas cognitivos fueron clasificados, por parte de los investigadores, con base en un criterio que es el número de las coordinaciones gráficas. Se consideró que el mapa egocéntrico es aquel en el cual los componentes carecen de coordinación entre elementos dibujados, es decir, de la presencia de un elemento que integre dos elementos claramente diferenciados. Los mapas semicoordinados son aquellos en los cuales aparecen coordinados entre dos elementos. Mapas abstractos o coordinados en los que se presentan más de dos conexiones gráficas o coordinaciones entre objetos dibujados.

Resultados

Los dibujos de los niños entre 4 y 6 años

En los mapas de niños de 4 años era particularmente notorio el dibujo con formas de difícil comprensión para otros observadores. El egocentrismo se hizo manifiesto en una estructura gráfica anárquica, pues los niños suponían que cualquier persona podía comprender su composición. Con frecuencia se mostraban disgustados y desconcertados por las preguntas del investigador; eran persistentes en la transparencia de su mapa a los ojos de cualquier otro.



Figura 1. Mapa de niño de 4 años.

El niño afirmó que se graficaba a sí mismo acompañado de su padre a la salida del salón de música. En la parte inferior aparece dibujado un canal de agua al que denomina como "piscina" hacia la cual se dirigen en descenso por las escaleras.

La tendencia a dibujar elementos caracterizados por su apariencia sensorial es representativa de los niños con 4 años de edad. Los objetos graficados son caracterizados por sus propiedades físicas más notorias como su forma o contorno.



Figura 2. Mapa de una niña de 4 años.

La niña manifestó que en el sector había muchas "palomitas", árboles y flores, junto con niños que estudian y juegan. Mencionó la importancia del edificio de oficinas, donde trabaja su madre ubicado al lado izquierdo superior de la imagen, quien baja por unas escaleras para recogerla de su salón de clases. También resaltó la importancia que tiene para ella la casa de los perros ubicada en la parte superior central de la imagen. Resulta llamativo el tamaño de esta casa con el del edificio cercano. El mapa muestra un conjunto de elementos aislados, no conectados ni radiales como podría ser un mapa. La niña pinta aquello que le gusta del lugar, como las palomas. Claramente este es un mapa egocéntrico.

Los dibujos de los niños de 6-8 años

La percepción de los niños en esta etapa (6-8 años) se caracterizó, también, por su dimensión sensorio-motriz. Los objetos percibidos son aquellos que ofrecen la oportunidad de ser manipulados. En igual sentido, resultan llamativas aquellas experiencias sociales en las que los infantes pueden tomar protagonismo.

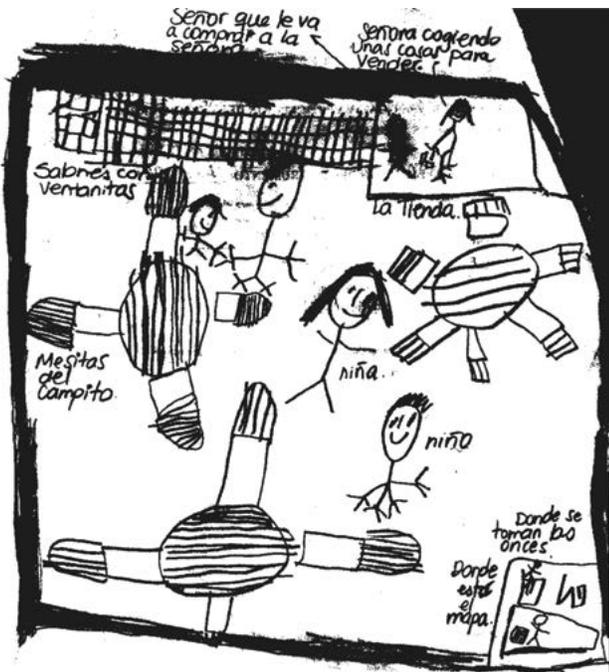


Figura 3. Mapa de niño de 6 años estudiante de música

Resulta interesante la importante presencia de figuras humanas en interacción social a la hora del recreo, así como la presencia de objetos manipulables como mesas y sillas. En la parte superior derecha de la imagen aparece un recuadro con la imagen del niño en proceso de compra de comestibles en la tienda. El énfasis en la ejecución de la compra demuestra el gusto de los niños por representar acciones motrices y sociales. Los objetos manipulables como las mesas, sillas, los comestibles ofrecidos por la tienda fueron dibujados por muchos niños y se hicieron presentes en otras edades mayores. Los niños discriminan aquellos objetos que ofrecen oportunidades de interacción motriz y pueden articularse a sus actividades lúdicas.

En general, se graficaron situaciones relacionadas con el periodo del recreo, momento de integración con otros niños a través del juego y la sensación de esparcimiento. En los dibujos de este periodo existe un amplio contraste entre la zona de recreo, descrita con profundidad por los niños, en relación con las actividades académicas. A la altura del séptimo y octavo año aparecieron mapas interesados en describir el interior de los salones de clase, con sus instrumentos musicales, pupitres, etc. Los mapas describieron una tendencia a reflejar

aquellos elementos ambientales con los cuales pueden interactuar de manera espontánea y voluntaria. La expectativa de encontrar en el entorno objetos que se presten a la exploración motriz desempeña un papel de primordial importancia dentro de la producción gráfica.

El componente lúdico de los eventos dibujados caracteriza esta etapa. En este periodo evolutivo aparecen importantes rasgos preceptuales: el tamaño y la altura como elemento predominante en los objetos dibujados. En el dibujo se incluyen formas geométricas elevadas que designan puertas, muros y edificaciones en general. Se puede interpretar este hecho como un intento de clasificación y organización del ambiente con base en ciertos atributos de los objetos. En términos piagetanos, se trata de un intento por superar la anarquía del egocentrismo. En el periodo de 4 a 7 años los objetos tenían igual valor. Aquellos elementos llamativos a la percepción eran introducidos en el dibujo, sin mayor cuidado por el manejo de la distancia y la ubicación. En igual sentido, los niños buscan en el ambiente elementos de contrastación como el edificio más alto o que “puede llegar hasta el cielo o al sol”, el más “gordo” o más flaco, el más colorido, etc.



Figura 4. Mapa dibujado por un niño de 8 años estudiante de música. Resulta notable el contraste de los rascacielos con la diminuta cafetería del costado derecho, la cual contiene la figura humana del vendedor, cercana a una vitrina.

Los objetos no se imponen, si no es el niño quien busca atributos en los objetos para adjudicarles valor superlativo. La percepción del tamaño, la forma y el volumen adquieren gran significado en virtud de su deseo de comparar. El niño transfiere al mundo atributos humanos. Así, por ejemplo, puede clasificar como triste o alegre un edificio, o sentir pesar por una choza que se siente sola y apabullada en medio de los rascacielos. El concepto de escala humana adquiere su máxima preponderancia. Podemos acudir a nuestros propios recuerdos para valorar el profundo significado que tiene la idea de la casa en el árbol hecha del tamaño de un niño, o el gusto por las carpas y casas para niños. Los objetos acordes con su estatura le resultan agradables por su condición de ser susceptibles a la manipulación. En contraste, los objetos elevados o desproporcionados en función del tamaño infantil aparecen como inalcanzables y poderosos.

Adicionalmente, los mapas cognitivos del periodo exhiben objetos texturados como escaleras, caminos empedrados, al igual que el enrejado de las ventanas o de las baldosas del suelo. La importancia de las superficies terrestres refleja el interés de los niños por crear un plano imaginario sobre el cual depositar los objetos.

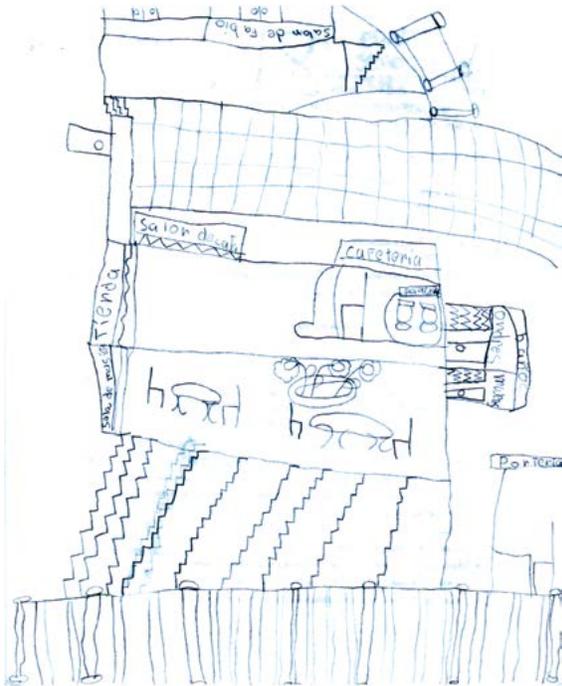


Figura 5. Mapa dibujado por un niño de 7 años y medio estudiante de música.

La parte inferior de la imagen representa las rejas metálicas de la zona de ingreso a la universidad. Las líneas paralelas en zigzag simbolizan el conjunto de escaleras que llevan al sector de estudios musicales. Una plaza presenta incorporados salones circundantes, baños, la tienda, al igual que los detalles de mesas, sillas y flores. Finalmente, el enrejado superior representa las tejas de barro del edificio.

El interés por las texturas terrestres configuradas por formas geométricas que se reproducen, como los empedrados o losas, muestra un intento de agrupar espacialmente los objetos en orden, secuencia y continuidad. Las texturas adquieren su virtud de conjunto gracias a la capacidad de realizar una integración entre parte-todo. El dominio sobre formas geométricas simples hace posible la comprensión del paisaje urbano como la reiteración de un elemento muy representativo como las piedras, las tejas o los vidrios. El gusto por dibujar piedras o losas ordenadas está asociado al manejo de límites, pues en su conjunto presentan contornos y dirección. El intento deliberado por texturar el suelo como un enrejado de baldosas se puede interpretar como el dominio de nociones tales como las de secuencia y continuidad de formas geométricas.

En los niños en esta etapa de 8 a 10 años se observó un importante esfuerzo por realizar agrupamientos. Esto significó la capacidad de clasificar los objetos conforme a la homogeneidad de la forma, el brillo, tamaño, etc. En esta etapa se cuenta con la capacidad de seleccionar aspectos ambientales muy llamativos para darle identidad y diferenciarlos claramente de los demás. Se puede afirmar que esta etapa del desarrollo se caracteriza por la capacidad de jerarquizar gráficamente aquello que es objeto de interés para el niño, en virtud de sus ofertas de interacción motriz. Los niños entre 8 y 10 años disfrutaban de la tendencia al coleccionismo, a través de objetos como las canicas, piedras, cordones, etc., las cuales son usadas con frecuencia para desempeñar labores de diferenciación por su color, tamaño, dureza, etc.

La gran atracción de los niños por crear categorías para agrupar los objetos es notable. Con frecuencia, sus juguetes adquieren valor en función de la comparación. Suele suceder que los niños se

sienten más atraídos por un juguete de otro niño al observar que tiene cualidades que contrastan ampliamente con el suyo. La actividad de comparar los objetos para clasificarlos lleva al niño a buscar en la altura de las edificaciones un criterio de organización. La actividad gráfica refleja claramente el proceso mental de agrupar los objetos bajo una determinada categoría como forma, tamaño, textura, etc. La apreciación de las cavidades y ondulaciones de las superficies adquiere también una presencia notoria en la producción gráfica, pues expresa la expectación de los niños para adelantar acciones físicas. En esta edad se acentúa el gusto por la exploración terrestre. Los niños disfrutaban del hecho de abrir agujeros en la tierra o en la arena, fabricar túneles y preparar el terreno para introducir otros objetos.

En esta misma dirección, los niños se encuentran a gusto allí donde pueden introducirse en contextos subterráneos como una gruta, una cava o un túnel. Las rupturas de la superficie terrestre, como los agujeros, provocan la exploración. Basta con recordar el enorme placer de identificar la profundidad de un charco a través de gestos como el brincar dentro de él, así como arrojar piedras a un precipicio para confirmar auditivamente su impresión visual. La identificación de las superficies terrestres ocupa en buena parte las labores de los niños desde temprana edad, pero adquieren principal preponderancia a la altura del séptimo y octavo año. El dibujo infantil ofrece pruebas del interés por identificar el terreno con mayor precisión.

Los mapas cognitivos reflejan un rasgo fundamental: son matrices o herramientas de planificación para las acciones que se van a ejecutar. Cada elemento gráfico denota la expectación de los niños de interactuar con el ambiente, con base en sus propios intereses y expectativas. En este caso, los niños plasman su interés por los desplazamientos motrices y los contenidos ambientales que los hacen posibles, como el relieve de su territorio.

Los dibujos de los niños entre los 9 y 14 años

Los dibujos de esta edad se caracterizan por la presentación de una mayor cantidad de objetos de diverso orden, todos ellos incluidos dentro de

un plano cartográfico. En primer lugar, aparece un rasgo sobresaliente: la adopción de una perspectiva aérea a la manera de una vista satelital. El cambio de perspectiva espacial es un hecho determinante, pues los objetos dejan de ser considerados desde el punto de vista de la impresión causada sobre el observador. Adquiere mayor importancia la referenciación de cada elemento y su ubicación definida dentro de un plano cartográfico. Surge con gran frecuencia el uso de convenciones gráficas como el uso de flechas o formas geométricas simples acompañadas de denominaciones verbales como el nombre de un barrio encerrado en un círculo.

En este periodo desaparece lentamente la tendencia a la anarquía de elementos gráficos. Los dibujos tienden a agrupar los objetos por cualidades prominentes como su pertenencia a una determinada locación, como puede ser la inclusión de un edificio dentro de un conjunto residencial. Los niños muestran un particular interés por mostrar vías de acceso a las edificaciones. Los mejoramientos de las condiciones subjetivas de la orientación se ven reflejados en la estructuración gráfica. Los caminos muestran rutas de traslado entre diferentes sectores, con especial énfasis en el manejo de escaleras y superficies lisas. La ampliación del campo perceptual es notoria. Los niños dejan de dibujar las zonas más inmediatas a su sitio de mayor estadía para dar lugar a otros sectores de vital importancia como las zonas de servicios. Así, aparecen como elementos importantes el sector de la biblioteca, edificios circundantes, parqueaderos, así como un permanente contraste entre sitios edificados y áreas verdes.

Resulta particularmente llamativo el hecho de que el dibujo de este periodo se caracteriza por su interés en comunicar con claridad las formas de movilizarse por el territorio graficado. Los niños toman en consideración la interpretación que otros le pueden dar a sus imágenes. La inclusión de las sendas como elemento integrador de edificios hace de los mapas instrumentos legibles. Los objetos se distribuyen dentro de una pauta de continuidad en la que los individuos pueden identificar el inicio de un recorrido y un punto de llegada.

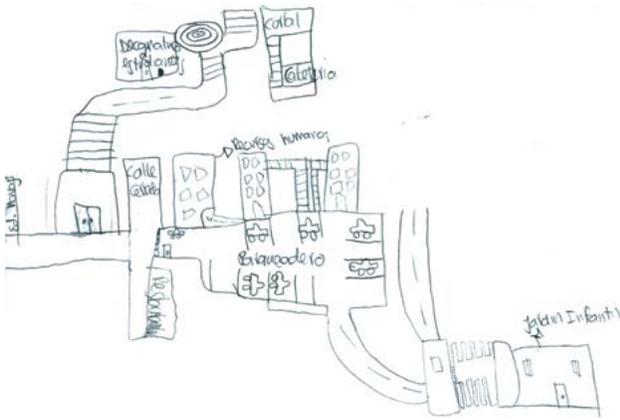


Figura 6. Mapa dibujado por una estudiante del programa de deportes de 13 años de edad. La imagen presenta una hoja de ruta para movilizarse por diversos sectores de la universidad, a través de un conjunto de sendas.

Los mapas del periodo preadolescente reflejan el interés por conectar los elementos dibujados. Se hace evidente el deseo de introducir componentes que enriquezcan la imagen gráfica con detalles que favorezca la orientación. Resulta pertinente señalar la presentación de imágenes configuradas a la manera de mapas de ruta. En ellos se señalan diferentes estaciones y se realizan estimaciones gráficas sobre la distancia de un lugar a otro.

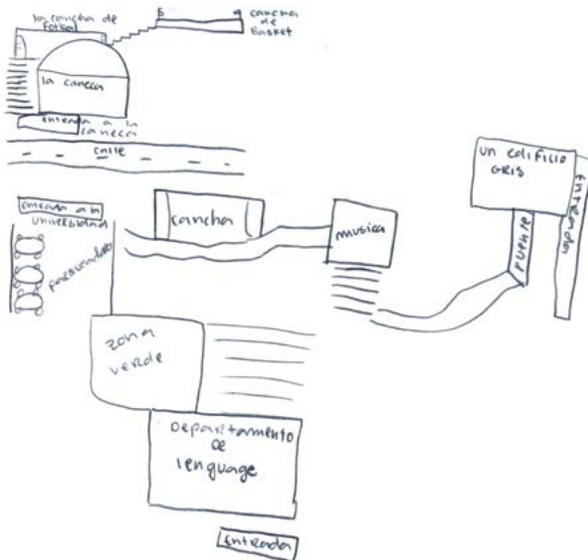


Figura 7. Mapa dibujado por una estudiante de música de 11 años. La hoja de ruta resalta la presencia de sendas texturadas, que conectan sectores claramente determinados por formas geométricas. Los conjuntos de líneas paralelas repetidas designan las escaleras y su extensión.

Los mapas de este periodo reflejan una mayor libertad de movimiento y exploración activa del entorno. La capacidad de representar objetos se produce en un campo mental mucho más amplio. El radio de la percepción se extiende a objetos distintos a los del propio territorio (sector de salones de clases de música). La orientación espacial es cada vez más recursiva. La dependencia de un solo sector como elemento central para orientarse sede ante la búsqueda de otros sectores. A lo largo del proceso de dibujo los niños aclaraban que esta era su ruta preferida, pero asumían que podrían hacerse desplazamientos por otros sectores.

La opcionalidad es un rasgo cada vez más notorio. Los niños asumen que su forma de ordenar el ambiente es el producto de su propia perspectiva. Asumen la posibilidad de crear otras alternativas de desplazamiento, pero dibujan la que tienen más claramente definida. El hecho más llamativo en esta etapa es la tendencia a la estructuración de un plano visual en el que se demuestra un mayor dominio sobre la capacidad de prescindir de la apariencia sensorial de los objetos y sus detalles, como los edificios con puertas y ventanas. El mayor dominio sobre la capacidad de clasificar lleva a un agrupamiento cada vez más exitoso de los sectores hasta el extremo de exhibir la presencia de barrios representados con formas geométricas simples y acompañados de denominaciones escritas.

En términos generales, en este periodo se logran significativos avances en la superación de los rasgos egocéntricos más profundos, entre ellos: la dependencia de la apariencia de estímulos aislados, la incapacidad para realizar conexiones entre diferentes zonas ambientales y, especialmente, la consolidación de una visión paisajista, global o "holista".

Conclusiones

La presente investigación se propuso estudiar la forma en que los niños se orientan en espacios urbanos y sus principales recursos cognoscitivos para interactuar con el ambiente. Se usó la estrategia metodológica de mapa cognitivo como recurso para identificar los referentes espaciales u objetos urbanos que le permiten ubicarse espacialmente.

La hipótesis investigativa se basó en los aportes del constructivismo genético de corte piagetano, en

la que se asume que los niños a menor edad tienen una representación mental “egocéntrica”, analítica y fragmentaria del ambiente. En esta misma, aparecen elementos ambientales desarticulados e inconexos y adjudica que la tendencia del desarrollo cognitivo radica en ordenar las imágenes mentales saturadas de información dispersa para darles relaciones de orientación, distancia, tamaño, etc.

Los resultados arrojados por la aplicación de mapas cognitivos demuestran que los dibujos infantiles en niños de muy temprana edad, como aquellos de 4 a 6 años, guardan características egocéntricas; pues dibujan objetos ligados a su experiencia sensorial más inmediata y llamativa sin poder acceder a otros elementos menos frecuentes o distantes de su desempeño sensorio-motriz.

La persistencia del egocentrismo es sumamente notable, en niños de edad escolar entre los 8 y 10 años, y la aparición de las conexiones gráficas tan solo se produce en niños de edades cercanas a la adolescencia. La teoría piagetana ofrece un interesante marco de referencia para interpretar los mapas cognitivos, pues muestra a las claras que la representación mental del ambiente urbano sigue un proceso que va de las formas más simples de la percepción como son la captación de los estímulos visuales llamativos que abarcan la atención del niño por su brillo, profundidad, tamaño, etc., y dejan al niño deslumbrado por su apariencia.

La experiencia del niño en edad preescolar y escolar es la de una persona que requiere de apoyo para realizar enlaces entre los diferentes componentes de la ciudad. Basta que un niño camine por la calle y vea una mariposa o un ave que se le acerca para que pierda de vista el conjunto del recorrido y se centre en un solo evento que determina su interpretación del ambiente. Los niños se tropiezan al ver un objeto alado o flotante como un globo, pues su atención se dispersa y de repente el globo flotante o el ave ocupa el valor de un universo propio sobre el cual el niño vuelca todo su interés para examinar su textura, su color, su peso, su sabor, etc., sin poder conectar los objetos. Hasta tanto, el niño no supera su curiosidad por los elementos más atractivos del ambiente y comprueba sus condiciones estimulantes no puede pasar a la identificación de otras cosas.

La lentitud del desarrollo cognitivo en materia de orientación espacial resulta sumamente ilustrativa en materia educativa, pues no se puede esperar que el niño en edades tempranas entienda la ciudad con solo recorrerla con cierta frecuencia. Los niños se desorientan con facilidad porque el mundo les resulta muy novedoso y desconcertante. La lentitud del desarrollo en materia de cognición ambiental hace necesaria la paciencia del adulto y su comprensión para entender las facultades del desarrollo infantil. Con frecuencia, los adultos se disgustan porque un niño de edad preescolar o escolar se pierde o se distrae, cuando se le pide que vaya a la tienda de la esquina para hacer un mandado. Los niños suelen ser tratados como sujetos ineptos en materia ambiental, cuando en realidad están en medio de su camino de construir imágenes mentales cada vez más consolidadas, en la que cada objeto tenga verdadera identidad para acceder a la esfera de las conexiones ambientales.

La teoría de Piaget se hizo comprobable en materia de cognición urbana infantil, pues los mapas cognitivos mostraron un carácter constructivista. La primera etapa de la orientación espacial es la construcción de imágenes ambientales, cuyo punto de partida son los pequeños descubrimientos del mundo circundante como la zona donde vuelan las palomitas. La experiencia del niño radica en utilizar sus pequeños descubrimientos ambientales para realizar nuevas aventuras de aproximación a otros objetos, como ubicar las palomitas y los pupitres en el entorno del salón de clases. La reiteración del niño en el esfuerzo por ampliar sus descubrimientos lo lleva a reformularse el absolutismo de las primeras impresiones para abrirle camino al interés por la comprensión de nuevos elementos atrayentes y significativos.

El mapa cognitivo ha sido una herramienta de vital importancia en esta investigación por facilitar la expresividad infantil en materia ambiental. Los infantes participantes del estudio se mostraron motivados, pues asumían el dibujo como una actividad divertida en la cual querían perseverar. Con frecuencia, los niños más pequeños le pedían al investigador más hojas para dibujar y solicitaban instrucciones con preguntas como: “¿ahora qué dibujo? ¿Puedo hacer otro dibujo para mi mamá?”.

La espontaneidad de la actividad gráfica en los niños creaba un ambiente de distensión y confianza con los investigadores, de tal manera que los niños comentaban sus creaciones con gran fluidez. En los niños en edad puberal era frecuente el gran cuidado por la calidad del dibujo, pues procuraban que las gráficas tuvieran cierta forma geométrica y simetría. Gustaban de acompañar cada objeto dibujado con el nombre del referente espacial al cual se refería y con frecuencia pedían más tiempo para seguir perfeccionando su mapa. El grafismo infantil fue un interesante y agradable medio de interacción entre investigadores y participantes por el hecho de fomentar la voluntariedad de los niños dentro del estudio, las formas de comunicación respetuosas y amables, al igual que el entorno ético que debe caracterizar el trabajo sobre la cognición ambiental infantil.

Referencias

- 182 Aragonés, J. I. y Amérigo, M. (1998). *Psicología ambiental*. Madrid: Pirámide.
- Caballero, A. (2002). Desarrollo de la representación espacial. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1(1) 45-67.
- Downs, R. M. y Stea, D. (1973). *Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior*. Chicago, IL: Aldine.
- Foster, S., Villanueva, K., Wood, L., Christan, H. y Giles Corti, B. (2014). The impact of parents fear of stranger and perceptions or informal social control on children's independent mobility. *Health & Place*, 26, 60-68. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2013.11.006>
- Gallego, L. M., Gallego, D., Arboleda, A., Garcés, L. y Sepúlveda, J. (2017). La influencia de la psicología ambiental en el contexto de la educación en Colombia: el caso del centro de Medellín. *Producción + Limpia*, 12(1) 124-132. Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/pl/article/view/1380> <https://doi.org/10.22507/pml.v12n1a13>
- García, F. y Peralta, M. P. (2016). Las urbanizaciones multifamiliares cerradas y su entorno urbano: una nueva geografía simbólica en la ciudad de Cali. *Eure*, 42(126), 77-96. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612016000200004 <https://doi.org/10.4067/s0250-71612016000200004>
- Goga, N. y Kümmerling-Meibauer (Eds.). (2017). *Maps and mapping in children's literature. Landscapes, seascapes and cityscapes*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/clcc.7>
- Hart, R. A. y Moore, G. T. (1973). The development of spatial cognition: A review. En R. M. Downs y D. Stea (eds.), *Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior* (pp. 246-288). Chicago, IL: Aldine.
- Jiménez, A. e Infante, R. (2008). *Infancia y ciudad en Bogotá*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Kitching, R. (2015). Cognitives maps. En Neil J. Smelser y Paul B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of Social Behavior Science* (pp. 79-85). Ámsterdam: Elsevier.
- Lázaro, V. (2000). *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Zaragoza, España: Universidad de La Rioja, Egido.
- Lynch, K. (1998). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Marchesi, A. (1983). Conceptos espaciales, mapas cognitivos y orientación en el espacio. *Estudios de Psicología*, 14/15, 85-92. Recuperado de <file:///D:/Users/unesco5/Downloads/Dialnet-ConceptosEspacialesMapasCognitivosYOrientacionEnEl-65885.pdf> <https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821355>
- Miao, M., Zeng, L., y Weber, G. (2017). Externalizing cognitive maps via map reconstruction and verbal description. *Universal Access in the Information Society* 16(3), 667-680. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10209-016-0497-5>
- Montello, D. (2015). Spatial cognition. Neil J. Smelser y Paul B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of Social Behavior Science* (pp. 111-115). Ámsterdam: Elsevier.
- Moore, G. T. (1974). The development of environmental knowing: An overview of interactional-constructivist theory and some data

- within-individual development variations. En D. Canter y T. Lee (eds.), *Psychology and the Built Environment*. Nueva York: Halstead Press.
- ONU-Habitat (Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos) (2012). *Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe 2012. Rumbo a una nueva transición urbana*. ONU-Habitat. Recuperado de https://www.zaragoza.es/contenidos/medioambiente/onu/newsletter12/887_spa.pdf
- Oviedo, G. L. (2002). El estudio de la ciudad en la psicología ambiental. *Revista de Estudios Sociales (RES)*, 11, 26-34. Recuperado de <https://journals.openedition.org/revestudsoc/27485>
- Oviedo, G. L. (2006). *La orientación espacial de los niños en el espacio físico de la Universidad de los Andes*. Bogotá: Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales CESO, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de los Andes.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Proshansky, H. M. (1984). La psicología ambiental y el mundo real. *Cuadernos de Psicología*, 6(2), 126-180.
- Rissotto, A. y Tonucci, F. (2002). Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 65-77. <https://doi.org/10.1006/jenvp.2002.0243>
- Rizo, L., Gutiérrez, F. y Granada, H. (2004). Percepción, conocimiento y valoración del ambiente físico y social de la universidad del Valle sede Meléndez en un grupo de estudiantes y su influencia en el comportamiento ecológico responsable. *Psicología desde el Caribe*. 14: 173-221.
- Roncancio, C., Minsnaza, P. y Prieto, F. (2015). Mortalidad en menores de cinco años debida a lesiones causadas por el tránsito, Colombia, 2005-2009. *Biomédica*, 35, 306-313. Recuperado de <https://revistabiomedica.org/index.php/biomedica/article/view/2554/2838>
- <https://doi.org/10.7705/biomedica.v35i3.2554>
- Sotelo, V. y González A. (2006). Análisis de seguimiento por denuncias por presuntos actos sexuales abusivos cometidos contra niños, niñas y adolescentes. *Universitas Psychologica*, 5(2), 397-418. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672006000200015
- Tonucci, F. (1983). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, número extraordinario, 147-168.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2009). *La soledad de los niños*. Buenos Aires: Losada.
- Vidar, U., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M. y Borge, A. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69-81. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.05.007>





Comunicación intercultural en la escuela urbana: una propuesta formativa en y para la diferencia*

Intercultural communication in urban schools: An educational proposal in and for diversity

Andrea Muñoz Barriga¹ 

Para citar este artículo: Muñoz, A. (2019). Comunicación intercultural en la escuela urbana: una propuesta formativa en y para la diferencia. *Infancias Imágenes*, 18(2). [184-195]

Recibido: 30-04-2018 - **Aceptado:** 07-05-2019

Resumen

Este artículo da cuenta de los resultados de la tesis doctoral denominada “Comunicación en aulas diversas urbanas en Bogotá: una mirada desde la interculturalidad”, cuyos principales objetivos se enfocan en comprender cómo se configuran en la actualidad los procesos de comunicación entre maestros y estudiantes, y en realizar una propuesta como recurso pedagógico de atención a la diversidad en la formación básica primaria del área de lenguaje para la infancia diversa del contexto escolar urbano. Se desarrolló una investigación con enfoque etnográfico en tres aulas con grupos de 40 niños y niñas, algunos de ellos indígenas, afrodescendientes y en condición de desplazamiento. El análisis de la comunicación en estos espacios permitió establecer modelos comunicativos y de enseñanza, a manera de macroestructuras, que representan los intercambios entre maestras y estudiantes en el área de español y determinar una serie de implicaciones pedagógicas hacia una formación en y para la diferencia.

Palabras clave: infancia, comunicación, lenguaje, interculturalidad.

Abstract

This article exhibits the results obtained from the doctoral thesis ‘Communication in various urban classrooms in Bogotá: A view from the perspective of interculturality’, wherein the main objectives are focussed on understanding how communication processes between teachers and students are currently formed and on proposing a pedagogical tool for addressing diversity within primary school education in the area of language applied to the diverse childhood contexts found in urban schools. Research with an ethnographic approach was conducted in three classrooms with a group of 40 children, some of whom were indigenous, Afro-descendants or living with the effects of displacement. The analysis of the communication in these spaces allowed the establishment of communicative and teaching models through macrostructures, representing the interchanges between teachers and students in the area of Spanish language and the determination of a series of pedagogical implications for an education in and for diversity.

Keywords: childhood, communication, language, interculturality.

* Este artículo de resultados surge de la investigación denominada *La comunicación en aulas diversas urbanas: una mirada desde la interculturalidad*, como tesis de grado sustentada y aprobada con distinción meritoria en el mes de abril de 2019, en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Francisco José de Caldas.

1 Doctor en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magistra en Educación y Licenciada en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora investigadora de tiempo completo, Universidad de La Salle. Correo electrónico: andreamunozbarriga@gmail.com

Introducción

Este estudio ha tomado a la localidad de Bosa como uno de los espacios urbanos más propicios para el análisis de la comunicación y la diversidad en la escuela. Esta localidad es la segunda con más alto número de población indígena en la ciudad y cuenta con una amplia población de afrodescendientes y desplazados por la violencia. La comunidad muisca, así como los inmigrantes de otras etnias en Bosa, luchan por el reconocimiento y fortalecimiento de su identidad cultural frente al Estado y la cultura mayoritaria en un espacio marcado por relaciones conflictivas, de dominación y de desigualdad. Particularmente, en cuanto al problema de investigación, es importante resaltar que en las zonas urbanas los grupos étnicos se enfrentan a imaginarios esencialistas, en los que la ubicación de los grupos es asociada con lo rural y su condición indígena con lo folclórico; aspectos que debilitan su reconocimiento al ser desligados de sus tradiciones y territorio y, por tanto, subsumidos en la cultura hegemónica.

Asimismo, se encuentra que la institución educativa en la cual se llevó a cabo la investigación, a pesar de ser un espacio educativo diverso por la presencia de grupos que varían culturalmente, presenta la necesidad de articular un enfoque intercultural a su propuesta pedagógica y a las dinámicas académicas y curriculares. Aunque en el proyecto educativo institucional y en el componente teleológico la diversidad es un tema central, el colegio no cuenta con una propuesta formativa consolidada y derivada del análisis del contexto y la participación de todos sus miembros.

Este hecho ha generado tensiones, lo que ha ocasionado dificultades para promover procesos de inclusión propuestos a partir de la política pública; mientras persiste la carencia de un enfoque intercultural que se refleje en los lineamientos formativos, así como en las dinámicas curriculares y en el ejercicio pedagógico de los maestros en los espacios académicos. En este sentido, y aunque algunos docentes construyen propuestas y proyectos con la intención de articular lo intercultural a las aulas, estos esfuerzos se convierten en intentos aislados que no logran permear la cultura escolar.

Adicionalmente, los maestros y estudiantes se enfrentan a los problemas propios de la población

en la localidad, reflejadas en aspectos como la pobreza, el desempleo, la delincuencia, la violencia intrafamiliar, la drogadicción y el microtráfico. Estas inciden directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas indígenas en la educación básica y en los jóvenes en secundaria, por cuanto carecen de acompañamiento por parte de los padres de familia, presentan hábitos de consumo y adicción a las drogas y conductas de delincuencia en las calles. Esto sumado a problemáticas de racismo en el colegio derivadas de comportamientos e interacciones discriminatorias especialmente hacia la comunidad afrodescendiente.

A pesar de que se ofrecen espacios de orientación y que los maestros desde su labor educativa intentan promover la valoración y el reconocimiento por la diversidad, esta solo logra percibirse en el contexto como un hecho multicultural, en el que se reconoce la existencia de diferentes grupos con rasgos identitarios plurales, valorados ocasionalmente en eventos culturales en los que se socializan sus representaciones artísticas y folclóricas.

En este contexto, la escuela representa un espacio significativo para el estudio de la interculturalidad en el área urbana; no solo porque la diversidad es característica, sino también porque la escuela se constituye en uno de los lugares que brinda mayores oportunidades para recuperar y promover los principios de la interculturalidad desde la comunicación como eje transversal a la formación en el currículo.

Desde esta mirada, la comunicación entonces permea todas las áreas curriculares y niveles de desarrollo educativo con implicaciones en los procesos pedagógicos al interior de las aulas y, por tanto, es un espacio vital de construcción de la subjetividad puesto que esta se moldea en las interacciones discursivas que se establecen con los demás. En este sentido, el lenguaje como facultad humana permite construir la realidad y bajo esta perspectiva, persigue un doble objetivo: individual y social. Así, el análisis de la comunicación contribuye a establecer las posibles implicaciones pedagógicas de las interacciones sociales, con el propósito de generar procesos en los que los niños y niñas se reconozcan como seres individuales con características y necesidades concretas y, a su vez, construyan su realidad cultural desde el intercambio social.

Sobre esa base, las preguntas de investigación que guían el estudio se enfocan en: ¿cómo se manifiesta la diversidad cultural en los procesos comunicativos y pedagógicos de la institución educativa distrital?, ¿cómo se configuran en la actualidad los procesos de comunicación entre maestros y estudiantes, en la enseñanza del español del ciclo quinto de básica primaria?

Marco teórico

Para empezar, es importante tener en cuenta que en el contexto Latinoamericano se han presentado tres perspectivas desde las que se han promovido formas de modelización de las dinámicas comunicativas (Valderrama, 2000).

La primera de ellas se enfoca en modelar la relación pedagógica en términos de la teoría de la comunicación. En esta perspectiva, el maestro se constituye en el emisor, el saber en el mensaje, los medios en el canal y el alumno en el receptor. En este sentido, la comunicación es lineal y está basada en una postura pedagógica transmisionista, influenciada por el conductismo y la teoría de la información. Se caracteriza por el énfasis en los contenidos y en los resultados y a su vez se expresa en una relación autoritaria y vertical entre el profesor y el estudiante. En esta dinámica la retroalimentación es un mecanismo de control que posee el profesor para verificar los resultados del proceso de modelamiento de la conducta.

La segunda nace en oposición a la anterior, con la necesidad de adecuar los conceptos de información y comunicación a las formas de aprendizaje y de asumir la pedagogía de la comunicación como una disciplina crítica destinada a satisfacer las funciones humanas y socioculturales. Aquí la comunicación se asume como un sistema de transformación autoestructurante y autoconstructivo. Desde la semiótica y los estudios culturales se introduce el concepto de código con la necesidad de desarrollar competencias codificadoras y decodificadoras, al hacer hincapié en la interlocución en la que el emisor y el receptor son sujetos situados en culturas y universos simbólicos y valorativos particulares. En esta postura se critica la comunicación educativa instrumental de la primera perspectiva, por cuanto se centra en la formación de individuos

aislados y es de carácter homogeneizante. Esto con el propósito de promover la formación de seres integrales desde la pasión por la comunicación y la relación humana mediante la construcción de conocimientos, de la creatividad, de la investigación y del intercambio de experiencias.

Finalmente, está la perspectiva de la informática educativa en la que se presenta una tendencia al desarrollo de propuestas articuladas a la formación tecnológica y de habilidades, con enfoques hacia el diseño y desarrollo de sistemas tecnificados y el aprovechamiento de las potencialidades del desarrollo técnico y tecnológico para la formación de maestros y la potenciación del papel del estudiante como agente activo en el proceso pedagógico.

En este marco, y desde la segunda perspectiva, autores como Kaplún (2002) y Levin, Ramos y Adu-riz (2008) realizan una articulación de los modelos de enseñanza con los modelos de comunicación que pueden presentarse en las aulas, partiendo de la base de que cada modelo de enseñanza corresponde a una determinada concepción y práctica de la comunicación. En este sentido, los modelos pueden ser exógenos (el alumno es visto como objeto de la educación) o endógenos (el alumno es el sujeto de la educación).

Dentro de los primeros, se encuentra el modelo con énfasis en los contenidos o *modelo de transmisión*, en el que predomina un esquema de comunicación vertical emisor-receptor, derivado de la teoría de la información. Este se encuentra ligado a la educación tradicional por cuanto se enfoca en la transmisión de conocimientos y valores; y, a su vez, es análogo al *modelo de comunicación telegráfico*, en el que la interacción es un proceso lineal y unidireccional entre el emisor (maestro) y los receptores (estudiantes).

Se trata de una “pedagogía de ideas claras”: bastará con que el profesor explique claramente, comenzando desde el principio, avanzando progresivamente y citando buenos ejemplos, para que el conocimiento se transmita y se inscriba en la memoria de los estudiantes. En este primer modelo, el fracaso y el error deben ser evitados. Si pese a todo se producen, resulta natural una sanción, puesto que su aparición sería responsabilidad del estudiante, quien

no habría adoptado la actitud esperada. (Levin *et al.*, 2008, p. 37)

También se encuentra el modelo con énfasis en los efectos o resultados o *modelo de condicionamiento*, centrado en moldear la conducta de los estudiantes con objetivos previamente establecidos y enfocado en la asociación entre estímulos y respuestas y en el refuerzo de las conductas correctas. Este modelo se articula con el de comunicación denominado *modelo orquestal*, en el que la interacción es un proceso social, verbal y no verbal, en el cual todos tocan la misma partitura que es interpretada por el maestro y seguida por los alumnos.

Se trata de una “pedagogía del éxito”, puesto que trata de encontrar los medios eficaces para evitar el error. Los contenidos se dividen en pequeñas unidades, cada una de las cuales se apoya sobre la anterior (estructuración del currículo por objetivos). Si a pesar de ello el error persiste, no es ya responsabilidad del estudiante sino del profesor, o más bien del programa. El error se desconoce como fuente de aprendizaje. (Levin *et al.*, 2008, p. 37)

Como parte de los modelos endógenos, los autores identifican el modelo con énfasis en el proceso o *modelo constructivista*, centrado en la transformación de la persona y las comunidades. Este modelo deja de lado la comunicación de contenidos y el refuerzo de los comportamientos para enfocarse en la interacción dialéctica entre las personas y su realidad, así como en el desarrollo de sus capacidades intelectuales y conciencia social.

De esta manera, niega que el estudiante absorba pasivamente la información suministrada por el profesor/a o depositada en los textos. El error ya no es considerado una deficiencia del estudiante ni una falla del profesorado. No se castiga ni evita, se busca como fuente de aprendizaje y de reflexión dentro de un sistema que privilegia la metacognición. (Levin *et al.*, 2008, p. 37)

Aquí el estudiante es un sujeto activo que construye sentidos y significados en situaciones comunicativas que surgen de formas de comunicación

dialógicas interactivas. Este modelo se articula con el *modelo sistémico* que asume la comunicación como un sistema complejo de elementos interactuantes. El enfoque se da en la decodificación y en el sentido que le atribuyen los sujetos a lo que los emisores dicen o hacen y, en consecuencia, el contenido es de carácter relacional.

El mensaje que recibe el receptor es creación tanto del emisor como de él mismo: los mensajes son entonces elaboraciones complejas. Profesor/a y estudiantes participando en la comunicación son simultáneamente emisores y receptores. (Levin *et al.*, 2008, p. 34)

Dado que en los modelos de enseñanza se expresan los diferentes modelos comunicativos el análisis en este estudio se nutre, por un lado, de elementos propios de la *relación comunicativa* y, por el otro, de aspectos relacionados con la *estructura de la clase* como categorías generales.

Es importante resaltar que el aula en la escuela representa un género discursivo que se produce en la institución educativa como ámbito social, en el que se construye un discurso único transmitido fundamentalmente por el canal oral y gestionado por un experto que interacciona con una finalidad didáctica (Castellà, Comelles y Vilà, 2007). En el discurso la relación entre docentes y estudiantes es asimétrica dado que el maestro posee un estatus en lo que respecta al dominio de los conocimientos, su experiencia, edad y poder. Aquí el docente mantiene un balance entre autoridad y empatía en la utilización de una serie de estrategias de distanciamiento y de aproximación que permiten *mantener, acentuar, atenuar la distancia social o construir la imagen* del interlocutor y del destinatario para facilitar o amenazar la fluidez de la interacción (Cros, 2003; Castellà *et al.*, 2007).

Estas subcategorías implican el análisis de elementos suprasegmentales verbales (tono, volumen, ritmo) y no verbales (mirada, gestos movimientos), el uso habitual de elementos deícticos, marcadores del discurso o conectores discursivos, las posiciones o imágenes con carácter ritual que adoptan los participantes a través de señales lingüísticas y no lingüísticas y la distancia social caracterizada por

preservar y modular la imagen de los docentes o por respetar y valorar la imagen de los alumnos.

Por otro lado, la estructura de la clase se asume aquí como una unidad compuesta por diferentes sesiones que están interrelacionadas y construyen en su conjunto un tipo de discurso que evidencia un tipo de modelo comunicativo y de enseñanza. Se entiende que cada sesión es un acto comunicativo compuesto por una estructura, en la que aparecen unas constantes que constituyen formas de organización de la actividad docente. Esta estructura es el resultado de la combinación de *secuencias discursivas* que pueden ser narrativas, explicativas, descriptivas, argumentativas y dialogadas.

Las secuencias, a su vez, forman parte de la *secuencia de la clase* que corresponde a los intercambios entre docente y estudiantes en una estructura denominada IRE: iniciativa del profesor, reacción del alumno y comentario o evaluación del profesor (Sinclair y Coulthard, 1975; Cazden, 1986). Asimismo, en la secuencia se puede identificar una serie de fases (Lemke, 1997) relacionadas con el tema, tipo de actividad que el docente realiza (explicación, actividad de lectura, discusión, etc.) y tipo de intercambio que se produce (monólogo, diálogo guiado, libre, etc.).

Como parte de la estructura, el análisis también da cuenta del tipo de *estrategias discursivas* que utiliza el maestro, las cuales pueden ser *de construcción del conocimiento*, orientadas a facilitar la comprensión de los conceptos o términos específicos de las disciplinas, guiar el entramado argumentativo de las ideas y razonamientos, explicar los contenidos del discurso o adecuar el discurso a los estudiantes; o *de orientación explicativa* cuyo uso facilita la adquisición, elaboración y comprensión de conocimientos. Esto mediante la contextualización de las explicaciones (relacionan el discurso con el contexto en el que se produce con el propósito de hacerlo comprensible); la estructuración de las explicaciones (explicitan la estructura y secuenciación de la exposición para ofrecer una visión de conjunto y un hilo conductor que establezca vínculos entre los conocimientos; y la oferta de oportunidades de entendimiento y comprensión entendidas como las de carácter oral de las explicaciones (se enfocan en la repetición, paráfrasis,

definición, ejemplificación o recapitulación de la información) (Castellà *et al.*, 2007).

Metodología

A partir de lo que se ha planteado, aquí se opta por una investigación social con un enfoque etnográfico, centrada en comprender cómo es la comunicación entre tres maestras y sus estudiantes en aulas del ciclo quinto de básica primaria. Esto con el fin de establecer tendencias a modelos comunicativos y de enseñanza que contribuyan al estudio de los procesos comunicativos en aulas diversas y de analizar las implicaciones pedagógicas de la comunicación intercultural en el ámbito escolar urbano.

Para el análisis de la comunicación en las aulas se adoptan las categorías analíticas presentadas previamente que, combinadas con las categorías sociales derivadas de los registros en las entrevistas y las apreciaciones de la investigadora en el diario de campo, permiten la descripción de la comunicación en tres aulas con características diversas, del ciclo tres de básica primaria (dos aulas de quinto grado y un aula de cuarto grado). La coocurrencia de patrones en dichas categorías a lo largo de las sesiones permitió establecer la articulación entre los modelos comunicativos y modelos de enseñanza, a manera de macroestructuras que representan dichos procesos en los intercambios entre maestras y estudiantes en cada uno de los espacios académicos.

A su vez, la investigación se enfocó en el desarrollo de tres fases. Una fase descriptiva, en la cual se buscó describir cómo se manifestaba la diversidad cultural y analizar los rasgos de la comunicación en las interacciones entre maestros y estudiantes presentes en los procesos de enseñanza en las aulas del ciclo quinto de básica primaria de la institución educativa distrital. En esta etapa, el estudio implicó el diseño de una entrevista etnográfica (entendida como una herramienta clave para avanzar en el conocimiento de la trama sociocultural y profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los actores sociales), al establecer una relación con el otro que se constituye en el soporte fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas. Aquí el predominio de preguntas no directivas se acompañó por un manejo de los tiempos que permite avanzar

lentamente, detenerse y profundizar (Ameigeiras, 2006). Para el propósito del estudio, las preguntas en este instrumento se enfocaron en comprender las nociones sobre la diversidad cultural ligadas a los procesos de enseñanza y comunicación en el colegio, de acuerdo con el punto de vista de la rectora, la coordinadora y cuatro profesoras de español en el ciclo quinto de básica primaria. Las entrevistas con las tres maestras de los grupos objetos de estudio se realizaron luego del proceso de observación participante, teniendo en cuenta la importancia de consolidar una relación con ellas en el contexto de la investigación y de articular y profundizar en la interpretación de las apreciaciones y sucesos registrados en el diario de campo.

Se recurrió a la observación participante de la clase de español en dos aulas de grado quinto y una de grado cuarto en las que se encontraban maestras no indígenas y niños procedentes de comunidades indígenas (uno por cada aula). La descripción de los rasgos de la comunicación dio cuenta del análisis de siete sesiones con cada uno de los grupos, en un lapso de dos años aproximadamente.

Por otra parte, la fase analítica se enfocó en el análisis y la interpretación de la comunicación en los procesos de enseñanza del español a partir de la diferenciación, vinculación, asociación y comparación de la información, con el fin de identificar temas y subtemas presentes que permitan organizar y codificar los datos y, posteriormente, identificar y establecer categorías en matrices de análisis. Se utilizó la herramienta Atlas Ti para la codificación de las categorías analíticas en las transcripciones de las entrevistas y de las sesiones de clase grabadas en audio que sirvieron de base para la construcción de matrices categoriales que contribuyeron a la interpretación de los puntos de vista de los actores educativos en relación con el hecho intercultural en la institución y de los rasgos de la comunicación presentes en las secuencias instruccionales.

Finalmente, en durante la fase comprensivo-interpretativa se realizó la interpretación a manera de diálogo entre las teorías y los datos que permitieron establecer discusiones frente a las implicaciones pedagógicas de la comunicación intercultural en el área del lenguaje en el contexto escolar urbano. Este proceso implicó, de acuerdo con Vasilachis

(2006, p. 37): a) volver una y otra vez al campo para afinar, para ajustar la pregunta de investigación; b) reconsiderar el diseño; c) recolectar nuevos datos; d) poner en funcionamiento nuevas estrategias de recolección y análisis; y e) revisar y, si fuera necesario, modificar las interpretaciones.

A partir del enfoque de la etnografía analítica se asumieron tres procedimientos de análisis de los datos: 1) el proceso de extensión teórica (descubrimiento de teoría a partir de los datos); 2) el proceso de extensión teórica (amplía la preexistencia de formulaciones teóricas o conceptuales a otros grupos, contextos o dominios socioculturales); y 3) el refinamiento teórico (modificación de la existencia de perspectivas teóricas por la extensión o por la inspección cercana de una proposición particular con el nuevo material de caso). Este análisis implicó la consideración de los puntos de vista, actitudes, comportamientos y apreciaciones de los actores, así como los conceptos puestos en funcionamiento por el investigador con el fin de desentrañar las estructuras de significación (Vasilachis 2006).

Resultados

La diversidad en el colegio

Los estudiantes indígenas que se matriculan en la institución son en su mayor parte de origen Muisca, pertenecientes a familias de la localidad de Bosa que han estado ligadas tradicional y culturalmente a este territorio por el río Tunjuelo, como lugar sagrado y espacio de organización de la forma de vida de esta comunidad. Su cultura se ha visto constantemente vulnerada debido al crecimiento de la ciudad, la contaminación, la proletarización del campo y el mestizaje. Hecho que ha generado un proceso de recuperación colectiva e histórica de sus tradiciones, principalmente a través del cabildo como institución representativa que también brinda espacios de encuentro con comunidades indígenas de otras regiones.

Además de ser un contexto diverso por su mismo nombre, la comunidad educativa percibe que el tema de la diversidad es un asunto que requiere de mayor análisis en todos los niveles, teniendo en cuenta que desde la política pública del Ministerio de Educación Nacional (MEN) se busca la atención

a las necesidades de las comunidades marginadas y vulnerables mediante procesos de organización y gestión curricular. Sobre esa base, lo diverso se relaciona directamente con la *inclusión* como concepto que ha tenido un amplio impacto en los contextos escolares distritales. Desde esta perspectiva, la diversidad se asume como aceptación de la diferencia cultural y adaptación de las comunidades vulnerables a los procesos formativos.

Los avances en términos de inclusión se relacionan con la oferta y demanda de un amplio número de cupos ofrecidos a este tipo de comunidades y particularmente con la construcción de proyectos extracurriculares desde la iniciativa de directivas, maestros, padres de familia y en otras ocasiones mediante el apoyo del Cabildo Muisca.

La diversidad en el colegio tiene pues digamos como dos mm dos miradas o dos aspectos más bien que se tienen en cuenta y es que primero es que hay un buen número de estudiantes eh que por tradición en el colegio se ha tratado de... han tratado de que llegaran al colegio, administraciones anteriores intentaron traer muchos niños de familias por ejemplo afrodescendientes, por eso en el colegio hay un gran número de niños afrodescendientes y lo mismo eh, dentro pues existe el proyecto de inclusión que ya pues es un proyecto que aparte de ser obligatorio, el colegio ha querido abordarlo de una manera pues muy especial y por eso nosotros tenemos niños con diferentes discapacidades ¿no? O necesidades educativas especiales, y también por el carácter del colegio, el nombre que tiene el colegio pues que tiene que ver pues con un indígena contemporáneo que tuvo que ver pues con la historia contemporánea del país. También se ha tratado de que haya población indígena y se ha trabajado no solamente con que hayan niños estudiando que son de población indígena sino también con los indígenas del Cabildo Muisca, ellos han venido a hacer proyectos con los niños, sobre todo con los niños de preescolar, entonces eso ha hecho que, que dentro del colegio se hayan... es decir, hayan muchos avances en cuanto a la aceptación de la diferencia cultural, porque los... ya los chicos tratan a su otro compañero sin importar de pronto mmm un color, una raza, una creencia, para ellos eso es algo normal, porque los niños son iguales todos,

entonces ellos lo empiezan a entender más cuando tienen interrelación con ellos. (Entrevista personal con rectora de la institución)

Sobre esa base, la inclusión de las comunidades étnicas se articula con el proceso formativo a partir de la creación de proyectos articulados con el trabajo sobre algunos contenidos culturales en áreas académicas como inglés y español. Los proyectos se presentan en eventos extracurriculares mediante representaciones folclóricas y artísticas como desfiles, danzas y obras teatrales. Uno de los espacios más significativos es el carnaval, cuyo propósito es resaltar y valorar las costumbres y características étnicas de los pueblos indígenas, así como generar conciencia sobre la responsabilidad con el medio ambiente a través de un lenguaje artístico y gráfico.

Porque digamos eh, todas las actividades que son complementarias, obviamente lo que ellos hacen en la clase sí es totalmente con inclusión, la diversidad, por ejemplo el "carnaval" es totalmente con eh con actividades que valoran toda la parte indígena y la parte ambiental, entonces el "carnaval" todo es centrado en eso, ósea en rescatar las raíces de la cultura muisca, de la cultura Embera, entonces las obras de teatro que se hacen, el desfile que se hace, todas las muestras de... artísticas, todas son basadas en... en los... en los indígenas; pero esas son actividades extra curriculares, entonces por ejemplo es lo mismo, por ejemplo el "English Day" también entonces se intenta... pues eso es en inglés pero también que se tenga en cuenta la lengua nativa de los chicos, pero entonces como te digo, pues que aunque son actividades extracurriculares pero sí tienen que ver con... son un complemento de lo que ellos han trabajado durante el año con los chicos. (Entrevista personal con rectora de la institución)

En cuanto a las actividades extracurriculares promovidas por el cabildo y desde la iniciativa de los maestros y padres de familia en condición de desplazamiento, se han propuesto talleres y proyectos enfocados en la valoración de tradiciones culturales de las comunidades étnicas, así como el trabajo en el campo, la preservación del medio ambiente y el cuidado de los animales. Los proyectos con mayor impacto se han articulado a la granja,

una parcela ubicada en el colegio para la siembra de plantas y alimentos como papas y hortalizas.

Para la comunidad educativa, los saberes de las poblaciones étnicas y de los padres provenientes de contextos rurales han sido un aporte a la formación en el tema agropecuario y una forma de visibilizar y compartir aspectos culturales que se asumen como útiles socialmente. A pesar de los resultados y la amplia participación de todos los miembros de la comunidad educativa en estos proyectos, cada día son menos frecuentes porque no están incluidos en los planes de formación ni a nivel curricular, lo que hace que los maestros se concentren en otro tipo de actividades y responsabilidades académicas a las cuales les dan mayor importancia.

Adicionalmente, en el documento de análisis del PEI, y tal como lo aseguran las directivas y profesores, se requiere estudiar los aportes de la presencia de los grupos étnicos y su situación en el territorio, dada la carencia de un enfoque intercultural en los objetivos y componentes teleológicos del proyecto educativo. Este hecho supone la reflexión sobre estos aspectos a partir del análisis del documento de revisión, en el que se sugiere reelaborar el horizonte institucional y explicitar una apuesta por una educación intercultural a través de una mirada pedagógica que prevea la diversidad como eje central de la formación.

Una de las mayores dificultades de la población estudiantil y sus familias en la localidad de Bosa es la adaptación a la vida en la ciudad, no solo por la falta de recursos económicos, empleo y vivienda, sino por las consecuencias psicoafectivas derivadas de la violencia y el desplazamiento forzado a causa del conflicto armado.

Estas situaciones suponen la consideración de un sistema complejo de relaciones que establecen los niños y niñas en su medio sociofamiliar y la interpretación de sus problemáticas socioafectivas como punto de partida hacia una formación integral desde todas las áreas curriculares. La interpretación de estas realidades surge como un elemento fundamental para la educación intercultural, no solo porque se deriva de procesos comunicativos y de la comprensión del otro desde su subjetividad, sino porque dicha comprensión debe evidenciarse a nivel macro, en el horizonte, la planeación y la

gestión curricular; y a nivel micro, en el ejercicio pedagógico de los maestros en articulación con los planes de estudio. Dar cuenta de esas realidades en todos los niveles daría sentido al aprendizaje en las diferentes áreas y contribuiría a que los niños y las niñas encuentren en el ambiente escolar, oportunidades de superación de los propios conflictos y de comprensión de las realidades de otros.

A pesar de los esfuerzos de directivos, maestros y coordinadores por integrar a las comunidades étnicas en la propuesta formativa institucional, estos aún se perciben como hechos aislados que no comprometen el horizonte de formación hacia la consolidación de una propuesta educativa intercultural. La diferencia se asume como un hecho social a integrar en la cultura dominante y está representada en su mayor parte por los saberes propios de las comunidades que aún permanecen desligados de la cultura escolar y del ejercicio pedagógico de los maestros en las aulas. La diversidad entonces se presenta como un hecho multicultural, en el que se reconoce la existencia de diferentes grupos con rasgos identitarios plurales, valorados generalmente a través de representaciones artísticas, folclóricas y relativistas de las culturas.

La comunicación en las aulas

A partir del análisis de las categorías descritas en la metodología y sobre la base de la articulación del modelo comunicativo y de enseñanza de cada una de las maestras, se encontró que en el caso de la docente en el aula 1 la estructura de la clase se organiza en secuencias que en su mayor parte son de tipo IRE (iniciación, respuesta, evaluación) (Cazden, 1986), en las que las respuestas de los estudiantes son cortas y ligadas a la pregunta formulada. En este sentido, la evaluación se promueve a partir de comentarios breves o marcadores discursivos que indiquen aprobación o desaprobación en la valoración.

A su vez, en las secuencias discursivas predomina el uso de estrategias comunicativas de orientación explicativa como la repetición, la recapitulación y la ejemplificación de la información. Dichas secuencias permiten organizar la actividad docente hacia un discurso explicativo y lineal, por cuanto la dinámica en las sesiones se caracteriza por el establecimiento de un diálogo guiado por la

maestra mediante preguntas y respuestas concretas en torno a un contenido en particular. También se observan secuencias descriptivas a manera de monólogos que realiza la profesora para dar explicaciones o indicaciones en las que no hay intervención por parte de los estudiantes.

Adicionalmente, en el inicio, desarrollo y evaluación de los contenidos en las secuencias de clase, se percibe una tendencia a un tipo de enseñanza de carácter transmisionista, por cuanto la maestra determina la información ligada a los contenidos que pretende enseñar los cuales, a su vez, están estrechamente articulados con los objetivos instruccionales en los planes de estudio. En este sentido, el modelo de enseñanza tiende a ser de tipo conductista, en el que predomina la transmisión de conocimiento de carácter memorista, verbalista y repetitivo. Aquí, la enseñanza está sujeta al control de la profesora y a los mecanismos de condicionamiento y refuerzo que utiliza a partir de las respuestas de los estudiantes.

Del mismo modo, el modelo comunicativo tiende a ser telegráfico dado que la interacción es unívoca, lineal y unidireccional. En este intercambio predomina la voz de la maestra quien actúa como emisora de la información y los estudiantes como receptores. A su vez, la docente determina las formas de actuar y comunicarse en el aula mediante un predominio en la utilización de estrategias comunicativas de relación social vertical que acentúan la distancia y mantienen el control sobre el grupo.

Por otra parte, en cuanto a la comunicación en el aula 2, se encuentra que la estructura de la clase se organiza en secuencias que igualmente son de tipo IRE (Cazden, 1986), aunque en ellas varían los papeles de los interlocutores en la participación y el tipo de respuestas que con frecuencia se articulan a un proceso de reflexión. La evaluación se promueve a partir de comentarios valorativos de carácter positivo o de explicaciones y reflexiones propuestas por la maestra y los niños y niñas en simultáneo.

En las secuencias discursivas predomina la combinación de estrategias comunicativas de orientación explicativa y de construcción de conocimiento mediante la formulación de preguntas, la ejemplificación, la lectura al unísono, de imágenes y sonidos y el diálogo controlado. Estas secuencias permiten

organizar la actividad docente hacia un discurso que da espacio a la subjetividad de los estudiantes desde sus experiencias y reflexiones mediante el aprendizaje por descubrimiento.

De acuerdo con el inicio, desarrollo y evaluación de los contenidos en las secuencias de clase, se percibe una tendencia a un tipo de enseñanza constructivista, caracterizada por el acompañamiento de la maestra en la identificación de problemas que se transforman en retos cada vez más complejos y en la creación de ambientes y experiencias en las cuales los niños y niñas desarrollan nuevas estructuras de conocimiento. Asimismo, el modelo comunicativo tiende a ser *orquestral* dado que la interacción se construye en procesos dialógicos de carácter bidireccional y biunívoco por cuanto se presentan cambios de dirección en los mensajes transmitidos por la maestra y los estudiantes.

Por último, en el aula 3 también se encuentra que la estructura de la clase es de tipo IRE (Cazden, 1986), con poca variación en las secuencias discursivas dado que predomina un mismo tipo de actividad, combinada con estrategias como el monólogo y la enunciación de preguntas y respuestas. En esta dinámica, se presenta un diálogo guiado hacia un tipo de interacción lineal, unidireccional y unívoco, en el que las voces de los estudiantes permanecen ligadas al establecimiento de preguntas y respuestas en torno a unos contenidos lingüísticos particulares, por lo que hay una tendencia a un modelo comunicativo de orden *telegráfico*.

En el inicio, desarrollo y evaluación de los contenidos en las secuencias de clase, se percibe una tendencia a un tipo de enseñanza conductista, reflejado en el énfasis de los contenidos y en un tipo de intercambio transmisionista y repetitivo, en el que se utilizan estrategias discursivas que acentúan la distancia social con la intención de mantener el control sobre el grupo.

Algunas conclusiones

La comunicación intercultural en el contexto escolar urbano supone partir de un concepto de educación para la diferencia, en el que se reconoce que existe un entramado de múltiples subjetividades que están en diálogo constante y en construcción

mutua. En esta mirada, la educación acoge los saberes y las culturas de los otros desde el reconocimiento de sus trayectorias personales, escolares y urbanas (Guido, 2015).

Este es un punto de partida, aunque no es el único. El reconocimiento y la construcción de procesos formativos en la escuela desde y para la diferencia, involucran, tal como lo describen Duschatzky y Skliar (2001), un itinerario plural y creativo. En este proceso, un cambio de perspectiva hacia una pedagogía intercultural es necesario e implica la construcción de programas educativos y modelos pedagógicos no solo enfocados en grupos minoritarios particulares, sino que abarquen y piensen la escuela como un espacio de legitimación de todas las culturas y de interacción dialógica entre todas las subjetividades.

En consecuencia, la escuela necesita volver sobre sí misma y pensarse en los diferentes lugares en los que define y desarrolla la formación. Una de las problemáticas más frecuentes en el ámbito escolar urbano se presenta en la brecha que existe entre lo que plantea el componente teleológico, la manera en que se organiza y gestiona el currículo y lo que de hecho sucede en la práctica pedagógica. En este sentido, la educación para la diferencia en una comunidad de vida como es la escuela, debe reflejarse desde todos los ángulos, lo cual involucra procesos de reestructuración de los componentes teleológico, curricular y pedagógico.

Así, la posibilidad de una pedagogía de la otredad se configura mediante la consolidación de proyectos educativos institucionales que se acerquen a la comprensión del sujeto y de su contexto social, cultural y personal; la cual es evidenciada en la descripción de los horizontes de sentido que nutren las dinámicas curriculares y pedagógicas. Para ello, la comunicación es esencial porque se constituye en la base desde la cual se realiza la planeación y la construcción del hecho intercultural en la comunidad educativa. Este proceso implica concebir el PEI desde la propuesta de Prieto (1999), como una construcción comunicacional en la que los miembros de una institución rompen con el aislamiento, superan la soledad y abren alternativas al encuentro cotidiano desde el cual se fortalece el interaprendizaje.

La soledad puede minar cualquier ánimo, cualquier temple, cualquier entusiasmo. Y si no que lo digan las clases plenas de lugares comunes, las rutinas exangües, la voz monocorde, los gestos cansados, el brillo de la alegría apagado en la mirada. Se ha criticado a menudo al educador por todo esto. Comprendo ahora que se trata de un efecto, la causa de esa condición terrible de la soledad, ligada a su vez a otros condicionamientos por todos conocidos. Comprendo también que la entropía acecha a los solitarios, a estos solitarios condenados a serlo ante los otros. Comprendo que no hay soledad sobre la tierra capaz de sostenerse de manera indefinida. Comprendo, en fin, todos los gestos, los impulsos a salirse de esa brutal condición para acercarse a los demás, para romper con tanta distancia. Nuestra educación no cambiará sólo por las transformaciones de un país o por las demandas de los economistas, cambiará desde la base, desde la ruptura del círculo de la soledad hacia el encuentro, el trabajo compartido, la posibilidad de sentirte, ser, reírte con el otro. (Prieto, 1999, p. 67)

Aunque la dinámica curricular y formativa en la escuela no se escapa del establecimiento de rutinas y reglas que contribuyen al manejo de procesos internos y externos al currículo, la posibilidad de lo plural y lo creativo está dada por la comprensión del mismo como una construcción cultural, producto de una multiplicidad de relaciones humanas que, desde un interés emancipatorio (Grundy, 1987), supone entender la escuela desde la misma interacción hacia la comprensión de formas de comunicación que den sentido a la acción humana y a la relación social entre culturas.

Sobre esa base y tal como lo expresan Devalle de Rendo y Vega (2006) al retomar la postura de Gimeno (1988), es posible generar cambios desde el análisis del currículo como una cultura viva, lo cual implica devolver la mirada hacia la propuesta formativa y comprender la función de los espacios académicos y extracurriculares, así como de los contenidos, las habilidades, los saberes, las creencias, las aptitudes, los valores, las actitudes y los comportamientos, los sentimientos que se dan en un juego de intercambios e interacciones promovidas a partir del diálogo de las subjetividades de todos los actores involucrados en la cultura escolar.

El currículo visto desde esta perspectiva acarrea, por ejemplo, el análisis del lenguaje de los docentes, sus actitudes hacia las minorías o culturas, las relaciones sociales entre alumnos, las formas de agruparlos, los estereotipos que se divulgan, lo que exige la evaluación, entre otros aspectos.

En este sentido, un modelo pedagógico para la interculturalidad en la escuela urbana debe establecerse desde una perspectiva dialéctica. Tal como lo asume Not (1983), esta perspectiva privilegia al sujeto como un ser condicionado social e históricamente que forma una unidad indisoluble con el objeto (conocimiento), en la que los dos desempeñan un papel activo. Sobre esa base, el conocimiento es práctica y a su vez producto de la acción que ejerce el sujeto sobre el objeto y viceversa. En este sentido, el individuo solo puede conocer el mundo que lo rodea, en tanto ejerce una acción para transformarlo, lo que a su vez causa una transformación en él. Así, el conocimiento es objetivo y subjetivo a la vez; objetivo en tanto el sujeto comprende el mundo para transformarlo; y subjetivo por cuanto es propio de la realidad del individuo. De esta manera, el conocimiento no es absoluto, ni relativo sino históricamente determinado, lo que lo constituye como un proceso inacabado y derivado de la transformación constante del sujeto en la acción.

En esta perspectiva dialéctica, el sujeto construye saberes y se transforma a sí mismo mediante la interacción con el otro. Aquí el papel del maestro es esencial pues se convierte en un propiciador de contextos pedagógicos en donde el sujeto construye sus saberes. Este rol no se centra en transmitir, instruir o enseñar sino en la creación de posibilidades para el establecimiento de una relación dialógica, horizontal con el estudiante hacia la problematización y comprensión de su visión del mundo y de su realidad, en el encuentro con las diversas subjetividades.

En términos de la construcción de modelos pedagógicos desde una perspectiva dialéctica, se puede también asumir que el discurso como práctica ofrece la posibilidad de transformación de la realidad social del sujeto desde la acción. Aunque el discurso de las políticas públicas, los lineamientos educativos y de los mismos modelos pedagógicos, ha incidido tradicionalmente en el establecimiento

de relaciones de poder, de carácter vertical, en las que se invisibiliza la agencia del sujeto y su posibilidad de resistencia y cambio social, la acción transformadora del discurso y la comunicación también ofrecen lugares de agencia desde los cuales se puede pensar en una pedagogía de la alteridad. Con respecto a esto, Soler asevera:

Históricamente, el discurso como práctica social, y las instituciones han trabajado para construir una relación de poder entre opresor/oprimido que subyuga los márgenes... las pedagogías centradas en el Otro, pedagogías de la alteridad o de la diferencia deben comprometerse con la agencia de los estudiantes y los profesores. Una agencia discursiva que rete el poder racial y el privilegio blanco, y una agencia que deconstruya las identidades como identidades performativas, que ofrece modos de resistencia y se juega en el día a día en los sitios sociales en una relación de intersubjetividad. (p. 9, 2017)

En este sentido, una pedagogía de la diferencia que forme parte de la cultura escolar debe superar la dicotomía entre el discurso pedagógico establecido política e institucionalmente y lo que sucede en la práctica tanto fuera como dentro del aula. La posibilidad para este hecho está dada en la comunicación, en el encuentro de estudiantes, directivos, maestros, padres y miembros de la comunidad mediante espacios que permitan transformaciones en las concepciones, muchas veces arraigadas sobre la diversidad, sobre el Otro y sobre la misma práctica docente.

Es importante, entonces, crear una cultura escolar de participación y comunicación abierta, democrática, de vínculos sanos, cooperativos. Las prácticas compartidas —y no los dogmatismos— favorecen la creación de esa cultura. La interacción sociocognitiva y afectiva —y no las prescripciones— facilitan la creación de las estrategias para asumir con convicción la cultura de la diversidad... y esto sólo se logrará aumentando los niveles y las instancias de participación real y las posibilidades concretas de comunicación... queremos destacar que un proyecto integrador en y para la diversidad procura identificar, “potenciar y compartir las posibilidades” de cada uno más que señalar lo que cada uno “no puede”. La estrategia es

promover proyectos, desafiarlos entre todos, alumnos y profesores, maestros y futuros maestros y también padres. (Devalle y Vega, 2006, pp. 185 y 186)

En conclusión, es claro que consolidar una cultura escolar sobre esa base es un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores que implican una serie de cambios a nivel teleológico, curricular y pedagógico; pero precisamente este es el reto de la escuela actual. La escuela no puede reducirse simplemente a un espacio de socialización y transmisión de conocimientos, que frecuentemente se reproducen en dinámicas homogeneizantes, sino que debe convertirse en uno de los contextos formativos a los cuales accede el individuo para consolidar su propio proyecto de vida, para comprender al Otro desde todas sus dimensiones y para transformarse a sí mismo desde la convicción de que el mundo es diverso y que la interacción dialógica con la diferencia es característica de la realidad escolar.

Referencias

- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Castellà, J. Comelles, A. y Vilà, M. (2007). *Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Cazden, C. (1986). Classroom discourse. En M. E. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 432-463). Nueva York: Macmillan.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Devalle, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 185-212). Buenos Aires: Ediciones Aguazul.
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.
- Lemke, J. (1986). *Using Language in the Classrooms*. Waurm Ponds, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Levin, L., Ramos, A. y Aduriz, A. (2008). Modelos de enseñanza y modelos de comunicación en las clases de ciencias naturales. *Tecne, Episteme y Didaxis*, 23, 31-51.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Prieto, D. (1999). *La comunicación en educación*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Sinclair, J. M. y Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Use by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Soler, S. (2017). *Mira, un negro. Elementos para pensar el racismo y la resistencia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Valderrama, C. (2000). *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. <https://doi.org/10.4000/books.sdh.176>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.





Reflexión pedagógica en el proceso de transformación de la enseñanza de la lectura*

Pedagogical reflection in the transformation process of reading instruction

Lina Fernanda Sánchez Cancino¹, Ana Lizbeth González Suárez² 

Para citar este artículo: Sánchez, L. F., González, A. L. (2019). Reflexión pedagógica en el proceso de transformación de la enseñanza de la lectura. *Infancias Imágenes*, 18(2). [196-209]

Recibido: 15-01-2019 - **Aceptado:** 20-08-2019

Resumen

Este artículo recoge las reflexiones de una docente de primera infancia a partir del desarrollo de la investigación titulada: “La lectura como facilitadora en el reconocimiento y expresión de las emociones de los niños y niñas de jardín”, la cual se articula con base en los conceptos de alfabetismo emergente, alfabetización inicial y el desarrollo emocional de los niños y niñas del grado jardín. La propuesta se desarrolló bajo el enfoque cualitativo con un diseño de investigación acción pedagógica, lo que permitió describir la transformación gradual de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora en relación con la situación que se presenta en los procesos de alfabetización de los niños a través de la lectura y la importancia que ejercen las emociones. Lo anterior generó cambios profundos en la planeación debido a la reflexión continua de la docente y de la visibilización de las necesidades de los estudiantes.

Palabras clave: enseñanza de la lectura, primera infancia, desarrollo emocional, papel del docente, práctica pedagógica.

Abstract

This article gathers the experiences of a kindergarten teacher taken from a study based on concepts of emerging literacy, initial literacy and the emotional development of kindergarten children titled “Reading as a facilitating tool in the recognition and expression of the emotions of kindergartners”. The proposed technique was developed following a qualitative approach with a research design of pedagogical action that allowed us to describe the gradual transformation of teaching practices of a research teacher within the context of teaching literacy to children through reading and the significant role that emotions play within this process. The latter developed significant changes in planning due to the teacher’s continuous reflections upon and awareness of her students’ needs.

Keywords: reading instruction, literacy, early childhood, emotional development, teacher role, teaching practice.

* Este artículo reflexivo es producto del proyecto de investigación “La lectura como facilitadora en el reconocimiento y expresión de las emociones de los niños y niñas de jardín”, desarrollada entre julio de 2016 y junio de 2018, para optar al título de Magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana.

1 Magíster en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Licenciada en Pedagogía Infantil Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Primera Infancia, Colegio Gonzalo Arango I.E.D. Correo electrónico: linasanca@unisabana.edu.co

2 Magíster en pedagogía, Universidad de la Sabana. Psicóloga, Universidad Católica de Colombia. Docente universitaria y de primera infancia, Colegio Distrital Charry IED. Correo electrónico: anagosu@unisabana.edu.co

Introducción

El presente artículo expone las reflexiones desarrolladas por la docente investigadora en torno a la práctica de enseñanza de la lectura, la oralidad y la escritura en niños y niñas del grado jardín. Lo anterior, a partir del proceso de investigación acción pedagógica, el cual se caracteriza por el desarrollo de ciclos de reflexión en torno a tópicos del interés del docente, como los propuestos por Kemmis y McTaggart (1992), los cuales se presentan de manera gradual en la medida en que se valoran las condiciones en un tiempo y lugar determinado, se planea una estrategia a desarrollar, se pone en funcionamiento y vuelve a valorarse el cambio en los aprendizajes de los estudiante y condiciones de la enseñanza. Dicho proceso se realiza con el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza, las cuales al ser auto-observadas y reflexionar sobre ellas con base en un saber disciplinar, trascienden a un proceso pedagógico (De Tezanos, 2007).

A continuación, se expondrán los ciclos de reflexión adelantados en el proceso de transformación los cuales permiten soportar la idea de la docente investigadora en relación con: la necesidad de reflexión permanente sobre la propia práctica para transformarla. En ese sentido, debe establecer las concepciones que median la toma de decisiones a la hora de escoger, estructurar, diseñar e implementar estrategias o actividades en el aula, que para la presente investigación se centraron en la oralidad, lectura y escritura y su relación con el proceso de identificación de emociones en los niños del nivel de jardín.

Por otra parte, la búsqueda de la transformación implica reflexionar sobre las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y en ellas cobra especial relevancia el ejercicio de planeación, el cual recoge y articula las necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje y estrategias a desarrollar junto con la manera más coherente de evaluar su eficacia en el proceso esperado. Esto conlleva necesariamente un cambio en el papel del docente a docente investigador.

Ciclo 1. Fundamentación teórica: análisis de mis prácticas de enseñanza de oralidad, lectura y escritura. Una primera mirada a la práctica

La oralidad, lectura y escritura son procesos que permean todas las prácticas escolares y la vida misma. Por esto, adquieren gran relevancia en cada uno de los momentos en que los sujetos asisten a la escuela, así como la manera en que el docente concibe dichos procesos determina la ruta a elegir al momento de decidir la manera de enseñar en su aula.

En ese sentido, la oralidad fue concebida en el aula constantemente por mí como proceso básicamente innato que se trabaja a partir de la correcta pronunciación. Luego de un enriquecimiento teórico, y contrastándolo con la propia práctica, se evidencia que va más allá y es un proceso transversal a la lectura que permite llegar a la escritura a partir del desarrollo de la apropiación del contexto y adquisición de significados que se reflejan en las expresiones y se encuentra ligada a actos discursivos que son precursores en la adquisición del lenguaje escrito. Por tal razón, cuando se logra que un sujeto sea oralmente alfabetizado su acceso al mundo de las letras resulta más fácil (dicha alfabetización está referida al enriquecimiento del vocabulario y al uso diversificado en distintos contextos del lenguaje oral como lo menciona Ramírez, 2014.)

Lo expuesto permite evidenciar que, desde muy temprana edad, el niño desarrolla procesos de pensamiento profundos que le ayudan a comprender y dar respuestas al mundo que lo rodea, como lo menciona Camps:

La lengua oral impregna la vida escolar. En este entorno de vida escolar; la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida social, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir; es también camino para la entrada en la literatura. (2005, p. 6)

De allí que la oralidad entre el niño, sus pares y su maestra dentro de la escuela sea de vital

importancia para desarrollar procesos profundos de comprensión y poder encontrar en los elementos que ofrece el aula herramientas para la construcción de nuevos saberes como, por ejemplo, la familiarización con experiencias como exposiciones, representaciones, contacto con tradiciones orales que faciliten la adquisición de vocabulario y la consolidación de un cuerpo de significados que faciliten la comprensión en contextos nuevos y diferentes como los ligados a la lectura de diferentes portadores de texto, entre otros. En relación con ello, Ramírez (2014) expone que: “De esta manera, se inicia un ciclo vicioso: cuanto menos vocabulario, menos comprensión de lectura, lo cual a su vez lleva a menor aprendizaje, y a su vez a menores oportunidades de ampliar el vocabulario” (citado en Guzmán, 2014, p. 55).

Lo anterior le da importancia al desarrollo de la oralidad frente a los procesos de lectura y escritura, pues se constituye como el puente de construcción de estos. Mediante la interacción con pares y la maestra, los niños reconocen su entorno a la vez que aumentan su nivel de vocabulario y con ello el proceso de comprensión de significados.

En la misma línea al observar en la práctica, como docente de primera infancia pensaba que leer se refería al proceso de decodificar el alfabeto. Sin embargo, en el contexto de un ejercicio de colegaje, observación y reflexión continua, la investigadora llega a la conclusión de que la lectura guarda una estrecha relación en el intercambio cultural que permite ampliar la visión del entorno a través de lo que está escrito. Como lo señala Pérez:

Lo que queda después de leer, lo que se siente al leer, lo que nos pasa al leer, son vivencias que tienen que ver con un sentido un tanto descuidado en tiempos de pragmatismo y búsqueda de la eficacia a toda costa: se trata del sentido estético, esa posibilidad, de leer, sentir la cadencia de las palabras escritas o escuchadas, palabras dichas. (2013, p.113)

De esta manera, cuando asumimos la lectura desde este punto de vista se comprende que el ambiente de aprendizaje que diseñe como docente es importante pues permite un acercamiento al libro,

así como a otros portadores de texto³. En este sentido, Ferreiro plantea que:

El desarrollo de la alfabetización es mucho más que pronunciar letras, que repetir una y otra vez las mismas letras en una página, o aplicar test de madurez para la lectura con la esperanza de garantizar que la enseñanza comienza con éxito. (1991a, p. 33)

Por otra parte, concluimos que es de gran valor que exista un adulto afectivamente cercano que lea con los niños y permita experiencias significativas frente a la lectura; puesto que ella por sí misma proyecta en los estudiantes el deseo de iniciar más rápido ese proceso social que implica la comunicación a través de un lenguaje escrito convencional.

Finalmente, escribir lo asociaba al proceso de codificar con la ayuda de ejercicios visomanuales, para que los niños pudiesen tener un mejor desempeño motor fino. De allí que los ejercicios de puyar, rasgar, arrugar, amasar fueran pertinentes en la planeación. De igual manera, se consideraba de suma importancia el reconocimiento que los niños hicieran de cada una de las letras para formar unidades completas (palabras), pues ello llevaba a la expresión de ideas. Por lo anterior, se realizaban constantemente ejercicios de repetición de letras para el acercamiento al código.

En este sentido Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) señalan que el reconocimiento de letras es necesario para la adquisición del principio alfabético, pero no es suficiente para alcanzar los propósitos reales de la lectura y la escritura, pues es necesario que el niño confiera significado al texto y lo comprenda.

Por lo anterior, ahora considero como docente titular que es importante tener en cuenta la etapa de adquisición del sistema de escritura en la que se encuentren los niños para proponer actividades que permitan un avance en dicho proceso (Ferreiro, 1991b; Flórez *et al.*, 2007) debido a que se reconoce la complejidad de habilidades cognitivas

3 Se denomina portador de texto, como lo señalan Ferreiro y Teberosky, a cualquier objeto que lleve un texto impreso. Se incluye en esta denominación a los libros, envases, diarios, carteles, etc. (1979, p. 207).

comprometidas en la escritura como expresión de pensamientos y sentimientos. Por tanto, aunque los ejercicios de motricidad son importantes, no son la única herramienta para desarrollar procesos de escritura y al realizar la reflexión al respecto. Por ello llego a concluir que los textos espontáneos, así como los dibujos, hacen parte esencial del proceso de construcción de escritura, pues es en estos que los niños exploran posibilidades y generan hipótesis sobre el cómo llegar a la escritura convencional, además de expresar las comprensiones y pensamientos en relación con una situación en particular (Smith, 1989).

En resumen, el cambio de concepciones de la oralidad, lectura y escritura pasó de ser un proceso meramente de decodificación a un proceso de construcción de significados y expresión de pensamientos y emociones que conlleva a una comunicación (Bernal, 2014). Lo que en sí mismo implicó para la docente de aula iniciar cambios en su práctica de enseñanza, a partir del cuestionamiento constante de las acciones que allí se realizan y da pie a un proceso que parte de la valoración de los estudiantes en un ejercicio de diagnóstico, con el fin de conocer el entorno de los estudiantes, sus necesidades, conocimientos previos, pero sobre todo las condiciones de enseñanza que se presentan en el grupo (Restrepo, 2004)

Ciclo 2. Cambios observados en los niños: el papel como docente investigadora “de la teoría a la práctica”

Al iniciar el proceso de investigación, los objetivos e intereses giraban en torno a la falta de expresión oral de los niños durante las actividades realizadas; pues por la edad se convertía en una constante tener que forzar las situaciones en las cuales ellos debían hablar sobre lo que pensaban y no se escuchaban sus respuestas, sino que, por el contrario, esperaban que la maestra se las diera. Por lo anterior, se consideraba que el problema estaba en los niños, desde allí se iniciaba el abordaje de las temáticas trabajadas en aula, pues se sobrevaloraban las falencias de ellos sin observar otras posibilidades. Por tanto, se buscaban respuestas a la falta

de expresión, cabe anotar que esta necesidad era algo que quería abordar la maestra, pero no surgía de la observación constante y reflexionada de las actividades de aula; la pregunta que entonces se planteaba era: ¿cómo desarrollar la oralidad de los niños del curso jardín?

Luego de obtener mayor información a través del acercamiento a la teoría, al analizar las prácticas encontramos que el problema no estaba en los niños. Por el contrario, se consideró necesario empezar a reflexionar sobre la práctica de enseñanza y sobre la importancia de la oralidad en el aula. A partir de la revisión teórica con respecto al tema, se encuentra que Vilà y Vilà mencionan que:

La adquisición de la competencia comunicativa oral se garantiza, desde nuestro punto de vista, desde la potenciación de los distintos usos de la lengua y, especialmente, en la enseñanza-aprendizaje de los usos monológicos en contextos de formalidad media-alta y desde la reflexión previa y posterior al uso de la lengua. En ese sentido, es tan importante posibilitar contextos reales de uso de la lengua oral como potenciar el acceso a lecturas y a la recopilación escrita de informaciones que permitan seleccionar, completar y ordenar el conocimiento de los escolares sobre el tema que debe ser objeto de expresión oral. (1994, p. 49)

Así pues, al realizar distintas lecturas, reflexionar y contrastar con las experiencias en aula se consideró importante hacer un diagnóstico para evidenciar las situaciones de la misma para así avanzar en un ejercicio profesional centrado en el cambio del quehacer.

Luego de realizar el diagnóstico basado en el procedimiento sugerido por Guzmán, Chocontá y González (s. f.) surgió la pregunta problema: ¿cómo incide el desarrollo de una estrategia de alfabetización inicial basada en la lectura en la expresión de emociones de los niños del nivel de jardín? La cual se construyó a partir de las experiencias de lectura en voz alta, pues los niños empezaron a asociar las situaciones vividas al interior de sus familias con los personajes de los cuentos.

Lo anterior se apreció en expresiones de los niños en distintas actividades de lectura compartida, en voz alta y de imágenes, en el marco de la relación del contenido y la experiencia expuesto por Flórez *et al.* (2007), como se señala a continuación:

Yo soy igual que el niño del libro me porto mal y mi mamá me dice que no.

Mi mamá es como la mamá del pingüino me regaña y eso me pone a llorar.

Miren el pingüinito se destruyó porque la mamá regañó.

Siempre los papás regañan cuando están muy bravos porque nosotros nos portamos mal.

A mí también me da susto que mi mamá y mi papá me regañen porque me pongo a llorar.

En esta medida fue importante pues los niños expusieron sus sentimientos; como en ningún otro momento lo habían hecho de esta manera se generó un vínculo fuerte con la docente. Esto evidenció que los niños se culpaban por algunas situaciones que al parecer no tenían una relación directa con ellos, y también puso en perspectiva el papel de la misma como adulta en la vida de estos niños y cómo es posible contribuir a la elaboración, reconocimiento y expresión de emociones.

En ese sentido, la escuela se debe convertir en un espacio amable para el niño, donde encuentre que es agradable estar y expresar sus inquietudes, en el cual se establezcan relaciones empáticas ya que en el diario vivir en ocasiones desde la función de adultos se olvida que existen situaciones difíciles de expresar y parte del aprendizaje consiste en identificar y expresar a través del lenguaje aquellas situaciones como las narradas por los niños y que comprometen su bienestar integral (MEN, 2017, p. 43-50). De allí que se considere sumamente importante trabajar en el desarrollo emocional de los niños ligado a la experiencia de la lectura.

Por lo anterior, los niños indicaban tener sentimientos y emociones que se encontraban en las imágenes y narraciones, con lo cual también se evidencia que la lectura es un proceso de construcción de significados. Así pues, como docente titular consideré necesario empezar a abordar la

temática debido a que las condiciones en las que se encontraban los niños estaban afectando el proceso de aprendizaje. Pues como lo menciona Maturana:

todo quehacer humano se da en el conversar, y lo que en el vivir de los seres humanos no se da en el conversar no es quehacer humano. Así, al mismo tiempo, como todo quehacer humano se da desde la emoción, nada humano ocurre fuera del entrelazamiento del lenguaje con el emocionar, y, por lo tanto, lo humano se vive siempre desde una emoción, aún el más excelso y puro razonar. (1989, p. 99)

Al mismo tiempo observé que era de suma importancia que los niños pudiesen comprender lo que pasaba en su interior y lo que esto causaba en sus cuerpos. Por lo anterior, decidí trabajar con las emociones, pues consideré necesario que los estudiantes pudiesen elaborarlas y a la vez desarrollaran competencias emocionales que les permitieran vivir en comunidad; lo cual no se aparta de los objetivos y desarrollos esperados en primera infancia, como lo menciona el guía n.º 23 sobre la literatura en la educación inicial del Ministerio de Educación nacional (2014):

Hoy se sabe que la variedad, el desafío y la calidad de las experiencias verbales y no verbales brindadas al bebé construyen su cerebro, y es igualmente cierto que la vida emocional está enraizada en el vínculo afectivo con las personas más cercanas, que lo envuelven entre múltiples lenguajes. Esa nutrición, tan importante como la nutrición fisiológica, ofrece seguridad emocional y oportunidades permanentes a la niña o al niño para saber quién es, qué siente, dónde termina y dónde comienzan los demás. (p. 13)

Esto evidenció que tanto el desarrollo de la alfabetización inicial como el avance en el proceso de reconocimiento de emociones era esencial para obtener mejores resultados en el aula. Es importante para los maestros de la primera infancia reconocer que las emociones a esta edad, y durante el desarrollo académico del ser, juegan un papel fundamental para lograr aprendizajes que perduren y signifiquen para el sujeto que aprende.

De allí que se diera inicio a una exploración a través de distintas actividades sugeridas por Guzmán, Chocontá y González (s. f.), así como la articulación con el desarrollo de la escritura propuestas por Ferreiro y Teberosky (1979), ejercicio en el que se pudo evidenciar que era necesario no solo acercar a los niños al cuento sino a otro tipo de portadores de texto, y que como lo menciona Benítez, Arias y Flórez:

La escritura como conjunto de diferentes géneros discursivos varía en función de la riqueza alfabética del entorno de los niños. El niño expuesto a estas prácticas mejorará su aprendizaje inicial de la escritura. Si este soporte falla, se generan situaciones de inequidad porque estas diferencias suelen darse entre los niños de familias de estratos medios y altos, y los de estratos bajos. (2012, p. 54)

Al realizar procesos de reflexión frente al desarrollo del diagnóstico consideramos que era muy importante abordar las siguientes necesidades dentro de la investigación:

- La necesidad de expresión de los niños, no solo referida a la forma oral, sino también escrita en textos espontáneos, lo que sugiere que se debe relacionar de forma explícita la oralidad, la lectura y la escritura. Esto implica gestar en el aula ambientes de aprendizaje que faciliten la construcción de dicha relación, como los que se evidencia en las imágenes:



Figura 1. Trabajo de los niños expresión de emoción cuento "Madrechillona" de Jutta Bauer.



Figura 2. Trabajo de los niños expresión de emociones con el cuento "Madrechillona" de Jutta Bauer.

- Se debe realizar un análisis y reflexión mayor sobre la planeación para generar estrategias que den cuenta de los procesos de pensamiento de los niños. Como lo menciona Camps:

La reflexión en la acción puede llevarle a modificar sus planes y a observar las consecuencias de esos cambios. Describir los planes, los problemas que se presentan, las modificaciones introducidas y sus repercusiones es imprescindible para la elaboración de conocimiento didáctico, como también lo es la difusión de dichas experiencias. (2012, p. 33)

- Las actividades planeadas han de estar proyectadas inicialmente al reconocimiento de las reacciones físicas y pensamientos asociados a las diferentes emociones como parte de la identificación personal del niño.
- Las experiencias de aprendizaje pueden generar en los niños la posibilidad de elaborar sus emociones a través de las modalidades de lectura.

Lo anterior se evidenció en preguntas de investigación como: ¿qué influencia tienen las emociones en el proceso de aprender a leer y escribir?, ¿qué actividades son propicias para contribuir a la expresión oral de los niños?, ¿cómo la planeación de aula puede tener en cuenta las necesidades de los estudiantes? Las cuales se iban modificando en la medida en que se avanzaba tanto en el proceso de aula propiamente dicho como en el papel de docente investigadora a partir de la reflexión continua.

Para concluir, el proceso adelantado conllevó para las docentes, pero en especial para la titular de aula, el reconocimiento del papel como investigadora de su propia práctica. Esto le permite observar y escuchar mucho más, lo que le implica generar experiencias significativas a través de ambientes de aprendizaje caracterizados por el establecimiento de vínculos afectivos y flexibles ante el desconocimiento para construir un saber pedagógico.

Ciclo 3. Cambios en la labor docente: Es hora de cambiar la planeación

El desempeño del papel como docente investigadora a través del desarrollo de ciclos de reflexión trae consigo un espiral en el cual, según Kemmis y McTaggart (1992), un ciclo se articula al siguiente. Como se ha observado, a la altura de la investigación vivenció diferentes transformaciones, la primera de ellas referida a mis concepciones en relación con la oralidad, lectura y escritura y cómo se desarrollan procesos de alfabetización inicial en los niños. La segunda se relaciona con la importancia de generar el aprendizaje de competencias emocionales en los estudiantes desde tempranas edades; la tercera relacionada con la manera de desarrollar un ejercicio sistemático y riguroso de observación que permitiera establecer un diagnóstico de necesidades y oportunidades de mejora; y, finalmente, la importancia de abordar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, en este caso la planeación. Frente a la reflexión sobre los referentes teóricos, se plantea cómo el reconocimiento y apropiación de los mismos, así como el análisis de mis situaciones de aula, permitieron proponer una estrategia de alfabetización enfocada en la lectura para reconocer las emociones, pues se evidenció la importancia de una planeación secuencial y consciente de las realidades de aula.

Por lo anterior, ahora considero que la planeación se realizaba como una lista de verificación, basada en el desarrollo de la malla curricular preestablecida, sin contemplar las características del grupo. En este sentido, la actividad era sumamente importante porque era la que daba evidencia no solamente a la maestra investigadora sino también a los padres de familia sobre el proceso de

comprensión de los niños, como lo menciona Ritchart (2014):

En la mayoría de las instituciones educativas, los docentes se han enfocado en que sus estudiantes completen sus trabajos y sus tareas, y no en el verdadero desarrollo de la comprensión. Aunque este trabajo, si se diseña bien, puede ayudar a fomentar la comprensión, en la mayoría de los casos la atención se centra en la reproducción de habilidades y conocimientos, algunos nuevos y otros viejos. Las aulas son a menudo lugares para “decir y practicar”. (Párrafo 14)

De esta manera, concibo la planeación como una organización sistemática que responde a objetivos específicos y que se flexibiliza a medida que los estudiantes manifiestan necesidades en torno a la lectura y sus emociones y a la vez me permite mantener una reflexión continua que se contrasta con la teoría.

Por consiguiente, el desarrollo de la planeación me permitió articular el que hacer en pro de la construcción del lenguaje significativo en todas sus dimensiones (escrita, oral y en la lectura), lo que implica tener en cuenta al ser que se está educando como un todo y que precisamente es el aula, a través de la planeación, el lugar donde se materializa cada instancia de la vida de los niños. Como lo menciona Camps:

Si se contempla el aula como un espacio donde se desarrollan actividades discursivas directas e interrelacionadas, se constata que las diferentes habilidades lingüísticas no se producen aisladamente y que su enseñanza implica la confluencia de todas ellas. La lengua oral impregna la vida escolar. (2005, p. 6)

De esta manera, la planeación se convirtió, para mí, en la herramienta con la que el maestro no solo pretende que los niños aprendan a leer y a escribir (para este caso específico), sino que se concibe como la oportunidad de reflexión y reconstrucción continua de la práctica. Por lo anterior, debe ser sistemática y organizada con una intención clara, que se analiza para ser flexible.

Debido a lo anterior, realicé cambios tanto en la estrategia de alfabetización como en la planeación de la misma. De esta manera, a continuación, se presentan dos imágenes que dan cuenta del cambio, donde la secuencia didáctica mediante la cual se organizó el trabajo en aula refleja las nuevas concepciones, un ejercicio en el tiempo que reconoce diferencias en ritmos de aprendizaje, condiciones de los niños y contempla los contextos analizados.



Figura 3. Planeación antes del proceso de reflexión.

Sin embargo, llegar a esta estrategia no ocurrió en el vacío, fue necesario vivenciar un proceso gradual. Al comienzo realicé ejercicios de ensayo y error, puesto que primero se planeó una estrategia enmarcada en la enseñanza para la comprensión, pero al desarrollar el ejercicio en aula fue evidente que no tenía bases suficientemente cimentadas en este enfoque o marco de referencia, lo que generó que realizaran actividades que no respondían de forma real a los objetivos de mi investigación, pero especialmente a las metas de comprensión planteadas. En ese sentido, Kemmis expone:

Quando los profesores reconsideran sus ideas acerca de la capacidad, por ejemplo, y comienzan a descubrir cómo algunas de las nociones acerca de la inteligencia (por ejemplo, que ésta es hereditaria, las

que conformada por la experiencia), pueden hacer que perciban y comprendan errónea y sistemáticamente a sus alumnos, y descubren cómo la escuela contribuye a la estructuración meritocrática de la sociedad, alineada con esas ideas (por ejemplo, ligando la valoración de la inteligencia con la clase social), empiezan a descubrir elementos de una teoría de la falsa conciencia y una teoría de la crisis social, esclarecedoras para sí mismos y para otros (una teoría de la educación). (1992, p. 25)

De allí decidí plantear cuatro sesiones articuladas en una secuencia didáctica, lo que implicó cambiar el marco de referencia de la planeación y verificar su pertinencia en relación con lo propuesto en el proyecto educativo institucional, los objetivos y propósitos de enseñanza. Fue necesario analizar y evaluar cada una para poder hacer la siguiente. Lo anterior denota una investigación-acción permanente. Parra propone, a partir de los planteamientos de Lewin, que la investigación-acción tiene una doble finalidad, pues se propone modificar determinadas circunstancias; pero, además, aprender algo acerca de aquello sobre lo que ejerce la acción (2009, p. 116). De esta manera, en la investigación-acción se realiza, como lo dice Parra, una reflexión y cambio desde los actores del actuar educativo.

Por otra parte, este tipo de procedimiento permite al maestro hacer ajustes reales clase a clase, según lo visto en cada una de las actividades, así como también ofrece una mirada más profunda de la forma como la secuencia aborda el enfoque de desarrollo de competencias. En este sentido, las secuencias permiten establecer una gradualidad para avanzar en las mismas, pues como lo mencionan Tobón, Pimienta y García (2010) este enfoque permite “respuestas claras” al currículo, aprendizaje, evaluación y gestión educativa” y permite formar personas con habilidades críticas reflexivas, analíticas y creativas que las apliquen en la vida cotidiana (citados por Díaz, 2013). Es así como al realizar cada una de las sesiones de la secuencia didáctica se tomaron dos rutinas de pensamiento: siento, pienso, expreso (mediante dibujo o escritura) y ¿qué te hace decir eso?, las cuales permitieron visualizar el pensamiento e iniciar el camino hacia

Planeación Secuencia Didáctica: Rutina pensamiento ¿Qué te hace decir eso? para la expresión y reconocimiento de emociones a través de la lectura			
Actividad	Mi corazón llora, expresión y reconocimiento de la tristeza		
Número de sesiones	3 sesiones de dos horas cada una dependiendo de las dinámicas institucionales y de aula.		
Fecha en la que se implementarán	5, 9, 11 y 19 de abril		
Fase de la comprensión de lectura que se pretende estimular	Fase de comprensión inferencial Fase de la comprensión intertextual		
Rutina de visibilización del pensamiento que se usará	Durante cada una de las actividades se usará la rutina ¿Qué te hace decir eso?, pero se complementará con la rutina siento, pienso, expreso		
Objetivos a alcanzar en los niños.	Los niños reconocen la emoción de la tristeza a partir de la narración de cuentos. Los niños comprenden la importancia de expresar de manera oral o escrita lo que sienten, cuando se encuentran tristes.		
Valoración del Reconocimiento de la emoción.	Valoración del proceso de reconocimiento de la emoción en sí mismos y en otros.		
	Nivel básico Presenta dificultad en asociar la reacción física de la emoción trabajada con respecto a su reconocimiento.	Nivel intermedio Reconoce reacciones físicas de la emoción trabajada, sin embargo, no logra reconocer la emoción en otros.	Nivel avanzado Reconoce reacciones físicas asociadas a cada emoción y logra establecer un puente entre lo que siente con respecto a lo que sienten los que se encuentran a su alrededor.
Valoración del nivel de comprensión de lectura	Valoración de la profundidad de comprensión lograda por los niños		
	Nivel Básico (Comprensión literal)	Nivel Intermedio (Comprensión intertextual)	Nivel Avanzado (Comprensión Inferencial)

Figura 4. Planeación luego de realizar procesos de reflexión.

el establecimiento de una cultura de pensamiento no solo abocada hacia los estudiantes, sino que permitió también realizar reflexiones sobre los procesos y actividades que son pertinentes o no en la primera infancia.

Ciclo 4. Reflexión del proceso: planear, ejecutar y evaluar la triada para lograr un proceso en aula efectivo

El diseño, desarrollo y seguimiento de la estrategia da cuenta de las transformaciones ocurridas en las acciones de enseñanza a partir de la transformación conceptual, la reflexión sobre las prácticas y la proposición de cambio. A continuación, se exponen algunos de las observaciones finales en relación con la implementación de la estrategia propuesta, en coherencia con el objeto de la investigación acción pedagógica, que no es otro que mejorar las prácticas y la eficacia en el aprendizaje (Restrepo, 2004).

En primera instancia es importante destacar que los cambios se dieron en el pensamiento propio frente a la práctica de aula, así es como se tomaron decisiones ajustadas precisamente a la realidad de los niños y que respondían a las inquietudes de estos.

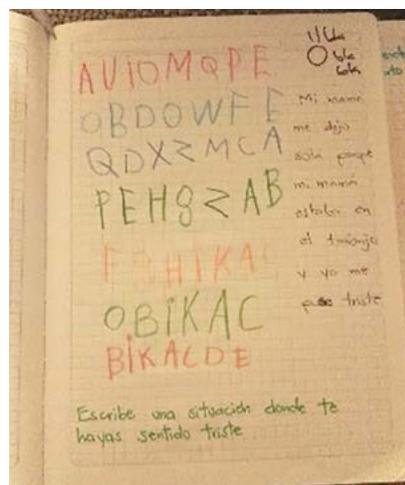


Figura 5. Diario de rutina "Veo, siento y expreso".

Es así como al realizar cada una de las sesiones de la secuencia didáctica se tomaron dos rutinas de pensamiento: siento, pienso, expreso (mediante dibujo o escritura) y ¿qué te hace decir eso? Las anteriores permitieron visibilizar pensamiento e iniciar el camino hacia el establecimiento de una cultura de pensamiento no solo abocada hacia los estudiantes, sino que me permitió también realizar reflexiones sobre los procesos y actividades que son pertinentes o no en la primera infancia.



Figura 6. Trabajo grupal sobre el cuento "Vaya rabieta" de Mirelle D' Alliance.

Esto evidencia, como lo menciona Ritchhart (2014), que las rutinas son una herramienta útil en dicha secuencia pues permite que emerjan los pensamientos y hacerlos visibles no solo para los niños sino para mí como maestra investigadora. De esta manera, permitieron una reflexión profunda para realizar modificaciones en la misma práctica, pero también poder valorar avances y retrocesos en cada uno de los procesos de los niños por parte de la docente.

Por otra parte, durante la implementación y desarrollo de la estrategia se evidenciaron avances significativos en la escritura tanto en las gráficas como en lo que significa escribir con sentido y significado, tanto para el autor como para el lector. Desde Halliday (1978) se podría afirmar que los niños adquirieron una intención al comunicar mediante lo escrito. Se pudo encontrar que ellos expresaban cada vez más la necesidad de escribir lo que pensaban; pero también, di un manejo diferente a la escritura la cual se relacionó con expresar al otro, más que codificar y decodificar. Ahora bien,

como lo señalan Flórez *et al.* (2007) la escuela es el lugar privilegiado para desarrollar la lectura y escritura, por lo cual, es importante que los adultos que acompañan en estos procesos realicen planeaciones y estrategias que contribuyan a tal fin, sin olvidar por supuesto todos los conocimientos previos con los que el niño llega a la escuela.



Figura 7. Lectura compartida cuentos a elección libre.

En cuanto a la oralidad los avances fueron muy notorios: se inició con un grupo que al principio era muy tímido, tan solo dos niños hablaban en clase; pero, con el transcurrir en cada una de las sesiones, el grupo inicio un proceso de divulgación de su experiencia tanto a sus pares como a la docente. Empezaron a adquirir habilidades propias de la comunicación, pues no solo hablaban más fluidamente sino también escuchaban a los otros. Fue muy importante la autorregulación del discurso en las asambleas, dado que los niños se organizaban para poder escuchar las ideas de los otros lo que concretamente los llevaba a entender que las ideas de ese otro eran valiosas y podían aclarar su pensamiento, evidenciándose así una construcción del pensamiento, pero también la democratización de la palabra. Por lo anterior, es posible establecer que, aunque el aprendizaje del mecanismo básico del lenguaje oral como lo señala Flórez *et al.* (2007) no necesita de una instrucción formal para ser aprendido, es evidente que se convierte en parte clave de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues al adquirir las habilidades y destrezas para acercarse a los otros la oralidad se enriquece y se complejiza.

Además, fue una constante permitir en el aula que los niños en su totalidad pudiesen expresar sus

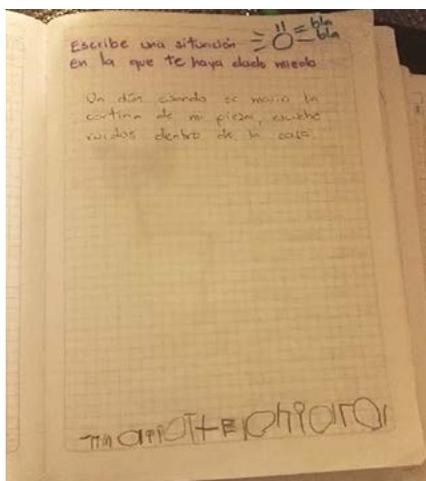


Figura 8. Parte Expreso de la Rutina “Veo, siento y expreso”.

pensamiento y emociones con respecto a los cuentos, lo que no solo facilitó un avance en los niños que estaban rezagados, sino que también permitió que aquellos que están dentro del promedio pudiesen destacarse, lo que es importante tener en cuenta en cada una de las clases pues, por lo general, como maestra tendía a centrar la atención en aquellos cuyos resultados fueran altos o preocupantemente bajos. Sin embargo, es importante generar estrategias incluyentes y que abarquen a la totalidad del grupo.

En cuanto a la lectura, el avance en la comprensión fue muy notorio pues los niños no solo se quedaron en los niveles literales, sino que en casi todas las actividades se alcanzaron niveles inferenciales en ocasiones superficiales. No obstante, al avanzar en la estrategia se convirtieron en niveles más profundos y complejos. Pues como lo menciona Smith: “los niños aprenden verificando hipótesis y evaluando la retroalimentación” (1989, p. 99). Esto se evidencia en el diario de campo presentado a continuación:

Algunos niños hicieron evidente esta situación:

Profe a mí no me gusta que me salgan cosas feas por la boca.

Maestra: Pero cuando te da ira en ocasiones lastimas con palabras, o muerdes o pegas, por eso debes controlarte.

Sí, profe yo no voy a pegar más primero, pienso y luego voy y hablo con el amigo.

Yo no me quiero volver un monstruo furioso.

Porque uno cuando esta bravo se vuelve como un león.

Ni botar las cosas como le pasó a Roberto y a los niños del primer cuento. [Aquí la niña estaba comparando el texto de “Vaya, rabieta” y el libro *Pataletas*].

Maestra: Bueno, ¿y qué cosas son iguales en el primer cuento y el segundo?

Pues que a los niños les dio mucha rabia. (JE). (Diario de campo # 40, mayo 4 de 2018)

En la misma línea, señala McNamara “que los niños no aprenden el lenguaje para dar sentido a las palabras y oraciones, por el contrario, dan sentido a las palabras y oraciones para aprender el lenguaje” (1972, citado por Smith, 1983, p. 102).

Lo anterior me hizo pensar, en mi papel de investigadora, sobre la importancia de la realización del ejercicio en aula. Pero, sobre todo, del modo y el tipo de preguntas que permiten en esta edad realizar un mayor nivel de profundidad en la comprensión, pues fue notorio que a pesar de la corta edad de los niños pueden realizar comprensiones profundas. Sin embargo, todo depende de la pregunta que realice el maestro frente a la misma. En este sentido, Smith afirma que “los adultos no solo corrigen el lenguaje de los niños; sino que estos les proporcionan modelos relevantes en un lenguaje adulto, para la elaboración del significado que los niños tratan de expresar en su propia manera tentativa” (1983, p. 100). Esto evidencia que la comprensión en la primera infancia es vehiculizada por la pregunta que haga el maestro o adulto que esté motivando la experiencia, por lo cual es de gran importancia que este sea consciente de su papel para permitir el desarrollo de dichas habilidades. De lo anterior Cervera afirma que:

La cantidad y calidad de los estímulos del ambiente son determinantes en las manifestaciones lingüísticas del niño y en el desarrollo del lenguaje. Pero también es decisivo el momento cronológico del desarrollo del individuo. Los resultados dependen de este desarrollo, cuando el ambiente permanece en situación constante de estímulos. (2003, p. 18)

Como lo mencionan Guzmán y Guevara (2014), los adultos tienen una importancia esencial para la

construcción fundamentos para la alfabetización de los niños, con los que se faciliten contactos y experiencias que contribuyan a la misma. De allí que la comunicación y constante relación mediante la lectura tanto compartida y en voz alta, así como las asambleas e implementación de rutinas de pensamiento se hayan constituido en pieza clave para lograr que los niños puedan expandir su comprensión de situaciones propias y de otros.

Frente al reconocimiento de las emociones fue evidente que en primera instancia los niños realizaban un acercamiento a las mismas enfocados en los procesos físicos que les permitían experimentar dicha emoción. No obstante, al avanzar en la lectura de los cuentos los niños realizaron procesos de comprensión y reconocimiento mucho más profundo, pues empezaron a asociar situaciones de su vida cotidiana que producían dichas emociones y asociaron esto con lo que vivía el personaje de cada cuento y expresaron, por ejemplo, haber vivido situaciones similares o tener carencia de espacios que el personaje tenía (Flórez *et al.*, 2007).

Al respecto los niños mostraron un avance fundamental al proponer soluciones ante conflictos propios que se daban en la expresión de estas emociones. De esta manera, en la actividad en la cual se abordó la emoción de la tristeza a través del cuento “Vacío” de Anna Llenas los niños manifestaron:

Maestra: miren esta es la barriguita que les envié Julia, ella les manda decir que por favor le ayuden a llenar el vacío. ¿Cuándo nosotros estamos tristes ayuda alegrarnos?

SL: el vacío.

WS: la mamá.

Maestra: La mamá, por ejemplo, a qué sí le dibujamos una mamá aquí a Julia será que puede tapar ese vacío.

Niños: no.

Maestra: yo creería que sí, porque cuando nosotros estamos tristes ¿a quién buscamos?

Niños: a la mamá.

Maestra: ¿qué más puedes llenar nuestro vacío?

AS: el papá.

SaLu: la abuelita.

WS: el tío.

Niños: la mamá.

Maestra: ¿será que los amigos nos ayudan a llenar el vacío?

Niños: sí. (Sesión 12, 13/04/2018, min 14:49 a min 17:27)

Pero los niños no solo llegaron a proponer soluciones a los personajes, sino frente a sus propias actitudes, como se evidencia en la nota de campo anteriormente citada.

Ahora bien, los avances mostrados para salir del egocentrismo y adquirir una conciencia social fueron sorprendentes. Al entender que hay un otro que también siente y puede pensar diferente a ellos, como lo menciona Wainryb (2005), al realizar una toma de funciones sociales se permite que el estudiante asuma la posición de su par en sus decisiones, lo que le permite reflexionar sobre las consecuencias de las mismas. Esto hace que el educando asuma otra postura dejando la propia de lado, pero también reconocen la importancia de entender y acoger a su par en la medida en que se identifican con este en la interacción. Lo anterior unió a los estudiantes, lo que generó una empatía no solo frente a la lectura sino como compañeros.

A modo de conclusión, al realizar la estrategia como docente investigadora me permití un avance en el conocimiento propio pues logré despojarme de lo que en ocasiones era seguro y experimenté con otras posibilidades dentro del aula, lo que me dio una visión más amplia de la misma en el quehacer.

En este sentido, incrementé la relevancia en la planeación dentro del aula, así como el enriquecimiento teórico que debe tener una docente de primera infancia con respecto a lo que ocurre y se propone enseñar en estas edades, pues esto le permite realizar procesos más conscientes y que estén enfocados en las reales necesidades de los niños.

Pero además establecí una manera clara y precisa en la planeación a través de secuencias didácticas debido a que establecen no solo situaciones de la cotidianidad de los estudiantes, y por tanto reales y cercanas a ellos, sino también contempla los ritmos y formas en las que los niños aprenden, como lo menciona D’Hainaut (1985):

[...] la secuencia de aprendizaje responde fundamentalmente a una serie de principios que se derivan

de una estructura didáctica (actividades de apretura, desarrollo y cierre) y a una visión que emana de la nueva didáctica: generar procesos centrados en el aprendizaje, trabajar por situaciones reales, reconocer la existencia de diversos procesos intelectuales y de la variada complejidad de los mismos. (citado por Díaz, 2013, p. 18)

Es así como al pensar en educación para la primera infancia no solo hace referencia en una planeación que desarrolle la dimensión cognitiva y comunicativa en los niños (referidas a aprender códigos y símbolos), sino que pensar en una estrategia en estas edades conlleva la transformación del pensamiento del docente sobre su aula y su quehacer en ella. Pues, en este caso, la maestra investigadora a través de la valoración continua de su propia práctica pudo concebir la lectura como una herramienta para la vida que lleva a desarrollar competencias ciudadanas en los niños que son básicas para una adecuada convivencia; y que este tópico es un eje central en la educación inicial y merece la estructuración de estrategias pensadas en ello.

Referencias

- Bauer, J. y López, L. R. (2001). *Madrechillona*. Salamanca, España: Lóguez.
- Bernal, G. (2014). Relaciones entre concepciones de infancia y prácticas de lectura en educación inicial. En Guzmán (comp.), *Lectura y escritura en la escuela: cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp. 190-210). Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Benítez, L. F., Arias, N. y Flórez, R. (2012). Inequidades en salud comunicativa: el caso del aprendizaje inicial de la escritura. *Revista de Salud Pública*, 14(2s), 46-57. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/35391/35757> <https://doi.org/10.1590/s0124-00642012000800005>
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 11(111), 6-10.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Cervera, J. (2003). *Adquisición y desarrollo del lenguaje en preescolar y ciclo inicial*. Buenos Aires: Editorial del Cardo. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/adquisicin-y-desarrollo-del-lenguaje-en-preescolar-y-ciclo-inicial-0/html/> <https://doi.org/10.5546/aap.2018.242>
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 7-26. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>
- Díaz, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado*, 17(3), 11-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002>
- Ferreiro, E. (1991a). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. Goodman (comp.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetano* (pp. 21-35). Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1991b). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida*, 12(3), 5-14. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D. F.: Siglo XX.
- Flórez, R., Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente, investigación, teoría y práctica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto para el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Secretaría de Educación de Bogotá.
- Guzmán, R. J. (2014). Recursos utilizados por niños de tercer grado en la escritura de cuentos. En *Lectura y escritura en la escuela: cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp.106-134). Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Guzmán, R. J. y Guevara, M. (2014). Aprendizaje de los educadores sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. En *Lectura y escritura en la escuela: cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp.374-393). Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Guzmán, R., Chocontá, J. y González, A. (s. f.). *Investigación profesoral. Formación educadores de primera infancia*. Chía, Colombia,

- Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Maestría en Pedagogía.
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación del lenguaje y del significado*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kemmis, S. (1992). Mejorando la educación mediante IAP. En *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp. 175-204). Madrid: Editorial Popular.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Llenas, A. (2015). *Vacío*. Barcelona: Editorial Barbara Fiore.
- Maturana, H. (1989). Lenguaje y realidad: el origen de lo humano. Conferencia organizada por la Sociedad de Biología de Chile, 3 de noviembre de 1988, Club de Providencia, Santiago de Chile. Publicado originalmente en *Archivos de Biología y Medicina Experimental*, 22, 96-102.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *La literatura en la educación inicial*. Documento N.º 23. Bogotá. Recuperado en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341839_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases Curriculares y Pedagógicas para la Educación Inicial*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Parra, C. (2009). Investigación-acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, 5, 113-125. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/515>
- Pérez, M. (2013). Hay que pensar en la lectura como práctica y como experiencia estética. En *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela* (pp. 109-114). Serie Río de letras. Libros maestros PNLE, 1. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf
- Ramírez, G. E (2014). Vocabulario: un componente esencial en la lectura y la escritura. En Guzmán (comp.), *Lectura y escritura en la escuela: cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp. 45-66). Chía, Colombia. Universidad de La Sabana.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>
- Ritchhart, R. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México D.F.: Trillas.
- Vilà, M., y Vilà, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, lenguaje y Educación*, 6(3), 45-54. <https://doi.org/10.1174/021470394321466873>
- Wainryb, C., Brehl, B. A., Matwin, S., Sokol, B. W. y Hammond, S. (2005). Ser lastimado y lastimar a otros: relatos narrativos de los niños y juicios morales de sus propios conflictos interpersonales. En *Monografías de la sociedad para la investigación en desarrollo infantil* (pp. 1-126).





Transformaciones en las prácticas de enseñanza: reflexiones y acciones*

Transformations in teaching practices: Reflections and actions

Heidie Maritza Carmona¹, Paula Jineth Clavijo² , María Andrea Espejo³ ,
Saúl Alfonso Vanegas⁴, Gabriela Atehortúa⁵

Para citar este artículo: Carmona, H. M., Clavijo, P. J., Espejo, M. A., Vanegas, S. A., Atehortúa, G. (2019). Transformaciones en las prácticas de enseñanza: reflexiones y acciones. *Infancias Imágenes*, 18(2). [210-225]

Recibido: 30-05-2018 - **Aceptado:** 09-06-2019

Resumen

En el presente artículo se sintetizan las transformaciones en las prácticas de enseñanza de un equipo de docentes en proceso de formación de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, Colombia. En primer lugar, se presentan algunas características del contexto institucional relacionadas con las prácticas de enseñanza en las que se incluyeron resultados de los estudiantes en pruebas internas y externas que derivaron en la necesidad de hacer transformaciones en las prácticas. En segundo lugar, se muestra de manera general la metodología utilizada durante la investigación. Luego, se presentan las principales reflexiones sobre las prácticas de los docentes de la institución educativa oficial La Balsa, evidenciando las transformaciones en relación con los contenidos, las estrategias de enseñanza y en la valoración continua. Por último, se dan las principales conclusiones producto del ejercicio de los ciclos reflexivos y deliberativos realizados por los docentes.

Palabras clave: enseñanza, contenidos, estrategias de enseñanza, relación profesor-alumno, evaluación.

Abstract

In this article, the transformations in teaching practices of a team of teachers in the process of training for a Master's degree in Pedagogy at the University of La Sabana in Colombia are summarised. First, some characteristics of the academic context related to teaching practices are introduced, including results of internal and external tests that led to the need for transformation in the practices. Second, the research methodology used in this study is described. This is followed by the principal observations pertaining to the practices of teachers from the official educational institution, La Balsa, which highlight the transformations related to content, teaching strategies and continuous assessment. Finally, the central conclusions, a result of the reflective and deliberative cycles conducted by the teachers, are set forth.

Keywords: teaching, contents, teaching strategies, teacher-student relationship, assessment.

* Artículo pedagógico, derivado de la investigación: "Transformación de las prácticas de enseñanza para fortalecer el quehacer pedagógico en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales en una Institución Educativa Pública". Universidad de la Sabana, Colombia. Fecha de inicio: junio del 2015; terminación: febrero del 2018.

1 Socióloga, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: hemafilemusic2014@gmail.com

2 Licenciada en Educación Básica, Lengua Castellana, Universidad del Tolima. Correo electrónico: pgcl2006@hotmail.com

3 Licenciada en Ciencias de la Educación. Informática Educativa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja). Correo electrónico: mariaandreaespejo78@gmail.com

4 Licenciado en Física, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: savanegasp@gmail.com

5 Docente de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Correo electrónico: gabriela.atehortua@unisabana.edu.co

Introducción

Este trabajo pretende contribuir al análisis de las prácticas de enseñanza, mediante la experiencia de cuatro profesores maestrantes del programa de Pedagogía de la Universidad Sabana.

Se expone un ejercicio colaborativo que les permitió a los investigadores reflexionar de forma cíclica sobre sus prácticas, con el objetivo producir un saber pedagógico y mejorar sus formas de organización en el quehacer de sus aulas.

Lo anterior se hizo mediante un diseño de investigación acción educativa (Restrepo, 2004) proceso que permitió el análisis de cuatro profesores de una institución distrital, cuyo objeto de estudio eran sus prácticas de enseñanza, enmarcados en un ejercicio cíclico de reflexión y evaluación.

El diseño metodológico de investigación-acción permitió desarrollar un trabajo deliberado y colaborativo que, en un primer momento, ubicó a los profesores maestrantes en un diagnóstico inicial del problema, en el cual comenzaron a evidenciar la necesidad de un cambio en varios aspectos de su quehacer que como profesores necesitan problematizar de su aula. Durante la investigación se pusieron en funcionamiento ciclos de reflexión que, de manera colaborativa, les permitieron planear, intervenir, evaluar y reflexionar de manera constante a los cuales se les denomina en este artículo como ciclos PIER. Este ejercicio permitió a los profesores investigadores identificar los modelos pedagógicos predominantes en sus prácticas de enseñanza, los cambios gestados en la misma, las formas de interacción en el aula y en las formas de evaluación; todo ello como insumo para aportar al desarrollo curricular de la institución.

Así, cada profesor desarrolló un proceso de cambio en sus prácticas de enseñanza en el aula, entendidas como todas las acciones que constituyen el quehacer de un profesor, a través de un ejercicio cíclico que llegó a una consolidación teórica, un avance disciplinar y la consecución de competencias en investigación pedagógica.

Del trabajo colaborativo emerge la categorización realizada en torno a la unidad de análisis: prácticas de enseñanza. Este proceso tuvo en cuenta el contexto de la institución educativa oficial (IEO) La Balsa, las necesidades puntuales de cada área

disciplinar y las especificidades de las aulas de los profesores. En este sentido, las categorías de análisis que se declaran en el presente trabajo de investigación permitieron a los profesores maestrantes reconstruir ciclos previos y comprender aquellos realizados de forma deliberada para estudiar los datos arrojados por cada uno de los insumos.

Contexto de la IEO La Balsa de Chía

La IEO La Balsa está ubicada en el municipio de Chía, en Cundinamarca, Colombia. Es una institución pública, con una cobertura poblacional aproximada de 600 estudiantes de estratos socioeconómicos 1 y 2, con dos jornadas escolares, con niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica; cuenta con una planta de 30 maestros (IEO La Balsa, 2016). En general, la comunidad estudiantil es población flotante ya que las familias, por razones laborales, económicas o familiares, están de manera transitoria en el municipio. Esta dinámica afecta los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que se intenta mantener continuidad académica. A nivel institucional, se ha trabajado en el fortalecimiento del sentido de pertenencia, la formación en valores y un buen nivel académico y convivencial. Sin embargo, el promedio de los estudiantes que inician en el grado preescolar y culminan en grado 11 es del 25 %.

En primera instancia, al reflexionar sobre los resultados de las pruebas internas institucionales (tabla 1) se observó que los estudiantes tenían bajos niveles de comprensión y análisis lector; dificultades para evocar y usar presaberes en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales; poca motivación al logro de metas u objetivos planteados por los docentes; y dificultades en el desarrollo de las competencias comunicativas. Con esto, el equipo de docentes evidenció la necesidad de reflexionar y cambiar aquellas prácticas de enseñanza que fomentaran las competencias comunicativas en las aulas.

En este momento de la investigación se propone resolver la siguiente pregunta: ¿cómo la transformación de las prácticas de enseñanza fortalece el quehacer pedagógico de los docentes investigadores en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales en una IEO en el municipio de Chía, Cundinamarca?

Tabla 1. Resultados 2015, rendimiento académico

Área	Nivel básico	Nivel bajo
Lenguaje	65 %	15 %
Matemáticas	32 %	33 %
Ciencias Sociales	70 %	7 %

Por otra parte, se aplicaron diferentes instrumentos, como una encuesta adaptada y diseñada por Gómez y Polanía (2008) que considera que dentro de la investigación los análisis se orientan hacia la caracterización de las prácticas de enseñanza de los docentes. Esta se aplicó con la intención de identificar los elementos predominantes en las prácticas de los docentes de la institución y, de esta manera, poderlos asociar con alguno de los modelos pedagógicos. En consecuencia, esto se vio como una oportunidad para aportar a la consolidación del PEI y del currículo, dado que en la institución hay un modelo pedagógico que está en revisión.

Otros instrumentos fueron los diarios de campo, registros realizados en actividades específicas en las que se aplicaron unidades de comprensión para las tres áreas de conocimiento: Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales.

Estas observaciones además de orientarnos y ayudarnos a identificar las tres categorías de enseñanza, aprendizaje y pensamiento en las prácticas de aula y la forma como estas se relacionan con el desarrollo de la competencia comunicativa, evidenciaron que las prácticas de enseñanza de los docentes se fundamentaban principalmente en el modelo pedagógico tradicional, caracterizado por la transmisión de conocimientos e información. En este modelo existían carencias en la transversalización de saberes disciplinares en el currículo y se denotaba que la planeación de actividades se centraba en los contenidos y no en que los estudiantes tuvieran la posibilidad de construir su propio aprendizaje a través de acciones significativas; además, se percibía que no había un proceso estandarizado de enseñanza para permitir a los estudiantes fortalecer sus competencias comunicativas y el desarrollo del pensamiento crítico en las áreas básicas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales. Todo lo anterior a partir de las observaciones y

registros realizados por los docentes investigadores en instrumentos como los diarios de campo y el proceso de desarrollo metodológico propio de la investigación-acción.

Las categorías de análisis principales son resultados de una interrelación entre los instrumentos de recolección de información y los referentes teóricos que definen los aspectos generales. Las subcategorías, particularmente de enseñanza, son emergentes debido a la triangulación de elementos de análisis como las competencias comunicativas y los procesos de reflexión sobre nuestras prácticas.

La pretensión investigativa fue acceder con mayor profundidad y proximidad al contexto de análisis y problema identificado. Esto, acorde con la necesidad y las reflexiones en un enfoque de investigación cualitativo que permite desarrollar preguntas, hipótesis y análisis constante de los hechos y la interpretación circular, es decir, sobre los fenómenos del aula.

Con la implementación de instrumentos de recolección de información como diarios de campo, la observación de las prácticas entre otros, se construye el análisis de las prácticas de enseñanza y se alimentan las reflexiones de los docentes la columna vertebral del proceso investigativo. Desarrollado como un trabajo colaborativo entre pedagogos en el cual la evaluación y reflexión de las prácticas fortalece el desarrollo de las categorías principales.

En cuanto la particularidad, las reflexiones sobre la transformación de las prácticas para el desarrollo de las competencias comunicativas, D. H. Hymes, en su trabajo "On Communicative Competence" (1972)⁶, en su trabajo sobre competencia comunicativa nos aproxima al fenómeno del lenguaje como competencia elaborando un primer

6 Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, Inglaterra: Penguin.

concepto que determina lo esencial de los factores socioculturales pues recrean la comprensión de la práctica lingüística, propia del contexto; es decir, que la competencia más la actuación con el lenguaje proponen la idea de hacer bien la competencia comunicativa.

Este concepto original de competencia comunicativa presenta evolución; diferentes autores se encargan de proporcionar nuevas dimensiones que nos muestran una visión más completa. Por ejemplo, desde Enríquez (2003) se implementa una dimensión intercultural y las implicaciones de la misma para la práctica educativa; sugiere que los conocimientos, las actitudes y las capacidades de dicha competencia emergen de manera coherente con el desarrollo del contexto de enseñanza y

aprendizaje, lo que nos es útil en el proceso investigativo con las subcategorías de: análisis de contenido (procedimientos interpretativos de productos comunicativos), estrategia de enseñanza (como acciones del docente para organizar y presentar contenidos), la relación maestro-estudiante que en adelante se leerá como la interacción con el estudiante (facilitar y promover el aprendizaje significativo) y la evaluación (en función del desarrollo de los procesos continuos y los objetivos propuestos).

Estas son usadas sobre todo para el análisis comparativo y diferencial de prácticas pedagógicas orientadas por un modelo tradicional y la subsecuente evolución de las prácticas, con un enfoque cualitativo.

Tabla 2. Estructura general de definición de las categorías de análisis

Ámbito temático	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías
Mejora de las prácticas docentes	¿Cómo los cambios de las prácticas de enseñanza fortalecen las competencias comunicativas y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales en una IEO?	Transformar las prácticas de enseñanza en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales para fortalecer las competencias comunicativas y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la IEO.	Entender las prácticas de enseñanza que desarrollan los docentes investigadores de la IEO.	Enseñanza	- Contenido. - Estrategias de enseñanza. - Interacción con el estudiante - Evaluación
			Plantear unidades de comprensión fundamentadas en el enfoque de enseñanza para la comprensión en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales como estrategia para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje de las competencias de los estudiantes y de los docentes.	Aprendizaje	- Competencias comunicativas en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales
			Visibilizar la importancia del desarrollo del pensamiento crítico desde la transformación de las prácticas de los docentes investigadores a través de la reflexión pedagógica abordada desde las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales.	Pensamiento	- Pensamiento crítico - Competencia comunicativa interpersonal.

213

Adicionalmente, en relación con los desempeños académicos, durante las reflexiones iniciales en el proceso de investigación los docentes centraron su interés en analizar los diferentes resultados en pruebas externas e internas. Por ejemplo, en las pruebas Saber 5 °, las cuales tienen como objetivo comprobar el desarrollo de competencias de los estudiantes, proporcionar información para la comparación entre programas e instituciones y recoger información

para construir indicadores de evaluación (Ministerio de Educación Nacional, 2006), y se considera que los resultados en esta prueba se constituyen en uno de los indicadores de la calidad educativa. En los resultados de los estudiantes en esta prueba durante los años 2014 y 2015, se encontró que la IEO La Balsa era una de las instituciones educativas del municipio de Chía que no mostraba un nivel satisfactorio y que había un alto índice de estudiantes con

resultados deficientes en las áreas básicas de Lenguaje y Matemáticas (tabla 3). Esto permitió al grupo de investigadores concluir que no hay un proceso estandarizado de enseñanza sugiriendo que el desempeño en las pruebas estaba ligado al desarrollo de un proceso efectivo de las competencias comunicativas en las áreas básicas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales.

Tabla 3. Resultados Pruebas Saber 5 ° (2014-2015)

Área básica	Pruebas saber entre mínimo y bajo	
	Año 2014	Año 2015
Lenguaje	60 %	57 %
Matemáticas	83 %	59 %

De acuerdo con el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del año 2015 de la IEO la Balsa en términos del componente de progreso (tabla 4), donde la institución se comparó consigo misma durante los años 2014 y 2015 se evidenciaron altos porcentajes con niveles mínimos e insuficientes de las pruebas de Matemáticas y de Lenguaje. Así mismo, en el componente de desempeño del mismo índice (tabla 5) donde el puntaje se comparó con el nivel nacional, se encontró que para el 2015 la institución estaba por debajo del promedio. Estos resultados ratificaron la necesidad de generar un cambio en las prácticas de enseñanza orientado a transversalizar los aprendizajes de las áreas de Matemáticas y de Lenguaje.

Tabla 4. Componente progreso del índice sintético de calidad educativa (ISCE)

Áreas	2014	2015
Matemáticas	67 %	63 %
Lenguaje	58 %	58 %

Tabla 5. Componente de desempeño del índice sintético de calidad educativa (ISCE)

	IEO La Balsa	Colombia (100-500)
Matemáticas	309	318
Lenguaje	305	312

En conclusión, una vez que el grupo de docentes investigadores realizó un diagnóstico preliminar mediante algunos ciclos de reflexión PIE en el contexto de la IEO se generaron ciclos deliberados y conscientes acerca de la manera en la que se podían transformar sus prácticas de enseñanza en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Metodología de la investigación

Para la investigación se seleccionó el enfoque cualitativo, el cual se destaca por tener un proceso dinámico, permite desarrollar preguntas claves durante la investigación a través de las cuales se analizan e interpretan constantemente los hechos de manera circular (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 8). Así, la finalidad del presente trabajo fue la comprensión de los fenómenos que se suceden dentro del aula, indagando las consecuencias de generar cambios y de qué manera las acciones conscientes de los docentes en un ejercicio deliberativo y de consenso grupal permiten generar transformaciones en las prácticas y qué cambios generan en la dimensión del aprendizaje.

En este sentido, de acuerdo con los resultados del ciclo de diagnóstico inicial se identificó que el problema estaba centrado en las prácticas de enseñanza, esto se evidenció en un análisis reflexivo de los instrumentos de registro, con los que se determinó que faltaban procesos continuos que fortalecieran el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Además, la carencia de un modelo pedagógico, las metodologías diversas y la falta de rigurosidad en los criterios de evaluación, fueron elementos por los cuales surgió la necesidad de transformar el quehacer docente para dar respuesta a los nuevos estilos de aprendizaje generados por la influencia de las formas contemporáneas de acceso al conocimiento; la metodología propuesta respondió a ello desde lo experiencial (Restrepo, 2004). Adicionalmente, se retomó el reconocimiento de la enseñanza para la comprensión (EPC) como una herramienta de visibilización de los procesos de aprendizaje, útil en la investigación dado que buscó hacer una reflexión profunda sobre el mismo ambiente de aprendizaje. También, esta perspectiva permitió observar el proceso investigativo de manera constante y reflexiva.

El alcance de la investigación se definió como descriptivo el cual se utilizó para caracterizar las prácticas de enseñanza y describir algunas acciones que marcaron dichas transformaciones con el fin de fortalecer el currículo de la IEO La Balsa puesto que está en proceso de consolidación. Durante la investigación la caracterización se centró en identificar las prácticas de enseñanza determinando las variables propias de los modelos educativos y su incidencia en el proceso de aprendizaje y de desarrollo del pensamiento crítico.

La presente investigación tuvo en cuenta el modelo de investigación-acción desarrollado por Kemmis y McTaggart (1988), quien tomó como base la matriz de Lewin, quien elaboró un modelo que permite desarrollar investigaciones en contextos educativos a través de los cuales se pueden comprender y analizar los problemas de la escuela. Para ello, definió cuatro momentos interrelacionados, que para efectos de este proceso se denominó ciclo PIER (planear, implementar, evaluar y reflexionar); en cada uno está implícita una mirada y una intención retrospectiva que derivan en la reflexión constante de conocimiento y de acción (Latorre, 2007).

En este ciclo los momentos se desarrollaron de esta manera:

- Planear: contar con información que permita mejorar lo que está ocurriendo. Es decir, es la fase en la que se estructuran las actuaciones y da, cabida a la flexibilidad y recursividad necesarias ante los

imprevistos que presenta el hacer cotidiano del profesor en el aula.

- Implementar: poner en práctica lo planeado.
- Evaluar: identificar los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
- Reflexionar: tener en cuenta los efectos para realizar ajustes de un nuevo ciclo de PIER hasta que se logre el cambio esperado.

A continuación, se describe el plan de acción (figura 1) desarrollado en la investigación el cual se basó en el ciclo PIER (Latorre, 2007).

Reflexiones sobre las prácticas de los docentes de la IEO La Balsa

A continuación, se presentan los cambios más significativos en las prácticas de enseñanza identificados por los docentes de la IEO en el proceso de investigación, teniendo en cuenta que la enseñanza está conformada por el modo cómo se orienta el proceso de aprendizaje y la forma en que se crean los escenarios formativos entre el docente y los estudiantes, resultado de la planeación desde la reflexión y la investigación poniéndola en marcha en el día a día y verificándola con la evaluación (Ministerio de Educación, Política Social y de Deporte, 2008). En este sentido, el documento se estructuró evidenciando las transformaciones de las prácticas de enseñanza en relación con los contenidos, con las estrategias de enseñanza, en la interacción con el estudiante y en el proceso de valoración continua.

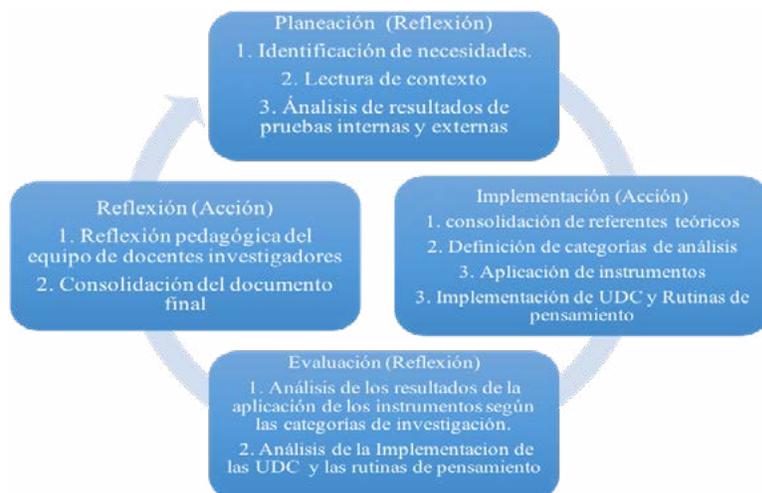


Figura 1. Plan de acción basado en el ciclo PIER.

Para este artículo se retomaron los cambios en las prácticas de enseñanza de los docentes investigadores de la IEO La Balsa, producto de la sistematización y análisis de la información recolectada en diferentes instrumentos como una encuesta adaptada de Gómez y Polanía (2008). Este instrumento se aplicó con la intención de identificar los elementos predominantes en las prácticas de los docentes de la institución y, de esta manera, poderlos asociar con alguno de los modelos pedagógicos a saber: tradicional, conductista, romántico, cognitivo y social. Adicionalmente, se analizaron diarios de campo en los que los docentes registraron información durante las aplicaciones de unidades de comprensión para las tres áreas de conocimiento, a saber: Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales.

Se presentan los análisis en relación con las subcategorías: contenidos, estrategias de enseñanza, la interacción con el estudiante (relación maestro-estudiante) y la evaluación.

216 Transformaciones en las prácticas de enseñanza y los contenidos

Inicialmente, el equipo de docentes investigadores retomó el concepto de conocimiento definido por Shulman (1986)⁷ que lo categoriza en tres tipos: el conocimiento temático de la materia o disciplina, en este caso Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales; el conocimiento pedagógico referido a los saberes necesarios poder transmitir el conocimiento; y el conocimiento curricular que debe estar basado en las pautas básicas o en los derechos básicos de aprendizaje (como se cita en Ríos, 2015).

Durante la investigación se evidenció que los docentes investigadores tenían dominio de los contenidos de su disciplina (tabla 7) lo cual se consideró como la base de identificación de las fortalezas en sus prácticas de enseñanza. Por ejemplo, de acuerdo con Ríos (2015), conocer sobre Ciencias Sociales le permite a los estudiantes comprender el contexto y la historia de cada pueblo, reconocer las causas y consecuencias de las acciones lo que genera conciencia de pueblo y como sujeto político; en este caso la labor de los docentes debe orientarse hacia que los estudiantes recorran su territorio,

conozcan su historia como ser humano, analicen su realidad y, de forma crítica puedan realizar aportes que permitan transformar su contexto.

En cuanto a la relación entre los contenidos y los modelos pedagógicos, en la aplicación de la encuesta se encontró que en pequeños porcentajes los docentes tenían afinidad con el modelo tradicional que considera que los conceptos son verdaderos e inmodificables y que están establecidos en los textos (Gómez y Polanía, 2008, p. 55), lo cual haría que “dictaran” los contenidos desvirtuando así la cotidianidad de la escuela.

Las afirmaciones de esta encuesta relacionadas con el ítem *contenido*, por ejemplo, nos mostró un resultado, en relación con el modelo tradicional, en el que un 60 % de los docentes encuestados se encontraban en desacuerdo con la afirmación sugerida de “los contenidos de una disciplina son verdaderos e inmodificables”, frente a un 14 % que se encontraba de acuerdo y un 13 % mediana y totalmente de acuerdo respectivamente.

Así mismo, en los diarios de campo y en las planeaciones de aula se evidenció que los contenidos se acogían a programas estandarizados, transmitiéndolos de manera unidireccional y en los cuales las evaluaciones giraron en torno a medir el nivel conceptual.

Como se evidencia en el siguiente apartado de uno de los diarios de campo de una de las docentes investigadoras:

El inicio de la clase se da con un saludo a los estudiantes y una oración. Luego, todos se disponen en sus puestos con cuaderno y lápiz para la primera lección. El tema a desarrollar es la Multiplicación por una cifra, se da un ejemplo inicial en el tablero donde se pide su atención.

En contraste, un porcentaje significativo de docentes fue aún con el *modelo cognitivo*, en el que se evidenció que para ellos era importante tener en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes para desarrollar los contenidos curriculares, se evidenció de parte del maestro un papel activo en la adaptación de los contenidos curriculares a la dinámica o realidad de cada uno de los grupos. Además, esto vislumbró cierto interés de los maestros en seguir aprendiendo de manera permanente sobre

⁷ Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31.

los contenidos de su área de desempeño, en consonancia con lo argumentado por Flórez, afirma que:

Se enseñan conocimientos ajustados a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas, resaltando la importancia de la propia experiencia y la manera como esta genera reconceptualización del aprendizaje de manera permanente a través de la cual el estudiante no solo aprende, sino que aprende cómo aprende. (citado por Gómez y Polanía, 2008, p. 64)

Con base en la aplicación de la encuesta, como resultados de la investigación se deducen que, con respecto al *modelo cognitivo*, en la pregunta número 37 ¿los contenidos curriculares deben ser acordes con los niveles de desarrollo de los alumnos?, se obtuvo el resultado de la tabla 6.

En este apartado se evidenció que para los docentes es importante tener en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes para orientar los contenidos curriculares. Por otra parte, los docentes coincidieron con el modelo social y su relación con los contenidos encontrando que “el conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica”. La mayoría consideraron válida la participación de los estudiantes en la construcción de su conocimiento; fue llamativo encontrar que un pequeño porcentaje de docentes denotó una actitud más tradicional o pasiva con respecto a las dinámicas para acceder al conocimiento enmarcándose en el modelo tradicional.

En relación con el contenido los docentes de la IEO La Balsa, incluidos los docentes maestrantes, se identificaron con la enseñanza de contenidos no solo para recopilar o memorizar algunos hechos, sino que esperaban que los estudiantes comprendieran la estructura sustantiva y sintáctica de los temas; identificando que los contenidos son cambiantes y dinámicos, de acuerdo con el PEI, garantizando así un mejor desempeño de los estudiantes en las pruebas internas y externas (Zabalza, 2000).

Reconociendo la importancia y el dominio del conocimiento temático los docentes investigadores buscaron la implementación de una herramienta que les permitiera generar espacios para que los estudiantes construyeran por sí mismo estrategias para acceder al conocimiento. En este sentido, uno de los primeros cambios en las prácticas de enseñanza fue la planificación temática a través de las unidades de comprensión (UDC), las cuales se desarrollaron en dos o más sesiones. Para cada una se propusieron rúbricas de evaluación en las que se plantearon las metas esperadas durante el proceso de implementación; estas unidades permiten hacer ajustes de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes y tener coherencia conceptual con los estándares básicos y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Los docentes investigadores reconocieron que dentro de la planeación con las UDC se deben tener en cuenta las formas particulares de comunicar los contenidos en el aula y de generar espacios de discusión conceptual. Por ejemplo, los docentes del área de Lengua Castellana y Matemáticas concluyeron que se requiere que los estudiantes consoliden su proceso lector y escritor ya que este es la base para que adquieran otros conocimientos. Según el historiador francés Jean Hebrard (1989), retomado por Ríos (2015), el hecho de leer, escribir y contar son parte de las destrezas y habilidades de los sujetos, por tal motivo son saberes que por excelencia han permanecido en el centro de cualquier reforma curricular o plan de estudios (Martínez, Noguera y Castro, 1988).

Otra transformación radicó en la integración del enfoque de la EPC ya que generó un proceso dinámico en la construcción del conocimiento, teniendo en cuenta los presaberes de los estudiantes y utilizándolos como el espacio de la investigación guiada propio de este enfoque. Adicionalmente, durante la implementación de las UDC se desarrollaron valoraciones ricas que apoyaron y tuvieron en cuenta la dimensión de propósito, es decir, los

Tabla 6. Resultados pregunta número 37 del instrumento encuesta

Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
27 %	13 %	47 %	13 %	0 %

docentes reconocieron los múltiples usos de los contenidos y la necesidad de generar prácticas de enseñanza que les permitieran seguir construyendo conceptos como parte de una actividad humana.

Transformaciones en las prácticas de enseñanza y las estrategias de enseñanza

Para definir las estrategias de enseñanza se retomó el concepto de Shulman (Ríos, 2015), en cuanto al segundo tipo de conocimiento el cual hace referencia al conocimiento pedagógico del contenido (CPC), el tema de la materia para la enseñanza. En otras palabras, se refiere a las estrategias pedagógicas que se van a utilizar para lograr entender la información que se genera a partir de cada disciplina dando relevancia a usar métodos enmarcados en el trabajo cooperativo, el indagar los presaberes, fomentar la investigación y lograr que cada estudiante saque sus propias conclusiones.

218 A partir del análisis de las respuestas de la encuesta se encontró que un pequeño porcentaje de docentes eran afines con el modelo tradicional; identificaron a los estudiantes como receptores de un conjunto de conocimientos verdaderos y estáticos y valores sociales acumulados por ellos (por los docentes) (Gómez y Polanía, 2008, p. 53). Así mismo, otro grupo significativo se identificó con estrategias en las que la transmisión parcelada de saberes técnicos deriva de cierto nivel de adiestramiento centrado en el refuerzo para modificar la conducta. En este sentido, la función del maestro era la de diseñar situaciones de aprendizaje mediadas por estímulos refuerzos para lograr las metas curriculares propuestas (Gómez y Polanía, 2008, pp. 56 y 57).

En cuanto al modelo pedagógico cognitivo, fue considerado como una herramienta útil para la planeación curricular pues permitió organizar los contenidos de acuerdo con el desarrollo cognitivo de

los estudiantes y el maestro es un facilitador que garantiza el aprendizaje por descubrimiento (Gómez y Polanía, 2008, pp. 63 y 64).

Una transformación significativa en las estrategias de enseñanza radicó en la planeación e implementación de los desempeños de comprensión, ya que implicó para los docentes un reto en el diseño de actividades novedosas que acercaran a los estudiantes a la reflexión sobre su propio aprendizaje. Por ejemplo, la docente investigadora del área de Lenguaje durante la implementación de la UDC diseñó estrategias orientadas principalmente a fortalecer la interpretación y producción de textos, derivado en el fortalecimiento de sus competencias comunicativas. Adicionalmente, la docente investigadora del área de Ciencias Sociales en su planeación de clases *escogió rutinas de pensamiento que se utilizaron como herramientas* que promovieron la comprensión en los estudiantes e hicieron visible el pensamiento, facilitaron el logro de las metas propuestas, generaron hábitos de comportamiento e interacciones entre los estudiantes y con el entorno natural y social y evidenciaron el desarrollo de un tipo de pensamiento social, reflexivo y democrático.

En las planeaciones desde la EPC se vio una transformación puesto que este enfoque se centra en el aprendizaje, lo cual implicó para el equipo de docentes investigadores desarrollar estrategias que les permitieran evaluar los niveles de desarrollo del pensamiento crítico en cada una de las actividades usando la metacognición como un proceso fundamental de reflexión constante. Es importante mencionar que durante la implementación de la investigación estuvo presente el ciclo PIER, el cual se constituyó en un elemento primordial en el desarrollo de estrategias de enseñanza, pues implicó que los docentes reflexionaran constantemente sobre su acción pedagógica. Lo cual estuvo en consonancia con las estrategias de enseñanza del modelo

Tabla 7. Caracterización de los docentes

Nombre	Área en la que enseña	Nivel en el que enseña	Años de experiencia	Años en la IEO La Balsa
Heidie Carmona	Sociales y Ética y Valores	Básica Secundaria	6 años	2.5 años
Paula Clavijo	Matemáticas	Básica Primaria	8 años	5 años
María Andrea Espejo	Lengua Castellana	Básica Primaria	13 años	11 años
Saúl Vanegas	Matemáticas y Física	Básica Secundaria	9 años	7 años

pedagógico cognitivo y social, ya que se apoyan en las características psicológicas y sociales de los estudiantes, logrando estructurar la materia o disciplina, de modo que se cumplan las metas curriculares (Navarro, Rodríguez y Barcia, 2011).

En lo referente a las planeaciones de clase se encontró que previa a la intervención pedagógica había menos estrategias enfocadas a la participación del estudiante delegando el proceso al docente exclusivamente, desarrollando estrategias orientadas hacia la consecución de los objetivos propuestos, más no se evidenciaba la valoración del aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes.

De manera complementaria, en las observaciones registradas en los diarios de campo la desmotivación de los estudiantes hacia el aprendizaje era una constante. Sin embargo, a partir de la implementación de las UDC y las rutinas de pensamiento se evidenció una transformación, desde la EPC se promovió el diseño de estrategias innovadoras; las interacciones se caracterizaron por la construcción de conocimientos; a través de la permanente participación de los estudiantes con opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo. Además, se logró que las opiniones de los estudiantes fueran tan valiosas como las del profesor. Logrando de esta forma que en el aula la autoridad estuviera depositada en el grupo, en sus acuerdos y en las construcciones colectivas como cuerpo; lo que permite que la autoridad no dependa del docente si no de la autorregulación del grupo y de la coherencia, entre lo que se dice, se piensa y se hace.

Finalmente, a través de la estrategia de EPC los docentes investigadores evidenciaron que los estudiantes desarrollaron la escucha activa, la capacidad de pensar antes de actuar, analizaron las situaciones, los contextos y sus realidades, lo que favoreció un mejor clima relacional en el desarrollando un comportamiento prosocial y actitud más participativa en el aula.

A modo de ejemplo, en el área de Lenguaje, la docente reconoció la importancia de realizar una planeación enfocada en el desarrollo de las competencias comunicativas, comprendió que el enfoque de la EPC potencia el aprendizaje y fortalece en los estudiantes su desempeño en las pruebas internas y externas, pero enfatizando en el fortalecimiento

del crecimiento personal y mejorando el ambiente del aula y las relaciones interpersonales.

A partir de los ciclos de reflexión PIER la docente investigadora de sociales reconoció en los estudiantes la necesidad no solo de ser receptores de información, sino que era necesario ensayarla, experimentarla, ponerla en práctica, contrastar sus ideas con modelos antiguos y compartir nuevas estrategias con otros docentes (Gray, 2017). Las rutinas posibilitaron el desarrollar de habilidades para planear, construir saberes a partir del trabajo colaborativo, reconociendo los saberes previos. En síntesis, las rutinas permitieron visibilizar que el aprendizaje era un proceso continuo que requiere del compromiso de todos los estudiantes y de los docentes.

Transformaciones en las prácticas de enseñanza y la interacción con el estudiante

En la actualidad los docentes tienen el reto de hacer que los estudiantes logren manifestar el pensamiento y la manera como se está llevando el proceso de aprendizaje de manera continua y generando estrategias de monitoreo, es decir, favoreciendo desarrollar la metacognición (Díaz y Hernández, 1999). Esto, sin duda, implica un cambio en el establecimiento de relaciones entre el docente y los estudiantes al interior del aula.

Inicialmente, algunos de los docentes se identificaron con el modelo tradicional desde el cual se establecen relaciones en las que diseñan e implementan actividades orientadas al logro de objetivos de aprendizaje; dichas actividades están tan bien planeadas que deben poder medirse para evaluar el nivel de logro (Gómez y Polanía, 2008, p. 57). En lo observado y registrado en los diarios de campo se encontró que los docentes se relacionaban con los estudiantes considerando los estímulos y las sanciones como una constante que marcaba la relación, así mismo esta se daba en función de identificar los niveles del desempeño académico exclusivamente.

Otros docentes, por su parte, fueron afines al modelo pedagógico romántico en el que las interacciones docente-estudiante estaban profundamente influidas por el direccionamiento y el modelamiento de la conducta, lo que derivaba en relaciones verticales y que no permitían el

reconocimiento de las individualidades de los estudiantes. Es importante mencionar que el equipo de docentes investigadores consideró que, por las dinámicas institucionales y los requerimientos en relación con el mejoramiento del desempeño académico, en ocasiones no se permitía la interacción con los estudiantes desde un ambiente de libertad como lo propone este modelo pedagógico.

A partir de la intervención pedagógica se encontró que los docentes se identificaron mayoritariamente con el modelo pedagógico cognitivo. Centrar su acción en atender y favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes, orientándolos hacia el aprendizaje significativo, fomentando la participación y la exploración, de manera que se evalúan logros cualitativos que evidencian la evolución de las estructuras de conocimiento (Gómez y Polanía, 2008, pp. 64 y 65). Esto se corroboró con lo evidenciado en la implementación de las rutinas de pensamiento en las cuales los propios estudiantes lograron monitorear su proceso de aprendizaje, lo cual derivó en el fortalecimiento de estrategias orientadas hacia el desarrollo de la metacognición.

Es importante destacar que en las planeaciones el equipo de docentes inicialmente establecía acciones que dificultaban la interacción entre ellos y los estudiantes y entre los estudiantes. Sin embargo, a través de la implementación de las UDC las formas de interacción se modificaron puesto que se centraron en fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo, lo que derivó en unos mayores niveles de participación, dando a los maestros una función de monitoreo de los desempeños de comprensión y el cumplimiento de las metas de comprensión.

Los docentes investigadores mostraron que el uso de las UDC en las prácticas pedagógicas de las disciplinas básicas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales lograron desarrollar habilidades y competencias de los estudiantes, tales como el pensamiento crítico, que involucraron el desarrollo del pensamiento social, la interpretación y análisis de perspectivas y el pensamiento sistémico y reflexivo; y no solo la recopilación de información.

Adicionalmente, en la intervención pedagógica a través de las UDC se generaron espacios pedagógicos que permitieron el desarrollo de

competencias básicas y de competencias comunicativas indispensables para desenvolverse en todos los contextos en los que se encuentre el individuo y, del mismo modo, aportó en hacer el uso adecuado de la información.

Por otro lado, el uso de las estrategias y de las herramientas que genera la EPC permitió una interacción con los estudiantes en la que lograron fortalecer la reflexión y el análisis de los procesos llevados en el aula, por medio de las evaluaciones. También se fortalecieron diferentes tipos de pensamiento (semántico, pragmático y sintáctico) desarrollados en cada uno de los encuentros pedagógicos con los estudiantes, mejorando al tiempo las competencias comunicativas en el establecimiento de relaciones con sus pares y con los docentes.

La implementación de los tópicos generativos en las UDC fortaleció el pensamiento crítico de los estudiantes al proponer interrogantes o frases que les resultaron motivantes, lo que provocó que emergieran preguntas previas a la explicación de las temáticas, vinculándolos al proceso desde la misma presentación de las actividades (Bermúdez y González, 2011). De esta manera, se creó la necesidad de que los estudiantes socializaran los elementos de confusión en plenaria logrando abarcar a más estudiantes y optimizar los tiempos de clase; el acompañamiento fue más cercano a cada grupo de trabajo, lo cual permitió acceder a las necesidades particulares de cada uno (Vygotski, 1995).

Las rutinas de pensamiento permitieron ver cómo estaban pensando los estudiantes y hacer seguimiento de las metas formuladas en las clases, potencializaron la construcción del pensamiento crítico, se favoreció el aprendizaje interpersonal en el que lograron desarrollar la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales. La competencia interpersonal supone transformar las ideas en acciones, proponerse objetivos, planificar y llevar a cabo sus proyectos. Exige tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos.

Los docentes investigadores, con el uso del enfoque constructivista en el marco de la EPC, lograron fomentar la construcción colectiva del

conocimiento y la integración del saber cotidiano con el saber científico o académico. Los estudiantes, por medio del trabajo cooperativo, y los docentes, a través de la didáctica, lograron resignificar el aula, favoreciendo la experimentación, el ensayo, la participación y las relaciones dialógicas para aprender de manera significativa (De Zubiría, 2006).

La implementación de las UDC permitió al docente acompañar a los estudiantes en la identificación de problemas, los cuales se fueron transformando en retos cada vez más complejos mediante procesos en los que integraron modificaciones en las estructuras cognitivas. De esta manera, el aprendizaje fue significativo y desarrolló la capacidad del estudiante para ser autónomo contribuyendo a su propio conocimiento, logrando de esta manera que el docente se esforzará por diseñar e implementar clases innovadoras y divertidas para los estudiantes, lo cual derivó en aprendizajes significativos y duraderos.

Transformaciones en las prácticas de enseñanza y la valoración continua

Desde el modelo cognitivo, la evaluación es entendida como un proceso formativo tal como mencionaba Rafael Flórez Ochoa (1994)⁸:

durante el proceso, el profesor capta sobre todo las posibles desviaciones del alumno en el proceso de descubrimiento previsto por él mismo, y que la evaluación más importante es la que hace el alumno mismo cuando, sumergido en sus pensamientos, organiza y confronta sus propias ideas y experiencias y las compara en un proceso de autorregulación no deliberado, que luego le permite pensar y reflexionar sobre un cuestionamiento inicial —con lo cual el profesor suscita un conflicto cognitivo, un cuestionamiento radical— que lo catapulta a la búsqueda de conjeturas más consistentes, coherentes, comprensivas y útiles. (citado por Gómez y Polanía, 2008, p. 65)

En el ciclo de reflexión inicial los docentes investigadores consideraban que la evaluación estaba centrada en calificar contenidos de manera general; sus acciones se concentraban en entregar

guías o talleres y solo se planteaban al final del desarrollo de los contenidos temáticos. Sin embargo, a través de la intervención pedagógica se consideró que la valoración continua del aprendizaje implicaba crear espacios de diálogo, del entender qué se quiere saber y qué se quiere dar a conocer.

Por esto, retomando a Santos Guerra, se considera que dicho diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión, en las que la información sea tenida en cuenta y utilizada convenientemente. A partir de la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada (1999); la valoración continua así entendida se basa en la concepción democrática de la acción social.

Mediante otro ciclo de reflexión de los docentes investigadores estos usaron la observación y el análisis continuo de los diálogos realizados por los estudiantes para evidenciar el desarrollo de los contenidos y la comprensión de los mismos, dando así también paso a replantear en ocasiones los métodos didácticos del docente.

Otra de las transformaciones radicó en que de manera consensuada los docentes implementaron en sus prácticas la evaluación continua y formativa diseñando rúbricas que tuvieron en cuenta el desarrollo de los tres componentes que forman parte de la EPC, los cuales comprendieron los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación continua (Fiore y Leymoní, 2007).

Por otra parte, las rúbricas facilitaron al docente pensar sobre lo que se iba a evaluar y permitió a los estudiantes tener conocimiento previo sobre lo que se evaluaría durante el proceso educativo (Gardner, 1997). A través de estas se evidencia en los estudiantes mayor interés y compromiso con su proceso de formación, también se percibió mayor rendimiento en el aprovechamiento de los espacios de diálogo académico entre sus pares generados en el aula.

Es importante recordar que el docente desempeña un papel muy importante, ya que a partir de las observaciones realizadas a los estudiantes se pueden identificar los avances o debilidades. Por otro lado, la evaluación es uno de los factores que permite identificar en qué va el proceso de conocimiento (Salgado, 2012).

8 Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Otra transformación en las prácticas fue reconocer un punto de encuentro entre un buen proceso de planeación y de valoración continua, pues esto permitió a los docentes que al finalizar cada encuentro pedagógico se pudiera generar un constructo a partir de los presaberes de los estudiantes y de los docentes. Con esto se evaluó la participación activa, creativa e innovadora de los estudiantes en cuanto a su nivel de comprensión, el desarrollo de estrategias, el uso de recursos y las formas de comunicación de lo aprendido.

Durante todos los ciclos de reflexión los docentes investigadores lograron hacer seguimiento a sus prácticas analizando permanente su quehacer diario, lo cual evidenció la necesidad de apropiarse de la metodología de reflexión por medio del ciclo

PIER el cual permite hacer una planeación reflexiva, permanente y continua.

A modo de síntesis de los ciclos de reflexión implementados durante todo el proceso de investigación e intervención pedagógica, en la tabla 5 se presentan los cambios en las prácticas de enseñanza del equipo de docentes usando como estrategia una de las rutinas de pensamiento puestas en funcionamiento. En dicha tabla se evidencian las transformaciones en la categoría de enseñanza, evidenciadas durante el proceso reflexivo y de metacognición. Para ello el equipo de docentes se dio a la tarea de identificar lo que pensaban antes de la intervención sobre sus prácticas y los aprendizajes más significativos posteriores al proceso investigativo.

Tabla 8. Cambios en las prácticas de enseñanza del equipo de docentes investigadores

Enseñanza Subcategorías	Antes pensaba	Ahora pienso
Contenido	La enseñanza se concibe como reproducción de contenidos dados en la consulta de uno o varios libros de texto. Estos textos solo involucran contenidos secuenciales	Se ha alejado la visión de enseñanza como una reproducción de contenidos y se ha cambiado hacia una mirada por competencias en el que se involucran las específicas de cada asignatura con las competencias básicas a desarrollar en el aprendizaje y el desarrollo de un tipo de pensamiento.
	El docente es quien posee el conocimiento que transmite; observa solo lo que sucede con los estudiantes, es decir, se concibe independiente del aula de clase	El papel de docente cambió para ser agente que aprende, es decir, que también se considera como objeto de investigación en el aula.
Estrategias de enseñanza	Los procesos de planeación se limitan a replicar actividades propuestas en textos, sin mayor análisis de los aspectos relevantes de la transposición didáctica.	La planeación es un proceso sistemático que incluye múltiples aspectos de las disciplinas, el proceso de trasposición didáctica se hace de manera más consciente para evaluar aspectos como los registros que se utilizarán, los recursos didácticos que se utilizarán y los procesos de evaluación. Adicionalmente, la planeación se realiza para momentos o procesos más prolongados dado que ahora se hace a través de la UDC.
	Se realizan actividades de planeación y evaluación para un determinado momento.	Se realizan procesos de reflexión docente en los que se cuestiona permanentemente las intervenciones en el aula, se compara la planeación versus lo implementado, se evalúa y realizan ajustes para próximas clases. Se sistematizan y comparten las experiencias con otros docentes del área y de otras áreas con miras a buscar procesos transversales entre áreas
	El trabajo en grupo se hacía de manera esporádica y sin mayor protagonismo. El trabajo individual era predominante	Se legitima el trabajo en grupo o colaborativo como herramienta poderosa en la construcción de conocimiento y socialización de saberes.
	Los recursos se utilizan de manera esporádica y de acuerdo con las necesidades que se consideren para cada clase y no para procesos	Los recursos didácticos se utilizan con un propósito específico y planificado, proyectando metas, reuniendo esfuerzos pedagógicos, consensuando, aplicando UDC orientadas por la EPC y registrando ciclos de reflexión para transformar las prácticas pedagógicas y de aula en función del desarrollo y evolución natural de los procesos de aprendizaje y la construcción o formación de un tipo o varios tipos de pensamiento de acuerdo con campo del conocimiento y las prácticas sociales.

Enseñanza Subcategorías	Antes pensaba	Ahora pienso
Interacción con el estudiante	El aula de clase es simplemente un espacio físico donde interactúan docente y estudiantes.	El aula ahora se concibe como un espacio de investigación pedagógica permanente, donde se cuestiona cada uno de los elementos que intervienen, las preguntas de los estudiantes son insumos para posibles investigaciones, así como los resultados del aprendizaje, las decisiones que se toman en clase por cuenta del profesor y las formas de comunicar en clase.
Valoración continua	La manera como se transmiten los saberes era unidireccional, magistral y no eran considerados los procesos de desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante.	Se toman decisiones de manera más consciente frente a los procesos comunicativos que se llevan al aula en las diferentes asignaturas
	Los procesos evaluativos eran un elemento que ubicaba en niveles a los estudiantes, se limitaba a evaluar en su mayoría conceptos disciplinares y se hacía de manera estandarizada.	El concepto de evaluación sufrió una modificación, ahora es concebido como un proceso en el que hay un punto de inicio particular (específico) de cada estudiante, y es un proceso donde se contemplan otros elementos además de lo disciplinar, como lo actitudinal y el progreso.

Los datos de la tabla anterior fueron producto del ciclo PIER desarrollado por los docentes investigadores luego de sistematizar y analizar los datos cualitativos del proceso de investigación.

Conclusiones

En la búsqueda de una educación de calidad para el país, la reflexión constante del profesor sobre sus prácticas en el aula se constituye como el pilar para la construcción del conocimiento pedagógico en los contextos particulares de las instituciones educativas.

En el caso de este grupo de investigación, dicha reflexión permitió la comprensión de las acciones constitutivas de práctica de un profesor que pertenece a una institución educativa, identificando las necesidades y proponiendo nuevas acciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, se comprendió que son los docentes quienes tienen un papel protagónico en generar acciones deliberadas y que el ejercicio colaborativo se constituye en un hecho fundamental para las transformaciones de las prácticas pedagógicas.

Así mismo, en la presente investigación se reconoció la importancia del proceso de cualificación académica de los docentes, lo cual sin duda impacta las prácticas de enseñanza. Igualmente, se evidenció que el desarrollo de procesos de investigación en pedagogía fortalece habilidades en los participantes, reconociendo que la reflexión e

intervención constante, la observación colaborativa de las prácticas y los cambios deliberados son acciones que permiten mejorar las prácticas de los profesores.

Por otra parte, se evidenció que la investigación en contextos educativos sirve como insumo para fortalecer los proyectos educativos institucionales (PEI) puesto que permite definir un horizonte pedagógico sobre el cual desarrollar las prácticas de enseñanza. Para el presente grupo de investigación es fundamental que los proyectos se construyan con sentidos compartidos, con lenguajes comunes a las diferentes áreas y que permitan que tanto el currículo como las planeaciones y las formas de evaluación estén centradas, no tanto en la valoración de los contenidos, sino en los procesos de comprensión, que a la larga impactarán positivamente en el desempeño de los estudiantes.

Cabe precisar que, pedagógicamente el enfoque de enseñanza para la comprensión (EPC) se convirtió en una ruta de aprendizaje para los docentes. Aspectos como el desarrollo temático de las clases con tópicos generativos, la implementación de rutinas de pensamiento y la construcción de rúbricas de evaluación, fueron una oportunidad para fomentar procesos de metacognición sobre las prácticas de enseñanza y la valoración del impacto real de su acción pedagógica.

El presente proyecto de investigación cualitativa en el campo pedagógico permitió a los profesores

investigadores reconocer la importancia de analizar la realidad teniendo en cuenta la participación y las voces de todos los involucrados, principalmente las de los estudiantes, lo cual tuvo como valor agregado mejorar las relaciones entre los docentes y los estudiantes y entre los estudiantes.

Referencias

- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 95-110.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, F. y Hernández, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Enríquez, I. (2003). *Propuesta curricular para la enseñanza del inglés de preescolar a sexto grado*.
- Fiore, E. y Leymoní, J. (2007). Planificaciones de aula que promueven la comprensión. En E. Fiore y J. Leymoní, *Didáctica práctica para la enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magrú.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, M. y Polanía, N. R. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos. Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia* (tesis de maestría). Facultad de Ciencias de la Educación, División de Formación Avanzada, Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, Bogotá.
- Gray, D. (2017). *Las dimensiones de la comprensión*. Recuperado de http://fundacies.org/site/?page_id=480
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37. Traducción de Juan Gómez Bernal.
- Institución Educativa La Balsa (2016). Documento Proyecto Educativo Institucional. Chía, Colombia.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (2010). *Resultados de la Prueba Saber 3º, 5º, 9º y 11º 2010*.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2007). La investigación-acción. En A. Latorre, *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Martínez, A., Noguera, C. E. y Castro, J. O. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. *Educación y Cultura*, 15, 12-21. Recuperado de http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Reformas_de_la_enseñanza_en_Colombia_1960-1980.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (s. f.). *Estándares básicos de competencias*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Lenguaje y competencias comunicativas*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría de Estado de Educación y Formación (2008). *Tiempos de cambio universitario en Europa*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Navarro, R., Rodríguez, M. R. y Barcia, M. (coord.) (2011). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 45-55. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>
- Ríos, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 9-20. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3682> <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys9.20>
- Salgado, E. (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: la experiencia de una universidad costarricense. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(8), 34-50. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.8.71>

- Santos, M. (1999). *Evaluación educativa 1, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.





Formas de intervención psicosocial para familias que consultan por temas de crianza*

Types of psychosocial interventions for families consulting on matters of parenting

Ovidio Herrera Rivera¹ , Ledy Maryory Bedoya² , Adriana María Coronado³ 

Para citar este artículo: Herrera, O., Bedoya, L. M., Coronado, A. M. (2019). Formas de intervención psicosocial para familias que consultan por temas de crianza. *Infancias Imágenes*, 18(2). [226-246]

Recibido: 08-03-2019 - **Aceptado:** 23-07-2019

Resumen

El artículo resalta el interés por identificar las formas de intervención de los profesionales psicosociales que trabajan actualmente con familias consultantes en el tema de crianza. Para ello, se hizo un acercamiento a 16 profesionales expertos en este tipo de abordajes. En este sentido, se tuvo por objeto conocer las formas, estrategias y técnicas adoptadas por profesionales en el proceso de intervención en crianza, así como también los motivos de consulta que llevan a los padres a solicitar apoyo profesional. El enfoque del estudio es cualitativo, al favorecer aspectos descriptivos e interpretativos acordes a los objetivos propuestos, con apropiación del análisis de contenido (AC) como metodología de trabajo. Los resultados colocan en reflexión y análisis las técnicas y estrategias que utilizan los profesionales en sus intervenciones en el tema de crianza; en correspondencia a su fundamentación teórica y metodológica.

Palabras clave: crianza del niño, desarrollo de habilidades, familia, formación profesional, orientación profesional.

Abstract

The article seeks to highlight various types of interventions employed by psychosocial professionals currently working with families that require consultation on parenting. To this end, 16 expert professionals in these approaches were consulted. In this sense, the objective was to gain an understanding of the methods, strategies and techniques adopted by professionals in their parenting interventions, as well as reasons for consultation that lead parents to request professional support. The focus of the study is qualitative, by favoring descriptive and interpretative aspects according to the proposed aims. Appropriation of content analysis was taken as a work methodology. Outcomes promote reflection and analysis on techniques and strategies used by professionals in their interventions on the topic of parenting; in relation to underlying theoretical and methodological models.

Keywords: parenting, child-rearing, skill development, family, professional training, career counselling.

* Investigación científica financiada por la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín, Colombia) e IAN Attachment-Colombia. Fecha de iniciación: 1 de febrero de 2018, fecha de finalización: 30 de noviembre de 2018.

1 Doctor en Pensamiento Complejo. Docente investigador, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: ovidio.herrerari@amigo.edu.co

2 Trabajadora social, Magíster en Terapia Familiar. Docente investigadora, adscrita a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales Universidad Católica Luis Amigó, Medellín. Correo electrónico: ledy.bedoyaca@amigo.edu.co

3 Psicóloga, Magíster en Salud Mental de la Niñez y la Adolescencia. Investigadora, IAN Attachment-Colombia. Correo electrónico: adriana.coronado34@gmail.com

Introducción

La investigación realizada tomó como punto de partida una investigación realizada en el año 2017 titulada *formas de acompañamiento en crianza contemporánea: significados y comprensiones desde la voz de las familias*, de la cual se hicieron dos productos, entre ellos un libro el cual está próximo a ser publicado por parte del Fondo Editorial de la Universidad Católica Luis Amigó de la ciudad de Medellín y un artículo publicado por Herrera, Bedoya y Alviar (2019), titulado: *Crianza contemporánea: formas de acompañamiento, significados y comprensiones desde las realidades familiares*.

Ahora bien, en correspondencia con los resultados de esta investigación, surgió la necesidad de identificar formas de intervención de los profesionales del área psicosocial (psicología, trabajo social, desarrollo familiar y terapia familiar) que trabajan con familias que consultan por temas relacionados con la crianza de niños y niñas entre 1 y 14 años de edad, en la ciudad de Medellín. Esto porque al mantener un vínculo desde sus competencias profesionales con la intervención familiar habilitan un puente activo no solo para reflexionar la intervención en crianza, sino también para identificar motivos de consulta en el tema, vinculando a este interés las formas, estrategias, técnicas, fortalezas y limitantes en este tipo de procesos.

El estudio, a su vez, interrogó acerca de los conceptos y enfoques/modelos que guían la intervención profesional en temas de crianza, por lo que se identificaron estrategias y técnicas. Finalmente, se detectaron los motivos de consulta de padres y madres en el tema. La investigación, igualmente, halló creencias y prácticas de los profesionales en el marco de un ejercicio responsable, ético y comprometido, aspectos consecuentes con la solicitud expresa de las familias que requieren procesos de apoyo frente a una de las tareas más complejas que tiene el ser humano: *la crianza*. En correspondencia a lo expuesto se dimensiona la fundamentación teórica y metodológica de las categorías de análisis vinculadas al estudio, entre ellas: la conceptualización de intervención, intervención psicosocial, intervención psicosocial en crianza y motivos de consulta. Se aclara en este sentido que estas descripciones se conciben

proximales e intentan al respecto generar comprensiones sobre el tema investigado.

Crianza

En el marco de sus reflexiones sobre la crianza, la Cumbre Mundial de la Infancia (1990) señala que: “No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana” (p. 3). Para el caso colombiano, existe la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia, la cual vela por la protección de la niñez, en especial sus derechos vitales. En este contexto, la crianza, eje de reflexión y análisis de la investigación, es vista por disciplinas sociales como la psicología evolutiva, sociología, la psiquiatría infantil, entre otras, como una dimensión compleja del ser humano, por sus múltiples atributos biopsicosociales, culturales, religiosos, entre otros. Fajury y Schlesinger, al respecto indican que “[...] para realizar políticas públicas dirigidas a la primera infancia, se deben conocer los procesos de desarrollo cognitivos, afectivos, psicológicos y sociales de esta población para poder crear estrategias de intervención que se ajusten a sus necesidades y cambios” (2016, p. 11); agregan las autoras que el fortalecimiento de los padres y madres en el tema de crianza se concibe como un factor protector que impide el maltrato infantil.

Respecto a la familia, históricamente se le ha responsabilizado de la función de la crianza, vista social y culturalmente como matriz aportante de capital humano para las grandes sociedades. En tono crítico e indicando una mayor preocupación por su acompañamiento profesional, Viveros (2008, p. 74) considera que “La familia aún es vista de forma natural, como si esta fuera dada y, por tanto, no fuera importante comprenderla para actuar con ella en procesos que mejoren la calidad de vida de las sociedades”. Fajury y Schlesinger (2016), indican que el Estado, la sociedad y la familia deben promover y garantizar los derechos fundamentales de la niñez, facilitando su desarrollo integral. Llama la atención en este punto el análisis que realiza la psicología frente a la crianza, explicándola como un proceso de interacción inicial y variable en el cual

participan los padres o cuidadores, quienes son los encargados de potencializar las habilidades y competencias necesarias para una debida articulación en el medio social, como lo resalta Cuervo “La familia y las pautas de crianza adecuadas facilitan el desarrollo de habilidades sociales y de conductas pro-sociales en la infancia, por lo cual es importante brindar sensibilización y orientación” (2010, p. 116). Ahora bien, en concordancia con estas aproximaciones teóricas sobre la crianza se dimensiona la pregunta por el concepto de intervención.

¿Qué es la intervención?

Montero (2012) resalta la complejidad del concepto de intervención, al no contar con una definición clara y precisa en el campo de la psicología social y de las ciencias sociales. De esta forma, el concepto de intervención ha sido usado históricamente por disciplinas como la psicología, el trabajo social, la terapia familiar, entre otras, sin lograr una clara conceptualización del mismo en el contexto de las intervenciones sociales, familiares y comunitarias. Para la autora, el concepto de intervención es polisémico, dada la pluralidad de connotaciones y sentidos que encierra la palabra, entre ellos: participar, tomar parte, actuar junto a (implica una acción o actividad, tomar cartas en un asunto, mediar, entre otros significados). Dubost, considera la intervención como: “Acciones dirigidas a fines elegidos por un solo actor social (con o sin ayuda de investigadores), y las intervenciones-consulta prácticas psicosociológicas y sociológicas colaboradoras” (citado por Montero, 2012, p. 58). Carballeda (2004), en sintonía con estas ideas, vincula el concepto de intervención con una perspectiva psicosocial; la configura dentro de la tradición normativa generada por la necesidad de mantener la cohesión social, la paz y el orden social, en donde la intervención es vista como un conjunto de dispositivos de asistencia en función de mantener el orden y la cohesión social. Losada (2016) complementa esta tesis al señalar que la intervención “[...] consiste en una serie de actividades y tareas programadas con detalle y con una metodología de trabajo concreta destinadas a la consecución de un fin” (p. 16). Ahora bien, si el contexto de la intervención concentra personas, contextos y persigue intereses orientados

al bienestar de personas, familias y comunidades, entonces ¿cómo se está entiendo teórica y metodológicamente la intervención psicosocial?

¿Qué es la intervención psicosocial?

Al igual que el concepto de intervención, la *intervención psicosocial* está enmarcada en un umbral de complejidad en el contexto de las ciencias sociales por su comprensión y aplicabilidad. Entre ellas: su definición y multiplicidad de usos por parte de profesiones de la psicología, trabajo social, sociología, desarrollo familiar y especialidades como la terapia familiar, entre otros, que llevan a generar confusión en su uso, como bien lo reiteran Ramírez y Martínez (2015), al indicar que comprender lo psicosocial constituye un concepto confuso, dada la multiplicidad de accesiones y usos que se le han dado en los últimos decenios, relacionados con aspectos teórico-prácticos, metodológicos, éticos y políticos en el contexto de la realidad humano social. Gallo, por su parte, incluye una serie de cuestionamientos sobre el uso del concepto *psicosocial* en las intervenciones profesionales e institucionales, relacionadas con el siquismo humano, pero también vinculadas a lo social (2017, p. 11). Sánchez (citado por Medina, Layne, Galeano y Lozada, 2007), describe un primer acercamiento comprensivo entre lo psíquico y lo social de la perspectiva psicosocial, “Por un lado, el prefijo *psico* se refiere al aspecto subjetivo de la persona y, por otro, la palabra *social* hace relación a esa persona dentro de un mundo con el cual se relaciona y que le da sentido de pertenencia e identidad” (p. 181). En sintonía, Arango (citado por Ramírez y Martínez, 2015), considera que el ámbito de lo psicosocial incluye el campo de la experiencia personal e interpersonal o interexperiencia, en donde a partir de la interacción y el intercambio de significados se construye la subjetividad, la identidad, así como la realidad personal, social y cultural que forman parte de la vida cotidiana. Concluye el autor en mención que la intervención psicosocial “Constituye una alternativa que permite articular en una lectura compleja de la realidad el interés por fomentar conocimientos situados y posibilidades de acción para la transformación social” (p. 13).

Vistos estos atisbos teóricos de la intervención psicosocial, se interroga sobre su función práctica en el contexto de la intervención profesional. En este sentido, Abello (2007) considera que su uso está relacionado con los componentes, proyectos y programas sociales, usualmente incluidos en cada legislación nacional, como también en los protocolos de atención de situaciones de emergencia, entre ellas: problemáticas como el desplazamiento forzado por la violencia y desastres naturales. Frente a estas ideas, Ramírez y Martínez (2015) aclaran que el enfoque psicosocial “Debe entenderse desde el cruce de dos perspectivas en psicología social: la tradición de la psicología social psicológica y la perspectiva de la psicología social sociológica” (p. 17). Baró (citado por Medina, Layne, Galeano y Lozada, 2007) en afinidad con estas percepciones, considera “Que el carácter psicosocial de una experiencia está dado por la dimensión intersubjetiva e intrasubjetiva, inherentes a la naturaleza de las relaciones entre los sujetos” (p. 180). En este punto, se observa que el concepto de lo psicosocial, visto desde las ciencias sociales y en especial desde lo disciplinar, relaciona una plataforma de apoyo profesional, institucional y Estatal, en procura del bienestar a personas y contextos. Sirva esta corta presentación teórica sobre la intervención psicosocial para introducir algunas comprensiones teóricas o metodológicas de cómo se está entendiendo la intervención psicosocial en crianza.

Intervención psicosocial en crianza

En el campo de la intervención social es posible encontrar información amplia que ilustre un cúmulo de estrategias y técnicas empleadas por los profesionales en este contexto. Sin embargo, es importante mencionar que al incluir en el concepto el tema de familia y particularizar la crianza, los aportes teóricos e investigativos se reducen significativamente. A pesar de esta carencia, se identifican algunos enfoques, propuestas metodológicas, técnicas y estrategias que amplían este tipo de abordajes en el contexto profesional; pero también es claro advertir que no hay con exactitud estudios directamente relacionados con las formas de intervención profesional en el tema de crianza que particularicen y diferencien sus formas de acompañamiento.

Así, en el contexto local, incorporando aportes desde el trabajo social (Quintero, 2009, 2010), analiza algunas premisas básicas a tener en cuenta en el contexto de la intervención familiar, entre ellas: el valor del fortalecimiento y dinamización de las escuelas de padres, el análisis de las interrelaciones familiares (enfoque sistémico), el análisis de la comunicación familiar, la visita domiciliaria y la entrevista, entre otras técnicas, metodologías y estrategias puestas en funcionamiento con familias sobre temas de crianza en relación con el enfoque restaurativo. Quintero (2009) relaciona algunas competencias del trabajador social en el abordaje familiar, entre ellas la intervención familiar, como operador de la rama judicial que realiza funciones de diagnóstico sobre alimentos, patria potestad, visitas, violencia intrafamiliar, abuso sexual, maltrato infantil y justicia restaurativa.

Desde la evaluación socio-familiar, en contextos no clínicos, el profesional social involucra técnicas y estrategias como la visita domiciliaria, la observación, entrevista individual o familiar, remisión de recursos, coordinación interinstitucional, intersectorial y multidisciplinaria para generar agenciamiento en las familias, visibilizando capacidades y recursos, como bien lo propone Sen (2004). Sin embargo, dada la complejidad de la intervención social y familiar, Quintero (2010) destaca la importancia del trabajo colaborativo entre diferentes profesiones vinculadas al sistema judicial en el proceso de atención integral a niños y adolescentes. Otros estudios locales, como el de Viveros (2008) y Londoño y Viveros (2012), con una lectura centrada en el análisis familiar, si bien no se centran en la intervención profesional en el tema de crianza, identifican el papel de la familia y con ella las relaciones en la formación de la personalidad de los niños, insistiendo en acciones preventivas y de promoción para fortalecer los factores de protección y la disminución de riesgos en la población infantil.

En correspondencia a estos intereses, el estudio de Echavarría, Bohórquez, Moreno, Ortiz y Rodríguez (2015) relaciona el papel que juega la familia en la construcción de la identidad; por otro lado, Rodríguez (2016) resalta la importancia de la comunicación en el contexto de la intervención profesional, en afinidad al análisis familiar, la intervención

y la crianza. En vínculo con estos estudios, Micolta (2007), Terranova, Acevedo y Rojano (2014), Betancourt y Escobar (2016), Hernández (2005), Ospina y Gallo (2011) y Barreto y Yanguma (2015) resaltan la importancia de comprender la organización social del cuidado de la niñez en el marco de estrategias locales, la utilidad de la terapia familiar y el enfoque sistémico en las intervenciones familiares. En sintonía, Fajury y Schlesinger (2016) incluyen la necesidad de la búsqueda de la cualificación y promoción de políticas públicas de atención a la primera infancia en la ciudad de Bogotá, vinculando actitudes de promoción y prevención hacia la crianza e inteligencia emocional sobre padres y madres y cuidadores de niños y niñas. Peñaranda *et al.* (2017) describen los aprendizajes que podrían aplicarse a los programas del sector salud sobre la crianza, entre ellos: apoyar a las familias en el mejoramiento de sus condiciones de vida y en su función de crianza, desde la articulación de estrategias como la organización y participación comunitaria y la coordinación interinstitucional e intersectorial; la utilización de redes sociales para socializar problemas familiares y sus soluciones; las reuniones educativas y las visitas domiciliarias con el objetivo de compartir conocimientos, sentimientos y problemas cotidianos, especialmente direccionado a la enseñanza de la crianza.

Páez (2017) relaciona una serie de investigaciones vinculadas al análisis familiar. Al respecto, llama la atención que el tema de crianza no se evidencia en estos estudios; se resalta, por el contrario, una preocupación de los investigadores en temas como la comunicación familiar, la convivencia, familias rurales, desigualdad social, falta de oportunidades en educación, salud, transporte y tenencia de tierra, aspectos que justifican aún más este tipo de abordajes centrados en la crianza. Tilano, Londoño y Tobón (2018) enfatizan que la crianza se concibe como un tema de investigación valioso por sus implicaciones en la educación integral, la salud mental y la prevención de la violencia; factores que comprometen a las instituciones académicas, la sociedad y el Estado en un contexto de responsabilidad frente a la intervención de la crianza. Al respecto, los siguientes estudios internacionales comparten afinidad en este tipo de intereses,

especialmente vinculados a la necesidad de un abordaje integral de la crianza: Chile (Aburto y Arévalo, 2008; Ruiz, 2012; Valls *et al.*, 2012; Saavedra, 2013), Argentina (Bulgach y Meilan, 2011; Vargas y Oros, 2011; Álvarez, Barros y Casella, 2014), Brasil (Bolsanello y López, 2006) y, finalmente, México (Morales y Vázquez, 2014). Ahora bien, al seguir estas premisas teóricas o metodológicas se facilita un acercamiento teórico a los motivos de consulta en el tema de crianza.

Motivos de consulta en el proceso de crianza

Para entender qué es y cómo se relaciona un motivo de consulta en crianza, se hace necesario un acercamiento teórico a la concepción de motivo de consulta. Martínez (citado por Muñoz y Novoa, 2012) lo define como la interpretación que el paciente hace de su propio malestar influenciado por el discurso médico y psicológico, experiencias previas y el contexto sociocultural. Muñoz y Novoa complementan esta idea al indicar que: “Los motivos de consulta implican la demanda que hacen los consultantes acerca de problemas que ellos perciben en su vida diaria” (2012, p. 25). Gómez y Pérez (2017), desde la consulta psicológica, señalan que el motivo de consulta se constituye en el punto de partida para la mayoría de las corrientes psicológicas en el proceso de evaluación y diagnóstico, con incidencia en el proceso de intervención y acompañamiento.

Método

La investigación es de enfoque cualitativo, dada su naturaleza inductiva, la cual privilegia la interacción con los participantes y los datos; consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora, a su vez, lo que estos dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones; velando por descubrir expresiones culturales y sociales a través de un proceso interpretativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Al respecto, se articula el método de análisis de contenido (AC), López (2002), el cual plantea que esta metodología es útil al facilitar el estudio y análisis de las comunicaciones de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa; aspectos

que se complementan de acuerdo con Navarro y Díaz (1995, citados por Ruiz, 2004) al indicar que cuando se habla del *contenido* se está hablando del sentido que tiene dicho texto para quien lo produce, pero también para quien lo interpreta. Acorde a los objetivos planteados anteriormente, se realizaron 16 entrevistas a profundidad a profesionales del área psicosocial, por su nivel de experiencia en la intervención en temas de crianza. Los profesionales al respecto fueron agrupados de la siguiente manera: cuatro psicólogos, cuatro trabajadores sociales, cuatro terapeutas de familia y cuatro profesionales en desarrollo familiar; se facilitó su contacto a través de fuentes cercanas al grupo de investigación.

Se aclara que la vinculación de los profesionales a la investigación se hizo de manera voluntaria, cumpliendo como único requisito con una experiencia mínima de dos años en el contexto de la intervención psicosocial con familias en temas de crianza. Algunos de los profesionales participantes laboran en práctica privada; otros trabajan en instituciones públicas y privadas de la ciudad de Medellín, como Comisarías de Familia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Gobernación de Antioquia, Alcaldía de Medellín; otros, ejercen como docentes en instituciones universitarias. De acuerdo con la información suministrada por los entrevistados, la intervención de las familias está regulada bajo los criterios institucionales, aclaran que, en lo usual, algunas familias parten de un proceso de remisión institucional, por parte de entidades públicas y privadas como Comisarías de Familia, Juzgados de Familia, ICBF, entre otros. Aclaran que en menor proporción algunas familias acuden en búsqueda de apoyo de manera voluntaria, estas están ubicadas en todos los estratos socioeconómicos, principalmente en el 1, 2, 3 y 4, con residencia en el área metropolitana de la ciudad de Medellín. Los padres y madres entrevistados cuentan con profesiones mixtas: oficios varios, educadores, empleados públicos, entre otros, en edades que oscilan entre los 18 y 58 años, con hijos en edades entre los 6 y los 18 años de edad; finalmente, resaltan los entrevistados que existe una mayor demanda de apoyo profesional en las madres de familia.

De esta manera, el proceso metodológico acopló como técnica de recolección de información la entrevista a profundidad, adaptando el respectivo guion al cual se acopló una serie de preguntas que concentraron los objetivos propuestos. Algunos de los temas vinculados al instrumento fueron los siguientes: en el contexto de la intervención psicosocial se planteó la pregunta por su significado; en referencia a la intervención psicosocial en temas de crianza, se direccionan preguntas alusivas a las teorías, metodologías, estrategias, técnicas y creencias del profesional; y, finalmente, en cuanto a la demanda de intervención profesional por parte de padres y madres, se interrogan los motivos de consulta. El guion de entrevista fue validado por el equipo de trabajo, conformado por tres investigadores expertos en terapia familiar, dos de ellos vinculados a la Universidad Católica Luis Amigó y otro externo experto en el tema de crianza, en representación de IAN Antioquia y Eje Cafetero. Las entrevistas fueron grabadas por el equipo investigador, previo consentimiento de los participantes, material que luego fue llevado al proceso de transcripción y codificación, mediante el uso del programa Atlas Ti; luego se procedió al análisis de información empleando matrices y memos analíticos como instrumentos de trabajo.

Resultados y discusión

Para facilitar un marco comprensivo y analítico de los resultados de la investigación, se recrean dos momentos: el primero está referido a las formas de intervención psicosocial en el tema de crianza, desde el cual se vinculan técnicas y estrategias puestas en marcha por los profesionales; finalmente, un segundo momento en articulación al primero, el cual describe los motivos de consulta de padres y madres en la intervención profesional.

Formas de intervención psicosocial en el tema de crianza

En lo concerniente a la experiencia de los profesionales participantes, se describen algunas técnicas y estrategias implementadas en la intervención familiar en temas de crianza. Al respecto, se hace énfasis en el análisis de las técnicas puestas en funcionamiento en sus intervenciones, las cuales en

lo particular vinculan estrategias específicas para optimizar la eficacia de los resultados, entendiendo la técnica como una herramienta profesional que operativiza el “saber hacer y la utilización de procedimientos sistemáticos” (Aguilar, 2013) que, en lo particular, incluye una fundamentación teórica y metodológica y la estrategia como el despliegue de recursos considerados necesarios para alcanzar el fin.

Las preguntas

Sápene (2011) considera que, si bien las preguntas en un contexto de intervención no se consideran como vehículos de cambio, son importantes para el proceso de cambio, con poderosa implicación en lo que se dice o a través de las respuestas verbales o no verbales acerca de las preguntas formuladas; como aspectos que coordinan la temporalidad, la conducta, la reflexión, el posicionamiento, la historialización, las emociones y la estética en un contexto de intervención:

[...] entonces es en las preguntas que le hago a los padres, que hago que el niño se conecte [...]. También utilizamos lo que son las diferentes preguntas, las preguntas reflexivas, las preguntas circulares, tratando como de hacer una intervención donde se trate de construir lo que es la realidad familiar. (TF)⁴

Mesa indica que “La pregunta abre el inicio de todo discurso y de toda interacción humana”. (citado por Moreno y Agudelo, 2018, p.11). De acuerdo con las autoras, las preguntas se ven como una técnica transversal a los diferentes enfoques, con el objeto de generar reflexividad y resignificación, considerada una habilidad que requiere el terapeuta para potenciar la construcción de nuevos relatos.

En este punto las preguntas en el contexto de intervención se conciben esenciales, validando su uso con todos los miembros del grupo familiar. Los entrevistados al respecto relacionan técnicas como las metáforas, o la utilización del cuento o el dibujo para captar la atención en niños y adolescentes, en las cuales la pregunta se vincula de manera

estratégica, acorde a los objetivos propuestos por el profesional. Entre ellos, captar una perspectiva comprensiva de la realidad individual o familiar en el tema de crianza, favorecer la reflexividad y, finalmente, la construcción de nuevas concepciones y alternativas sobre las situaciones presentadas. Para Tomm (citado por Moreno y Agudelo, 2018), en el contexto de la intervención en terapia familiar las preguntas cumplen funciones terapéuticas, gracias a las cuales las familias cambian su forma de pensar frente a sus integrantes o una situación, facilitando la exploración de otros patrones de interacción. De acuerdo con el autor, desde el manejo de preguntas circulares, propias de profesionales con formación sistémica, se profundizan y analizan temas referidos a la crianza, entre ellas las relaciones afectivas entre padres e hijos, de apego, de vínculo, comunicación, fraternidad:

También utilizamos [...] las preguntas reflexivas, las preguntas circulares, tratando como de hacer una intervención donde se trate de construir lo que es la realidad familiar actualmente, lo que es él, lo que llaman ellos problema o dificultad y de esa manera poder resolver como de una manera de que a ellos los enriquezcan y que pueda crecer y que puedan fortalecer sus lazos familiares. (TF)

El enfoque sistémico-cibernético contribuye de manera significativa en el abordaje familiar, como bien lo señalan Rodríguez y Linares: “El terapeuta sistémico goza de una bien ganada fama de creativo, y ello es mérito de un modelo que enfatiza lo positivo, que cree en el cambio y estimula la intervención para conseguirlo” (2005, p. 16).

Desde este enfoque, el profesional da el máximo posible de sí mismo en lo que toca a sus recursos, pero también incorpora aquellos que están concentrados en las personas y familias que interviene, “Valorará las crisis; manejando recursos cognitivos, pragmáticos y emocionales [...]” (Rodríguez y Linares, 2005, p. 17). Es importante aclarar que, desde el enfoque sistémico, el profesional social mantiene una relación comprensiva y empática con las familias intervenidas, aspecto que favorece la participación activa de niños y adolescentes en el proceso de consulta. En este contexto, las preguntas

4 Las siguientes abreviaciones relacionan a los profesionales participantes en la investigación: TS (trabajo social), TF (terapeuta familiar), PS (psicólogo) y DF (desarrollo familiar).

constituyen técnicas operativas y funcionales en todos los profesionales entrevistados, como bien lo plantea Andersen: “Las preguntas que a menudo clarifican las situaciones problemáticas son aquellas que engloban comparaciones y relaciones. Las preguntas que buscan las diferencias que causan diferencias, son las que se centran en los cambios” (1994, p. 39); mediante el uso de preguntas se obtiene nueva información en el sistema familiar, así un síntoma, un problema o enfermedad no son cosas sino procesos formados por acciones y comunicaciones de diversas personas (Schlippe y Schweitzer, 2003).

Descubriendo emociones (emocionarios)

En vínculo con la técnica de la pregunta, el profesional de desarrollo familiar incluye:

Emocionarios desde la narrativa, mira que la narrativa es muy importante, en la capacidad de descubrir las emociones; capacidades manuales, artísticas y sensibilidad musical también, entonces cuando hablamos de pedagogías de lo sensible [...] trabajamos el juego de roles, trabajamos la relajación [...] cuando se lee un cuento, la biodanza me encanta también [...], yo trabajo mucho con la música. (DF)

Núñez y Valcárcel (2013), en referencia al uso de los emocionarios en un contexto de intervención, consideran que esta técnica ofrece una oportunidad integradora al ser humano, facilitando el conocimiento de emociones y el diálogo sobre sus sentimientos. Esta herramienta constituye a su vez un apoyo pedagógico elemental el cual permite desarrollar la inteligencia emocional del niño, clave de su autoaceptación y de su desarrollo psicoevolutivo (Núñez y Romero, 2013).

Capote menciona que las emociones acompañan al ser humano desde que nace “Todos venimos al mundo con la predisposición a sentir una serie de emociones básicas” (2016, p. 2); agrega la autora que el contexto de desarrollo facilita conocerlas, matizarlas y controlarlas, siendo la escuela y la familia un lugar importante que favorece el desarrollo emocional sano. Por su parte, los cuentos, visualizados en las técnicas de apoyo psicosocial, ayudan a los niños a explorar su mundo

emocional y adquirir estrategias para su control. Bisquerra (citado por Capote, 2016), considera la educación emocional como una competencia básica para la vida esencial para el desarrollo integral de la personalidad, vista como un proceso continuo y permanente en la vida. Frente al manejo de la técnica de los emocionarios, si bien psicólogos y terapeutas de familia hacen referencia al uso del cuento y el dibujo en sus intervenciones en el tema de crianza, son pocos los profesionales entrevistados que la describen en sus intervenciones; queda al respecto la inquietud sobre su no aplicabilidad. Los profesionales que optan por el uso de los emocionarios incluyen técnicas complementarias para su implementación como las narrativas familiares, los cuentos, la sensibilidad musical, artística y la creatividad. Se logra en este sentido observar cómo la técnica del emocionario facilita la inclusión de otras técnicas auxiliares que incrementan su pertinencia y asertividad en la intervención en crianza.

Convocando a la reflexividad

Como aspecto particular, algunos profesionales, entre ellos los terapeutas familiares, introducen la reflexividad como un componente de bienestar para las familias intervenidas en el tema de crianza. Con esta, se promueven distintos niveles de conciencia al acoplar el uso de la literatura y utilizando técnicas complementarias como las preguntas para direccionar el cambio familiar:

Nosotros buscamos que los papás se evalúen y reflexionen sobre su quehacer, porque ellos creen que el problema es del niño [...] Yo utilizo mucho, muchísimo con ellos literatura, literatura infantil. (PS)

Garro (2017) define a la concepción teórica de la reflexividad como una cualidad o capacidad humana que posee toda persona, que solo ella puede activar a través de la relación consigo misma y con los otros y el mundo; también indica que a través de esta capacidad el ser humano puede distinguir las razones por las que unas relaciones son más beneficiosas que otras. En afinidad a esta tesis, Archer (citado por Garro, 2017), observa la reflexividad como un proceso interno que adquiere un carácter dialógico y relacional al incluir la

conversación interior, entre mente individuo y el mundo social, identificando los siguientes saberes: saberse a sí mismo, tener conciencia de sí y ser capaz de reflexionar sobre sí mismo en relación con la situación en la que uno se encuentra.

Pollner (citado por Garro, 2017), en un sentido más amplio, habla de reflexividad endógena y referencial. La primera incluye un carácter introspectivo, como reflexión interior o autoobservación; mientras que la segunda plantea que solo el experto posee la capacidad reflexiva que le permite ofrecer a los sujetos observados una visión objetiva, crítica y articuladora de su obrar. Ahora bien, la reflexividad vista desde la intervención profesional, en contradicción con Garro (2017), quien indica que la *reflexividad* solo opera en las personas. Arancibia y Cáceres (2011) analizan esta tesis al observar la reflexividad como un movimiento que involucra las capacidades reflexivas y críticas de las personas frente a las situaciones cotidianas, en las cuales construye sentido y significado.

En línea con la fundamentación teórico-práctica desde terapia familiar, la reflexividad se vincula a la cibernética de segundo orden, vista como un proceso generador que engendra al observador (reflexividad engendrada), que implica la capacidad de corporizar la experiencia, en el que las significaciones que emergen son inseparables de las acciones que las constituyen. En esta se incluye las interacciones humanas lingüísticas y no lingüísticas, que dan forma a los seres humanos, con su cuerpo, en el tiempo y el espacio. De acuerdo con Garzón (2008), la reflexividad da cuenta no solo del terapeuta y su marco de referencia, su cultura, sus valores y premisas que lo guían, sus prejuicios en el acto de intervenir; da cuenta igualmente de los consultantes en proceso de transformación de sus acciones, ideas, premisas y experiencias, y del nosotros que implica la dinámica relación que los moviliza. La autora indica que no se trata de reconocer solo la propia realidad individual como única, sino de incluir al otro con su mundo. En este punto se observa la reflexividad más que como un concepto con un sustento teórico, la cual refleja una postura que adquiere fundamentación metodológica en profesiones como psicología, desarrollo familiar, trabajo social y especialidades como

terapia familiar, mediada por la observación y el análisis, que le permite al profesional reconocerse en sus habilidades y competencias promoviendo técnicas que inducen a las familias al autorreconocimiento en los procesos de crianza.

Comunicación y escucha

La comunicación se concibe como una técnica básica y transversal en las intervenciones con familias en el tema de crianza. Para Rodríguez y Linares representa un fenómeno de la más alta complejidad “La comunicación, como matriz, núcleo y germen de las interacciones en la vida misma [...]” (2005, p. 21). Refieren los autores que es desde la comunicación que el profesional dimensiona la realidad de las personas intervenidas, entre ellas su contexto. Por esta razón, se resalta el carácter y funcionalidad de la comunicación en el contexto de intervención, no solo por su concepción digital, sino también analógica, en la cual las partes conjugan su existencia, recreando historias y narrativas de vida para instaurar y dinamizar el cambio familiar. Opinión que comparte Satir (1983), quien considera que al valorar los patrones comunicacionales de las familias se obtiene información pertinente a las formas como estos experimentan sus relaciones interpersonales, cómo expresan su intimidad, intercambian información y los significados que le dan a su comunicación.

En cuanto a la escucha, algunos profesionales la consideran un medio o estrategia para canalizar la intervención; en lo particular, también observada como técnica al adoptar una posición mediada por la reflexividad (Andersen, 1994), como bien se evidencia en el siguiente testimonio:

[...] cuando ya los he escuchado, cuando ya ellos han visto alternativas, las propuestas [...] entonces yo pienso que primero es bajar la gente de la rabia, de la ansiedad con que llegan, para poder lograr algún objetivo en la intervención [...]. (TS)

Este es un aspecto que particularizan los profesionales en desarrollo familiar, trabajadores sociales, psicólogos y terapeutas de familia, quienes privilegian la escucha activa como un elemento favorecedor en el bienestar de las familias. Resalta

Viveros (2008) que la apuesta psicosocial incluye la posibilidad del profesional en Desarrollo Familiar de acercarse a la realidad de las familias, comprometerse e involucrarse con ellas para entender su dinámica; es decir, cómo viven y confrontan sus situaciones cotidianas, así como qué sentido o significados cobran sus experiencias de vida.

Andolfi, con respecto a la escucha, indica que, para comprender el sistema de relaciones familiares, el profesional social debe abrir ojos y oídos y aprender a escuchar “La comunicación, la escucha y la comprensión no pueden, sin embargo prescindir de compartir el mismo lenguaje, de otra manera, nos encontramos en la condición de un diálogo de sordos” (2003, p. 204). En afinidad, Morín (citado por Sánchez y Escobar, 2009), refiere que en el contexto de la comunicación humana la información, si es bien transmitida y comprendida, implica inteligibilidad, primera condición necesaria para la comprensión, pero no suficiente, pues a ella se incorpora la importancia de la interacción humana, la intersubjetividad y el lenguaje. “La construcción del lenguaje está también en el terreno de las emociones que cobran vigencia en la interacción, en el encuentro amoroso con los otros, vistos y reconocidos como legítimos otros” Maturana (citado por Sánchez y Escobar, 2009, p. 197). Andersen, en sentido aclaratorio, considera que además de la escucha en una intervención, debe adoptarse una posición de observación, lo cual ayuda a determinar cuándo se abre o se cierra una conversación terapéutica: “Las conversaciones son una fuente importante para el intercambio de descripciones y explicaciones, definiciones y significados diferentes” (1994, p. 52).

El cuento, el dibujo, el juego y la creatividad

Los profesionales relacionan la existencia de un grupo de técnicas utilizadas en la intervención familiar en el tema de crianza, que configuran y amplían su accionar:

[...] *la fantasía me encanta.* (DF)

El juego como técnica de abordaje infantil y familiar está en estrecha sintonía con Andolfi: “Hacer jugar a la familia o promover determinadas

relaciones por medio el medio lúdico es un modo de recibir una serie de informaciones” (2003, p. 145), puede intuir la relación existente entre el juego y el requerimiento de colaboración en el marco de la intervención. El juego, según el autor, se constituye como una modalidad expresiva de emociones, de conflictos intrapsíquicos, al cual no se le ha dado la suficiente importancia en el acontecer de la intervención profesional; “El juego es el elemento fundamental que hace posible incluir a los niños en la terapia de la familia, sin tratarlos como adultos en miniatura” (p. 141). Para Fernández, Ortiz y Serra (2015), el juego infantil goza de atributos particulares en el proceso del desarrollo infantil, desde el cual se enriquece la mente, la fantasía, la creatividad y la resolución de problemas.

Desde una perspectiva crítica, Patierno (2016) indica que el juego infantil en la intervención psicosocial actual no es visto como un recurso válido para el abordaje de dificultades, como tampoco un factor mitigador de la autoridad del adulto, debilitada a una concepción de infantilización. De ahí que resulta, según el autor, importante revalorizar el juego, en virtud de sus potencialidades al incluir el uso del cuerpo, el lenguaje y la cultura. Por su parte, la terapia Gestalt interroga al profesional a una revisión personal acerca de la concepción que tiene de la infancia, incluyendo la terapia de juego o terapia lúdica como un elemento a tener en cuenta en sus intervenciones. Echavarría (2005) insiste en que el trabajo con los niños debe iniciar con un ambiente de empatía, teniendo en cuenta lo que siente y piensa y finalmente buscar el significado que este atribuye a su experiencia. De este modo, los profesionales si bien relacionan el juego como técnica de trabajo, algunos se muestran esquivos en su uso, centrandolo la intervención en los adultos quienes, dada su condición, no demandan este tipo de técnicas; les resulta, como se ha visto, mucho más asertivo el uso de conversaciones, la articulación de preguntas, entre otras técnicas.

En estrecha relación al juego infantil, se vincula el cuento infantil, al gozar de atributos que lo hacen ideal en un contexto de intervención con niños. Para Agudelo (2016), el territorio del cuento es la geografía de la existencia misma, en donde

conectamos el sentir y la experiencia humana, hacia la ampliación de los horizontes de sensibilidad con los cuales conocemos el mundo.

[...] esos niños hablan desde un dibujo, a través de una tabla, a través de un juego, a través de un cuento, a través de una canción, y un niño nos interesan las situaciones que, que nos pueden dar luz a lo que están sintiendo ellos en esas familias. (TF)

Rodríguez (2013) indica que las situaciones, hechos, personajes y tramas propias de la dinámica de un cuento representan elementos de la historia con ribetes dramáticos e incluso tragedia, pero con un final resiliente. “El ejercicio propio del narrar se constituye en un acto de revelación, donde el que narra se apuesta a sus interlocutores y estos últimos descubren algo del yo más íntimo de aquel que se revela” (Agudelo, 2016, p. 10). Es a través de esta estrategia narrativa de intervención que el profesional puede incursionar en metas y objetivos con las familias. Complementaria a estas técnicas, se relacionan: el cuento, el dibujo, las metáforas y el uso de la literatura:

Pero usted tiene que ser creativo y otra cosa, que yo siempre insisto, primero observe, segundo, escuche y tercero sepa preguntar; tenemos que aprender a leer un contexto y en el contexto esta la familia. (TF)

Como puede verse, la técnica de observación no está solase acompaña por el manejo de las preguntas. En cuanto a la creatividad del profesional, Satir señala que “La imaginación del terapeuta y las posibilidades emergentes en la situación agregan elementos de nueva creatividad y crean técnicas” (1983, p. 241), es decir, cada familia, cada situación, constituyen una posibilidad para que el profesional genere y dinamice sus habilidades creativas.

En cuanto la observación participante, en el contexto de la intervención psicosocial esta constituye una valiosa técnica a poner en marcha con las familias en el tema de crianza. Los profesionales entrevistados son claros en advertir su uso; los trabajadores sociales en este caso acceden a la observación de comportamientos y actitudes, en pro de canalizar intervenciones más exitosas:

La idea tampoco es de manera brusca llegar a esa familia, a ese entorno y como que ellos vean que están haciendo mal, sino que la idea es que ella también vea la necesidad de porqué quizás tiene que hacer ciertos cambios en la manera o modelos de crianza. [...] se hace también como unas observaciones intencionadas y se involucra en esas actividades a esas familias, niños y niñas como en todos esos procesos [...]. (TS)

Finalmente, se reflexiona sobre un grupo de estrategias vinculadas por los profesionales en la intervención en crianza. Se aclara al respecto que, acorde a su fundamentación teórica y metodológica, algunas estrategias pueden ser visualizadas como técnicas de intervención. La entrevista familiar, al respecto, confiere para los profesionales en psicología una plataforma de apoyo para acompañar a las familias en el proceso de crianza, en tanto que permite fortalecer el proceso de observación de las familias en su dinámica, lo cual induce el respeto y cuidado de los saberes previos, sin imponer marcos normativos para operar un cambio:

A través de la entrevista familiar, hacer como una indagación de esos saberes previos, sin llegar a imponer las prácticas de crianza, que uno cree adecuadas. (PS)

En vínculo activo con estas estrategias, se incluyen las narrativas familiares, complementarias al plan de ayuda a las familias intervenidas:

[...] *la invitas a que te cuente y la escuchas y después le haces devoluciones [...].* (PS)

White (2015) valida de manera particular el uso de las prácticas narrativas en el contexto de la intervención, en tanto que contribuyen a enriquecer descripciones de los saberes y habilidades en las historias de vida de las personas, mostrando su importancia y pertinencia para responder a los problemas que las llevan a buscar ayuda. En atención a estos criterios, se observan las narrativas como estrategias propias de la intervención, que incluyen habilidades particulares para su uso. Ausloos (1998) y White (2015) plantean la validez de las

experiencias de vida, en virtud de las enseñanzas mutuas que recrean este tipo de contenidos en cada una de las partes.

Ahora bien, en correspondencia a la intervención familiar realizada por el profesional de trabajo social, esta puede darse acorde al problema y los objetivos de la intervención en cada uno de sus subsistemas (pareja, fraternal, parentofilial), enfatizando en el manejo de normas, límites, autoridad, entre otros. la estrategia está en centrar primero la intervención en los padres, o en su defecto a los cuidadores, entre ellos, los abuelos, para finalmente intervenir a los hijos:

[...] trato primero de citar al papá y a la mamá, o si no es papá y mamá, la mamá y la abuela o los que son encargados de manejar la autoridad en la familia; que es lo que pasa, como la están manejando, luego escucho a parte de los hijos. (TS)

Se logra evidenciar en este testimonio un grupo de estrategias que operan como mecanismos de contingencia a fin de facilitar una intervención profesional ética y en pertinencia para las familias.

La lectura de contextos se recrea como otra estrategia de apoyo para los profesionales, en tanto les ayuda a ampliar horizontes de intervención con las familias. Sánchez y Escobar (2009) consideran que el macrocontexto y el microcontexto cumplen un papel importante en lo que cuentan y ocultan las familias, relacionado con aspectos políticos, económicos, ideológicos o geográficos como el barrio, el vecindario, las instituciones educativas, religiosas, entre otras; aspectos que ayudan desde un componente de escucha a ampliar el conocimiento de las familias en su cotidianidad. Autores como Cuervo (2010) indican que las familias influyen en el desarrollo socioafectivo de la niñez, mediatizado por modelos, valores, normas, valores y habilidades aprendidos en la infancia, considerando que son multidimensionales los factores que afectan el desarrollo infantil, de ahí la necesidad de identificar el grado de influencia que ejerce la familia en niñez, al igual que las pautas y estilos de crianza de los padres y madres en un contexto de intervención profesional.

Otra estrategia utilizada por los profesionales incluye las intervenciones, mediadas por el contenido o magnitud del problema planteado por las familias. Desde una concepción de la intervención sistémica, este tipo de estrategias no presentan ninguna dificultad, siempre y cuando se conserve una sinergia en la intervención familiar, constituida por el todo y sus partes, desde un análisis de las interacciones y vínculos, afectaciones y relaciones (Morín, citado por Sánchez y Escobar, 2009). Otros profesionales, como psicólogos y terapeutas familiares, concentran la intervención en los adultos, en este caso padres o cuidadores, quienes a su modo de ver tienen facultades y competencias para hacerlo:

[...] es la capacidad de un padre o de una madre para poner límites dentro de una formación, entonces es en las preguntas que lo hago a los padres, que hago que el niño se conecte. (TF)

A modo de reflexión, y acoplando un análisis sistémico, la niñez recrea aspectos relacionales de importancia para su análisis en un contexto de intervención familiar, como bien lo resalta Andolfi (2003) al considerar la familia como un sistema en permanente relación.

El taller y el drama

Estas dos técnicas en general se conciben fundamentales en la intervención familiar, aspecto resaltado en los testimonios de los profesionales. El taller es una técnica de intervención en el contexto familiar que imprime un conglomerado de atributos en el escenario profesional, entre ellos, una circularidad dialogante, en los procesos de transferencia, socialización, apropiación e interacción en los asistentes, así como el desarrollo de conocimientos, saberes y competencias. Desde esta técnica se induce al análisis sobre un tema proveniente de la experiencia de los participantes, desde el cual se apropian experiencias previas y nuevas, que ayudan a potenciar la búsqueda de soluciones. El taller recrea un espacio en donde la palabra es su protagonista, por tanto, hablar y escuchar es la estrategia (Vélez, 2003; Gutiérrez, 2003); “Hablar de

aquello que valoramos y es significativo; escuchar la diversidad contenida en los saberes de los otros” (Sánchez y Escobar, 2009, pp. 268 y 269).

Por su parte, el *drama*, conocido en la intervención psicosocial como juego de roles, y proveniente del psicodrama, permite a los integrantes de la familia revivir una situación o enterarse del contenido interno de la vida de otra persona, permitiendo que esta pueda analizar circunstancias de manera distinta, facilitando nuevas introspecciones y conexiones con las personas que tienen relación. De acuerdo con Satir (1983), el juego de roles favorece la expresión de imágenes internas que trascienden los aspectos lineales de la situación que se explica con palabras. Andolfi (2003) menciona que el juego de roles es un método activo, clasificable como simulación y el elemento que lo caracteriza es la interacción verbal y comportamental entre dos o más papeles desempeñados, con uso formativo y terapéutico. Resulta en este punto importante analizar la inclusión y visibilización de los niños en el contexto de intervención con las familias; de acuerdo con Andolfi, el profesional “Debe considerar al niño como una persona, que tiene pleno derecho a manifestar y transmitir pensamientos, sentimientos y opiniones de un modo personal y por cierto no subalterno o cualitativamente inferior a los adultos” (2003, p. 140). En referencia a la experiencia de los profesionales, los niños gozan de participación en sus intervenciones, a pesar de ello no dejan de evidenciarse intervenciones adultocentristas, que limitan la participación activa de niños y adolescentes. Satir indica que “Los niños son el público cautivo de las creencias de sus padres y la sociedad de la cual forman parte” (1983, p. 184); por ende, es deber del profesional generar espacios de inclusión para que sus voces hagan resonancia en un proceso de intervención familiar. Precisamente, Andolfi (2003) reitera que la tarea del profesional es traducir el mundo de los niños, el cual está colmado en expresiones no verbales y de imágenes concretas. Rodríguez y Linares (2005) consideran que existe un grupo de profesionales que gozan de habilidades y competencias para hacer maravillas con los niños en un contexto de intervención, para lo cual deben ser cautelosos al elevar estas habilidades como leyes universales, haciendo sentir

culpables a los colegas que prefieren trabajar con parejas y adolescentes.

Educación familiar

Los profesionales en desarrollo familiar centran gran parte de sus intervenciones en la educación formativa y preventiva con las familias:

El reto de los profesionales, educar fuerte a las familias sobre la necesidad del acompañamiento profesional. (DF)

Esta estrategia permite una manera de instruir y redireccionar aspectos que presentan dificultad.

Es una metodología tan dócil que se vuelve multiplicadora para las personas que lo viven, o sea no tienen que ser pedagogo; te permite enseñarle al otro desde tu experiencia, porque tiene un esquema pedagógico. (DF)

Ausloos (1998), en cuanto a los procesos de aprendizaje en el tema de crianza en la familia, considera que estos son generacionales, con diferencias e incompatibilidades, en los que se heredan valores y contravalores, muchos de ellos provenientes de la cultura.

Para algunos terapeutas familiares, difundir información a padres y madres, capacitar e instruir sobre ciertas temáticas por medio de las redes sociales consolidan un grupo de estrategias que en el momento social actual pueden ser útiles como un factor preventivo, con el objetivo central de generar reflexión:

Mi estrategia desde el espacio que lidero es la difusión de información de temáticas relacionadas con la crianza y la vivencia de las maternidades y las paternidades, esto con el fin de generar reflexión sobre la trascendente tarea de la crianza en la construcción de la salud mental y social. (TF)

Fajury y Schlesinger refieren que a través de estrategia de intervención como la orientación y promoción “[...] se busca beneficiar a la población infantil a través de intervenciones preventivas en donde se disminuyan los factores de desigualdad, vulnerabilidad y riesgo en la primera infancia y sus familias” (2016, p. 25), propuesta que gira en torno

a la apropiación de mecanismos que faciliten este interés, entre ellos, la difusión de información en el tema de crianza, desde la cual se pueda garantizar un desarrollo pleno y armónico en la primera infancia, en la cual se facilite un trabajo intersectorial dirigido a la protección integral del infante y con ella el acompañamiento a padres y cuidadores en el proceso de crianza. Dicha intersectorialidad convoca a un trabajo colaborativo entre el Estado, las instituciones, los profesionales sociales y las familias, en una apuesta interdisciplinaria y transdisciplinar. Conectarse con las familias, engancharse, educar, asesorar y orientar facilita un clima de apoyo y servicio desde sus realidades diversas; intereses que se complementan en el siguiente desafío planteado por uno de los profesionales.

El primer reto que tiene el profesional con las familias, es brindar un acompañamiento, que está basado en el respeto, eso es lo primordial, donde se puedan sensibilizar a las personas, hasta el punto que sean ellos que realmente encuentren, esa explicación a esas situaciones. (PS)

En correspondencia con los procesos educativos, la intervención psicológica confiere especial atención al empoderamiento familiar, a través de la implementación de técnicas como la observación y el estudio de casos.

Es como empoderar a esa familia a que reconozca que hay otras estrategias que hasta pueden ser lúdicas; se podría hablar de unos encuentros, de cualificación a familias, grupos focales, asesoría individual y asesoría grupal y dentro de esas cabe la observación, el estudio de la situación y un acompañamiento o asesoría. (PS)

Fajury y Schlesinger (2016) complementan este grupo de técnicas y estrategias mediante la creación de ambientes especializados de socialización y estimulación temprana que beneficien el cuidado infantil; incluyendo, además, la capacitación a los padres y adultos cuidadores mediante actividades pedagógicas para fortalecer el desarrollo integral de los niños.

[...] partir de la intervención ellas resignifican, le dan otro significado a la crianza, con respecto a lo que piensan de la crianza, que le funciona y que no les funciona. (DF)

Vinculada a las anteriores estrategias de los profesionales está la focalización de las preocupaciones familiares y la conformación de grupos familiares con afinidad a cada uno de los temas identificados. La estrategia vincula un propósito educativo, preventivo y de promoción:

Lo que hacemos en los focalizados, es que tratamos de identificar familias que tienen la misma problemática; entonces se trabaja con cuatro o cinco familias sobre ese tema específico con ellos. (TS)

Este tipo de estrategias facilita una mejor comprensión de las situaciones planteadas por las familias en un contexto de intervención. Entre ellas, compartir experiencias exitosas o no exitosas en el proceso de crianza, brindando a los padres información sobre crianza y desarrollo, como también analizando actitudes y comportamientos que tienen sobre el tema (Máiquez y Capote citadas por Fajury y Schlesinger, 2016).

Como aspecto final, en referencia a las técnicas y estrategias puestas en marcha por los profesionales en el tema de crianza, se observa que cada profesional desde su área de formación facilita y opera competencias específicas en este tipo de intervenciones. Al respecto, no queda clara la fundamentación teórica de las técnicas implementadas, pues algunos profesionales dinamizan acercamientos muy sutiles, que no permiten ubicar un enfoque o modelo desde el cual se dimensionan las implementaciones. También se evidencia que gran parte de estas técnicas están más concentradas en población adulta y son pocos los profesionales que centran técnicas diferenciales en el contexto de la crianza, aspecto que tendría una mayor relevancia si se tiene en cuenta que son poblaciones con características y necesidades distintas.

Luego haber analizado cada uno de las técnicas y estrategias puestas en funcionamiento por los profesionales en la intervención con las familias en

temas de crianza, se da paso al momento dos, propuesto como ruta comprensiva de los resultados; en este caso relacionado con las preocupaciones o motivaciones que llevan a las familias a buscar ayuda profesional.

Motivos de consulta en el tema de crianza

En el contexto de las intervenciones con padres y madres en el tema de crianza, los motivos de consulta acorde a la experiencia de los profesionales participantes en la investigación guardan relación con una diversidad de aspectos, entre ellos: la protección, la seguridad, los vínculos afectivos, la autoridad parental, la escolaridad, los procesos de socialización, entre otros. Es importante resaltar al respecto que no solo las familias van a buscar ayuda especializada por situaciones de crianza; el escenario de consulta provee, acorde a las competencias del profesional, un contexto privilegiado para hablar de aspectos relacionales, de pareja, entre otros, que si bien no están estrechamente vinculados a la crianza generan afectaciones en todos sus subsistemas (parental, parentofilial y fraterno).

Las dificultades relacionadas por los profesionales permiten ilustrar la complejidad que encierra la crianza y, con ella, la posibilidad de intervenciones profesionales para facilitar el ejercicio sano y responsable:

[...] siempre llegan diciendo a las familias que los hijos ya se les salieron de las manos, que ya no saben qué hacer con ellos, eh, que no obedecen [...]. (TS)

A estas preocupaciones de los padres se vinculan: la desobediencia, la falta de control de los padres en los hijos, tabús en el tema de la sexualidad, los comportamientos agresivos de los hijos, entre otros temas que se convierten en situaciones de desajuste familiar reiterativas y que llevan a padres y madres en algunos momentos a buscar ayuda profesional:

El puerperio y la vivencia emocional de la madre, la crisis de pareja por la llegada del hijo, el desconocimiento de procesos biológicos y evolutivos de la infancia, que se contradicen con la expectativa adulta, las explosiones emocionales infantiles, la

escolarización, asuntos relacionados con la disciplina y los límites [...]. El tema de la sexualidad para algunos es un tabú [...]. (TF)

La conducta [...] este muchachito no me hace caso [...]. (PS)

Ahora bien, desde una fundamentación teórica e investigativa, Friendlander (2009) refiere que algunas familias acuden en búsqueda de apoyo profesional porque aparecen dificultades propias de la trayectoria vital, a menudo relacionadas con el ejercicio de ser padres, la decisión de adoptar un hijo, problemas de infertilidad, los conflictos relacionados con la carrera profesional; otras circunstancias habituales tienen que ver con el duelo por las pérdidas y con los traumas; agrega el autor que las separaciones amenazan la integridad del grupo familiar. En sintonía con estas problemáticas, los profesionales en desarrollo familiar incluyen situaciones referidas al manejo de la autoridad familiar, aspecto que según ellos constituye un factor decisivo en el acompañamiento en el proceso de crianza:

[...] cuando los hijos se nos salen de las manos, salirse de las manos es cuando yo no tengo autoridad sobre los hijos, sino que ejerzo el autoritarismo, entonces, los mensajes de papá y mamá no llegan asertivamente. (DF)

Otras preocupaciones que describen los padres y madres, en afinidad con Friendlander (2009), se reflejan en el siguiente testimonio:

Lo primero es que los papás no se ponen de acuerdo para acompañar a los niños y a las niñas en ese proceso de crianza, entonces no hay lógicas comunes; entonces eso genera diferencias entre ellos; no hay claridad en los roles y en los límites en la familia, entonces cuando yo estoy brava con mi esposa, empiezo a hacer cosas contrarias y hago alianzas, unas alianzas dañinas con los niños que están en primera infancia o en niñez pues o en cualquier edad, entonces eso me parece que es otro de los motivos. (DF)

En consecuencia, indica Friendlander que "Muchas familias encuentran la forma de resolver estas cuestiones sin necesidad de recurrir a un

tratamiento, mientras que a otras el problema les supera” (2009, pp. 168 y 169). Considera al respecto uno de los profesionales entrevistados que una de las mayores preocupaciones que tienen los padres está en la impotencia frente a las situaciones que se presentan y la inmovilidad para hacer algo:

La impotencia, yo creo que un padre o una madre que lo lleva o una pareja, una persona que vaya por un problema en la relación de pareja es porque no sabe qué hacer, porque le da miedo. (DF)

En este sentido, no es inusual que emerjan síntomas y por ende inicien la búsqueda de ayuda especializada para instruirse o encontrar solución a las dificultades. Ausloos, a modo crítico, indica que en la actualidad hay pocas o quizás ninguna posibilidad para que los futuros padres puedan realizar algún aprendizaje de padres, en virtud de un gran aislamiento social y relacional, resaltando que el escenario de ser pareja y padres está lleno de dificultades y tensiones: “[...] no me parece extraño que los padres tengan dificultades a lo largo de una carrera de padres, que me parece incluso normal e inevitable que pasen por periodos de crisis” (1998, p. 179).

Ampliando el espectro de las situaciones que llevan a los padres a solicitar el apoyo profesional, Hernández (2001) resalta que la mayor parte de los problemas familiares están asociados a la relación padres e hijos; entre ellos su preocupación por el desempeño en el control de los hijos, para que estos se adapten a la disciplina, desarrollen hábitos de aseo, de alimentos y estudio, entre otros. Recuerda la autora que a estos se suma el grado de inseguridad de los padres, frente a los métodos que emplean para castigar o sancionar a sus hijos; en gran parte porque no desean repetir con ellos sus experiencias vividas en su propia crianza. Vincula a este grupo de preocupaciones el maltrato físico hacia los hijos, bajo la consigna de tener un hijo *malo, imposible de controlar*, justificando con ello el maltrato. Complementando este grupo de motivos de consulta, Barquero (2014) aclara que la indisciplina de los hijos constituye una problemática en padres y madres; señala el autor que el 36 % de los padres la plantean, siendo la indisciplina una

fuerza común de desacuerdos entre personas adultas e infantiles, interpretada como un inconveniente para el logro de la convivencia familiar.

De esta manera, se evidencia cómo estos motivos de consulta expuestos por padres y madres en el tema de la crianza no son ajenos a las situaciones relacionadas en la literatura y los estudios de investigación, que colocan de contexto los procesos de transición y crisis vitales de las familias; así los aspectos relacionales entre padres e hijos, la pareja y particularmente las situaciones concernientes al tema de límites y manejo de autoridad en los hijos ponen de manifiesto la ayuda profesional, afín de equilibrar tensiones. En el caso de los hijos, los padres reflejan expectativas vinculadas a modelos tradicionalistas, acorde a las necesidades sociales o familiares de ciertas épocas, entre ellas: *hijos bien comportados*, en donde los padres evitan pensar en el cambio de tiempo y época en que se encuentran sus hijos, considerando incluso que las dinámicas actuales (como las nuevas tecnologías, la música contemporánea, entre otros factores) constituyen amenazas para la estabilidad familiar. A tono con estas situaciones familiares, el estudio encontró que alrededor de los procesos de crianza se dinamizan una serie de situaciones cotidianas que, si bien no están directamente relacionadas con la crianza, presentan afectación a cada uno de sus subsistemas; entre ellas las siguientes: discusiones de la pareja, déficit comunicacional, dificultades económicas, vínculos generacionales, entre otras. En este último, se percibe una vinculación particular de cuidadores externos en el proceso de crianza, entre ellos, amigos, vecinos y, en especial, la participación de los abuelos.

Conclusiones

Frente a las formas de acompañamiento profesional en el tema de crianza, y en concordancia con una perspectiva teórica y práctica de las técnicas y estrategias puestas en funcionamiento por los profesionales, se evidencia cierto eclecticismo en su uso, sin evidenciar un modelo y enfoque que las sustenten. Aun así, se observa que a pesar de esta falencia presentan, acorde a los entrevistados, resultados satisfactorios; en lo particular, queda la incertidumbre por este tipo de soportes, el cual le

imprime confiabilidad y pertinencia al acompañamiento de uno de los procesos más exigentes del ser humano como es la crianza. Los resultados evidencian la preocupación de los profesionales en el empoderamiento de las familias en el tema de crianza, articulando habilidades y destrezas, direccionado a la asunción de compromisos, derechos y responsabilidades en los padres, en concordancia con una crianza humanizada, afectiva y comunicacional. También se hace notorio que la mayor parte de las técnicas implementadas por los profesionales no revisten novedad; se aclara al respecto que no se pretende disminuir el potencial de las mismas en los procesos de intervención, pues como se analizó anteriormente, estas gozan de atributos que las hacen significativas en este tipo de intervenciones. El punto de análisis es que los resultados confirman la aplicación y uso de técnicas tradicionales en la intervención social como el taller, la comunicación, la escucha, como novedad se destaca el uso de emocionarios y la reflexividad en estos abordajes.

242 Inquieta al respecto la implementación de técnicas concentradas en la población adulta, como las preguntas reflexivas y circulares, las metáforas, entre otras. Puesto que se genera incertidumbre por técnicas diferenciales, en atención a la población que participa en el proceso de crianza, especialmente niños y adolescentes. Sin embargo, algunos profesionales, hacen alusión a técnicas como el cuento, el dibujo y los emocionarios como estrategias válidas para este tipo de participantes; aun así, no hay grupo de técnicas y estrategias alternas que revistan novedad o que estén directamente vinculadas a este propósito.

En cuanto a las estrategias de los profesionales en el tema de crianza, su uso es acorde a cada situación familiar, entre ellas: el abordaje individual y colectivo, orientación y asesoría para identificar límites y fronteras entre subsistemas, centralización de la intervención en los adultos, lectura de contextos, apoyo interdisciplinario en casos que lo ameriten (incluyendo la ayuda legal), reconocimiento de emociones, sensibilización frente al reconocimiento de situaciones problemáticas, dar sugerencias, tranquilizar, dar ánimos, implementar un número de sesiones o encuentros con las familias, hacer

seguimiento o control; así como también incluir un plan de instrucción-educación familiar como un factor básico en la prevención del maltrato infantil, preocupación no solo planteado por los profesionales, sino también evidente en estudios locales, nacionales e internacionales.

En afinidad a lo expuesto, los motivos de consulta en padres y madres desde el abordaje profesional, en concordancia con los resultados de la investigación, se conciben en amplitud, entre ellos: problemas escolares, vínculos afectivos, pérdida de autoridad de los padres, déficit normativo, falta de límites en alguno de los subsistemas, dificultades en las relaciones fraternas (hermanos), dificultades en los procesos de socialización en alguno de los hijos, indisciplina de los hijos, discapacidad física o mental, sobreprotección, parentalización, entre otros. Temas que según los profesionales resultan recurrentes en consulta privada o institucional, como Comisarías de Familia, Programa Buen Comienzo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (en donde laboran regularmente psicólogos, trabajadores sociales, profesionales de desarrollo familiar y terapeutas de familia quienes usualmente intervienen las familias desde procesos de remisión institucional). La investigación al respecto facilita la comprensión y análisis de un compendio amplio de motivos de consulta en padres y madres en el tema de crianza, aspecto que induce al reconocimiento de técnicas y estrategias concentradas en el tema desde la intervención profesional. Finalmente, la investigación aporta un mayor conocimiento sobre las formas de intervención profesional, apropiando una lectura reflexiva y crítica de las técnicas y estrategias implementadas por los profesionales en el tema de crianza.

Referencias

- Ausloos, H. (1998). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder.
- Abello, L. M (2007). *Lo psicosocial en relación con el trabajo social*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/f702ad51-ab66-4878-bbae-6dfa2e1d8a97/Ponencia+Maryory.pdf?MOD=AJPERES>

- Aburto, A. y Arévalo, S. (2008). El reconocimiento del otro: hacia estrategias de intervención familiar con pertinencia cultural mapuche. *Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas* (p. 13). Recuperado de <http://www.fundacionlafrontera.cl/wp-content/uploads/2016/05/El-Reconocimiento-del-otro-Aburto-y-Ar%C3%A9valo.pdf>
- Agudelo, J. F. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula*. Medellín: Universidad Católica Luis Amigó.
- Aguilar, M. (2013). *Trabajo social: concepto y metodología*. Madrid: Paraninfo.
- Álvarez, B., Barros, J. y Casella, A. M. (2014). El ejercicio profesional en el área de niñez, adolescencia y familia. Desafíos a la intervención profesional en el escenario actual. *Revista de Trabajo Social*, 12, 57-68. Recuperado de <https://revistaplazapublica.files.wordpress.com/2015/10/12-4.pdf>
- Andersen, T. (1994). *El equipo reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Barcelona: Gedisa.
- Andolfi, M. (2003). *Terapia familiar. Un enfoque interaccional*. Buenos Aires: Paidós.
- Arancibia, L. y Cáceres, G. (2011). La reflexividad como dispositivo crítico en la práctica del trabajo social. *Trabajo Social Global*, 2(3), 1-23. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/916/1054>
- Barquero, A. R. (2014). Consultas en torno a temas de crianza y su relación con el aprendizaje de la convivencia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371004.pdf> <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14832>
- Barreto, N. H y Yanguma, C. V. (2015). Desarrollo del programa familias con bienestar bajo el enfoque sistémico, constructorista. *Diversitas*, 11(1), 91-98. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/2499/2542>
- Betancourt, L. y Escobar, C. (2016). Investigación-Acción una reflexión desde la Organización social del cuidado de niños y niñas en Cali-Colombia en el marco de la política De 0 a Siempre. *Derecho y Ciencias Sociales*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53096/Documento_completo.pdf-PDFA_U.pdf?sequence=1
- Bolsanello, M. A. y López, J. P. (2006). Reflexiones sobre la intervención de los profesionales en la atención temprana. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 237-246. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832314021>
- Bulgach, G. y Meilan, F. (2011). La percepción de la urgencia y la intervención del trabajo social en el campo de la nueva ley de niñez en la Provincia de Buenos Aires. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 1(2).
- Carballeda, A. J. (2004). *La intervención en lo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Capote, E. (2016). *El empcionario de los cuentos*. Universidad Internacional de La Rioja (Tesis de grado). Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3630/CAPOTE%20%20CALVO%2c%20ELENA.pdf?sequence=1>
- Cumbre Mundial de la Infancia (1990). Nueva York. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/25Cumbre_mundial_favor_infancia.pdf
- Cuervo, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socio afectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261009>
- Echavarría, A. (2005). Intervención con niños desde la terapia Gestalt. *Psicogente*, 8(1), 69-79. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1551>
- Echavarría, M. J. A., Bohórquez, P. L. J., Moreno, R., Ortiz, G. D. y Rodríguez, A. (2015). Vínculos familiares: dinámica relacional influyente en la personalidad del niño. *Poiésis*, 30, 138-144. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1863>
- Fajury, C. y Schlesinger, M. P. (2016). *Estrategias de intervención en crianza. Una estrategia de intervención a familias con niños en primera infancia*. Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/22157/>

- Una%20estrategia%20de%20intervencio%C-C%81n%20a%20familias%20con%20nin%C-C%83os%20en%20primera%20infancia. pdf?sequence=1
- Fernández, Y., Ortiz, M. y Serra, S. (2015). Importancia del juego en los niños. *Infohen*, 38-56. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/283308819_Importancia_del_juego_para_los_ninos
- Friendlander, M. L. (2009). *La alianza terapéutica. En la terapia familiar y de pareja*. Barcelona: Paidós.
- Gallo, H. (2017). *Psicoanálisis e intervención psicossocial*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Garro, N. (2017). Relación, razón relacional y reflexividad: tres conceptos fundamentales de la sociología relacional. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(3), 633-660. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v79n3/0188-2503-rms-79-03-00633.pdf>
- Garzón, D. I. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico: su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(1), 159-171. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n1/v4n1a14.pdf>
- Gómez, M. y Pérez, E. (2017). Particularidades de los motivos de consulta psicológica de los estudiantes que asisten a la Dirección de Bienestar Universitario, Universidad de Antioquia. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 9(1), 75-92. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/327193>
- Gutiérrez, G. (2003). *El taller reflexivo*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Hernández, Á. (2001). *La familia, ciclo vital y psicoterapia breve*. Bogotá: Búho.
- Hernández, Á. (2005). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicossociales: intenciones y realidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 3(1), 57-71. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2005000100003
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Londoño, L. y Viveros, E. (2012). Expresiones infantiles de agresividad en contextos educativos, una interpretación desde la psicología dinámica y las relaciones familiares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/863/846>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. Universidad de Huelva. *Revista de Educación*, 4, 167-180. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Losada, M. S. (2016). *Metodología de la intervención social*. Madrid: Síntesis.
- Medina, M. V., Layne, B. Galeano, M. P. y Lozada, C. (2007). Lo psicossocial desde una perspectiva holística. *Tendencia y Retos*, 12, 177-189.
- Micolta, A. (2007). Componentes básicos para la atención psicossocial a padres y madres adolescentes. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 12, 207-224.
- Montero, M. (2012). El concepto de intervención social desde una perspectiva psicológica-comunitaria. *Mec-Edupaz*, 1, 54-76. Recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/view/30702/28480>
- Morales, S. y Vásquez, F. (2014). Prácticas de crianza asociadas a la reducción de los problemas de conducta infantil: una aportación a la salud pública. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1701-1716. [https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(14\)70975-5](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(14)70975-5)
- Moreno, M. y Agudelo, M. (2018). *El arte de preguntar: un proceso de creación en terapia familiar*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Ciencias Sociales.
- Muñoz, A. y Novoa, M. (2012). Motivos de consulta e hipótesis clínicas explicativas. *Terapia Psicológica*, 30(1), 25-36. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082012000100003>
- Núñez, C. y Valcárcel, R. R. (2013). *Emocionario*. Madrid: Palabras Aladas.

- Ospina, M. C. y Gallo, L. B. (2011). Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77321592023.pdf>
- Patierno, N. (2016). El juego como estrategia de intervención para la resolución de conflictos en las escuelas secundarias. *Lúdicamente*, 5(9).
- Peñaranda, F., Bastidas, M., Torres, N., Trujillo, J. y Otálvaro-Orrego, J. C. (2017). Educación para la crianza en un programa de atención a la niñez: lecciones para la salud pública. *Facultad Nacional de Salud Pública*, 35(1), 39-48. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v35n1a05>
- Quintero, Á. M. (2009). Trabajo social en los nuevos escenarios de infancia, adolescencia y familia. *Perspectivas: Notas sobre Intervención y Acción Social*, 21, 169-182. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-109.pdf>
- Quintero, A. (2010). Esencia multidisciplinaria de las pruebas psicosociales, en derecho de infancia, adolescencia y familia. *Tendencias & Retos*, 15, 165-176. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/2922/1/QuinteroAngela_2010_EsenciaMultidisciplinariaPruebas.pdf
- Ramírez, R. L. y Martínez, A. M. (2015). *Perspectivas para la intervención psicosocial*. (Documento de docencia n.º 11). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Rodríguez, A. (2016). La comunicación familiar. Una lectura desde la terapia familiar sistémica. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 26-43. Recuperado de http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef8_3.pdf
- Rodríguez, M. (2013). *También los superhéroes van a terapia*. México D. F.: Herder.
- Rodríguez, M. y Linares, J. C. (2005). *Ser y hacer en terapia sistémica. La construcción del estilo terapéutico*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto. En: B. Jiménez y C. Torres (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 43-61). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, P. B. (2012). Honrando la complejidad de las intervenciones psicosociales en el contexto de las políticas públicas. *De Familias y Terapias*, 21(32), 125-140.
- Saavedra, C. (2013). *El programa de atención temprana "Juguemos con nuestros hijos" en Santiago de Chile: implicancias de padres y cuidadores con poblaciones en desventaja social* (disertación doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/29353/1/T35912.pdf>
- Sánchez, L. y Escobar, M. (2009). *Mitos y secretos familiares*. Cali: Universidad del Valle.
- Sápene, J. P. (2011). *Preguntas reflexivas y estratégicas como intervención en terapia familiar*. *Red psicoterapeuta de Rosario Argentina*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/59812187/Preguntas-Reflexivas-y-Estrategicas-como-Intervencion-en-Terapia-Sistematica-Individual>
- Satir, V. (1983). *Terapia familiar paso a paso*. México D. F.: Pax México.
- Sen, A. (2004). *Capital humano y capacidad humana*. *Foro de economía política*.
- Schlippe, A. y Schweitzer, J. (2003). *Manual de terapia y asesoría sistémicas*. España: Herder.
- Terranova, L., Acevedo, E. y Rojano, R. (2014). Intervención en terapia familiar comunitaria con diez familias caleñas de la ladera oeste. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77330034019>
- Tilano, L., Londoño, N. y Tobón, K. (2018). Crianza en Colombia: relevancia y avances en investigación. *Psicología desde el Caribe*, 35(2). <https://doi.org/10.14482/psdc.35.2.8175>
- Valls, M. G., Campos, S., Correa, C., Gazmuri, V., Pemjean, A. y Vio, D. (2012). Tendiendo puentes entre la familia y las instituciones. *De Familias y Terapias*, 21(32), 53-72.
- Vargas, J. y Oros, L. (2011). Parentalidad y autoestima de los hijos: una revisión sobre la importancia del fortalecimiento familiar para el desarrollo infantil positivo. *Apuntes Universitarios*. *Revista de Investigación*, 1. Recuperado de <http://sitios.dif.gob.mx/cenddif/wp-content/Archivos/BibliotecaDigital/TendiendoPuentesEntreFamilia.pdf>

Vélez, O. L. (2003). *Reconfigurando el trabajo social: perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio.

Viveros, E. (2008). *Aproximaciones conceptuales al desarrollo familiar*. Funlam: Medellín.

White, M. (2015). *Práctica Narrativa. La comunicación continúa*. Santiago de Chile: Pranas.





Tendencias de investigaciones sobre prácticas de crianza en Latinoamérica*

Trends in research on parenting practices in Latin America

Sandra Patricia Varela¹ , Diana Castañeda² , Martha Cecilia Galindo³,
Ana María Moreno⁴, Lizeth Paola Salguero⁵

Para citar este artículo: Varela, S. P., Castañeda, D., Galindo, M. C., Moreno, A. M. Salguero, L. P. (2019). Tendencias de investigaciones sobre prácticas de crianza en Latinoamérica. *Infancias Imágenes*, 18(2). [247-258]

Resumen

Este artículo recoge y analiza investigaciones relacionadas con prácticas de crianza en Latinoamérica a partir de un estado del arte en el periodo 2002-2019. Se identificaron las principales tendencias actuales y las perspectivas que los estudios sugieren. El método empleado fue de revisión integrativa, cuya finalidad es obtener nuevas conclusiones a partir de resultados de investigaciones ya realizadas. La metodología fue cualitativa desde una perspectiva teórica hermenéutica a partir de estudios aplicados y teóricos que expresan modos de interrelación y tipos de prácticas parentales. Se concluye que los investigadores tienden al uso de combinaciones teóricas para comprender las prácticas de crianza, lo que da cuenta de la importancia de la educación que ofrece la familia o entorno cercano en los primeros años de vida. Se presenta un fenómeno característico: el grado de corresponsabilidad

Recibido: 12-02-2019 - **Aceptado:** 31-07-2019

de actores que intervienen en el desarrollo de niños y jóvenes está mediado por un factor cultural.

Palabras clave: crianza, familia, escuela, relaciones interpersonales, socialización.

Abstract

This article gathers and analyses research studies related to parenting practices in Latin America from state-of-the-art studies from 2002 to 2019. The leading current trends and perspectives that are suggested by these studies were identified. The methodology employed was one of integrative review, with the goal of arriving at new conclusions from the results of previous research studies. The methodology used was qualitative and from a hermeneutic theoretical perspective taken from academic and applied studies that advance forms of interaction and various types of parenting practices. It is concluded that researchers

247

* Este un artículo de revisión literaria, producto de una investigación realizada en los departamentos de Casanare y Nariño de Colombia, sobre pautas y prácticas de crianza en el marco de la Maestría de Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia de la Universidad de La Sabana. Inició en febrero de 2017 y finalizó en noviembre de 2018.

- 1 Doctora en Educación, Universidad de Navarra, España. Profesora de la Universidad de la Sabana. Correo electrónico: sandravl@unisabana.edu.co
- 2 Trabajadora Social. Especialista en Gerencia Social. Especialista en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. Magíster en Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia, Universidad de La Sabana. Correo electrónico: dianaco.82@gmail.com
- 3 Psicóloga. Especialista en Psicología Jurídica y Forense. Magíster en Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia, Universidad de La Sabana. Correo electrónico: martha.galindo@icbf.com
- 4 Psicóloga. Especialista en Gerencia Social. Magíster en Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia, Universidad de La Sabana. Docente, Secretaría de Educación de Ipiales. Correo electrónico: anamobe@unisabana.edu.co
- 5 Trabajadora social. Magíster en Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia, Universidad de La Sabana. Correo electrónico: lizethsare@unisabana.edu.co

tend to use theoretical combinations to understand parenting practices, demonstrating the importance of what is being taught by the family or the immediate surroundings during the early years of life. A characteristic phenomenon thus emerges: the degree of

co-responsibility of actors that intervene in the development of children and young people is mediated by a cultural factor.

Keywords: breeding, family, school, interpersonal relations, socialization.

Introducción

Con el paso de la historia, las formas en que padres y cuidadores ejercen prácticas con sus hijos se han ido transformando; las tendencias oscilan entre los modelos autoritarios y los permisivos. Los enfoques pedagógicos del siglo XX llevaron a cuestionar la coerción y el castigo físico como métodos educativos y ayudaron a desentrañar las complejidades del desarrollo infantil y sus principales vectores e hitos relacionados con la cultura, con la educación de la familia, entre otros, convirtiéndose en un campo de estudio particular e interesante.

248

Los pediatras, por su parte, evidenciaron la importancia de la lactancia materna por parte de madres y nodrizas; incluso, a través de la distribución masiva de cartillas de puericultura se enseñó a las madres la forma en que debían cuidar los mínimos detalles del crecimiento de sus hijos. La difusión y el control de esta enseñanza quedaron a cargo de nuevas profesionales como las visitadoras sociales y las enfermeras sanitarias.

Los fenómenos sociales también contribuyeron a cambiar las prácticas de crianza, así como también las tendencias tecnológicas, los medios masivos de comunicación, la difusión de nuevos enfoques en psicología infantil, la ampliación de la participación laboral de la mujer, la reducción en el tamaño de la familia, entre otros aspectos han variado con el paso del tiempo las prácticas de crianza en Latinoamérica.

El proceso de desarrollo holístico en las personas es determinado en gran medida por las interacciones que se dan en la familia, las instituciones educativas y la comunidad en las que se está inmerso en los primeros años de vida (Mieles y García, 2010; Silva, 2011; Meza y Páez, 2016). La combinación y unión de estas instituciones sociales implica que los niños desarrollen las habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para su

integración a un mundo social. A partir de ello, los contextos de desarrollo primarios son considerados pertinentes en la formación inicial de las personas. La labor que realizan los padres y las implicaciones que tienen son fundamentales para la integración social y el desarrollo del comportamiento de los niños (Méndez, Andrade y Peñaloza, 2013).

El estado del arte que se presenta resalta la tendencia de considerar a los padres como primeros cuidadores, lo que demuestra la importancia que tienen en el desarrollo a corto, mediano y largo plazo al ejercer una serie de actitudes, actividades y procesos de interacción guiados a promover de manera holística su desarrollo. Este tipo de actitudes se les conoce como prácticas parentales o prácticas de crianza. El estudio de estas prácticas ha implicado el interés de disciplinas como la psicología, la sociología, la neurociencia y la educación. Los resultados han demostrado que estas interacciones son vitales en el proceso de crianza y determinan de manera positiva o negativa su desarrollo en la vida adulta.

Desde investigaciones realizadas a nivel latinoamericano se evidencia que las prácticas de crianza en general son educativas y cumplen fines sociales. El objetivo de esta interrelación, de acuerdo con Ramírez es “influir, educar y orientar a los hijos para su integración social” (2005, p. 167). Es decir, en la interacción se modula la conducta de los hijos en relación con valores familiares que conducen al desarrollo de valores comunitarios.

Método

Para la revisión de las investigaciones sobre pautas y prácticas de crianza en Latinoamérica se utilizó el método de *revisión integrativa* (Whittemore y Knafl, 2005). Este es un método cuya finalidad es la obtención de nuevas conclusiones a partir de los resultados de otras investigaciones ya realizadas.

Particularmente, para realizar el proceso de revisión de la literatura se siguió la metodología sugerida por Méndez *et al.* (2013), la cual indica que se deben seguir las siguientes etapas: delimitación del objetivo, definición de los criterios de inclusión, búsqueda de los textos en las bases de datos, análisis de los resúmenes, selección de los textos de acuerdo con los criterios de inclusión, evaluación crítica de los mismos y análisis de los datos recolectados.

El principal objetivo del estudio fue identificar las prácticas de crianza que según los estudios latinoamericanos ejercen los padres y cuidadores con los niños y niñas entre 0 y 6 años de edad. Para iniciar una revisión sistemática se partió de la pregunta generadora de conocimiento al sistematizar las investigaciones, razón por la cual se plantea: ¿qué tendencias marcan las investigaciones en cuanto a las prácticas de crianza en el periodo comprendido entre 2002 y 2019 a nivel latinoamericano?

Con el fin de limitar la revisión a los objetivos declarados y así incluir o excluir adecuadamente los textos durante el proceso, se definieron los siguientes criterios de inclusión: estudios primarios tales como artículos de revisión, artículos de investigación, artículos de prensa, estudios que reporten investigaciones relacionadas con prácticas de crianza en niños menores de 6 años, estudios de caso con prácticas parentales cuyos resultados son fiables y significativos, estudios disponibles en idiomas castellano e inglés, estudios comprendidos entre 2002 y 2019.

Con estos criterios se definió un corpus documental que incluyó artículos publicados en revistas indexadas en las siguientes bases de datos: Scopus, ProQuest y Web of Science, Redalyc, Scielo. Los descriptores de búsqueda utilizados fueron: “prácticas de crianza en... [nombre de cada uno de los países latinoamericanos]”, “investigaciones sobre prácticas de crianza”, “estudios de caso de prácticas de crianza en [...]”, “estilos de crianza” y “pautas de crianza”.

Este enfoque produjo un corpus de 350 documentos iniciales luego de revisar los títulos de los textos obtenidos con las palabras claves utilizadas en las diferentes bases de datos. Dicho corpus se redujo a 150 textos después de comparar y unificar los

resultados obtenidos en las diferentes bases de datos. Para finalizar, se realizó un análisis de los resúmenes de los textos antes mencionados y se aplicaron los criterios de inclusión, lo cual limitó el corpus a los 80 textos finales incluidos en la revisión.

Para el proceso de análisis de los datos se siguió el método de análisis temático indicado por Braun y Clarke (2006), el cual consiste en los siguientes procesos: familiarización de los datos, codificación inicial, búsqueda de patrones, revisión de patrones, definición de patrones y escritura y producción del informe final.

Los 80 artículos seleccionados fueron finalmente leídos con detenimiento y se buscó la relación con la pregunta generadora que orienta la revisión, lo cual permitió la construcción de categorías de análisis emergentes.

El análisis de las categorías propició la revisión de las tendencias que existen cuando se investiga en prácticas de crianza. Se encontraron convergencias y divergencias tanto temáticas como metodológicas, lo que muestra las brechas más significativas para posibles investigaciones.

La metodología definida fue cualitativa desde una perspectiva teórica hermenéutica a partir de estudios aplicados y teóricos que expresan modos de interrelación y tipos de prácticas parentales.

Resultados

La revisión documental sistemática de las 80 investigaciones permitió la agrupación de los estudios en tres grandes categorías: principales estrategias en la crianza, los tipos de prácticas parentales y la relación entre género y crianza. A continuación, se describen estas categorías.

Principales estrategias en la crianza

Los estudios sobre prácticas parentales educativas basadas en relación con la interacción han sido desarrollados durante el último decenio dada la importancia que se ha encontrado desde el punto de vista social y psicológico (Izzedin y Pachajoa, 2009; Álvarez, 2010; Capano y Ubach, 2013; Malander, 2016; Escobar, Santamaría y Llanos, 2009; Vilorio y Fernández, 2016; Villegas, Alonso, Alonso y Martínez, 2014; Varela, Chinchilla y Murad, 2015; Sanabria, 2010; Ritterbusch, 2012;

Henao y García, 2009; Gómez y Jiménez, 2015; Dobriansy, 2013; Cuervo, 2010; Alfaro, Chávez, Macén y Poma, 2016). Los estudios evidencian las distintas posturas conceptuales frente a las prácticas de crianza, a los contextos en los cuales se desarrolla y a la conformación –definición– de las nuevas familias, sumado a los cambios globales sobre los papeles maternos y paternos en la conformación nuclear de la familia.

En palabras de Ramírez “no se pretende decir que los padres utilicen siempre las mismas estrategias con todos sus hijos ni en todas las situaciones, sino que [...], dentro de un continuum más o menos amplio de tácticas, seleccionan con flexibilidad las pautas educativas” (2005, p. 168). Esto trae por lo mínimo dos supuestos: el primero, los padres utilizan una serie de estrategias, en muchas ocasiones compartidas de forma tradicional, que sirven para regular el comportamiento o la actitud de los hijos; y, segundo, las estrategias o prácticas utilizadas determinan elementos educativos y de interacción social, por lo que se han desarrollado como complemento en el crecimiento infantil y adolescente.

Los patrones de crianza también fueron de interés para Casais, Flores y Domínguez (2017), los cuales se enfocaron en determinar que la responsabilidad dada a los padres da cuenta de la personalidad que posee el hijo a corto, mediano y largo plazo; por otra parte, definen que las actitudes maternas responden a las creencias que se han implementado entre generaciones para orientar el comportamiento y el desarrollo de los niños. De esta manera, el desarrollo y la educación de los hijos es una prioridad para las madres en la interacción con sus hijos y con el entorno y las pautas de crianza están determinadas por las creencias intergeneracionales de los progenitores que finalmente implican unas maneras de actuar frente a sus hijos, denominadas *prácticas de crianza*.

Las estrategias desarrolladas por los padres, de acuerdo con Franco, Pérez y de Dios (2014), poseen un enfoque disciplinario, haciéndose más fuerte en la adolescencia, momento en el cual los padres modifican sus comportamientos y actitudes hacia los hijos de acuerdo con los cambios sociales y hormonales a los que se ve enfrentado el adolescente. De esta manera, desde edades tempranas

los padres empiezan a generar comportamientos con el objetivo de establecer límites y normas. Los estudios revelan que estos últimos hacen parte del componente disciplinar, al cual se le debe sumar el afectivo, el compromiso con la crianza, la satisfacción y la percepción que tienen los padres del niño o del adolescente.

Aunque la distribución de funciones en la crianza se ha estudiado durante los últimos años, el papel de la familia como institución social encargada de los procesos de socialización, educación intencionada tiene muchos vacíos conceptuales todavía. De acuerdo con Capano, del Lujan y Massonier (2016), ese ideal de proceso depende de los estilos de la interacción que se tengan en la familia y conformación de esta; dando cuenta de la importancia de los adultos cercanos con quienes establece vínculos para formar de manera continua y compleja las manifestaciones de valores y afectos.

Para Rosabal, el nivel como se involucran los padres en la interacción puede constituir el desarrollo de una nueva atmósfera tanto social como cognitiva. En los casos en los que la intensidad de cuidadores es mayor, en el caso de las familias extensas, las estrategias de crianza permiten que “los niños y las niñas, desde los estadios más tempranos de su desarrollo, sean estimulados de forma simultánea” (2012, p. 84).

Finalmente, los estilos de crianza, aunque pareciesen repetirse en diferentes sociedades y contextos han sido modificados constantemente, incluso en la actualidad se establecen nuevas formas de interacción, de inculcar disciplina. Por tal motivo, y de acuerdo con los planteamientos de Franco, Pérez y de Dios (2014), no existen modelos fijos o puros de crianza, lo que implica que se presenta un dinamismo que permite que sean de carácter mixto variantes de acuerdo con variables que tienen que ver con el sexo, el género, la edad, la posición del infante/adolescente dentro del grupo de hermanos, o en el caso que sea hijo único; entre otras variables que implican la realidad familiar, social, económica y cultural.

Tipos de prácticas parentales

Las investigaciones muestran que las prácticas se dividen en dos grupos. El primer grupo tiene que ver

con *el control, la exigencia y la presión* puesta por los padres; actitudes encaminadas a cumplir objetivos y metas (algunas de estas metas provienen de los ideales de los padres). El segundo grupo relacionado con las prácticas que tienen como objetivo el *apoyo, la responsabilidad, la sensibilidad y la calidez*, este último relacionado con aspectos sensibles de la crianza. De acuerdo con Méndez *et al.* (2013), la selección de estas dimensiones ha sido recogida en varios estudios, asociándolas como un apoyo parental en afectaciones a la conducta de los niños, ya que se abarca elementos tales como responsabilidad, aceptación, educación y cordialidad. Lo anterior, se sustenta en las ideas de Córdoba, quien menciona que la acción que toman los padres en la crianza “parental incide en el desarrollo cognitivo, emocional y social de niñas, niños y adolescentes dado que son las acciones y hábitos cotidianos, que padres y madres manifiestan, en respuesta a las demandas de sus hijos” (2014, p. 10).

Para Andrade, Betancourt, Vallejo, Celis y Rojas (2012, p. 2719), las prácticas parentales pueden clasificarse en tres dimensiones de medición: *el afecto, el control y el apoyo*. La justificación de selección se da a estudios comparativos de caso en los que a través de formulaciones y análisis cualitativos están presentes en la gran mayoría de prácticas parentales educativas.

Para los autores, *el afecto* es un elemento que comprende como subconjunto el *apoyo*, este último hace referencia al cuidado que tienen los padres frente al trato y acogida con sus hijos, para fortalecer su independencia y autonomía, las cuales se pueden identificar en actitudes hacia los hijos que estén encaminadas a niveles bajos de castigo físico, uso del pensamiento racional por padre y madre, así como el uso de una óptima comunicación. El afecto es un elemento que implica la expresión de emociones durante la interacción, lo que fomenta las relaciones entre padre-hijo calurosas, de un clima familiar agradable. Las actitudes que se relacionan con el afecto son una muy buena comunicación con los hijos de manera clara y precisa, en la que predomina el afecto, el apoyo y los vínculos emocionales.

Finalmente, *el control* es una exigencia de los padres hacia los hijos, cuyo fin es el de integrar a

estos últimos a la familia y a la sociedad. Este tipo de crianza es frecuente en la etapa de la adolescencia, ya que a través del control se plantea modelar y mostrar una madurez, supervisar, disciplinar y fomentar la obediencia. Para Andrade, Betancourt, Vallejo, Celis y Rojas, el control puede ser de dos tipos: psicológico y conductual. El control conductual es explicado como las acciones realizadas por los padres para regular el comportamiento de los hijos. En este último elemento se rigen acciones de disciplina y supervisión. Casais, Flores y Domínguez (2017) exponen mediante su desarrollo temático y siguiendo las ideas de Baumrind (1966) y de Maccoby y Martin (1983) que hay dos dimensiones para establecer el control parental: la primera dando un cierto grado de libertad en la toma de decisiones y la segunda es la medición por parte del afecto entre padre-hijo y madre-hijo.

Por otra parte, los estudios conceptualizan las prácticas severas como las prácticas y comportamientos que son aprendidos por sus padres a raíz de la propia experiencia. A pesar de que estas prácticas son consideradas peligrosas para los niños, Berzenski y Yates (2013) afirman que la relación entre los comportamientos inadecuados de los niños y adolescentes y las prácticas de crianza son un tema de discusión de varias décadas.

Uno de los argumentos frente a este tema es que existen múltiples determinantes o variables que pueden trabajar de forma aislada (Baumrind, Larzelere y Cowan, 2002). Un ejemplo de esto es el trabajo realizado por Gershoff (2002) en el que a través de un estudio de 88 casos confirma que las prácticas severas de tipo disciplinario son un factor de riesgo para los niños y niñas. No obstante, Baumrind, Larzelere y Cowan (2002) concluyen que los estudios acerca de los mediadores potenciales que afectan las relaciones del castigo físico y las consecuencias para los niños son en su mayoría simplistas, en la medida en que es importante indagar acerca de los contextos y los métodos disciplinarios con mayor probabilidad.

Además, en un estudio realizado por Lynch *et al.* (2006), en el que hubo participación de cientos de padres y madres se encontró que cuando las madres o los padres usaban castigo físico severo como golpes o patadas, los problemas externalizados con

relación a la conducta eran mayores, en comparación con las familias que no usaban este tipo de castigo. Los estudios concluyen que los problemas de conducta, los problemas emocionales, la ansiedad, la introversión o la somatización causan dificultades en la crianza de los padres, con un desapego emocional y efectuando una enseñanza en términos generales de mucha dificultad, mientras que los niños que no presentan estas dificultades y que se mantienen emocionalmente positivos generan una facilitación de la crianza y genera unos vínculos más afectivos entre los padres y los niños (Brunk y Henggeler, 1984; Goldberg, Clarke y Delli, 2002). En este sentido, es pertinente evaluar el comportamiento del niño, junto con todos los fenómenos que se presenten en el contexto a las variaciones en la crianza de los padres de familia (Solís, Medina y Díaz, 2013).

Otros estudios marcan tendencia en el análisis de observar a niños el comportamiento negativo desafiante y lo consideran como un patrón recurrente en las conductas de berrinche, discusión con adultos, oposición, desobediencia, irritabilidad, enojo y resentimiento hacia las figuras de autoridad, lo que causa deterioro de la actividad social, familiar o escolar (Chainé *et al.*, 2015). Por su parte, Cornell y Frick muestran la importancia “de observar un bajo nivel de culpa por el incumplimiento de normas y un bajo nivel de empatía con las figuras de autoridad en niños que muestran comportamientos característicos de este trastorno” (2007, p. 59). También, Chainé *et al.* (2015) han definido la agresión como la forma de coerción que usan los individuos para controlar las conductas de los demás (Ayala *et al.*, 2002).

Así es como el comportamiento de orden negativo-desafiante puede reflejarse en un comportamiento antisocial que puede transgredir las normas comunitarias y familiares. En este sentido, resulta importante prevenir la progresión de las dificultades de la conducta infantil desarrollando estrategias de reducción exitosas en el comportamiento delictivo en la adolescencia. Así, la probabilidad de que un individuo se comporte de forma agresiva aumenta si se incrementa la presencia de factores de riesgo que superan a las personas que les protegen. Las investigaciones concluyen que para el

caso de los niños que presentan trastornos negativos desafiante con bajos índices de empatía o culpa, la disciplina que basa en reglas claras “resulta ser más efectiva para que aprendan a reaccionar favorablemente a las normas establecidas por los adultos y para que su comportamiento resulte similar al de niños que reportan satisfacción por mostrar obediencia y conductas de autocontrol” (Cornell y Frick, 2007, citado por Chainé *et al.*, 2015, p. 65)

Relación entre género y crianza

El género de los padres posee efectos en el control parental, tanto a nivel psicológico como conductual. Las investigaciones muestran que elementos como *la supervivencia, el afecto y el apoyo* se ven permeados de la diferencia entre géneros, ya que los padres y madres transmiten diferentes comportamientos y actitudes, en muchos casos dados por la cultura, que son útiles para el desarrollo de la identidad y de la socialización. Para García, Robles y Van Barneveld (2015) el cambio asociado al género en la crianza se manifiesta al momento en que la mujer ingresa al mundo laboral y el hombre empieza a asumir funciones domésticas, como lo son la crianza de los hijos.

Para Betancourt y Andrade (2011) la cuestión de género implica un análisis mayor, por lo que proponen determinar si realmente existe una diferencia entre prácticas parentales por parte de padres y por parte de madres, y si ha de existir si tiene relevancia en los problemas emocionales y de conducta. Los estudios documentados por Capano y Ubach (2013) han mostrado que en las familias que prevalecen pautas de crianza positivas en las cuales se rige el legado cultural de la mujer enfocado a una ética de cuidado a través de prácticas en las que prevalece la confianza, entendida como la percepción de sus hijos como personas capaces, activas y reconocidas; sin distinción entre si el hijo es masculino o femenino determinan éxito en la etapa adulta y mejores relaciones entre madre-hijo.

De acuerdo con Gallego (2012), los niños pasan por dos procesos de gestación: el primero de carácter biológico y el segundo por el contexto cultural en el cual está inmerso. “El primer proceso es trabajo exclusivo de la madre; el segundo, por otra parte, depende de la cultura en donde se desarrolla.

Lo importante en este sentido es percibir que la madre, por ser la gestadora y cuidadora principal (esto por razones biológicas y sociales instauradas) posee una mayor responsabilidad. Para este autor, la importancia de comprender la realidad de las familias en contextos vulnerables fue fundamental, dando paso a la recolección de vivencias cotidianas para que se dé sentido a las prácticas mejoradas por las mujeres que sacan adelante a sus hijos y logran cambiar la historia y ofrecer mejor trato a sus hijos con mayores vínculos generados desde el afecto y la ternura. Como resultado de estas investigaciones, se evidencia que la interacción basada en el respeto y comprensión de las necesidades de los niños favorece el desarrollo de las capacidades sociales en la vida adulta.

Lo anterior es sustentado por los planteamientos de Méndez *et al.* (2013), quienes mencionan que el sexo de los padres en el ámbito familiar influye en los procesos de socialización, principalmente por el trato diferenciado con sus hijos. Las condiciones en las que viven las familias monoparentales femeninas poseen retos enormes, ya que “la crianza es un proceso que suscita limitaciones y responsabilidades, máxime cuando se habla de una mujer sin apoyo de su pareja, ama de casa, con un nivel educativo bajo, y con más de un hijo”. Para Gallego, la madre es un ser fundamental encargada de la preparación de los hijos para su vida social, señala que:

Las acciones que asume la madre –como adulto responsable de la crianza– están relacionadas con el cuidado, la protección, orientación y transmisión de normas, que adicionalmente están asociadas a sentimientos que se van generando entre ella y sus hijos e hijas y que tipifican las actitudes y comportamientos que configuran el vínculo entre ambos. (2012, p. 115)

De esta manera, el vínculo expresado entre madre-hijo proviene de elementos más profundos y relacionales entre madre-mujer, generando que esto se convierta en esencial para la comprensión de las interacciones y las prácticas parentales.

Por otra parte, Méndez *et al.* (2013) mencionan que las madres también cumplen un papel importante, dado que los adolescentes y preadolescentes se ven afectados por la interacción que tienen con

la madre, principalmente en los casos en los cuales hay devaluación y falta de comunicación por parte de esta. En estas respuestas comportamentales surge la dificultad principal, o la preocupación naciente que se tiene en relación con las prácticas parentales, ya que los padres, en este caso las madres, no saben muy bien qué estilo educativo es el adecuado para sus hijos. López, Acuña, Ponce y Tlalmis (2017) se enfocaron en estudiar las prácticas parentales de las madres con hijos con altas capacidades intelectuales que participaban en un programa de orientación. Los resultados de estas investigaciones demuestran que las relaciones afectivas, amistosas y en las que el diálogo y el razonamiento representaban un papel fundamental por parte de las madres reduce la conducta violenta de los hijos y facilita prácticas de crianza fundamentadas en el buen trato y la disciplina.

Otros estudios como los de Bolsoni (2018), plantean la interacción entre madre-hijo dando importancia a las intervenciones sociales que se desarrollan en esta y los resultados comprueban que la comunicación y el afecto por parte de las madres influyen en el comportamiento tanto positivo como negativo de los hijos e hijas. En general, las prácticas son positivas y más en aquellos casos en los que se tiene un hijo con algún tipo de enfermedad o condición especial que vulnera la realidad social.

En relación con los fenómenos histórico-sociales-humanos se encuentran investigaciones como las de Bautista (2016), en el que el papel de la mujer tras un episodio o situación de violencia permite que las prácticas sean de modo particular enfocadas a elementos de no comprensión, replicación de violencia e injusticia. La investigación tuvo lugar con mujeres víctimas de conflicto armado de Colombia; el contexto socioeducativo en el cual se desarrollan las prácticas tiene elementos particulares y variables a discutir, como las experiencias que tienen las madres-mujeres. Las mujeres que han sido expuestas a violencia desde la infancia generan comportamientos asociados con la salud mental y en el esquema cognitivo, situación que, al llegar a la adultez, propicia la replicación ese tipo de violencia en su entorno socio-familiar, siendo los más afectados sus hijos, pues sufren tratos desconsiderados, agresivos y negligentes. Según lo

encontrado en la investigación, cuando las parejas y familiares son asesinados o desaparecidos son las mujeres quienes deben asumir la jefatura del hogar y asumen una actitud defensiva y violenta con los suyos, donde los hijos, por ser sus subordinados más cercanos, son los que sufren de modo directo la situación de indefensión.

La investigación de Escutia *et al.* (2014) da cuenta del papel del padre en el proceso de crianza. Esta investigación evidencia que los padres tienen algunas tareas generales que implican interacciones a partir de la cotidianidad en las que ofrecen a sus hijos reglas claras, límites, asistencia a sus necesidades básicas, acompañan su educación, además de regular las actividades cotidianas. Los resultados dan cuenta de una sociedad en la cual el hombre, como cabeza del hogar, es el encargado de marcar los límites y establecer las pautas de conducta. Este estilo de crianza está condicionado por elementos sociohistóricos en los que se ve al padre como el proveedor de protección a gran escala o de situaciones de riesgo.

Así, las investigaciones señalan que los padres también ejercen influencia sobre la forma de crianza de sus hijos; en el cual intervienen factores de personalidad; por ejemplo, si tienen carácter fuerte, son decididos ó por el contrario si son permisivos o de temperamento suave. Los estudios evidencian que los padres que son predispuestos al coraje y que muestran severidad con los niños en edad preescolar (Solís, Díaz y Rivera, 2004). Estos comportamientos o formas en la crianza tienen como resultado un incremento en la severidad de las conductas de los menores. En conclusión, los niños que presentan conducta antisocial tienden a mostrar agresión de carácter severo y crónico, así como conducta delictiva en etapas posteriores al desarrollo infantil (Cornell y Frick, 2007). Entre el 4 y el 12 % de la población mundial infantil presenta problemas en términos de la conducta en algún momento de su vida. Los problemas más frecuentes se dan en niños y niñas entre los 4 y 7 años a través de la conducta negativa desafiante, la desobediencia, la conducta agresiva y la hiperactividad. Las investigaciones estiman que entre el 2 % a un 16 % de la población infantil del

mundo ha presentado un comportamiento negativo desafiante.

Las investigaciones demuestran la importancia del papel materno en la crianza de sus hijos, pues este enfatiza de un modo u otro la conexión existente desde el proceso de gestación. Pero, dicha importancia cultural no se ha establecido hacia el padre, principalmente en aquellos contextos donde solo se considera como un elemento que provee dinero o que simplemente está ausente. Esta temática genera gran interés en investigadores y se evidencian estudios enfocados a familias monoparentales, cambiando el estado de madre protectora a madre proveedora. Es de gran utilidad establecer en futuros estudios una distinción sobre este tipo de familias en las que la madre se comporta como cabeza de hogar y en las cuales las condiciones socioeconómicas hacen que las prácticas de crianza se deleguen a otros miembros de la familia o a aquellos adultos significativos en la vida de los niños y niñas latinoamericanos.

En esta línea, las investigaciones evidencian que la comunicación entre padre-hijo y madre-hijo interfiere en el cuidado de la salud, tanto física como mental, y de otra serie de características que inciden. El papel de la madre en este sentido implica una mayor responsabilidad dados los mecanismos sociales que se establecen, ya que se ha generado como prototipo continuo de la persona encargada de las funciones esenciales de cuidado y protección, lo que implica un sentido de obligación y responsabilidad mayor que otros actores (Aguirre y Salcedo, 2016).

Otra tendencia de las investigaciones es mostrar que las acciones que ejercen los padres sobre los hijos permiten forjar conocimientos y el desarrollo de una personalidad. Es interesante evidenciar cómo las prácticas pueden variar de acuerdo con el cuidador y los cambios de comportamiento que se generan en hijos e hijas de padres divorciados y la incidencia en el desarrollo emocional y social.

Conclusiones

En la revisión documental realizada de los últimos 17 años en Latinoamérica se ha encontrado como fenómeno característico que las investigaciones

evidencian el qué y el cómo las prácticas parentales determinan en gran medida la personalidad de un niño o adolescente, aunque siempre se hace la acotación de la importancia del factor cultural.

Las categorías emergentes de la revisión documental: estrategias de crianza, tipos de crianza y relación entre género y crianza muestran que pueden presentarse como comportamientos variados en los que se resalta la autoridad, la implementación de una norma o la formación autónoma de la personalidad en la etapa de crianza. Lo anterior implica que existe un ideal por parte de los padres enfocado al desarrollo de los jóvenes a través de sus actuaciones (la de los padres) para generar cambios que conlleven a la obediencia o restricción de elementos de la personalidad. Dichas estrategias de control se manifiestan esencialmente a través de la interacción y, por ende, la comunicación que se posee; esta es una línea de investigaciones que marcan tendencia de estudios futuros por la implicación que tienen en el proceso de crianza.

Por otra parte, las investigaciones basadas en el castigo físico coinciden en afirmar que sus prácticas de crianza son restrictivas y de mucho control y son factores de riesgo que inciden en la conducta de socialización de los niños.

Finalmente, las investigaciones evidencian un efecto de interacción entre las conductas inconsistentes por parte de los cuidadores y comportamientos de baja empatía en los niños y niñas. Se encontró que el castigo físico, que se asocia a comportamientos autoritarios por parte los padres, se relaciona con la falta de empatía. Así mismo, se evidencia que los padres de los niños con alta desinhibición conductual generaron niveles altos de reactividad en sus hijos y reportes de mayores sentimientos de culpa por incumplimiento de reglas así como una mayor empatía con las figuras de autoridad.

Los principales vacíos que deben cubrir las investigaciones en el futuro se relacionan con las dinámicas y estructuras familiares, dado que estos nuevos relacionamientos generarán otras estrategias y tipos de prácticas en relación con los niños menores de 6 años.

Por otra parte, los estudios en su gran mayoría tienen métodos y enfoques predominantemente cualitativos, lo cual genera riqueza conceptual,

rigor metodológico, análisis del discurso, detalles de las investigaciones y permiten mostrar la gran riqueza metodológica y diversidad cultural en las investigaciones encontradas.

Por otra parte, es interesante conocer las diferencias que surgen en dos tipos de documentos: el primero relacionado con los estudios teóricos y el segundo con los estudios empíricos. Dado que los estudios que muestran intervención generan mayores estrategias educativas para el trabajo en prácticas de crianza por parte de padres y cuidadores, lo cual permitió enriquecer la primera tendencia encontrada; mientras que los estudios teóricos dan claridad en las conceptualizaciones de los estilos, modelos y pautas en relación con la crianza.

A su vez, los documentos que se derivan de los resultados de una tesis de pregrado, de una maestría o de un doctorado evidencian estudios más contextualizados; mientras que los documentos de organismos de gobierno o instituciones como los del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), generalmente evidencian lineamientos de las políticas enunciados desde el “deber ser” a partir de cuestiones generales sin tener en cuenta aspectos culturales y sociales, entre otros.

Referencias

- Aguirre, E. y Salcedo, E. (2016). Prácticas de crianza de madres con hijos de 6 a 11 años en zona rural. En E. Aguirre, *Diálogos. Discusiones en la Psicología Contemporánea* (pp. 9-26). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.aacademica.org/eduardo.aguirre/10.pdf>
- Alfaro, S., Chávez, A., Macén, M. L. y Poma, M. A. (2016). Relación entre los estilos de crianza y la exposición a la violencia. *Sawi*, 3(2). Recuperado de <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/article/view/1448>
- Álvarez, M. (2010). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 253-273. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/44/97>

- Andrade, P., Betancourt, O., Vallejo, C., Celis, O. y Rojas, R. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 29-36.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1966.tb05416.x>
- Baumrind, D., Larzelere, R. E. y Cowan, P. A. (2002). Ordinary physical punishment: Is it harmful? Comment on Gershoff. *Psychological Bulletin*, 128(4), 580-589. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.4.580>
- Bautista, C. (2016). De víctima a victimaría: la mujer en la crianza de los hijos. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 12, 83-96.
- 256 Berzenski, S. y Yates, R. (2013). Preschoolers' emotion knowledge and the differential effects of harsh punishment. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 463-472. <https://doi.org/10.1037/a0032910>
- Betancourt, D. y Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 27-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/804/80419035006.pdf>
- Bolsoni, A. (2018). Práticas parentais educativas na interação social mães-filhos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, XIX(4), 25-44. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323556682_Praticas_parentais_educativas_na_interacao_social_maes-filhos
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brunk, M. A. y Henggeler, S. W. (1984). Child influences on adult controls: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 20(6), 1074-1081. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.20.6.1074>
- Capano, Á. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, VII(1), 83-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4595/459545414007.pdf>
- Capano, A., del Lujan, M. y Massonier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34(2), 413-444. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3378/337846349009.pdf> <https://doi.org/10.18800/psico.201602.008>
- Casais, D., Flores, M. y Domínguez, A. (2017). Percepción de prácticas de crianza: análisis confirmatorio de una escala para adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica*, 2717-2726. <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2017.06.001>
- Chainé, S., Romero, V., Peña, M., López, F. y Gutiérrez, J. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de agresión infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*. <https://doi.org/10.12804/apl33.01.2015.05>
- Córdoba, J. (2014). *Estilos de crianza vinculados a comportamientos problemáticos de niñas, niños y adolescentes* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Recuperado de http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/cordoba_julia.pdf
- Cornell, A. y Frick, P. (2007). The moderating effects of parenting styles in them association between behavioral inhibition and parent-reported guilt and empathy in preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 305-318. <https://doi.org/10.1080/15374410701444181>
- Cuervo, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/679/67916261009.pdf>
- Dobriansy, L. (2013). Estilos e práticas parentais e sinais de depressão em adolescentes Brasileiros. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 217-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349852058015.pdf>

- Escobar, R., Santamaría, L. y Llanos, L. (2009). *Modelos mentales sobre las prácticas de crianza de algunos adultos significativos de la Escuela Normal Superior*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130321012026/TRuthEscobarLSantamariaLdllanos.pdf>
- Escutia, M., Robles, E., Oudhof, H., Villafaña, L. y Garay, J. (2014). Tareas de crianza de padres mexicanos con hijos adolescentes. *Ciencia Ergo Sum*, 21(1), 21-26.
- Franco, N., Pérez, M. y de Dios, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 149-156. Recuperado de http://www.revistapcna.com/sites/default/files/6-rpcna_vol.2.pdf <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.5>
- Gallego, T. (2012). Prácticas de crianza de buen trato en familias monoparentales femeninas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 37, 112-131. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/390/755>
- García, A., Robles, E. y Van Barneveld, H. (2015). Actividades de crianza y auto distribución de roles de género en una muestra de padres mexicanos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18, 495-512.
- Gershoff, E. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.4.539>
- Goldberg, W., Clarke, K. y Dellis, E. (2002). Emotional energy as an explanatory construct for fathers' engagement with their infants. *Parenting: Science and Practice*, 2(4), 379-408. https://doi.org/10.1207/s15327922par0204_03
- Gómez, V. y Jiménez, A. (2015). Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género. *Polis Revista Latinoamericana*. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/10784> <https://doi.org/10.4067/s0718-65682015000100018>
- Henao, G. C. y García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>
- Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Libberabit*, 15(2), 109-115. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272009000200005
- López, G., Acuña, S., Ponce, D. y Tlalmis, I. (2017). Prácticas de crianza y comportamientos parentales de madres con hijos de altas capacidades intelectuales en México. En J. Núñez, M. Pérez, M. Molero, J. Gázquez, A. Barragán, M. Simón, A. Martos y C. Hernández (comps.), *Perspectivas psicológica y educativa de las necesidades educativas especiales* (pp. 253-259). Almería, España: Scinforper.
- Lynch, S., Turkheimer, E., Onofrio, B., Mendle, J., Emery, R. y Slutske, W. (2006). A genetically informed study of the association between harsh punishment and offspring behavioral problems. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 190-198. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.2.190>
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development* (vol. 4, pp.1-101). Hoboken, NJ: Wiley.
- Malander, N. (2016). Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de Psicología*, 25(1), 1-19. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812016000100009
- Méndez, M., Andrade, P. y Peñaloza, R. (2013). Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 99-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80225697007.pdf>
- Meza, J. y Páez, R. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano: rutas de investigación educativa*. Bogotá: Universidad de La Salle, Clacso.

- Mieles, M. y García, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/72>
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(2), 167-177. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v31n2/art11.pdf> <https://doi.org/10.4067/s0718-07052005000200011>
- Ritterbusch, A. (2012). Bridging guidelines and practice: Toward a grounded care ethics in youth participatory action research. *The Professional Geographer*, 64(1), 16-24. <https://doi.org/10.1080/00330124.2011.596783>
- Rosabal, M. (2012). Creencias y prácticas de crianza: el estudio del parentaje en el contexto costarricense. *Revista Costarricense de Psicología*, 31(1-2), 65-100. Recuperado de <http://www.rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/10>
- Sanabria, A. y Uribe, A. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Diversidad: Perspectiva Psicológica*, 6(2), 257-274. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n2/v6n2a05.pdf>
- Silva, I. (2011). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20ADOLESCENCIA%20y%20%20entorno_completo.pdf
- Solís, P., Díaz, M. y Rivera, B. (2004). Efectos multidimensionales de un programa de crianza en la interacción recíproca de padres y sus niños con problemas de comportamiento. *Psicología Conductual*, 12(2), 197-2.
- Solís, P., Medina, Y. y Díaz, M. (2013). Análisis comparativo de predictores potenciales de prácticas disciplinarias severas con preescolares, antes y después de un entrenamiento para padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 139-150. <https://doi.org/10.14718/acp.2015.18.2.12>
- Varela, S., Chinchilla, T. y Murad, V. (2015). Prácticas de crianza en niños y niñas menores de seis años en Colombia. *Zona Próxima*, 22, 195-215. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6129> <https://doi.org/10.14482/zp.22.6129>
- Villegas, M. Á., Alonso, M. M., Alonso, B. A. y Martínez, R. (2014). Percepción de crianza parental y su relación con el inicio del consumo de drogas en adolescentes mexicanos. *Aquichan*, 14(1), 41-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/741/74130041005.pdf> <https://doi.org/10.5294/aqui.2014.14.1.4>
- Viloria, C. y Fernández, A. (2016). Las prácticas de crianza de los padres: su influencia en las nuevas problemáticas en la primera infancia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 30-42.
- Whittemore, R. y Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-53. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>





Laboratorio móvil de educación artística: El Bus Arte Rodante. La expresión en movimiento*

Mobile artistic education laboratory: The Rolling Art Bus. Expression in motion

Beatriz Eugenia Chaparro¹ , Edwin Fernando Bravo² , Nataly Becerra Vergara³ 

Para citar este artículo: Chaparro, B. E., Bravo, E. F., Becerra, N. (2019). Laboratorio móvil de educación artística: el bus arte rodante. La expresión en movimiento. *Infancias Imágenes*, 18(2). [259-267]

Recibido: 20-06-2018 - **Aceptado:** 16-07-2019

Resumen

Este artículo versa sobre el desarrollo del proyecto de investigación encaminado a la creación de un laboratorio móvil de educación artística, portador de insumos y elementos facilitadores de procesos para la experimentación con lenguajes artísticos en espacios comunitarios. Los talleres itinerantes fueron creados con aportes de la pedagogía Waldorf y fueron desarrollados con niños y niñas de un barrio periférico del municipio de Popayán. Se reflexiona sobre la incidencia de esta experiencia en el fortalecimiento de tejidos sociales desde la práctica de educadores artísticos que se reconocen como transformadores sociales.

Palabras clave: innovación educacional, educación artística, experimento educacional, infancia.

Abstract

This article chronicles the development of a research project aimed at the creation of a mobile laboratory of artistic education, a vehicle that carries supplies and other items that facilitate processes for the experimentation with artistic languages in community spaces. Itinerant workshops were created with contributions taken from the Waldorf pedagogy and were developed with children from the peripheral neighbourhood of the municipality of Popayán. We reflect on the influence of this experience in strengthening the social fabric by the practices of artistic educators who perceive themselves as social innovators.

Keywords: educational innovation, artistic education, educational experiment, childhood.

259

* El artículo es una reflexión que se deriva del proyecto "Laboratorio móvil de educación Artística, el Bus Arte Rodante, la expresión en movimiento". Esta propuesta fue ganadora en la convocatoria 04C-2015 proyectos conjuntos UEES en innovaciones educativas, la cual está respaldada por Sistema General de Regalías y el Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación Universidad del Cauca. Una alianza estratégica entre la Fundación Universitaria de Popayán y la empresa de transportes Transpubenza Ltda. El proyecto se desarrolló desde diciembre 2016 hasta enero 2018.

1 Profesora de la Licenciatura en Educación Artística y Cultural de la Fundación Universitaria de Popayán. Politóloga, Universidad del Cauca. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: chaparro@docente.fup.edu.co
2 Docente de Educación Especial en la Fundación para la Estimulación en el Desarrollo y las Artes (Fedar). Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Correo electrónico: fernandobravo2604@gmail.com
3 Directora de la Corporación Voces y Semillas. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Estudiante de Especialización en Psicología Social. Correo electrónico: quilichao25@gmail.com

Introducción

El laboratorio móvil de educación artística llamado “El Bus Arte Rodante, la expresión en movimiento” es un proyecto de investigación y desarrollo social generador de espacios móviles educativos de cultura y arte. Este pretende contribuir a la apertura de escenarios para encuentros y experiencias a través de lenguajes artísticos, con niñas y niños de barrios periféricos. El programa piloto se desarrolló en el Valle del Ortigal, barrio ubicado en el suroccidental de Popayán, Cauca, Colombia. Este proyecto se centró en la función social que tiene el pedagogo desde las prácticas con lenguajes artísticos, un campo de acción que se caracteriza por la creatividad, la espontaneidad y su carácter universal. A partir de un diálogo que nace en el aula, alimentado de preguntas y proyecciones, se plantea la posibilidad de usar un bus y adecuarlo como laboratorio de experimentación artística y trabajo colaborativo para llegar a poblaciones que se encuentran en la periferia de la ciudad y que no tengan fácil acceso a estos espacios de formación. Arte rodante se consolida con una alianza estratégica universidad-empresa-Estado-sociedad (UEES), en coordinación de InnovAcción Cauca.

Como antecedente de esta experiencia a nivel nacional se encuentra la propuesta de intervención social llamado “Bibliobús”, liderada por la secretaria de educación en Bogotá, Colombia; y nivel Latinoamérica, se encuentra una propuesta de interacción social llamada “Un Bibliobús para Cochabamba”, en Bolivia.

En Colombia tenemos algunos referentes en la implementación de laboratorios con sustento en prácticas artísticas, uno de ellos es un trabajo realizado por Bocanegra, Castillo, Garzón y Romero (2015), en el que se ponen en tensión acciones y pensamientos en torno al cuerpo, a las prácticas artísticas, a la educación y al trabajo en comunidad.

Este tipo de proyectos han sido inspiradores para la creación de los talleres que fueron desarrollados en el marco de Arte Rodante. El aporte que este proyecto hace a la innovación educativa fue el pensarlo como un espacio móvil, un laboratorio dotado con elementos e insumos básicos para poner en funcionamiento talleres de educación artística; incluyendo también una biblioteca

infantil que pudiera desplazarse y funcionar de forma itinerante.

El proyecto Arte Rodante acompañó a la comunidad del Valle del Ortigal en procesos relacionados con la convivencia y la apropiación del espacio comunitario por parte de la población infantil. De igual manera, se generaron momentos, donde las prácticas lograron construir un vínculo desde lo social y lo comunitario. Este trabajo buscó aportar a los procesos de organización que vienen desarrollando los pobladores desde su llegada al barrio en el año 2014, entre los cuales están la apertura de espacios para generar otras posibilidades de relación entre la población infantil, dando cabida a reflexiones sobre su contexto y la exploración de otras formas expresivas. Arte rodante buscaba conectar a los niños con el mundo del arte, de la sensibilidad estética y la reflexión de sus mundos e historias propias. Los talleres se sustentan en el teatro, un lenguaje que trabaja con la interrelación de las artes: en él se reúnen la literatura, la música la pintura, la danza, el canto el mimo; a la par que los divierte, va desarrollando en los niños una formación humanista.

Un laboratorio móvil

Partamos de la definición de laboratorio móvil. Es importante tener en cuenta qué es y cómo funciona, puesto que de ahí se toman elementos fundamentales que aportan a la construcción de una práctica respetuosa con el trabajo propuesto. Para ello, se toma que la definición general de un laboratorio es:

Un lugar que se encuentra equipado con los medios necesarios para llevar a cabo experimentos, investigaciones o trabajos de carácter científico o técnico. En un sentido más amplio, la noción de laboratorio se refiere a cualquier lugar o realidad en la cual se elabora o se experimenta. (Universidad Veracruzana, 2017)

Sin embargo, la noción de laboratorio surge en el campo del arte muy recientemente. En nuestro país esta se ve enmarcada en el nacimiento de los laboratorios de investigación-creación del Ministerio de Cultura (MinCultura) en el 2010. Según sus lineamientos, los laboratorios pueden ser espacios



Figura 1. Laboratorio Móvil de Educación Artística, Arte Rodante en el Valle del Ortigal.

Fuente: Andrés Felipe Montenegro (2017).

de educación no formal que articulan temas como la democracia artística, el tejido de relaciones entre diversas instituciones de la región, pensamiento y experiencia. Arte Rodante apuesta por una educación artística incluyente, que genere espacios donde el respeto por la diversidad del ser humano sea tal que se constituya como sustento creativo, aportando al fortalecimiento del tejido social desde el derecho a la participación y creación de espacios culturales y artísticos teniendo en cuenta las experiencias de los participantes como el motor de la producción. “La formación en este marco de referencia se entiende como un derecho a la creación, a la creación como conocimiento y al conocimiento como creación, con evidentes repercusiones en la construcción y simbolización de las subjetividades personales y colectivas” (MinCultura, 2010. anexo5 p.1)

Existen definiciones interesantes que nacen de la reflexión de laboratorios artísticos colaborativos, por ejemplo, el término “colaboratorio”, entendido como un emplazamiento sin paredes o “sin muros”, un punto de encuentro y espacio de colaboración entre académicos, investigadores, estudiantes y público en general interesado en la conformación de espacios de aprendizaje en red, flexibles y participativos (Machal-Cajigas, 2004). El diseño de Arte Rodante como un laboratorio móvil permitió

la experimentación con lenguajes artísticos tanto de los niños y niñas que participaron en los talleres itinerantes, como de los creadores del proyecto. En este sentido, se convierte en una práctica pedagógica que abre espacios para la reflexión del docente que considera importante descentralizar la educación artística de los monopolios culturales y académicos, entendiéndose como disciplinas que transforman relaciones sociales que proyectan cambios en la convivencia en el día a día de la comunidad. El laboratorio Arte Rodante permite la circulación del conocimiento, cuestionando los paradigmas de las jerarquías y la verticalidad de los papeles entre los sujetos que participan, vivenciando la educación artística como una alternativa de aprendizaje abierta e inclusiva. Como lo menciona Jiménez:

El desarrollo emocional apropiado de un ser humano, desde su infancia, es lo que permite que se construya fundado en la solidaridad y en la cooperación que, como criterios de nuestra cultura latinoamericana, es lo que distingue con relación a otras culturas que pregonan la individualidad, la competitividad. (Jiménez, 2011 p. 45)

El hacer en la experimentación está íntimamente relacionado con la construcción y transformación

del entramado social. Esta apuesta por una educación integral desde una perspectiva inclusiva y multicultural, donde la educación artística tiene el reto de fortalecer y consolidarse el propio acervo cultural y, a la vez, ofrecer las herramientas necesarias para que una persona pueda leer y leerse desde sus diferentes contextos y realidades (Rodríguez, 2011).

La praxis de los lenguajes artísticos puede ser considerada también un camino de vivencias introductorias a oficios en los que existe la transformación de materiales con un fin, y se gesta un proceso sustentado en la experiencia de niños y niñas motivados por su propia imaginación y creatividad; un abanico de posibilidades para ser aplicados en su cotidianidad, sorteando de manera asertiva las dificultades que se les puedan presentar. Entendemos asertividad como la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones, sin ningún tipo de violencia hacia los demás.

Este proyecto propició la alianza entre universidad y empresa, logrando la interacción dinámica entre dos instituciones que, a pesar de tener un objeto social diferente, se encontraron en el marco de la Responsabilidad Social. Es así como un bus que estaba al servicio público de pasajeros fue transformado en un escenario con los insumos necesarios para darle vida a un laboratorio móvil de educación artística⁴.

La expresión en movimiento: Artes Escénicas como estrategia de aprendizaje

El hombre es menos auténtico cuando habla por sí mismo. Dale una máscara y te dirá la verdad.
Oscar Wilde

Cinco baúles de colores llamativos sirven de mobiliario interior del bus y portan los insumos que facilitan la práctica y el desarrollo de los talleres. En cada uno encontramos materiales estratégicamente puestos al alcance de los niños, instrumentos musicales, juegos didácticos, libros, pinturas, telas,

etc.; elementos para experimentar y aprender. Arte Rodante está dotado de una planta de energía que le da autonomía y permite conectarse en cualquier espacio. Es gracias a ella que funcionan aparatos eléctricos como: proyector de video, luces, computador portátil y cabina de sonido. Estos elementos posibilitan la proyección de material audiovisual y la producción de puestas en escena.

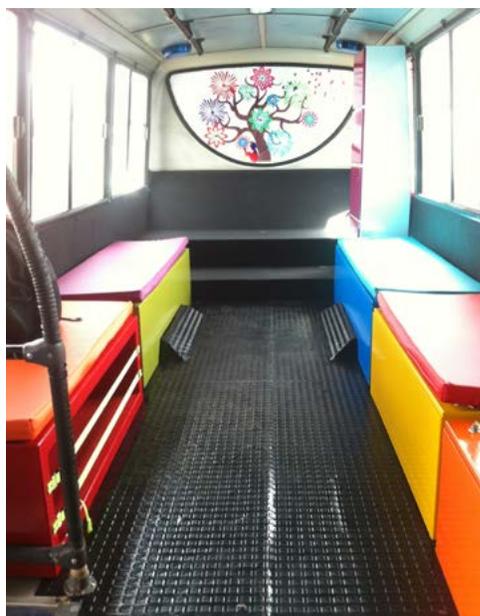
En el programa piloto se desarrollaron 4 módulos de educación artística, los cuales apuntan a la creación escénica en donde interactúan lenguajes artísticos como: música, dibujo y pintura, además de actividades relacionadas con lectura y juegos. Se utiliza el interior del bus y se aprovechan otros espacios para crear posibilidades para el trabajo en salones comunales y parques.

Cuando el ser humano se expresa, se extrae o pone de manifiesto pensamientos, emociones, ideas, fantasías, imaginaciones, sentimientos que condensan el sentido de nuestra vida, valiéndose del gesto, el grito, el llanto, la risa, la palabra, el dibujo, la pintura, el sonido musical, el movimiento corporal, la forma modelada; entendidos como medios generales de la expresión, que son los mismos que utiliza para enriquecer su experiencia, apropiarse de su contexto, vivirlo y transformarlo. El acceso a estos medios y la capacidad de aplicarlos con amplitud y flexibilidad determina la riqueza y calidad de las formas expresivas. “la expresión humana pone de manifiesto el contenido subjetivo de nuestra relación objetiva con el mundo. Es la vida individual, la conciencia, que se manifiesta significativamente” (Hernández, 2006 p. 12).

La presencia de las artes escénicas en la vida del ser humano permite el reconocimiento de sus debilidades y fortalezas, las cuales se van desarrollando a lo largo de su vida y dan cuenta de lo que cada uno es. Estas son una vía de comunicación directa que, aunque no cuenta verdades absolutas, sí entrega elementos para que cada persona construya su verdad. “En el arte no existe ninguna verdad universal. Una verdad es aquello cuyo contrario también es verdadero” (Wilde, 2001, p. 111).

En las experiencias de vida hay una relación profunda con las artes escénicas; en ella hay conflicto, se dan soluciones, se imagina otros mundos que no

4 Tal como se puede evidenciar en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=MQl0FuDXnw8>



Figuras 2 y 3. Interior del laboratorio móvil.

Fuente: Andrés Felipe Montenegro (2017).

se pueden comunicar en lo cotidiano. “Todo lo que le sucede a otro le sucede a uno. Todo lo que le sucede a uno le sucede a otro” (Wilde, 2001, p. 111).

La introducción a los juegos teatrales es estratégica, ya que actúa como generador de la expresión creativa natural que todo ser trae consigo, lo que estimula tanto las cualidades como los valores sociales, éticos y estéticos. Arte Rodante se convierte en escenario móvil de experiencias y aprendizajes colectivos dotado de las herramientas para la

creación de un montaje teatral, teniendo en cuenta el contexto social, las emociones, ideas, sueños, dudas, miedos e inquietudes de los participantes.

263

Arte Rodante desarrolló los talleres en diciembre. Este contexto permitió realizar diferentes actividades que llevaron a una reflexión con los niños sobre la Navidad; cómo se concibe, se vivencia en sus familias y el barrio. Son recurrentes las historias de accidentes con pólvora y de cómo muchos de sus allegados han sido víctimas de quemaduras con



Figura 4. Montaje escénico *Pum pum polvorete porque la pólvora no es un juguete*. Valle del Ortigal.

Fuente: Clara Elisa López (2017).

este elemento. Esta temática permite la creación de un guion titulado: *Pum pum polvorete, porque la pólvora no es un juguete*. Obra de carácter pedagógico y preventivo que articuló lenguajes artísticos como la plástica (dibujo y pintura) y la música en la puesta en escena con los niños y niñas del Valle del Ortigal.

Para los creadores de Arte Rodante es primordial la educación artística en la vida de los niños. El laboratorio móvil se diseña como un espacio facilitador de prácticas artísticas donde se articulan lenguajes como: dibujo, pintura, música, juegos didácticos y teatro. Los talleres contribuyen al espíritu creativo de los participantes y al desarrollo social de una comunidad que se involucra con sus niños en la puesta en escena final. La educación artística debe ser pertinente en los procesos de aprendizaje desde la infancia.

El imaginario social apunta a considerar la educación artística como “simples manualidades” que poco o nada aportan al desarrollo integral de los seres humanos, olvidando la importancia de las artes en la transformación social.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los lineamientos curriculares de la educación artística y los programas que tienen la educación artística como énfasis o área del conocimiento, han emprendido acciones para favorecer la visión del área como un conjunto de conocimientos y habilidades indispensables en la vida del hombre; no como complemento sino como fundamento de formación que posibilita el crecimiento integral, aportando desde sus diferentes enfoques a la construcción del ser humano creativo y sensible con el entorno.

De acuerdo con el MEN, la educación artística se puede considerar como:

Un área del conocimiento que estudia [...] la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se establece y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma. (2010, p. 33)

Esta área asume la realidad circundante, la sensibilidad humana y la expresión como una triada fundamental en la vida. Cuando los niños tienen contacto vivencial con las artes, fortalecen su capacidad creadora, concebida desde la característica que tiene el ser humano para resolver problemas de su vida cotidiana. “Lo que hace el arte es dar conciencia a las emociones, sensaciones y todos los conflictos que el ser humano tiene dentro; es un sistema completo que se trabaja desde temprana edad” (ABC del bebé, s.f.), así es como se pretende estimular y cultivar primordialmente el desarrollo de la sensibilidad en los niños y las niñas a través de un proyecto como el laboratorio móvil de educación artística.

Arte Rodante, un proyecto social



Figura 5. Presentación Arte Rodante en espacio comunitario.

Fuente: Andrés Felipe Montenegro (2017).

Al salir del aula a las comunidades se rompe uno de los paradigmas del sistema educativo tradicional: pensar que solo se aprende encerrado en cuatro paredes, memorizando datos, reproduciendo discursos que han sido legitimados como conocimiento o verdades absolutas. La educación con aprendizaje significativo va mucho más allá, trasciende a aprender por convicción, curiosidad y amor. Por ello, el docente actúa como un guía que acompaña un proceso, pero los principales actores son ellos, la comunidad. La formación del maestro en educación artística permite tener una mirada holística; además de ser incluyente, crítico, reflexivo y sensible ante

las situaciones de su contexto, sabe que la educación artística va más allá de una producción manual, busca el desarrollo de la capacidad creadora a partir de la experimentación, fortaleciendo así procesos de construcción personal.

Trabajar con comunidades permite conocer nuestro entorno local y regional, además el intercambio cultural y social que se presenta trae consigo aprendizajes para la vida, se aprende desde sus saberes y costumbres. Es allí donde se encuentra la estrecha relación entre las artes y las comunidades. Donde un diálogo, una entrevista o una observación da para que el maestro de educación artística se aproxime a sus narrativas, experiencias y conozca sus fortalezas y necesidades; para pensar desde las luces de la educación artística qué se puede hacer para transformar realidades de índole personal o colectiva.

Es importante salir de un aula de clase haciendo práctico, móvil y significativo el conocimiento, la intención no es formar artistas, sino intentar aportar a su desarrollo personal como seres creativos, capaces de reconocer, solucionar y transformar los problemas que aquejan sus entornos. Además de lo anterior, permite que las personas conozcan el sentido de la educación artística; como ya se mencionó anteriormente no es solo dibujar, pintar o hacer una manualidad, trasciende de manera directa en los comportamientos que se desarrollan en cada uno de los individuos que forman parte de una sociedad.

De la mano con Rudolf Steiner y la pedagogía Waldorf

Reflexionar sobre la pedagogía es un ejercicio que todo maestro debe hacer continuamente. Buscar e indagar sobre este tema, más que un “gusto”, es un deber; es desde ahí que se logra nutrir el quehacer docente, con las diferentes corrientes que alimentan la pluralidad de prácticas de un maestro.

Para lograr entrar en sintonía con lo que es la pedagogía Waldorf hay que tener en cuenta diferentes aspectos en el ámbito personal y profesional. Uno de los más importantes es abrir plenamente los sentidos y estar en disposición de escuchar y percibir un lenguaje más profundo desde los conceptos que propone; la filosofía acompaña generalmente

las diferentes reflexiones y textos que a lo largo de la historia se han escrito sobre este tema.

A la luz de la pedagogía Waldorf se concibe la educación como “un obrar artístico” que posibilita encontrar caminos más sensibles y humanos en la labor de la educación, donde debe estar ligado el arte al entorno afectivo del ser humano y así conseguir un trabajo que impacte positivamente en su pensar, en su sentir y sobre todo en su hacer.

Quienes conocen de educación Waldorf y han logrado investigar y conectarse con esta corriente del saber son conscientes de la importancia que tiene en el ser humano la biografía, es decir, su trasegar por la tierra y sobre todo las vivencias propias. Es por esta razón que en esta pedagogía se habla de “septenios”, es decir, periodos de siete años en los que el individuo sufre transformaciones de índole física e interior, para ser más exactos en el porqué de esta división de la vida humana: “es el tiempo que emplean los distintos cuerpos sutiles del ser humano en su correspondiente maduración” (Crotoggini, 1998, p. 75). Así, según Steiner, “en cada septenio el cuerpo humano se renueva completamente, lo que conlleva unas nuevas cualidades anímicas y espirituales que han de ser conocidas y atendidas”. Visto de este modo, la educación del niño se hace con mucho respeto por estos septenios que acompañan su desarrollo. Esta manera de concebir al ser humano es muy especial y no busca encasillar dicho desarrollo; por el contrario, la pedagogía Waldorf le apuesta a generar acompañamientos desde la libertad de experimentar y enfatizar en la búsqueda de armonía del ser.

En el programa piloto de Arte Rodante participaron niños entre los 5 y 14 años. Por ello, tuvimos en cuenta las características de estas etapas como sustento teórico y práctico de los talleres.

El primer septenio que aborda el ser humano en su paso por la tierra es el de los 0 a los 7 años y es un periodo en el cual el niño es concebido como un órgano sensorio, es decir, que las impresiones recibidas en su alma y en su corazón durante esta época serán una impronta en su vida. Un ideal en esta etapa del camino es “el mundo es bello”. La importancia de los adultos en el camino de la vida de los niños se ve reflejada en este principio. Los talleristas de Arte Rodante reconocen la enorme responsabilidad

que afrontan y por esto vincularon a las familias en el proceso creativo buscando sensibilizar sobre el desarrollo íntegro y armonioso de sus hijos.

Una palabra que defina este septenio sería imitación, es un momento en donde los niños y las niñas tienen una enorme conexión con el adulto, ellos logran percibir más a fondo el sentir y esto se refleja en su hacer. Se podría afirmar que los niños en esta etapa de su vida imitan tanto como respiran.

Arte Rodante propone trabajar con rondas, el canto, la música pentatónica para favorecer el desarrollo de los órganos, el movimiento, el juego y el encuentro con los materiales que brinda la naturaleza como, semillas, piedras, plantas, lana, madera, entre otros son vitales en un espacio donde estén inmersos niños en esta edad.

Los talleres se alimentan y crean espacios desde una de las posiciones más fascinantes que tiene dicha pedagogía, la cual es la de proponer que el docente siempre debe estar en constante reflexión tanto de sus prácticas como de su hacer.

El segundo septenio está constituido entre los 7 y los 14 años de edad; el 60 % de los participantes de los talleres estaba en este periodo. El ideal básico que se destaca en este septenio es la belleza. El niño de esta edad es un poeta, hay que ayudarlo para que se exprese (Crotogini, 1998). Visto de esta manera, en este septenio hay algo muy importantes que desde la educación se debe entrar a trabajar lo bello y artístico imaginativo.

Todo lo que se le da en este septenio al niño alimenta su alma, el sonido, la pintura, la música, el canto, los lenguajes artísticos están para cumplir este cometido y el niño lo vivencia de una manera muy positiva.

Según Crotogini, "lo podemos ver saltar, correr, reír, llorar... sus sentimientos se expanden, también lo veremos muchas veces triste y desconcertado sin saber por qué" (1998, p. 31), los sentimientos que afloran en este momento de la vida del niño son más que normales en el proceso de construcción de su personalidad. El proyecto Arte Rodante brinda herramientas que posibilitan un conocerse mejor y sentirse inmersos en el mundo, actividades en las que se asuma un papel protagónico, resaltar las capacidades y acompañar los defectos desde un punto de vista más positivo, teniendo en cuenta algunas de las

opciones que se tiene en el ámbito educativo para acompañar esta característica del segundo septenio.

Las huellas de los talleres

Las artes escénicas como dinamizadores de habilidades expresiones y sentimientos, son sin duda uno de los pilares fundamentales del quehacer pedagógico en el proyecto Arte Rodante. El teatro permite el encuentro de otros lenguajes artísticos como la música, la plástica, el texto, la expresión corporal; además de la construcción de conceptos y sentires desde las diferentes áreas del saber que al articularlas se convierten en sinergia de posibilidades para que los niños y las niñas los vivencien como medios de aprendizaje.

El potenciar la fantasía creadora desde el teatro, los movimientos corporales, la expresión, la acción de percibir al otro desde diferentes miradas, son procesos necesarios para las relaciones humanas. Esa comunicación sin palabras, en donde su cuerpo sea el medio para expresarse debe ganar validez, tanto en los espacios académicos como sociales.

El juego dirigido en la propuesta de trabajo en los espacios de formación itinerante permitió el acercamiento entre los participantes y los talleristas, creando vínculos afectivos y otros canales de expresión y comunicación.

El juego crea su propio mundo, donde existe otro orden, otro espacio, otro tiempo, un orden sin fin ni intención externa al propio juego, una actividad reversible, que puede volver a empezar siempre, eliminando los inevitables encadenamientos y consecuencias inexorables del sentido lineal y acumulativo de los actos. (Huizinga, citado por Bernabeu y Goldstein, 2012, p. 54)

La creación libre y espontánea en la puesta en escena final despertó en los niños del valle del Ortigal momentos de convivencia sana, pues se creó un ambiente alegre y democrático, respetuoso en las relaciones con sus pares en la cotidianidad. Momentos significativos como: el encuentro con el otro, el diálogo, la comunicación diversa, la sensibilidad y creatividad se convirtieron en elementos importantes en su construcción de identidad y la relación con su entorno. Niños, padres de familia y talleristas se

vincularon activamente en la producción de la obra. Cada uno cumplió una función, de acuerdo con sus intereses o destrezas. Se tuvo en cuenta a los niños y niñas como ejes dinamizadores de las prácticas, actividades en las cuales aprenden y descubren, llevándolos a un desafío por investigar y recrear.

Las prácticas artísticas posibilitaron un trabajo pedagógico centrado en una dimensión humana creativa, que cuestiona y replantea el valor de la cognición como único potencial para lograr procesos de aprendizajes significativos. Estas acciones artísticas resignifican la mirada tradicional de los procesos de formación, ya que son dinámicas y generan experiencias constructivas. En el ejercicio pedagógico con los niños y las niñas del Valle del Ortigal se permite la exploración de mundos infantiles y se reconoce a los niños como creadores y no solo consumidores de cultura mediática.

La alianza estratégica que se generó entre el sector privado y la academia debe continuar aportando a procesos de educación, arte y cultura en el municipio de Popayán. Esta experiencia permitió el encuentro significativo entre los niños y niñas de la comunidad y los facilitadores de los talleres. En la vivencia artística se interiorizaron procesos de aprendizaje desde la sensibilidad, la cual canalizó la parte emotiva de los niños y niñas en un hacer que tiene en cuenta la significación propia como un componente fundamental en la vida de los seres humanos. Proyectos con estas características resignifican la mirada tradicional de los procesos de formación humana en la sociedad.

Referencias

ABC del bebé (s.f.). *La importancia de la expresión artística en los niños*. Recuperado de <https://www.abcdelbebe.com/nino/la-importancia-de-la-expresion-artistica-en-los-s-11048>

- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2012). *Creatividad y aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U; Narcea.
- Bocanegra, M., Castillo, D., Garzón, M. y Romero, M. (2015). *Laboratorios de creación en artes: Prácticas colaborativas en comunidades específicas*. Bogotá: Colectivo Otro. Asociación Nacional de Investigación en Artes Visuales (ANIAV). <https://doi.org/10.4995/aniav.2015.1263>
- Crottogini, R. (1998). *La tierra como escuela: la biografía humana*. Buenos Aires: Indugraf.
- Hernández, D. (2006). Notas de clase. Literatura y Mundos Infantiles. Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Jiménez, A. (2011). *Pedagogía de la creatividad y la lúdica. Emociones, inteligencia y habilidades secretas*. Bogotá: Magisterio.
- Machal-Cajigas, A. (2004). El colaboratorio: Un nuevo enfoque hacia la investigación científica. Ministerio de Cultura de la República de Colombia (2010). *Lineamientos laboratorios de investigación creación*. Artes visuales - Dirección de Artes. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística*. Bogotá: Magisterio.
- Rodríguez, J. (2011). Entrevista realizada a Julia Rodríguez, maestra y fundadora del Colegio Unidad Pedagógica. Bogotá.
- Universidad Veracruzana (2017). *Laboratorio*. Recuperado de <https://www.uv.mx/veracruz/cess/servicios/laboratorio/>
- Wilde, O. (2001). *Aforismos y paradojas*. Selección de textos y traducción: Efraín Sánchez. Bogotá: Villegas Editores.





Experiencia con estocásticos en el segundo grado de educación especial en México

Experience with stochastics in the second grade special education in Mexico

J. Marcos López Mojica¹ , Jesús A. Larios Trejo², Magdalena Rivera Abrajan³

Para citar este artículo: López, J. M., Larios, J. A., Rivera, M. (2019). Experiencia con estocásticos en el segundo grado de educación especial en México. *Infancias Imágenes*, 18(2). [268-277]

Recibido: 12-06-2018 - **Aceptado:** 09-05-2019

Resumen

En el contexto mexicano la educación especial es una modalidad educativa encargada de atender a niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. El presente informe muestra resultados de la introducción de conceptos de probabilidad y de estadística (estocásticos) en el aula del segundo grado a niños con discapacidad (8-10 años). El interés se centró en documentar el proceso de enseñanza y analizar los desempeños de los estudiantes ante una situación aleatoria sistemática. Bajo la interrelación de tres elementos teóricos (epistemológico, cognitivo y social), se instrumentó una actividad de enseñanza con hojas de control y guion de observación, para la comprensión de espacio muestral, medida de probabilidad y variable aleatoria. Los resultados conciernen al desarrollo de nociones de estocásticos y el uso de otros conceptos matemáticos. Se concluye necesario e imperante el tratamiento de fenómenos aleatorios en este nivel educativo de manera sistemática para ofrecer una matemática básica integral.

Palabras clave: enseñanza de las matemáticas, educación especial, estrategia de enseñanza.

Abstract

In Mexico, special education is an educational modality dealing with care rendered to children having special education needs due to a disability. This report exhibits the results of the introduction of probability and statistic (stochastic) concepts in a second grade classroom to children with disabilities who were aged between 8 and 10 years. The focus was on recording the teaching process and the analysis of the students' performances before a systematic random situation. Within the interrelation of three theoretical elements (epistemological, cognitive and social), a teaching activity with evaluation forms and observation notes was implemented for the understanding of sample space, probability measure and random variable. The results pertain to the development of stochastic ideas and the use of other mathematical concepts. It is concluded that the treatment of random phenomena in a systematic manner is necessary and mandatory in this educational level to offer comprehensive basic mathematics skills to students.

Keywords: mathematics education, special education, teaching strategy.

1 Doctor en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa. Profesor investigador de la Facultad de Matemáticas, Universidad Autónoma de Guerrero. México. Correo electrónico: mojicajm@gmail.com
2 Maestro en Educación. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima. México. Correo electrónico: jesus_larios@uacol.mx
3 Maestra en Ciencias, área Matemática Educativa. Profesora investigadora de la Facultad de Matemáticas. Universidad Autónoma de Guerrero. México. Correo electrónico: mrivera@uagro.mx

Introducción

A casi 25 años de la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), en la que se estableció un marco de acción para la atención de las *necesidades educativas especiales* (NEE) y la promoción de una *Educación Para Todos*, surge de manera natural la interrogante sobre el avance en la implementación de esas políticas y marcos legales; de manera particular lo relativo al rubro de la educación. Es decir, ¿cuáles han sido los avances en los sistemas educativos de los 92 países participantes?

En México se comenzó la integración de niños con NEE a las escuelas regulares, además se realizó una reforma al plan de estudios de la licenciatura en educación especial, la cual ahora forma a profesores bajo el modelo de integración educativa (García-Cedillo, 2018). Sin embargo, Flores y García (2016) señalan la escasa comunicación entre los profesores de educación especial y los de educación regular en las aulas para atender en conjunto a los niños que requieren apoyo especializado. Lo anterior es un problema, dado que estos últimos deben ofrecer los contenidos que marca el plan de estudios de la educación básica, tal es el caso de los contenidos en matemáticas.

Al respecto, Bruno, Noda, Aguilar, González, Moreno y Muñoz (2006) señalan que el año 2000 fue declarado *Año Mundial de las Matemáticas*, en el cual se reflexionó sobre el “cómo poner la matemática al alcance de los niños con necesidades educativas especiales, en particular los que presentan alguna discapacidad” (p. 212); y casi 19 años sigue vigente esa cuestión. Además, existe la carencia de investigaciones que se interesen por los procesos cognitivos o estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo de un pensamiento matemático de esta población.

Fernández (2008) y Hegarty (2008) argumentan la necesidad de establecer una relación de la educación especial con otras disciplinas del conocimiento. Más aún, la educación especial debe replantear su modelo de investigación “coherente con las nuevas formas de pensar la realidad” (Fernández, 2008, p. 9). En particular, profundizar sobre el aprendizaje de las matemáticas de niños con NEE, pues es un área poco explorada en la educación especial (Hegarty, 2008).

Los contenidos matemáticos que poco se ha estudiado desde la educación matemática son los estocásticos. La problemática de la enseñanza de los temas de probabilidad y de estadística en distintos niveles educativos en México ha sido documentada (Ojeda, 2006) y una de las consecuencias es la dificultad para identificar aspectos importantes del pensamiento probabilístico, a tomar en cuenta en el planteamiento de actividades que permitan la introducción de la probabilidad en el sistema educativo mexicano.

El descuido de la formación del pensamiento probabilístico de los estudiantes por parte de los docentes, en cualquier nivel educativo, ha causado una limitante a formarlos integralmente; es decir, a prepararlos para enfrentar situaciones deterministas como indeterministas. En consecuencia, se ha generado una sociedad determinista y una deficiencia en el pensamiento crítico.

La necesidad del estudio de la probabilidad y de la estadística es pertinente; desarrollar un pensamiento probabilístico impone un modo distinto de pensar (Fischbein, 1975), porque el pensamiento se abre a lo posible (Piaget, 1982) y en consecuencia se desarrolla un pensamiento crítico. Además, los temas de estocásticos convocan la promoción de otros conceptos matemáticos (Steinbring, 2005) y permiten dotarle de otro sentido por su uso, por lo que establecer una red conceptual para la constitución de un pensamiento matemático que considera la intervención del azar (Heitele, 1975) es indispensable.

La incorporación de estocásticos en la educación requiere de investigaciones acerca de los procesos de su enseñanza y de la comprensión resultante de los educandos en la escuela regular u otros extractos de la educación. Lo anterior para tener un marco de referencia que permita caracterizar el tratamiento de estos en cualquier nivel educativo y no solo eso, sino extenderlo al campo profesional donde se requiera el uso de probabilidad y de estadística.

De lo anterior resulta imperante analizar las conductas manifiestas de los niños del segundo grado de educación especial durante una actividad sobre un fenómeno aleatorio. Estas conductas serán, en todo caso, efecto de las discapacidades particulares

de que se trate y que permitirán diseñar actividades en función de sus necesidades. Además, se estarían ofreciendo estrategias de enseñanza a profesores que tienen en sus aulas a esta población. La pregunta de interés para el presente documento es: ¿cuáles son los procesos de enseñanza de estocásticos en el segundo grado de educación especial? En ese sentido, Gaviria, Torres y Torres (2014) exponen una necesidad de herramientas didácticas que estén adaptadas a la población que presenta alguna discapacidad. Pues algunos profesores no están capacitados para el diseño y gestión de su clase con un enfoque inclusivo.

La educación especial en México es una modalidad educativa creada para atender a poblaciones que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad (Romero y García, 2013). La Ley General para las Personas con Discapacidad (LGPD, 2008) la define como un conjunto de servicios especializados puestos a disposición de las personas con discapacidad para lograr los fines de la educación. Esta modalidad educativa está separada de los espacios de la educación regular, pero ambas forman parte de la educación básica del país.

Los servicios que ofrece la educación especial se agrupan en: de orientación, de apoyo y escolarizados. Dentro de los últimos se encuentran los Centros de Atención Múltiple (CAM), los cuales se encargan de escolarizar a niños que presentan alguna discapacidad o discapacidad múltiple, o bien aquellos que, por otras circunstancias, no pueden ser integrados a las escuelas regulares (Secretaría de Educación Pública, 2004), en este espacio fue donde se desarrolló la investigación.

Elementos teóricos

Para analizar el proceso de enseñanza de estocásticos se tomó la propuesta de *Tres Ejes Rectores* (Ojeda, 1994) para la comprensión de ideas fundamentales de estocásticos (Ojeda, 2006): epistemológico, cognitivo y social. Se partió de que la intuición se deriva de la experiencia (Fischbein, 1975) y de que surgen esquemas que compensan ausencias o limitaciones en el desarrollo de niños con deficiencias preceptuales, cognitivas o motoras (Vygotski, 1997).

Elementos epistemológicos

Para este eje interesó la propuesta de Heitele (1975) sobre 10 ideas fundamentales de estocásticos como guía para un currículo en espiral. Para el autor, una idea fundamental es “[...] aquella que proporciona al individuo modelos explicativos tan eficientes como sea posible” (p. 188). Argumenta que el tratamiento de las ideas fundamentales debe partir de un plano intuitivo y arribar a un plano formal, de manera que se garantice continuidad en la educación. Para este informe de investigación nos centramos en: *espacio muestra*, como el conjunto de todos los posibles resultados de un fenómeno aleatorio; *medida de probabilidad*, con la asignación de un valor a nuestra creencia dado un posible resultado del fenómeno aleatorio; *variable aleatoria*, con la relación entre el conjunto de posibles resultados y un subconjunto de los números reales.

Elementos cognitivos

Como se adelantó, se tomó la acepción de intuición propuesta por Fischbein (1975). El autor la define como un conocimiento que se deriva de la experiencia, de recuperación inmediata, sintética y que se extrapola. Señala que en la formación de intuiciones probabilísticas es necesario considerar lo incierto y conectarlo con la acción por medio de frecuencias relativas; así se establecerá un comportamiento de la situación aleatoria caracterizado como “más probable”, “menos probable” o “igualmente probable”. La probabilidad es apropiada para el estudio de esas intuiciones debido a su enfoque frecuencial, pues está determinada por la acción y que junto con la observación de los fenómenos naturales se puede desarrollar una base intuitiva.

Además, interesaron los esquemas compensatorios (Vygotski, 1997), estos son procesos cognitivos que permiten superar una ausencia o limitación, reestructurando el pensamiento del niño ante la discapacidad.

Elementos de orden social

Debido a la naturaleza del problema de investigación, se asume la postura de que la discapacidad es un constructo social. Según Vygotski (1997), no es la característica del individuo la que limita su

desarrollo, sino que es el medio en el que este se desenvuelve. Para Guajardo (2010) “[...] tiene que ver con el desempeño individual en función a las expectativas del entorno y de acuerdo a lo esperado según edad, sexo y grupo social” (p. 109). Por lo tanto, interesan las relaciones que se establezcan entre el individuo con discapacidad y su contexto (Maturana, 2003).

Por otra parte, Steinbring (2005) plantea una relación entre la naturaleza epistemológica del concepto matemático y su significado constituido socialmente, en las interacciones en el aula. El autor argumenta que para la adquisición de un concepto matemático es necesaria la interacción entre el contexto de referencia en que se implica al objeto, el signo y el concepto matemático. Por lo tanto, propone un triángulo relacional para constituir el significado del conocimiento matemático.

Método, instrumento y técnicas

La experiencia de la enseñanza de estocásticos siguió los lineamientos del órgano operativo y de la *célula de análisis de la enseñanza* (Ojeda, 2006). El primero organiza los espacios en los cuales se llevó a cabo la investigación, para arribar al aula y así caracterizar el proceso de enseñanza. La célula pone en juego los elementos conceptuales para su aplicación mediante criterios de análisis en cada escenario, de esa manera se pudo caracterizar y contextualizar el proceso de enseñanza.

Los criterios de análisis (Ojeda, 2006) fueron: ideas fundamentales de estocásticos, otros conceptos matemáticos, recursos semióticos, términos para referirse a estocásticos y esquemas compensatorios.

El espacio en el que se aplicó la actividad de enseñanza de estocásticos se denominó *aula alterna* (Ojeda, 2006), caracterizada así por ser una

alternativa a la enseñanza tradicional. En ella confluyen la docencia y la investigación, de manera que la docente se inicia en la indagación de su propia enseñanza (Ojeda, 2006), de las relaciones entre el contenido matemático y las producciones de los niños. Además, en el aula alterna interactúan tanto la docente titular como el investigador, pues ambos realizan las sesiones de enseñanza con la intervención de uno u otro, según sea necesario. Para esta actividad de enseñanza la docente titular aplicó las estrategias y el investigador solo fue observador.

Los métodos fueron la bitácora y la experiencia (Maturana, 2003). Los instrumentos de registro de datos fueron los guiones de estrategia de enseñanza y las hojas de control; las técnicas de registro de datos fueron la escritura con lápiz y papel, o en pizarrón, la videograbación y su transcripción.

Participantes

La actividad se dirigió a siete niños (8-10 años) con diversos niveles y tipos de discapacidades (tabla 1) de un Centro de Atención Múltiple de la Ciudad de México, institución que ofrece servicios educativos a niños con discapacidad. La actividad se aplicó en una sesión de 40 minutos en los tiempos institucionales establecidos.

La situación de referencia

La actividad de enseñanza “Calcula y gana” se deriva del libro de texto para el segundo grado de educación primaria regular (Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 32). Se le aplicaron los criterios de análisis (Ojeda, 2006) y se identificaron las siguientes ideas fundamentales de estocásticos: *independencia*, pues el resultado del lanzamiento de un dado en nada afecta el resultado del lanzamiento del otro; *espacio muestra*, con la variación

Tabla 1. Características individuales en el *aula alterna* del segundo grado.

Casos	Síndrome de Down			Discapacidad Intelectual			Síndrome Weber
	B	E	J	C	I	K	M
	Mujer 8 años	Hombre 8 años	Hombre 8 años	Hombre 11 años	Mujer 8 años	Mujer 11 años	Mujer 9 años
Comunicación	Oralizada	Sonidos guturales	Palabras aisladas	Sonidos guturales	Palabras aisladas	Sonidos guturales	Oralizada

de resultados al lanzar los dos dados; y de *variable aleatoria*, de manera cualitativa con la frecuencia relativa de cada evento. La docente pidió a los niños y niñas la reproducción en una hoja cuadrículada de los datos de una tabla numerada del 1 al 100. La aplicación de los criterios de análisis de muestra en la tabla 2.

La actividad consistió en trabajar en grupos utilizando dados distinguibles (azul y rojo) por el color y el tamaño, ordinarios (cúbicos, con puntos en las caras) (figura 1). Se empleó una tabla para registrar el número de puntos obtenidos en cada lanzamiento, los dos dados se lanzaron consecutivamente; los puntos del dado azul indicaban unidades y los puntos del dado rojo indicaban decenas; se demandó la suma de los valores obtenidos y avanzar según el resultado de la suma, partiendo del valor inicial, en una cuadrícula grande realizada por la docente para el registro en grupo. Gana quien arribe primero a la casilla 100.

Los alumnos, para saber si llegaban o se aproximaban a 100, tenían que realizar la suma de las

posiciones dadas y la obtenida mediante el conteo propuesto por la docente, utilizando fichas de dos colores, verdes y rojas, para las cantidades. Como se podrá notar, si bien la actividad refiere a la introducción del valor posicional, esta implica un fenómeno aleatorio el cual no puede ser desaprovechado. De esta forma, se le estaría ofreciendo al estudiante una formación integral; es decir, una preparación ante situaciones deterministas como indeterministas. Además, se le está presentando la idea de valor posicional con otro uso.

Resultados de la enseñanza en el aula alterna

En la actividad de enseñanza “Calcula y gana” dos niños con síndrome de Down (B y J) identificaron algunos casos del espacio muestra, K (discapacidad intelectual) y M (síndrome Weber) asignaron valores a los puntos de los dados, lo cual permitió un acercamiento a la variable aleatoria. En las siguientes intervenciones, se emplea la inicial del nombre del alumno y **P** para la docente titular.

Tabla 2. Caracterización de la actividad Calcula y Gana

Situación y contexto	Ideas fundamentales de estocásticos	Otros conceptos matemáticos	Recursos semióticos	Términos empleados
Juego con lanzamientos sucesivos de dos dados distinguibles; asignación de tantas decenas como puntos se obtengan con uno de los dados y de tantas unidades como puntos se obtengan en el otro.	Espacio muestra, independencia, una variable aleatoria.	Valor posicional, números naturales, orden, conteo, adición y sustracción.	Lengua natural, signos numéricos, gráfica, tablas, figuras.	Llegar a, acertar, avanzar, avanzar hasta, tirar, gana, salieron, cuántos.

Fuente: Ojeda (2006).



Figura 1. Material empleado en la actividad “Calcula y gana”.

Espacio muestra

Se tuvo un acercamiento al espacio muestra al identificar algunos posibles resultados, por ejemplo, cuando la docente pedía que se lanzaran los dados, la pregunta “¿cuántas bolitas cayeron?” centró la atención del alumno en la cantidad de “puntitos” de la cara del dado que quedó hacia arriba; además, la pregunta orientó la acción del alumno a la asignación de un numeral a la cantidad de “bolitas”, de donde se aproximó al espacio muestra respectivo.

[110] P:	¿Cuántos cayeron? ¿Cuántas bolitas hay?
[111] I:	¡Uno! [Gritando].
[112] E:	Uno [sonriendo].
[113] P:	Uno [levantando el dedo índice].
[385] P:	¡Cayó así! [Mostrando la cara del dado, 5]... ¿Cuánto cayó?
[386] M:	¡Cinco! [Extendiendo la mano].
[387] P:	Cinco, ¿verdad?...
[388] K, M e I:	¡Sí!

Según los elementos teóricos, las acciones solicitadas por la docente, como el lanzamiento de los dados e identificación de los resultados, sentarían bases intuitivas (Fischbein, 1975) si se realizan de manera repetida.

Independencia

El acercamiento a esta idea fundamental se da con la repetición (Fischbein, 1975) del lanzamiento de los dados. Se puede notar un señalamiento al fenómeno aleatorio [94, 96]. Sin embargo, no ocurrieron expresiones del tipo “No importa lo que caiga en un dado, cualquiera de las seis caras pueden caer en el otro” que refirieran a la idea de independencia de manera declarada:

[94] P:	<i>Estamos en estos [señalando los números seleccionados por los niños], con estos tres vamos [valores iniciales] a trabajar ¿sí? Vamos a hacer lo posible por llegar al número cien. ¿Cómo lo vamos a hacer? Vamos a tirar nuestros dados...</i>
[95] M:	¡Ay! [Molesta].
[96] P:	<i>Si no llegamos a ese número, no importa, hasta donde lleguemos. Vamos a tirar nuestro dado y lo vamos hacer; son cuatro [niños]. Lo vamos hacer por parejas; entonces, cada uno va a tirar, primero tira uno y después el otro, primero una pareja y después la otra; [refiriéndose a M] ¿qué color quieres?</i>

Variable aleatoria

Con acciones como asignar valores numéricos a cada uno de los “puntitos de los dados” [8, 10] (Fischbein, 1975; Heitele, 1975), se sugiere el uso de nociones de esta idea fundamental. Nótese que la docente desconoció que se trata de dados ordinarios e incluyó valores que son imposibles de obtener: 0, 7, 8, 9 en un solo lanzamiento [6]; en consecuencia, el espacio muestra quedó desdibujado. Ningún niño se percató de esto. No obstante, los dígitos se utilizaron cuando se contaban las fichas.

[6] P:	<i>Decena significa que vamos a tener grupos de diez cosas; no importan las cosas que tengamos: perros, gatos, fichas, lápices. ¡No importa!, pero van a ser [...]. El dado rojo [tomándolo en las manos] nos va a indicar el grupo de los dieces, el grupo de la decena; y este [señalando el dado azul] nos va a indicar el grupo de las unidades, del uno al nueve, del cero al nueve, eh... Recuerden que cada una de las bolitas va a valer uno en este dado azul; ¡uno! A ver, todos: ¡uno! [Moviendo el dedo índice].</i>
[7] T:	¡Uno! [Moviendo el dedo índice de la mano derecha].
[8] P:	<i>[...] Ehhh, cada bolita corresponde a uno. En este dado [tomando el dado rojo], que es el grupo de los dieces, el grupo de la decena, [cada una de las bolitas] va a valer diez, ¡así! [mostrando todos los dedos de ambas manos].</i>
[9] T:	¡Diez! [Levantando las manos y agitándolas].
[10] P:	<i>[...] Diez cosas, pero cada una de las bolitas va a valer diez, cada una de las bolitas vale diez, ¿de acuerdo?</i>

Se utilizaron soportes concretos (fichas) para los valores de la variable aleatoria (figura 2). Un aspecto que hubiera convenido tomar en cuenta es la correspondencia de color entre dados y fichas para promover el uso de esquemas compensatorios del alumno. Sin embargo, el uso del soporte concreto favoreció centrar la atención en la actividad y promovió el uso de la memoria de trabajo (Vygotski, 1997), ante la necesidad de recuperar la cantidad de fichas según los puntos de los dados.

La asignación de la cantidad de fichas en correspondencia al resultado de los “puntitos” de las caras de dos dados distinguibles, además de la organización de las fichas en filas de 10 (ver figura 2), permitió darle otro uso a la idea de **valor posicional**, a pesar de la ausencia de distinguir de manera declarada al aspecto aleatorio que supone el material concreto utilizado.



Figura 2. Asignación de fichas según los “puntitos” de cada dado.

Adición de números naturales

Se pudo notar que, dada la situación de enseñanza, se recurrió a otros conceptos matemáticos, en este caso la adición. De manera explícita, la docente agregó a una colección de fichas en cantidad correspondiente a una cifra dada la obtenida del lanzamiento de los dados y pidió a los niños indicar la cantidad total de fichas (figura 3). La docente indicó sumar, juntar todas las fichas a manera de estimular la adición; nótese el énfasis en expresiones con sus manos a manera de unir los conjuntos de fichas. Lo anterior es dado al tipo de comunicación que se estableció con los estudiantes, pues recordemos la característica particular de cada uno señalada en la tabla 1.

La actividad desarrollada en el aula alterna distinguió entre signo, objeto y concepto, lo cual es necesario para la constitución del concepto (Steinbring, 2005), en particular de estocásticos.



Figura 3. Agregación de dos colecciones de fichas y la cantidad total obtenida.

La situación de referencia provocó una red conceptual (Steinbring, 2005) que implicaba no solo la distinción de las nociones señaladas de estocásticos (figura 4), sino también la de otros conceptos matemáticos como lo fue la adición y el valor posicional.

La red conceptual se establece con la relación entre los triángulos epistemológicos para cada concepto matemático. Por ejemplo, a partir de la relación entre objeto 1, signo 1 y concepto 1, se puede desprender el triángulo con relaciones objeto 1, signo 2 y concepto 2; y a la vez se puede tener el triángulo cuyas relaciones serían objeto 1, signo 3 y concepto 3 (figura 4).

Para el caso particular de la actividad “calcula y gana”, las estrategias de la docente permitieron dicha distinción. Por ejemplo, la situación de referencia fue la colección de fichas en unidades y decenas según la variedad de resultados del

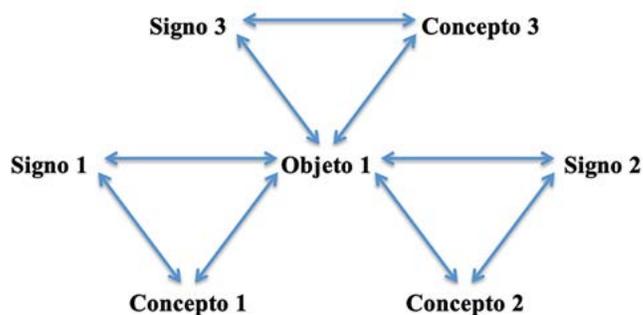


Figura 4. Red conceptual para la naturaleza epistemológica del concepto matemático.

Fuente: Steinbring (2005).

lanzamiento de los dados; el signo correspondiente fue la escritura en tabla de doble entrada de los numerales correspondientes; esa asignación promovió la idea de variable aleatoria (figura 5).

También se tuvo la distinción para el espacio muestra, ya que las caras de los dados indicaban los posibles resultados del fenómeno aleatorio del lanzamiento de dados. Los numerales se utilizaron

para identificar la cantidad de puntos de cada cara del dado (figura 6).

En el caso del concepto de valor posicional, la situación de referencia consistió en la constitución de cantidades de dos cifras utilizando dados y fichas, para formar colecciones de unidades y decenas; como signo se utilizó una tabla cuadrículada numérica con la serie del 1 al 100 (figura 7).

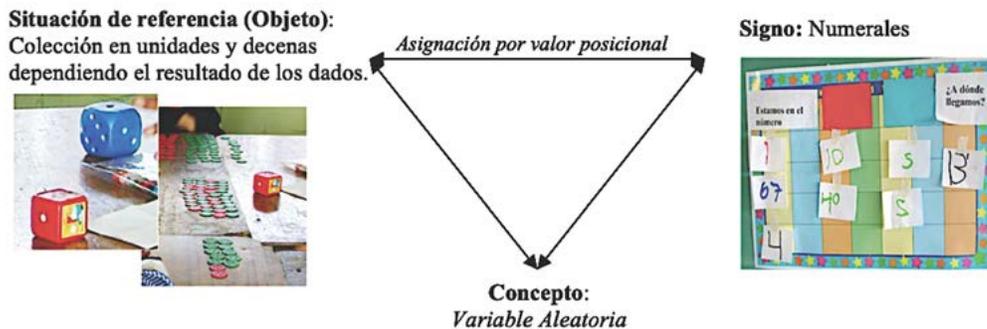


Figura 5. Triángulo epistemológico para el concepto de variable aleatoria.

Fuente: Steinbring (2005).

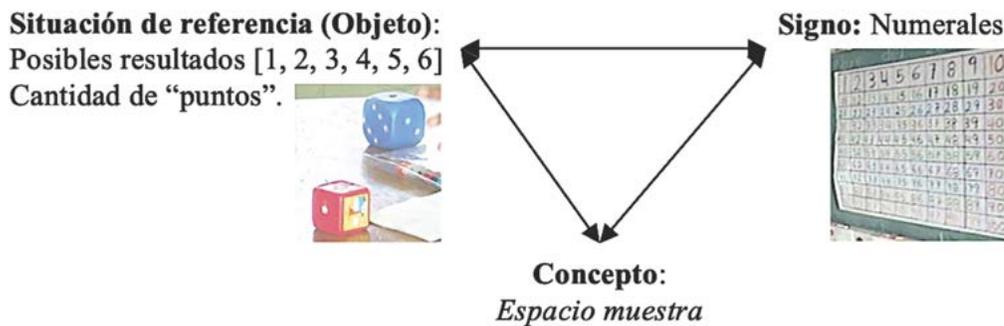


Figura 6. Triángulo epistemológico para el concepto de espacio muestra.

Fuente: Steinbring (2005).

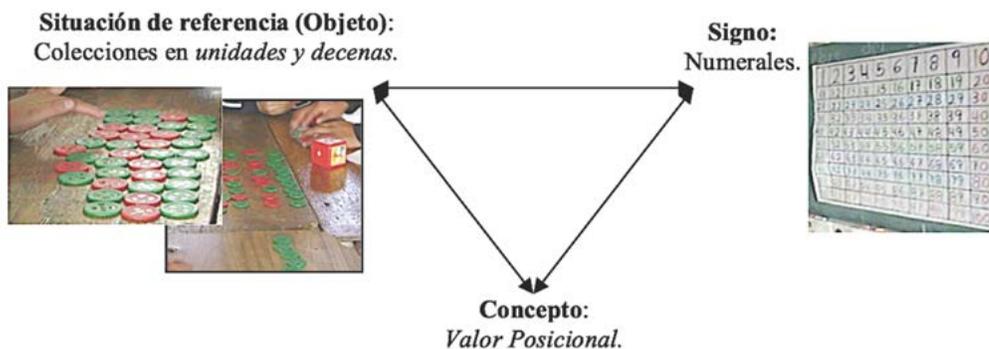


Figura 7. Triángulo epistemológico para el concepto de valor posicional.

Fuente: Steinbring (2005).

Conclusiones y comentarios

Sobre los resultados se puede decir que, de los siete niños del segundo grado de primaria especial de un Centro de Atención Múltiple en condiciones de síndrome de Down, síndrome Weber y discapacidad intelectual, se permite recomendar la enseñanza de la probabilidad y de la estadística en ese nivel educativo.

En el desarrollo de la actividad se tuvo un acercamiento a las nociones de espacio muestra, medida de probabilidad y asignación de valores de algunos eventos por parte de los niños con discapacidad intelectual y síndrome de Down. Lo anterior se logró con las acciones como lanzar los dados e identificar los resultados, la correspondencia entre los puntos de las caras superiores de los dados y la cantidad de fichas correspondientes, así como el registro en tabla de las fichas con el numeral correspondiente. Estas acciones están relacionadas con la memoria de trabajo, la cual permitió que estos alumnos tuvieran el acercamiento a las nociones matemáticas señaladas.

La promoción en actividades de enseñanza de experiencias con situaciones que impliquen fenómenos aleatorios, favorecen el desarrollo de intuiciones (Fischbein, 1975). Cuantas más experiencias sobre estocásticos tengan los niños desde edades tempranas, más se fomentará el desarrollo de las ideas fundamentales (Heitele, 1975) y se prevenirán los sesgos en el pensamiento probabilístico (Tversky y Kahneman, 1982).

Lo anterior cumple también para la población de educación especial, ya que de esa manera se le ofrece una educación integral. Además, los estocásticos son promotores de una red conceptual (Steinbring, 2005), es decir, aquellos convocan otros conceptos matemáticos como en este caso valor posicional.

En lo que respecta a la práctica docente, la profesora propuso y desarrolló más actividades en las que se trataba un fenómeno aleatorio. Además, dada su experiencia con la población se pudo señalar el tipo de material, el tipo de preguntas e instrucciones a emplear en el aula.

Se puede concluir que no solo es posible el tratamiento de la probabilidad en la educación especial, sino necesario para proporcionar una

formación matemática integral, esta debería de promover el uso de los esquemas compensatorios, pues ellos permiten desarrollar el pensamiento de los niños con discapacidad.

Referencias

- Bruno, A., Noda, M., Aguilar, R., González, C., Moreno, L. y Muñoz, V. (2006). Análisis de un tutorial inteligente sobre conceptos lógico-matemáticos en alumnos con síndrome de Down. *Revista Latinoamericana en Matemática Educativa*, 9(2), 211-226. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362006000200003
- Fernández, J. M. (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro. *Perfiles Educativos*, XXX(119), 7-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211156002>
- Fischbein, E. (1975). *The Intuitive Sources of Probabilistic Thinking in Children*. Dordrecht, Países Bajos: D. Reidel.
- Flores, V. J. y García, I. (2016). Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿corresponden a lo que dicen las leyes? *Educación*, 2(40), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i2.15851>
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>
- Gaviria, Y. R., Torres, J. J. y Torres, E. (2014). Una propuesta inclusiva para la representación geométrica de los poliedros con población en condición de discapacidad visual. *Infancias Imágenes*, 13(2), 111-125. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a09>
- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 105-126.
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre educación especial en Europa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(6), 119-199. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5449>

- Heitele, D. (1975). An epistemological view on fundamental stochastic ideas. *Educational Studies in Mathematics*, 6(2), 187-205. <https://doi.org/10.1007/bf00302543>
- Ley General para las Personas con Discapacidad (2008). *Diario Oficial de la Federación*. México.
- Maturana, H. (2003). *Desde la biología a la psicología*. Barcelona: Lumen.
- Ojeda, A. M. (1994). *Understanding fundamental ideas of probability at pre-university levels*. Tesis de Doctorado inédita. King's College London.
- Ojeda, A. M. (2006). Estrategia para un perfil nuevo de docencia: un ensayo en la enseñanza de estocásticos. En E. Filloy (ed.), *Matemática educativa, treinta años* (pp. 195-214). México D. F.: Santillana-Cinvestav.
- Piaget, J. (1982). *Le possible et le nécessaire*. París: Presses Universitaires de France (PUF).
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Plan de estudios*. México D. F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Libro de matemáticas segundo grado*. México D. F.: SEP.
- Steinbring, H. (2005). *The Construction of new Mathematical Knowledge in Classroom Interaction*. Nueva York: Springer.
- Tversky, A. y Kahneman, D. (1982). Availability: A heuristic for judging frequency and probability. En D. Kahneman, P. Slovic y A. Tversky (eds.), *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511809477.012>
- Unesco (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special needs Education*. París.
- Vygotski, L. S. (1997). *Fundamentos de la defectología*. Obra Escogidas V. Madrid: Aprendizaje Visor.





Tras las huellas del aprendizaje: un proceso reflexivo sobre la infancia aprendiente*

In the footsteps of learning: A reflection on childhood learning

Ada Marcela González Riveros¹ , Natalia Andrea Rodríguez Salamanca² 

Para citar este artículo: González, A. M., Rodríguez, N. A. (2019). Tras las huellas del aprendizaje: un proceso reflexivo sobre la infancia aprendiente. *Infancias Imágenes*, 18(2). [278-284]

Recibido: 29-04-2018 - **Aceptado:** 09-07-2019

Resumen

El presente texto tiene como propósito reflexionar sobre el aprendizaje en la infancia y su relación con los procesos y experiencias vitales del niño. En primera instancia, se abordan transformaciones que ha tenido el aprendizaje como objeto de estudio, desde la perspectiva experimental hasta los postulados de la neurociencia. Acto seguido se entra en diálogo con los principios de la autoorganización y sus implicaciones en el aprendizaje de la infancia; y, por último, se considera el principio de *enacción* propuesto por Varela para reconfigurar el acto de aprender desde la infancia, que juega y explora para desarrollar sus procesos cognitivos, acercándose a la comprensión del concepto de infancia aprendiente. En conclusión, el artículo busca ampliar la mirada sobre el aprendizaje con la intención de retornar a la sensibilidad de la infancia que posee la posibilidad de construir procesos de comprensión y resignificación de realidad mediante su accionar en el mundo.

Palabras clave: aprendizaje, infancia aprendiente, enacción, juego.

Abstract

This study reflects upon learning during childhood and its relationship with vital processes and experiences of a child. First, the transformations of learning as the subject of study both from an experimental as well as from a neuroscientific perspective are addressed. Second, a discussion on self-organization principles and their implications for childhood learning is conducted. Last, the principle of enacting proposed by Varela is considered to reconfigure the act of learning since childhood when playing and exploring are ways of developing cognitive processes, bringing us closer to the understanding of the concept of a childhood learner. In conclusion, this study seeks to widen the view of learning with the intention of focusing on the sensitivity of childhood with its potential of building comprehension mechanisms and redefining reality through worldly actions.

Keywords: learning, learner childhood, enacting, game.

* Artículo de reflexión resultado de proceso de formación del rizoma doctoral.

- 1 Doctoranda en Educación, Universidad de La Salle Costa Rica. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Máster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de La Rioja, España. Docente tiempo completo, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: amgonzalez@uniminuto.edu
- 2 Doctoranda en Educación, Universidad de La Salle Costa Rica. Magíster en Docencia, Universidad de La Salle Colombia. Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente tiempo completo, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: natalia.rodriguez@uniminuto.edu

“Los niños viven sus vidas a través de las infancias construidas para ellos por las interpretaciones que las personas adultas tienen de la infancia y de lo que son y deberían ser los niños”

Berry Mayall (1996, p. 1)

Introducción

La especie humana ha evolucionado a partir de un proceso biológico y cultural que emerge de la esencia de la vida y que configura las relaciones que se tejen en interdependencia con el ambiente. Bajo este panorama, la infancia, como parte de la humanidad, guarda estas características y construye su identidad a partir de la semiótica lingüística o corporal que comunican la particularidad de lo que sienten al experimentar las construcciones dadas entre el sujeto-sujeto y sujeto-entorno. No obstante, esta singularidad en ocasiones se ve opacada por las demandas excesivas que surgen en los entornos familiares o educativos y llevan a los niños a vivir un conflicto interno entre las capacidades innatas, los deseos de aprender y las expectativas que tienen los mismos sobre su potencial de aprendizaje.

Esta situación no es nueva y mucho menos ajena a los estudios que se han realizado desde disciplinas como la neurociencia y la pedagogía, pues cada una desde su naturaleza unen esfuerzos para dar explicaciones al fenómeno del aprendizaje desde una perspectiva holística. Al respecto, Pérez y Álvarez (2014), en su estudio sobre la motivación de los niños de primaria, expresan que hay factores asociados a los contextos que inciden en el desarrollo socioemocional y en el desempeño escolar; pero dejan entrever que la motivación por aprender sigue latente pese a las situaciones adversas que se presentan en el acto de aprender. Este resultado demuestra que los niños no sienten desmotivación por saber, descubrir o crear nuevas formas de representar el mundo, sino que siempre están en disposición para accionar y construir nuevos conocimientos.

Por otra parte, Martínez, Pérez y Sierra (2014) indagaron sobre la opinión que tiene el profesorado consultado sobre la influencia de los hábitos educativos englobados en el currículo de Educación Infantil, así como en la adquisición de aprendizajes. Los resultados demuestran que los hábitos morales,

conductuales y sociales son importantes en el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y de interacción social; por lo cual, las perspectivas socioconstructivistas favorecen el acto de aprender y en esa línea los profesores deben dar relevancia a actividades diversificadas que contribuyan a una formación holística.

En este sentido, se reconoce que las prácticas que homogenizan la experiencia de aprendizaje de los niños no contribuyen al reconocimiento de las múltiples maneras de aprender como lo expresa Assmann, quien hace un llamado sobre esta circunstancia al afirmar que: “se aprende no sólo con el cerebro ni sólo en la escuela. Se aprende durante toda la vida y mediante todas las formas de vivir” (2002, p. 11). Este pensamiento aporta de manera significativa a la comprensión del niño como sujeto aprendiente, que se encuentra en proceso activo y permanente de aprendizaje a partir de las experiencias, que desde el pensamiento de Dewey se refieren “al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente un asunto de conocimiento” (Ruiz, 2013, p. 107).

En consecuencia, este texto pretende abordar algunas huellas que contribuyen a la comprensión de los procesos de aprendizaje y el reconocimiento que tiene la infancia dentro de estos. Para su desarrollo se hace una recopilación documental como parte de la construcción de un estado del arte frente a las categorías *aprendizaje* e *infancia*, con el fin de reconocer el concepto de infancia aprendiente propuesto por Assmann (2002) en las dinámicas propias de esta población.

El aprendizaje como objeto de estudio

La tradición objetivista que permea la comprensión de los actos de aprendizaje tiene su origen en el surgimiento de enfoques basados en la disociación del cuerpo y de la mente. Así es como en la antigüedad los planteamientos de Platón, y en la modernidad los de Descartes, ya evidenciaban una tendencia a relacionar el conocimiento como un producto racional del acto de aprender. Con el tiempo aumentó la necesidad de explicar la naturaleza del conocer y fue en ese contexto en el que se aguzó el interés por el desarrollo de teorías en el siglo XX, hasta el punto de identificar y enfocar

las relaciones que se establecen entre el medio y los individuos a partir de la investigación en torno a los comportamientos humanos.

De esta forma, aprender se asocia con el cambio dado ante los estímulos que surgen en la interacción con los factores controlados del ambiente, y en esta perspectiva experimental el individuo queda ajeno al tratamiento y las variables que median su proceso de transformación interna. A partir de esta idea, Skinner (1953) propone el condicionamiento operante o instrumental apoyado en que el tiempo posibilita la práctica de una conducta observable; más adelante Bandura, dando paso a un cambio de perspectiva del conductismo, “agrega las características sociales del individuo o la capacidad del sujeto para sacar partido de la experiencia para prever o dirigir su acción” (Amigues, 2001, citado por Sánchez y Andrade, 2014, p. 45). Por ello, el aprendizaje en esta lógica emerge del moldeamiento social y el reforzamiento constante.

Estas ideas se retoman para el desarrollo de una enseñanza basada en instrucciones y tareas que involucran un docente, agente o recurso poseedor de un conocimiento que debe ser replicado por infantes en diferentes contextos. Asimismo, ubican a la observación como elemento central para lograr éxito en la adquisición de una conducta/aprendizaje regulado por el medio. Al reflexionar sobre ello se logra evidenciar una lógica de aprendizaje predictivo y controlado por variables externas que configuran patrones de comportamiento que universalizan las respuestas y a la infancia misma. Este elemento se asemeja a las concepciones ambientalistas de infancia que devienen del siglo XVIII, bajo la influencia de la obra de John Locke (1763) quien, en la metáfora de la tabula rasa, cree que los niños se constituyen por las condiciones del medio, las cuales permiten la adquisición de conocimientos que no tienen por la fragilidad que les es propia (Alzate, 2003). Este aspecto no es ajeno a la evolución del aprendizaje en el plano pedagógico, pues Comenius en su obra *Didáctica Magna* del siglo XVII ya había destacado el papel de método como forma de instrucción en el acto de enseñar y aprender, así como la necesidad de situar un orden en lo que consideraba un modelo cerrado de educación, el cual privilegia el papel del tiempo cronológico

para el paso de un no saber a un saber, de una infancia a la adultez. En este sentido, el tiempo de la experiencia que tiene la infancia es incluido en las actividades que comparte en el contexto materno, donde es orientado por principios de instrucción que precisan su aprendizaje antes de la enseñanza en la escuela.

Desde las ideas del conductismo se da paso a la revolución cognitiva de la década de 1960 como reacción a la manera mecánica con la que se asume el acto de aprender y las implicaciones que esto tiene en la comprensión de la estructuración mental del ser humano. Es así como la psicología de la Gestalt declara que el todo es más que la suma de las partes y en esta lógica se percibe la totalidad de la realidad, al contrario de la visión atomista del aprendizaje que niega el contexto donde coexiste el sujeto y las relaciones que se establecen con este. Por su parte, la psicología cognitiva, bajo influencia de la Gestalt, se interesa por los procesos internos que suceden al aprender y, desde allí, el enfoque del procesamiento de la información se encauza a la memoria como centro de almacenamiento de conocimientos adquiridos, reforzando así prácticas de transmisión centradas en el producto y desplazando la actividad del sujeto aprendiente (De Corte, 2016).

Como avance en el estudio del aprendizaje autores como Piaget, Bruner y Ausubel toman diferentes caminos para abordar el estudio de los procesos estructurales del aprendizaje en interacción con el medio y coinciden en que este involucra mecanismos de reconfiguración interna que se gestan al construir conocimientos en la actividad del sujeto. Desde esta perspectiva los procesos de andamiaje, la motivación, la acción, el conflicto cognitivo y la creatividad en las representaciones mentales construidas desde la experiencia permiten que la exterioridad con la que se ha tratado al sujeto en el acto de aprender se movilice a escenarios enactados, pero aún cargados del interés por develar la actividad interna del sujeto.

En este sentido, la debilidad e incompletitud con la que se había representado a la infancia en el Medioevo se torna porosa al entrar en una paradoja que configura un campo de estudio que da valor a los niños como objeto de investigación o

conocimiento científico y a la vez afianza escenarios de reclusión parcial o temporal en escuelas que los despojan de ese valor que es tan inquietante para los científicos. Ante este panorama, la preocupación por el aprendizaje de la infancia se bifurca de acuerdo con la información científica del cómo se gesta este proceso y cómo se aplica en la práctica pedagógica que sucede en los entornos escolares. La configuración de este binomio abona terrenos para un pensamiento absolutista que exalta la verdad y homogeneidad en los contenidos, fines, espacios y actores educativos, quienes en su interés por el aprendizaje han proliferado “recetas de enseñanza” aislándose de la complejidad observada por los estudios que enmarcan la acción, la interacción sociocultural y las herramientas que median los contextos en que los niños experimentan actividades que le son propias.

Pese a lo anterior, el auge de las teorías constructivistas sitúa a la infancia en un escenario activo que se logra articular a finales del siglo XX con las ideas de Vygotsky en los aportes de las teorías socioculturales con el fin de profundizar en las relaciones que se establecen en la interacción del sujeto con la cultura. En este marco, el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) toma fuerza en las estrategias educativas al otorgar un lugar central a los procesos de participación, negociación y producción de conocimientos colectivos que incluyen al docente como generador de espacios de aprendizaje colaborativos, cooperativos y distributivos, en los cuales el lenguaje se convierte en el fundamento para la expresión del pensamiento (De Corte, 2016).

Este giro en las estructuras de pensamiento de la época impulsa ideas progresistas en la pedagogía que aunadas a los avances de la neurociencia ampliaron el escenario del aprendizaje al resignificar las actividades vitales de la infancia. En este marco, se evidencia que la proliferación de neuronas en el cerebro, en especial en las áreas frontales e hipocampo, sucede por la plasticidad cerebral y la modificación que tienen las conexiones neuronales al entrar en contacto con ambientes y experiencias estimulantes como el ejercicio y el entrenamiento. Asimismo, el desarrollo cognitivo entra en coherencia con una adecuada estimulación en todas las

dimensiones, por lo que las carencias ambientales y en experiencias producen anomalías funcionales y anatómicas (Portellano, 2008).

Las contribuciones al aprendizaje de la infancia se han materializado en la comprensión de la complejidad que tienen los periodos sensibles que se inician desde la época prenatal, pues es en ellos donde se conjuga la calidad del ambiente social, cultural, familiar, nutricional, emocional con los aspectos biológicos que devienen de la organización interna del sujeto. Otro aporte de la neurociencia es la forma de abordar la diversidad presente en los niños que confluye en los contextos educativos, pues los estudios sobre estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples han logrado deslocalizar la homogeneidad presente en las teorías expuestas en el siglo XX. Los estilos responden a las preferencias que tienen los individuos para percibir, codificar, procesar y representar la información. En este sentido, influyen en las decisiones que se toman, se relacionan con el ¿cómo sé?, ¿cómo pienso?, ¿cómo me siento y reacciono? y ¿cómo actuó? (Sallas, 2014). Las inteligencias ofrecen una gama de posibilidades de desarrollo basadas en el potencial que tienen los sujetos para establecer puentes entre sus capacidades y de esta manera responder a las demandas de los contextos.

Estos descubrimientos impactan la forma en la que se concibe la infancia en singular al dar paso a la comprensión de las realidades diversas que se presentan en el acto de aprender; además, modifican las relaciones del infante con el lenguaje, la matemática y otras disciplinas, pues evidencian la existencia de zonas del cerebro que en articulación con las experiencias corporales se activan formando un todo que responde de manera asertiva a las actividades cotidianas. En este sentido, la visión reduccionista y fragmentada del aprendizaje se reconfigura al tener una mirada holística que supera las nociones “edaistas” que sitúan en un tiempo y espacio fijo al aprendizaje y en su lugar conjugan al cuerpo, la mente y la emocionalidad como dimensiones de la infancia aprendiente, que entran en interdependencia al proporcionar la libertad para crear, imaginar, comunicar y movilizar estructuras a partir del juego, la literatura, la exploración y otras artes.

En contraposición a estos planteamientos holísticos, existen otros enfoques de estudio del aprendizaje orientados a explicaciones derivadas del auge de la fase cibernética (*cinbernhlich*), que contribuyen a la consolidación de teorías en el campo de las ciencias cognitivas. Según Ojeda (2001), la cibernética se define como un arte para pilotear, dirigir y gobernar, postulado que con el tiempo se complementa al intentar construir un prototipo de los sistemas de regulación automática equiparado al de los seres vivos, consolidando una ciencia la cual precisa que la mente y la cognición están determinadas por procesos lógicos. En esta línea, se considera que el cerebro es una máquina deductiva que opera con neuronas, que podrían estar activas o inactivas y que las interconexiones son fundamentales para las operaciones lógicas. Este pensamiento posiciona el enfoque representacional simbólico del aprendizaje y a la inteligencia en términos de capacidad para representar el mundo y solucionar problema planteados (Varela, 1998).

Por otro lado, en esta disciplina también se incluye los sistemas autoorganizativos que permiten “la comprensión de los organismos vivos como sistemas energéticamente abiertos, pero organizativamente cerrados” (Capra, 1996, p. 96). Es así que la comprensión del patrón y su relación con los procesos de configuración en red de los seres vivos se convierte en pieza clave para develar los procesos de aprendizaje. Con el tiempo, los estudios en relación con los procesos de autoorganización evidenciaron que estos sistemas guardan propiedades para establecerse de manera autónoma lejos del equilibrio y que esta característica da paso a la creación de nuevas estructuras que se interconectan de manera no lineal (Capra, 1996). Es decir, para que se gestic el aprendizaje se deben dar procesos emergentes que lleven a configurar nuevas estructuras, permeadas por movimientos y transformaciones que permiten un nuevo acoplamiento estructural.

En este orden de ideas, y basados en los aportes que se identificaron, se orienta la mirada hacia lo que se denomina *cibernética de segundo orden*, definida como el “estudio de los sistemas en los cuales nuestra propia actividad descriptiva es parte de los mismos” (Maturana y Varela, 2003, p. XX). Desde esta perspectiva, el estudio del aprendizaje

retorna a su esencia por medio de la investigación de la percepción y organización del ser vivo y con ello se da lugar a las teorías que se inclinan por la comprensión de las conexiones existentes entre las redes de neuronas y los movimientos emergentes que suscitan cambios en la estructura. Dicho de otro modo: “los cerebros operan de forma distribuida a partir de interconexiones masivas, de modo que las conexiones reales entre los conjuntos de neuronas cambian como resultado de la experiencia” (Varela, Thompson y Rosch 1997, p. 111). Por esto, en las experiencias de la infancia al crear, jugar y explorar se generan interdependencias entre los sistemas internos que en articulación con los estímulos del medio posibilitan un proceso creativo de co-construcción que llamamos aprendizaje, por tanto, “la arquitectura cerebral nunca se halla separada de otros sistemas... [siendo] un modelo integrado y no compartimentado [en el que] la emoción interfiere la razón y la razón modifica la emoción” (Hoyuelos y Riera, 2015, pp. 39-40).

En síntesis, este breve recorrido plantea rupturas en la forma de concebir el aprendizaje desde una perspectiva lineal, por lo que resulta pertinente plantear otras formas de comprender que “el aprendizaje no es un amontonamiento sucesivo de cosas que se van reuniendo, sino que se trata de una red o trama de interacciones neuronales muy complejas y dinámicas, que van creando estados generales cualitativamente nuevos en el cerebro humano” (Assmann, 2002, p. 39). Por tanto, al trasladar este principio a la comprensión del aprendizaje en la infancia se logra percibir que los niños poseen una capacidad natural para aprender.

Resignificación del aprendizaje: la infancia aprendiente

Considerar la vida como un proceso de constante aprendizaje lleva a reconocer que el ser humano es aprendiente por naturaleza y que las adversidades que se gestan en el acto de aprender son creadas por las dinámicas relacionales humanas y no por la falta de capacidades. Entrar en contacto con esta premisa tensiona las concepciones que imperan en las relaciones educativas y en sí sobre el estudio del aprendizaje en la infancia en toda su dimensión. Estas ideas son apoyadas por Tonucci (2002),

Maturana (2002) y García (2014), quienes a partir de sus estilos particulares invitan a resignificar a los niños desde las posibilidades que se sitúan en el ahora, pues estas se interrelacionan con las transformaciones estructurales que tienen lugar en las experiencias dadas en coexistencia con el mundo. Al respecto, Bateson (1998) indica que “la palabra ‘aprendizaje’ indudablemente denota un cambio de alguna clase. Decir qué clase de cambio, es un asunto delicado” (p. 199). Por tanto, este planteamiento permite reflexionar sobre la importancia de reconocer y abrir nuevos caminos que posibiliten comprender que el accionar en el mundo y en sí la experiencia perceptiva en él, genera movilizaciones que pueden considerarse aprendizajes.

Esta postura ratifica el valor de la infancia por sí misma y estimula una mirada que trasciende la visión fragmentada y reduccionista del aprendizaje. Asimismo, invita a la educación a volver a las raíces de lo humano y recobrar aquella sensibilidad infantil que permite ver el mundo desde una óptica distinta, que resignifica la construcción natural de conocimientos a partir de las emergencias que se configuran en interdependencia con los sistemas perceptivos, comunicativos, emocionales y de movimiento que actúan como detonantes de su aprendizaje. En este marco, se acude a la enacción como principio de la autoorganización, pues esta coloca en funcionamiento un proceso cognitivo global que está inmerso en la mente, asociada a la cognición corporizada, desde un intercambio del entorno biológico, social y cultural que posibilita un conocimiento en el que “el mundo y quien lo percibe, se definen recíprocamente” (Varela, Thompson y Rosch, 1997, p. 202).

Conforme a lo dicho, se puede afirmar que la acción cognitiva del niño es un proceso en potencia, que se transforma de una condición constante de aprendizaje a una situación total de aprendencia, aspecto definido por Assmann como: “[...] ‘estar-en-proceso-de-aprender’ [...] acto existencial que caracteriza [...] la dinámica de los seres vivos” (2002, p. 15). En este sentido, la experiencia del niño en relación con el aprendizaje inicia desde la movilización de las estructuras cognitivas y emocionales que emergen en las interacciones sociales,

culturales, familiares y educativas que configuran al niño.

En este orden de ideas, el juego en la infancia como una actividad que teje las relaciones sociales, afectivas y culturales, inmersas en las experiencias vividas en el entorno natural, resignifica la realidad y dota de sentido los aprendizajes construidos. Aspecto que se asocia con la recursividad y el funcionamiento en red que poseen los organismos vivos y que lleva a comprender que existe circularidad en las interacciones sensomotrices y patrones organizados emergentes, a partir de relaciones con el entorno, que reconocen la existencia de otras experiencias corporales y de percepción. Es así, como “la cognición depende de las experiencias originadas en la posesión de un cuerpo con diversas aptitudes sensorio-motrices [...] estas aptitudes [...] están encastradas en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio” (Varela, Thompson y Rosch, 1997, p. 203).

En definitiva, hacer un recorrido por algunas huellas del aprendizaje resignifica a la infancia y su papel en el aprender desde una perspectiva activa, recursiva, reconfigurativa y en continua transformación. De ahí que resulte imperativo reconocer la existencia de los múltiples factores expresados en este texto, asociados al proceso natural que sitúa al niño como sujeto aprendiente, autoorganizado y creativo, para que de esta manera se entre en una actitud de búsqueda constante de experiencias que conduzcan a un ejercicio real y significativo para la infancia.

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.
- Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Papiro.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé, Planeta.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- De Corte, E. (2016). Avances históricos en el entendimiento del aprendizaje. En *La naturaleza del aprendizaje. Usando la investigación para inspirar la práctica* (pp. 34-55). Panamá: OCDE,

- OIE - Unesco, Unicef Lacro. Recuperado de http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf
- García, M. R. (2014). Infancia y modernidad: José Martí y "La Exposición de París". *Política y Cultura*, 41, 191-205. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422014000100009
- Hoyuelos, A. y Riera, M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M., Pérez, M. y Sierra, B. (2014). Incidencia de los hábitos educativos en el aprendizaje del alumnado de educación infantil. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 147-175. <https://doi.org/10.14201/et2014321147176>
- Maturana, H. (2002). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Chile: Comunicaciones Noreste.
- Maturana, H. y Varela F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Mayall, B. (1996). *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.
- Ojeda, C. (2001). Francisco Varela y las ciencias cognitivas. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 39(4), 286-295. <https://doi.org/10.4067/s0717-92272001000400004>
- Pérez, K. y Álvarez, J. (2016). Procesos psicológicos de enseñanza y de aprendizaje. Motivación académica a partir de un programa de responsabilidad social en niños de primaria mayor. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 61-67.
- Portellano, J. A. (2008). *Neuropsicología infantil*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Salas, R. E. (2012). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Magisterio.
- Sánchez, L. y Andrade, R. (2014). *Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje, diagnóstico y estrategias para su potencialización*. México D. F.: Alfaomega, Instituto de Ciencias de la Educación Estado de México.
- Tonucci, F. (2002). Entrevista. *Barbecho: Revista de Reflexión Socioeducativa*, 1, 4-7. Recuperado de <http://www.barbecho.uma.es/Documentos-PDF/BARBECHO1/A1B1.PDF>
- Varela, F. (1998). *Conocer: las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, F. Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.





Aprendiendo desde la emoción*

Learning from emotion

Silvia Carolina Parra García¹

Para citar este artículo: Parra, S. C. (2019). Aprendiendo desde la emoción. *Infancias Imágenes*, 18(2). [285-294]

Recibido: 25-02-2019 - **Aceptado:** 04-07-2019

Resumen:

El ser humano es por naturaleza curioso; el aprendizaje es un proceso continuo y dinámico que forma parte de la vida misma, pero la escuela satura con conceptos, basados en pautas y lineamientos, que no resultan trascendentales para los aprendientes y que rápidamente se olvidan. Este artículo de reflexión presenta una perspectiva crítica de la autora basada en la revisión bibliográfica y su experiencia como docente y directiva, sobre la importancia de la emoción en el proceso de aprendizaje y su influencia en la mediación pedagógica. En un inicio se describe a nivel biológico cómo se producen las emociones para luego hacer referencia a los conceptos *inteligencia emocional* y *neuroeducación*; posteriormente, se desarrolla la reflexión principal denominada mediación, emoción y aprendizaje. Por último, se describen elementos para comprender que educar emocionalmente significa descubrir en el aprendiente lo que le emociona.

Palabras clave: desarrollo emocional, aprendizaje, mediación, pedagogía, educación.

Abstract

Human beings are curious by nature, and learning is a continuous and dynamic process, which is part of life; however, schools saturate us with concepts based on rules and guidelines that are not transcendental for learners and that are quickly forgotten. This contemplative article offers the author's critical perspective, which is based on a review of the literature and her experience as a teacher and school administrator, on the importance of emotion in the process of learning and its influence on educational skills. The ways in which emotions are produced at a biological level are described to later reference the concepts of emotional intelligence and neuroeducation. Subsequently, the central deliberation labelled mediation, emotion and learning, is developed. Finally, descriptions are provided which enable us to understand that teaching with emotions means discovering the factors that are enjoyed by the learner.

Keywords: emotional development, learning, mediation, educational sciences, education.

285

* Artículo de reflexión resultado del proceso de formación doctoral en curso, sobre la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje.

1 Candidata a doctora en Educación de la Universidad de la Salle, Costa Rica. Rectora del Gimnasio Campestre San Rafael. Correo electrónico: carolinaparra@colegiosminutodedios.edu.co

Introducción

*“Lo que no se hace sentir no se entiende,
y lo que no se entiende no interesa.”*

Simón Rodríguez

Como componente esencial del comportamiento y de la búsqueda del conocimiento, las emociones son un elemento importante en la formación del pensamiento. De acuerdo con Maturana, “los maestros deben saber que las emociones son la base de todo lo que hacemos” (2002, p. 56). En una experiencia de aprendizaje, los mediadores interactúan con los aprendientes y se establecen conexiones y resonancias, el lenguaje verbal y corporal incide en el proceso educativo, de ahí la importancia de la mediación desde la emoción.

En la actualidad la educación se enmarca en pautas y lineamientos establecidos por el sistema, el cual desconoce las habilidades de los aprendientes que les permiten desplegar su propio proceso de aprendizaje; donde el maestro desempeña un papel fundamental como mediador, orientador, guía o promotor de este proceso.

Las experiencias de aprendizaje deben promover el uso de todos nuestros sentidos, en las cuales el mediador pueda reconocer y respetar los ritmos de aprendizaje de cada uno. No es una tarea sencilla, requiere compromiso, dedicación, indagación, creatividad, pero principalmente pasión por la profesión y amor por lo que se hace. “Los estudiantes llegan a ser todo lo que llegan a ser a través del aprendizaje emocional con sus maestros” (Maturana, 2002, p. 63). Aún sin que su maestra pronuncie una palabra, los niños y las niñas pueden percibir si está triste, feliz o preocupada. Por ello, es importante reconocer la influencia de las emociones en el aprendizaje y en la educación.

¿Cómo se producen las emociones a nivel biológico?

De acuerdo con la RAE, la palabra emoción proviene del latín *emotio*, *-ōnis*, que significa “*moverse hacia*”. Desde el punto de vista biológico, “las emociones son distintas disposiciones corporales dinámicas, que en cada instante especifican la clase de conductas relacionales que un organismo

puede generar en ese instante” (Maturana y Bloch, 2000, p. 29). Nos movemos porque somos sistemas activos, en el fluir de la vida, nos emocionamos cuando pasamos de una emoción a otra e internamente se producen cambios que configuran las maneras en que interactuamos.

La emoción corresponde a un estado fisiológico-conductual del organismo; es una reacción generada por un estímulo. Maturana y Bloch comparan las emociones con la paleta de colores; las primarias o básicas representan aquellas respuestas o convenciones universales que pueden ser reconocidas sin importar las diferencias culturales o la edad, mientras que las emociones mixtas o secundarias “pueden considerarse como mezcla de emociones básicas” (2000, p. 68). El psicólogo Paul Ekman, quien ha realizado numerosas investigaciones sobre el lenguaje facial y corporal alrededor del mundo, define cuatro emociones básicas: miedo, ira, tristeza y felicidad (Dombrowski, Rotenberg y Beck, 2012, p. 56).

Al experimentar una emoción, un estímulo desencadena una reacción automática en el cerebro que luego se traduce en una respuesta, cuando aprendemos a reconocer los estímulos y las reacciones que producen; es decir, cuando las reacciones dejan de ser automáticas aprendemos a interpretar las emociones y podemos reconocer estímulos asociados con sentimientos. El neurólogo Antonio Damasio plantea la hipótesis del *marcador somático*: a lo largo de la historia evolutiva del ser y mediante un proceso de aprendizaje, se van almacenando reacciones asociadas a ciertos estímulos. “Frente a nuevas experiencias, dicho registro permitirá buscar alguna situación similar que se haya tenido con anterioridad” (2008).

El sistema límbico, también conocido como cerebro emocional, comprende el cerebro primitivo en mamíferos o rinencéfalo, que está vinculado con funciones vitales y mecanismos de regulación interna en relación con el medio exterior. De acuerdo con Hendelman (2000, p. 185), en las emociones intervienen los siguientes componentes:

- Fisiológicos: procesos relacionados con el sistema nervioso autónomo y endocrino, la homeostasis de la emoción.

- Conductuales: movimientos corporales, expresiones faciales, tono de voz, entre otros, que se relacionan con el lenguaje verbal y corporal como expresión de un comportamiento.
- Reacciones psicológicas: cambios subjetivos que se relacionan con cómo se siente una persona o cómo se reacciona ante determinadas situaciones.

A nivel biológico, el hipotálamo y la glándula pituitaria desempeñan un papel fundamental en la fisiología de las emociones, generando respuestas endocrinas (secreción de neuropéptidos o neurohormonas). Con cada emoción se liberan diferentes sustancias químicas que viajan a través del torrente sanguíneo y son detectadas por los receptores celulares, desencadenando una respuesta corporal, hay una sustancia química para cada estado emocional, que actúa como la llave a la cerradura produciendo las distintas emociones.

Como parte del sistema límbico, el hipotálamo “regula múltiples actividades viscerales que influyen sobre la conducta emocional, y participa con áreas del lóbulo temporal que se creen asociadas a la memoria” (Netter, 1987, p. 28). De ahí que cuando existe motivación, cuando algo genera gusto y produce emociones, se trabaja con mayor concentración y se logra el aprendizaje. Esta glándula integra la información recibida desde otras áreas del sistema nervioso y produce la expresión de la emoción.

La amígdala, otra estructura importante del sistema límbico, desempeña al parecer funciones antagónicas con respecto a la conducta emocional, miedo tristeza y agresión, en contraste con la alegría y reacciones placenteras (Afifi y Bergman, 1999, p. 440). La amígdala está relacionada con respuestas rápidas como aquellas que nos hacen huir de una situación de peligro o ayudar ágilmente a quien lo requiere. Goleman la describe como “El centinela emocional”, que actúa como el puente de conexión en un acto reflejo, es decir, percibe sensaciones de los ojos o los oídos y genera una respuesta antes que la señal llegue al neocórtex, el cerebro pensante. “Este circuito explicaría el gran poder de las emociones para desbordar a la razón porque los sentimientos que siguen este camino directo a la amígdala son los más intensos y primitivos” (1996, p. 55).

Aunque se han descrito distintos órganos asociados con las emociones, la conducta emocional comprende todo un sistema integrado que conduce a un efecto global. Por ejemplo, en una reacción de rabia originada en la corteza cerebral el estímulo liberado desencadena una serie de reacciones que el hipotálamo traduce, enviando señales a distintos órganos donde el sistema simpático y parasimpático regulan respuestas como la dilatación sanguínea y el aumento de la frecuencia cardíaca que se producen en este tipo de situaciones.

Las emociones son parte de la vida, son formas de relacionarnos y, por tanto, del nicho ecológico, “nuestra vida cotidiana es un fluir de emociones, una melodía emocional” (Maturana y Bloch, 2000, p. 92). Y como parte de la vida misma, las emociones manan de manera constante y dinámica, emocionarse es dejar que esa sensación interna nos permita relacionarnos con todos y con todo.

Inteligencia emocional y neuroeducación

De acuerdo con Daniel Goleman, la inteligencia emocional comprende el “conjunto de habilidades entre las que se destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo” (Goleman, 1996, p. 27). Esta inteligencia se refiere a la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, aprender de la experiencia, regular comportamientos, tener autodeterminación, confianza en sí mismo y trabajar de manera colaborativa.

Es posible relacionar dentro del concepto de *inteligencia emocional* la *inteligencia interpersonal* definida por Gardner como la “relación persona a persona y la comunicación” así como la *inteligencia intrapersonal* que está vinculada “con los estados internos, la autorreflexión, la metacognición (pensar sobre el pensar) y la conciencia de situarse en el tiempo y en el espacio” (Assmann, 2002, p. 111).

Con el tiempo, el mismo Gardner replantea su posición con respecto a lo desacertado que resulta encasillar la inteligencia dentro de siete categorías y junto con sus colegas amplían la diversidad de inteligencias. Así, por ejemplo, la inteligencia interpersonal la subdividen en cuatro habilidades, planteando la siguiente definición del concepto:

La inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos. Los vendedores, los políticos, los maestros, los médicos y los dirigentes religiosos de éxito tienden a ser individuos con un alto grado de inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal por su parte, constituye una habilidad correlativa —vuelta hacia el interior— que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz. (Goleman, 1996, p. 84)

¿Cuántas personas en su vida adulta pueden contar con amistades que nacieron en la niñez, quizá en el colegio? La habilidad para mantener relaciones a largo plazo, así como el liderazgo, la capacidad de solucionar conflictos, el ser un buen negociante o anfitrión en una fiesta, forman parte de la inteligencia interpersonal.

288

De acuerdo con Maturana y Bloch, “El daño más grande que la cultura patriarcal ha generado en la existencia humana, ha sido dar valor a la dimensión de lo bueno y malo de las emociones” (2000, p. 49). Decirles a los jóvenes que controlen sus emociones es restringirles la posibilidad de expresar lo que sienten. Las emociones no son buenas ni malas, simplemente son una forma de comunicar un sentir interno, que recorre nuestro cuerpo desde que aparece el estímulo neuronal, el problema surge cuando se queda atrapado en ellas, por ejemplo, cuando se está permanente de mal humor. Emociones como el odio, la venganza o la frustración requieren un trabajo reflexivo que permita comprender cómo regular los estímulos que las generan, las reacciones que desencadenan y aprender a canalizar la conducta que se deriva.

No es posible controlar las emociones, estas simplemente deben fluir, lo que sí es posible es aprender a regular la conducta, las acciones asociadas con la emoción. Una alternativa sería decirles a los jóvenes: “mira tu emoción y actúa consiente de él... los invitaríamos a la libertad responsable” (Maturana y Bloch, 2000, p. 49), a esto se refiere la inteligencia emocional, entendida desde el respeto a las emociones del otro y las propias.

Por otra parte, es necesario reconocer la plasticidad del cerebro y la capacidad de aprendizaje, de ahí la importancia de introducir en el mundo de la educación aportes de la neurociencia. Desde el punto de vista de la Neurodidáctica, Westerhoff define cinco pilares fundamentales: aprender es divertido, con frecuencia el aprendizaje se realiza espontáneamente, los primeros años de vida son fundamentales en el aprendizaje, el aprendizaje es un proceso emocional y un ambiente pobre en estímulos dificulta el aprendizaje (2010, p. 36).

La contribución más importante de la neurociencia en la educación ha sido sembrar en los mediadores la inquietud sobre la función que desempeñan las emociones en el aprendizaje. La motivación a través de diferentes estímulos genera emociones que despiertan la curiosidad y enfocan la atención. Un cerebro estimulado emocionalmente desarrolla una red de sinapsis que favorecen el aprendizaje y la memoria.

Nuestros mejores recuerdos sobre lo que aprendimos en la escuela están relacionados con aquellas experiencias que causaron emociones. Francisco Mora, doctor en Neurociencias, afirma que “la emoción es la energía que mueve el mundo” (INED21, 2014). Conseguir la atención de los aprendientes, ayudarles a utilizar experiencias previas para adaptarse a nuevas situaciones y lograr la construcción colectiva de saberes son los retos de la mediación. La elección y organización de estímulos, de acuerdo con la intención definida por el mediador, se entretaje con las inquietudes de los aprendientes y sus conocimientos, habilidades y destrezas ya construidas. El ser humano tiene la capacidad de cambiar sus estructuras mentales, de modificarse a través de la mediación.

El desarrollo de las funciones cognitivas como actividades del sistema nervioso y componentes del aprendizaje requiere de mediadores que puedan identificar en los aprendientes aquellas necesidades o disfunciones en el proceso. Así, por ejemplo, un comportamiento impulsivo o la falta de conceptos requiere la orientación del mediador que le permita considerar diferentes alternativas, establecer argumentos e identificar información pertinente. Los mediadores, padres, madres y educadores enriquecen la interacción de los aprendientes con el

medio, cuando les facilitan estímulos que generan emociones y les permiten involucrarse en su propio proceso de aprendizaje, compartiendo metas e identificando su alcance.

Mediación, emoción y aprendizaje

El proceso de aprendizaje se despliega gracias a las interconexiones permanentes que establece la persona con su entorno. “La noción de tejido social resalta precisamente esto: la interconexión de todo con todo” (Herrera, 2016, p. 16). Respondiendo a los estímulos, los aprendientes reconocen, se adaptan y construyen de manera continua, el papel del mediador consiste en facilitar, posibilitar, acompañar y fomentar este proceso.

La mediación implica reconocer que los estudiantes no llegan “en blanco”, es decir, que tienen la capacidad de usar experiencias adquiridas con anterioridad y de ajustarse a situaciones nuevas. “El aprendizaje no es un amontonamiento sucesivo de cosas que se van reuniendo, sino que se trata de una red o trama de interacciones neuronales muy complejas y dinámicas” (Assmann, 2002, p. 39).

Educar no es transferir y aprender no es captar. En la interacción lo que nos sucede depende de nosotros, “el aprender es un fenómeno de transformación estructural en la convivencia” (Maturana, 2008, p. 229). Aprender no es recibir algo independiente de nosotros, lo que nos ocurre en cada instante depende de nosotros mismos. El mediador tiene el desafío de crear oportunidades para que los aprendientes encuentren significado a lo que hacen, es importante ofrecerles estímulos que les permitan transformar el acto educativo en una experiencia de aprendizaje divertida y placentera. “Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Gutiérrez y Prieto, 2002, p. XIII).

Más allá del intercambio de palabras, en el conversar encontramos la oportunidad de hacer cosas juntos; es convivir, es escuchar al otro, es reconocerlo, es expresar con nuestro emocionarse que me interesa y me importa lo que el otro me quiere

compartir, es bien-estar. Sin embargo, la escuela tradicional desconoce al aprendiente como partícipe de este convivir, en el que el maestro es el dueño y poseedor del conocimiento, quien tiene la razón y espera que el otro valide o, peor aún, repita sin comprender. Es reconocer al aprendiente, es buscar coordinarnos, encontrarnos, convivir y escucharnos mutuamente.

Es importante considerar que en un aula encontramos entre 30 y 40 niños y niñas (en Colombia hay colegios públicos con grupos de ¡hasta 50 por clase!). El mediador posibilita el aprendizaje, en la medida que ofrece diferentes alternativas para que los aprendientes sean partícipes y encuentren sentido a lo que hacen, una mirada, un gesto, una palabra, puede facilitar o dificultar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, lograr esto para un grupo tan numeroso requiere un gran amor por la educación y mucha creatividad. Se describen a continuación algunos atributos importantes de un mediador:

- Autoestima: el amor, respeto, admiración y cuidado de sí mismo son la base de la convivencia. Un mediador que ama y disfruta lo que hace es capaz de entusiasmar a sus estudiantes por el aprendizaje. “El amor es una emoción, un modo de vivir juntos, una clase de conducta, no es un sentimiento ni una sensación, es una recomendación para vivir mejor en compañía” (Maturana, 2002, p. 56).
- Flexibilidad: se busca mantener todo controlado, cuando lo cierto es que hay más incertidumbre que certezas. En palabras de Morin: “El conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (Morin, 2001, p. 90). El conocimiento también cambia, lo que hoy era una teoría válida, quizá mañana sea obsoleta. Los maestros y maestras necesitan de una mente abierta para entender el cambio y tener la flexibilidad para ajustarse a este.
- Facilitador de aprendizaje: el mediador es una persona que facilita, posibilita, favorece y acompaña a sus aprendientes para que ellos construyan su propio aprendizaje. Indaga sobre sus intereses, les orienta en la búsqueda de información y recursos, les ayuda a construir ideas, modelos, hipótesis y explicaciones. Reconoce sus habilidades,

les confronta con aprendizajes previos y les facilita las “herramientas” para que elaboren nuevos conocimientos.

- **Aprendiencia.** “Estar-en-proceso-de-aprender” (Assmann, 2002, p. 15). Un maestro de hoy debe reconocer y estar dispuesto a aprender para toda su vida. En palabras de Assmann: “Se trata de hacer posible el encuentro, siempre deseado, del vivir con el aprender, entendido como un proceso de autoorganización” (2002).
- **Buen comunicador:** el lenguaje es una característica inherente al ser humano que permite dar cuenta de la interacción con el mundo. Convivir es vivir con, reconocer que existen conexiones y que necesitamos comunicarnos para vivir juntos y “dar sentido tiene que ver con la expresión” (Gutiérrez y Prieto, 2002, p. 27).
- **Trabajo en equipo:** el maestro de hoy debe participar en trabajo colaborativo e interdisciplinario. El conocimiento no puede seguir fraccionado. Los docentes deben promover la investigación, la realización de proyectos entre las distintas áreas del conocimiento, de manera que el estudiante encuentre trascendencia a lo que aprende.
- **Educa para convivir:** aprender es un proceso de transformación individual a partir de interacciones. El mediador es un facilitador de la convivencia, quien tiende la mano y le ayuda al otro para que juntos logren que este aprenda. En biología se habla de mutualismo, simbiosis y cooperación para describir relaciones en las que los organismos que participan obtienen beneficios. Estamos en el mundo para ayudarnos, para ser solidarios, para trabajar y aprender juntos, el mediador promueve el trabajo colaborativo, “no se puede educar para convivir si no se educa en la cooperación y participación colectiva, en el inter-aprendizaje” (Gutiérrez y Prieto, 2002, p. 29).
- La frase de Humberto Maturana “Educar desde la emoción y no desde la razón, una perspectiva biológica” (Maturana, 2002, p. 62) se ha convertido en el eje central de una reflexión en torno a la labor del mediador y del ambiente de aprendizaje como componentes fundamentales del proceso educativo. El espacio donde se desarrolla el proceso de aprendizaje debe ser agradable, estimulante, atractivo, que invite a los estudiantes

a disfrutar del conocimiento. Y este espacio no puede reducirse al aula de clase, es necesario aprovechar cada uno de los lugares en la escuela y fuera de esta para que se conviertan en ambientes que promuevan el aprendizaje. “Todo ello implica necesariamente un ambiente gozoso tanto en los recursos materiales como en el encuentro humano. Entra aquí la riqueza de los sentidos, de la imaginación y de la creación colectiva” (Gutiérrez y Prieto, 2002, p. 25).

El desarrollo tecnológico y el proceso de globalización han facilitado diferentes fuentes de acceso para un sin número de datos, encontramos en las aulas niños y niñas saturados de información proveniente de los medios que tienen a su alcance. A pesar de contar con tantos recursos para resolver interrogantes, el sistema educativo tradicional prioriza la enseñanza sobre el aprendizaje. “La escolarización, es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas, la educación es el proceso de creación de relaciones posibles” (Calvo, 2012, p. 17).

El sistema educativo define con pautas y lineamientos lo que se debe enseñar, y lo que deben ir “aprobandos”, desconociendo los intereses del aprendiente, la intuición y la espontaneidad del conocimiento, “la escuela prepara individuos alienados, adaptados a la sociedad, reproductores y perpetuadores de sus esquemas y estructuras” (Gutiérrez, 1984, p 31). Sin embargo, aunque el sistema establece qué enseñar, frente al cómo, a la metodología, a la recursividad y creatividad del mediador, las oportunidades son infinitas. No podemos seguir excusándonos en unos parámetros dados para no proponer alternativas que les permitan a los niños, niñas y jóvenes participar de una educación del siglo XXI. Es necesario promover la creación de experiencias de aprendizaje mediado en las cuales se consideren las siguientes características:

- **La curiosidad:** el ser humano es curioso por naturaleza, es una conducta innata, un impulso que nos permite descubrir y aprender, pero la escuela coarta la curiosidad y restringe la capacidad de asombro cuando se limita a la transferencia de saberes. La repetición encasilla, limita y nos condiciona, no genera el gozo de descubrir y, por

ende, el aprendizaje. La escuela se encarga de proporcionar respuestas, pero no cultiva la capacidad de preguntarse. Gelb relata que Da Vinci solía pagar para liberar las aves enjauladas, para él “la búsqueda del conocimiento abría la puerta que conducía a la libertad” (1999, p. 52). Este autor nos invita a preguntarnos cotidianamente, a no quedarnos con inquietudes, a estar en una búsqueda constante del conocimiento, a considerar distintas perspectivas, a registrar lo que vamos aprendiendo y a solucionar creativamente los problemas. Estos aspectos pueden ser explorados en una experiencia de aprendizaje mediado.

- Considerar la equivocación: el error debe ser bienvenido, la escuela es punitiva y castiga con malas calificaciones; equivocarse es parte del aprendizaje. Cuando se evalúan resultados y no el proceso, se desconoce la individualidad, la escuela supone que todos parten del mismo punto y espera que logren la misma meta. Pero cada uno tiene un estilo y un ritmo de aprendizaje diferente. En el proceso, los desaciertos son oportunidades para construir, para replantear, para reflexionar, para encontrar en la interacción su propio aprendizaje. Si a un niño de cinco años se le presenta una libra de algodón y una libra de hierro y se le pregunta ¿qué pesa más? Quizá asociará el volumen al peso (masa) y aunque se le explique que pesan lo mismo, él podrá pensar que la cantidad de algodón supone un mayor peso. Y se puede seguir la experiencia, utilizando diferentes sustancias que en la lógica del niño llevarán a conclusiones relacionadas con su edad y también con el contexto en el que ha crecido. De acuerdo con el constructivismo de Piaget, los “errores del niño” son propios del desarrollo de su pensamiento, sabe diferente, porque ha logrado un nivel de construcción distinto al de una niña de 10 años. Considerar la equivocación es reconocer un proceso de desarrollo con respuestas que no son errores, sino explicaciones propias de un nivel de pensamiento.
- El contexto: en la cumbre de Líderes por la Educación, un evento realizado en abril de 2014, el médico colombiano Rodolfo Llinás, doctor en Neurociencia, contó, como sigue a continuación, la parábola del zorro y el erizo, escrita por

el filósofo griego Archilochus en el año 680 a. C.: “El zorro es un animal muy interesante, sabe muchas cosas: música, geografía, historia, política, matemática, lenguaje, las cosas que hacemos en el colegio, el erizo en cambio sabe una cosa muy bien, contenido detallado. [...] Entonces deberíamos ser zorro-erizo, el contenido es importante pero también el contexto”. En Colombia, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional establecen los contenidos que se deben trabajar en cada grado escolar. Se evalúa una amplia cantidad de contenidos, pero el contexto poco se considera. Entonces, cuando un joven pregunta: y esto que estamos estudiando, ¿para qué me sirve?, la respuesta que suele darse es “cultura general” o “para presentar el Icfes”².

- El contexto es a la educación como el ambiente a los seres vivos; es en el entorno donde se desarrolla una red entramada de relaciones. Es diferente educar en un lugar costero o en una zona montañosa o boscosa. De acuerdo con el ambiente donde crecen los aprendientes se generan diferentes tipos de relaciones. El contenido sin contexto es inútil, el aprendiente debe establecer relaciones en su ambiente, con aquello que le rodea y descubrir sentido al conocimiento.
- Aprendizaje colaborativo: este atributo está relacionado con la posibilidad de socializar, de compartir con los demás las ideas que se van construyendo, reconocer que, con los aportes y las reflexiones de los otros, el conocimiento se enriquece. Para Maturana, “cuando uno se conecta con el otro en la emoción y se mueve con el otro en el coemocionar armónico con él o ella, se mueve en el escuchar del otro, y por lo tanto se mueve con él o ella en su razonar” (2008, p. 54). El trabajo colaborativo es una danza en la que participan quienes se encuentran en sincronidad.
- Pensamiento reflexivo: como parte del proceso de aprendizaje es importante revisar las ideas que se van construyendo, evaluar el conocimiento que se va elaborando y las experiencias que se están viviendo. Identificar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento en una experiencia de

2 Icfes, también conocida como Prueba Saber, es una evaluación estatal que presentan todos los estudiantes en Colombia en diferentes grados desde el nivel de primaria hasta la universidad.

aprendizaje permitirá reconocer la trascendencia de la misma. El conocimiento y las habilidades se enriquecen con la práctica, y esta se fortalece con la reflexión, con el discernimiento de lo que funcionó y de lo que es necesario ajustar, lo importante es encontrar sentido a lo que se hace, para querer ir más allá, es decir, el raciocinio con un espíritu curioso e indagador.

- **Transdisciplinariedad:** la escuela ha fragmentado tanto la educación que los límites entre una y otra clase van más allá de la disposición de un horario. Un enfoque transdisciplinario permite que en una experiencia de aprendizaje mediado las distintas áreas aporten en la construcción del conocimiento, sin establecer prioridades ni jerarquías, la combinación de dos o más disciplinas permite a los aprendientes encontrar conexiones entre las asignaturas. Este enfoque facilita la comprensión de diferentes problemas que pueden ser abordados desde diferentes perspectivas y metodologías.

292

El aprendizaje produce emociones y las emociones estimulan el aprendizaje. Múltiples sensaciones aparecen cuando después de mucho intentarlo, finalmente, se logra resolver un problema; cuando alguien aprende se sonríe, se alegra. La emoción que se produce cuando por primera vez se conduce una bicicleta es similar a la que se experimenta cuando se es capaz de interpretar un instrumento musical. ¿Por qué se observan niños y niñas aburridos en la escuela? Una razón es que no se les permite aprender, simplemente se limita a la transferencia de conceptos, se busca que repitan lo que se les dice y obtienen malas calificaciones cuando no reproducen lo que se les enseña.

Es necesario abrir la oportunidad a la fantasía, a la creación de mundos posibles, la imaginación como fuente del conocimiento, llevar a los aprendientes a generar relaciones, a vincular su contexto, a descubrir sinergias. En palabras de Carlos Calvo, a salirnos del mapa y ver el territorio. Es necesario encontrar brechas que les permitan a los maestros apasionados por su profesión desprenderse un poco de lo que se “debe hacer”, soltar tantas ataduras que no les permiten salirse de los esquemas impuestos y educar más desde la emoción que desde la razón, que les brillen sus ojos cuando hablan de su trabajo y de los logros de sus aprendientes.

“La enseñanza apasionada es trascendente: trasciende los límites del aula hacia una visión de la realidad, una vocación humana de conocer, un sentido inherente al aprendizaje como estrategia que se vincula con la experiencia vital” (Álvarez, Yedaide y Porta, 2014, p. 61). La mediación es un baile, una sinergia en la cual convergen aprendientes y mediadores, donde se establecen conexiones y en la que de manera colaborativa emerge el aprendizaje.

Educación emocional

Finalizamos esta reflexión compartiendo algunas ideas relacionadas con la mediación y la emoción. Así como el proceso de aprendizaje es continuo, dinámico y forma parte de la vida misma, las emociones también se viven y fluyen con cada aliento que se exhala. No es posible no aprender y tampoco es posible suprimir las emociones. Maturana y Bloch plantean que nuestra vida cotidiana es “una melodía emocional [...] podríamos reconocer melodías del emocionar en el vivir de las personas” (2000, p. 92). Las formas en que se expresan las emociones se relacionan con los modos de convivencia, por ejemplo, en Colombia la idiosincrasia de las personas del interior es muy diferente de aquellas que viven en la zona costera. El clima, el vestuario y las costumbres generan una forma de actuar particular que define una cultura, una “melodía emocional” característica.

Si la educación es el proceso que permite el desarrollo de relaciones posibles, educar desde la emoción es la clave para generar experiencias de aprendizaje significativas. Un mediador que es capaz de construir con sus aprendientes una clase interesante a partir de un concepto difícil o poco interesante, logrará múltiples aprendizajes; pero quien consigue emocionar permanentemente se convierte en un educador para la vida, alguien que dejará una huella imborrable. Algunas características relacionadas con la mediación desde la emoción:

- **Vocación:** entendiendo este atributo como ese impulso, anhelo, expectación interior que le permite a la persona desarrollar sus intereses, gustos y aptitudes de manera permanente y que trae consigo el descubrir lo que quiere y disfruta hacer.

- Inteligencia emocional: un mediador es un ser humano, el cual también puede frustrarse, estar cansado, triste, enfadado; pero, para educar emocionalmente, es necesario aprender a autorregular el comportamiento asociado a las emociones, evitando crear un malestar que interfiera con el proceso de aprendizaje.
- Curiosidad: la sorpresa es un elemento motivador fabuloso que cautiva a los aprendientes. Es posible despertar su curiosidad a través de distintos estímulos, una pintura, un poema, una canción, una historia, quizá un objeto que se relacione con el contexto; algo que consiga centrar su atención y genere las sinapsis que favorezcan el aprendizaje y la memoria.
- Establece vínculos afectivos: se educa para la vida, más allá del aprendizaje de conceptos, los niños, niñas y jóvenes necesitan aprender valores y actitudes como el respeto, la solidaridad, la honestidad y la perseverancia. Un mediador debe conocer a sus aprendientes, saber cuáles son sus gustos, intereses, que les cautiva, crear vínculos afectivos que le permitan engancharlos en el aprendizaje.
- Se aprende haciendo: José Ramón Gamó, neuropsicólogo infantil, identificó junto con su equipo que “el 50% del tiempo de las clases de primaria en España se basan en transmitir información a los estudiantes de forma verbal, algo que en secundaria sucede el 60% del tiempo y en bachillerato casi el 80%. [...] El cerebro es un órgano social que aprende haciendo cosas con otras personas” (Torres, 2016, p. 1). La vista y el oído, como ocurre en una clase magistral, son insuficientes en el proceso de aprendizaje; la construcción del conocimiento implica moverse, interactuar, palpar y sentir lo que se aprende. La realización de experimentos, la creación de ensayos, obras de teatro, exposiciones, la elaboración de modelos, la manipulación de objetos, el uso de las herramientas tecnológicas y muchas más experiencias de aprendizaje que involucran otros sentidos. “El objetivo central del aprendizaje es la aplicación de lo aprendido” (Gutiérrez y Prieto, 2002, p. 92), y todo aprendizaje se fortalece con la práctica.
- Aprendiendo del error: un mediador reconoce en el error una oportunidad de aprendizaje. Las

equivocaciones y los desaciertos son indicadores del proceso que no deben conducir a sentimientos como la frustración, la tristeza o el enojo, la mediación debe permitir a los aprendientes transformar estas emociones en oportunidades para convertirse en personas indagadoras, perseverantes, creativas y automotivadas. Los mediadores deben reconocer los logros y animarlos a aprender del error, para que no tengan temor a fallar. El que aprende se equivoca, es importante valorar el esfuerzo, acompañarlos en su aprendizaje e impulsarlos a que se aventuren al conocimiento.

- El ambiente de aprendizaje: es interesante encontrar que, de acuerdo con la RAE, la palabra escuela, que se deriva del griego *scholé*, signifique ocio, entendido como el tiempo libre dedicado a la lectura, el ejercicio, aprender a tocar un instrumento, conversar, crear; es decir, actividades que comúnmente relacionamos con *hobbies* porque producen gozo y alegría. “Educar por el goce significa movilizar las energías en una aventura lúdica compartida: sentir y hacer sentir; participar entregando lo mejor de sí y recibiendo lo mejor de los otros” (Gutiérrez y Prieto, 2002, p. 25). La escuela puede ser un ambiente agradable y estimulante, un espacio que favorezca el aprendizaje colaborativo, que reconozca las fortalezas particulares y los entusiasme a desarrollar sus talentos, donde el mediador y los aprendientes cuenten con diferentes recursos, que favorecen el educar y el aprendizaje.

Educar emocionalmente significa reconocer la existencia del otro, establecer vínculos más allá del aprendizaje de conceptos. Es no ser indiferente, es acercarse y escucharse mutuamente, es descubrir en el aprendiente lo que le emociona. En palabras de Maturana y Bloch: “El convivir se da en el espacio emocional, en el coemocionar armónico” (2000, p. 51). Educar y aprender desde la emoción es sentirse parte de un entramado de relaciones que nos vinculan. Nuestros sentidos nos conectan con el mundo y los estímulos que percibimos generan emociones, que cuando están enfocados, facilitan el aprendizaje.

“La gente se puede olvidar de lo que les dijiste,
pero nunca de cómo los hiciste sentir”
Maya Angelou

Referencias

- Afifi, A. K. y Bergman, R. A. (1999). *Neuroanatomía Funcional*. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Álvarez, Z., Yedaide M. y Porta, L., (2014). La enseñanza apasionada como agente emancipatoria en la formación de formadores. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 7, 51-67.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Calvo, C. (2012). *La educación prohibida, Argentina*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=lwvEy7iK3SQ>
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena, Chile: Universidad de la Serena. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062014000400001>
- Damasio, A. (2008). *La hipótesis del marcador somático*. Recuperado de <http://cerebroextendido.blogspot.com.co/2008/10/la-hipotesis-del-marcador-somtico-i.html>
- Dombrowski, E., Rotenberg, L., Beck, M. (2012). *Teoría del conocimiento*. San Pablo de Heredia, Costa Rica: La Jirafa y Yo.
- Gelb, M. (1999). *Inteligencia genial*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gutiérrez, F. (1984). *La educación como praxis política*. México D. F.: Siglo XXI.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2002). *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Guatemala: IIME. Edusac.
- Hendelman, W. (2000). *Atlas of Functional Neuroanatomy*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Herrera, J. (2016). La relación escuela - comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina. *RIIEP*, 9, 11-33.
- Ined21 (2014). *Entrevista a Francisco Mora*. Recuperado de <http://ined21.com/p7083/>
- Maturana, H. y Bloch, S. (2000). *Biología del emocionar y Alba Emoting*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2002). *Transformación de la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Netter, F. (1987). *Sistema nervioso, anatomía y fisiología*. Colección Ciba de ilustraciones médicas Tomo I. Barcelona: Salvat Editores.
- Torres, A. (2016). *El cerebro necesita emocionarse para aprender*. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2016/07/17/actualidad/1468776267_359871.html
- Westerhoff, N. (2010). La neurodidáctica a examen. *Mente y Cerebro*, 44, 34-40.





El uso de la escritura infantil en prácticas digitales: un estado de la cuestión*

The use of children's writing in digital practices: a state of affairs

Andrea Ruiz Klinge¹

Para citar este artículo: Ruiz, A. (2019). El uso de la escritura infantil en prácticas digitales: un estado de la cuestión. *Infancias Imágenes*, 18(2). [295-305]

Recibido: 21-05-2018 - **Aceptado:** 09-06-2019

Resumen

Este artículo de revisión tiene como finalidad dar a conocer el estado del arte en el campo de las infancias, tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y prácticas escriturales a partir de las ideas que se infieren de investigaciones publicadas entre los años de 2004 a 2014. Lo anterior condujo a un análisis de 50 investigaciones presentes a nivel nacional e internacional, que fueron halladas en bases de datos como: Scopus, Redalyc, Proquest, Dialnet y Eric. Continuando, se elaboró una tabla de temáticas, de corte inductivo, en la cual fue registrada la información hallada en cada investigación, ejercicio que tuvo como interés principal observar criterios como la población y su participación en el estudio desarrollado, la concepción de infancias que de ahí se desplegó, el posicionamiento social de la escritura y, finalmente, la trascendencia que se le otorgó a las TIC desde las propuestas pedagógicas.

Palabras clave: tecnologías de la información, escritura, infancia.

Abstract

This review article aims at informing about the state-of-the-art research in the fields of childhood, information technology, communication and writing practices from the ideas inferred from research published between 2004 and 2014. The foregoing led to an analysis of 50 studies at the national level, as well as at the international level, found in databases such as Scopus, Redalyc, Proquest, Dialnet and Eric. Furthermore, a thematic chart was illustrated with an inductive approach on which the information found in each study was recorded; this activity's main purpose was to observe criteria such as population and its participation in the developed study, the concept of childhood arising from it, the social significance of writing and the transcendence granted to information and communication technologies by pedagogical theories.

Keywords: information technologies, writing, childhood.

295

* La realización del presente artículo de revisión finalizó el 3 de noviembre de 2017.

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil y Educación Básica, Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: aruizk@javeriana.edu.co

Presentación

La elaboración del presente estado del arte surgió en el marco de la realización del trabajo de grado, titulado: “Búsqueda de escrituras en prácticas digitales espontáneas. Un estudio exploratorio en educación inicial”, en el cual se exploraron las relaciones entre prácticas escriturales no convencionales de niños con el uso de tecnologías de la información. Lo anterior como extrañamiento del contexto sociocultural actual, lo cual representa, por un lado, implicaciones del mismo en una pedagogía de la escritura y en la formación de subjetividades infantiles; y, por otro, la elaboración de propuestas que afecten la formación de los niños.

Es justo decir que la producción de este y la exploración que allí se hizo, adquirió una importancia dado que posiciona el papel de los pedagogos infantiles frente a la formación política, ética y subjetiva de los educandos. Esto amerita todo el interés de nuestra parte; puesto que cada vez las sociedades y sus ensambles económicos y culturales conducen a preguntas y extrañamientos frente a las implicaciones en las subjetividades infantiles. Hoy los vínculos humanos están atravesados por las tecnologías digitales, de ahí las preocupaciones por el presente y, por qué no, por el futuro de los estudiantes.

No obstante, el foco de interés que tuvo el trabajo de grado enfatizó en las prácticas escriturales de niños; prácticas no convencionales que se realizan mucho antes de la enseñanza formal que ellos reciben en la escuela. Se sabe que estas tecnologías digitales son, ante todo, tecnologías dedicadas a la escritura, por ello, observar y explorar lo que los niños realizaron fue un incentivo para continuar pensando en los desafíos y propósitos de una pedagogía de la escritura.

A continuación, se dará cuenta de las temáticas que se originaron a partir de la lectura de los estudios revisados.

Prácticas de escritura con mediación de las TIC

En el contexto educativo colombiano² existe una gran preocupación en lo referente a los procesos

de lectura y escritura de los estudiantes. Por ejemplo, en el nivel de primaria, parece que los niños no entienden lo que leen o escriben, lo cual tiene consecuencias años después cuando llegan al final del nivel de básica secundaria con ciertas debilidades en tales procesos. Por esta razón, ha ganado una gran importancia la enseñanza de la lectura y la escritura con métodos no convencionales que ayuden a los niños a fortalecer dichas prácticas. Desde luego, los métodos se han apoyado en las tecnologías digitales como medios para ayudar a centrar la atención y así mejorar procesos cognitivos y metacognitivos; con el fin de optimizar la comunicación y el aprendizaje.

La escritura es entendida como la representación gráfica del lenguaje³, lo cual le concede una representación visual que tiene el valor de ser transmisible y conservable. Así, el proceso de enseñanza de la escritura debe ser abordado desde la perspectiva de la construcción de significados, es decir, un actuar en el que es necesario aumentar la motivación de esta frente a los distintos procesos con el fin de otorgar un lugar a las nuevas tecnologías y, sobre todo, a la estimulación que estas suscitan en los estudiantes. A su vez, en los antecedentes encontrados fue importante reconocer que tanto la lectura como la escritura se desarrollan a través de la interacción⁴ con el medio y las experiencias. Dicho de otra manera: no importa el instrumento que se use para escribir o leer, sino las ideas que existan en el texto.

Para precisar la importancia que tiene la *lectoescritura*⁵ en las actividades diarias y en el proceso de comunicación, es inevitable poner en marcha tácticas que permitan la formación de niños, en edad inicial de escolarización, con prácticas de lectura y escritura como cimiento del proceso de aprendizaje. De esta manera, se estarán educando sujetos con las competencias de análisis, expresión y

2 Véase Aldana (2012) y Franco (2013).

3 Los estudios que se refieren a dicho asunto son Andreu y Diez (2012), Montoya (2009) y Ramírez y Vaca (2011).

4 La investigación que describe el tema es Bautista, Pérez, Riasco y Astaiza (2010).

5 Se retoma este término por ser común en los estudios revisados (Aldana, 2012; Miranda, 2009; Castellanos y Mayorga, 2012; Gastón, s. f.; López y Riaño, 2007; Castañeda y Pinilla, 2005).

comunicación; aspectos que se tornan reiterativos en algunos estudios.

Así mismo, la producción y circulación constante de mensajes a través de los medios digitales sugirió tener una visión distinta frente a los procesos de escritura⁶, ya que un escrito hipermedial contiene una amplia gama de elementos simbólicos interrelacionados, situación que requiere del sujeto una reflexión constante para comprender claramente su significado. Por otra parte, la dispersión de los saberes prácticos vinculados a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha avanzado de manera extraordinaria: las nuevas tareas de comprensión de textos (con variados grados de dificultad) pueden imaginarse cuando se utilizan tecnologías disponibles en el mundo social.

Si bien la escritura ha tenido una transformación a causa de las mediaciones hechas por las TIC⁷, esto da lugar a una serie de cuestionamientos y avances teóricos, ya que hoy día el uso del computador e internet acompaña a la escritura analógica, realizada a mano, con la escritura digital, haciendo uso del teclado. Por ende, fue posible entender que la incorporación de las TIC, al comienzo, incluyó procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la lectura y la escritura con actividades recopiladas en materiales impresos⁸; por el contrario, en la actualidad se ofrecen numerosos programas que permiten aprovechar mucho mejor las posibilidades para fortalecer los aprendizajes.

Acéptese o no, las TIC reconfiguran los principios de lectura y escritura, hacen ineludible la capacidad de considerar los elementos audiovisuales y comprender su estrecha relación con el texto alfabético, además de la elaboración de estrategias de navegación para las cuales la escuela aún no prepara a sus estudiantes. Dicho de otro modo, ellos necesitan aprender a clasificar, categorizar y analizar la información que en la web se encuentra. En efecto, la posibilidad que brindan las tecnologías digitales de representar significados con otros medios diferentes al alfabeto exige en sí

nuevas metodologías de enseñanza que maniobren de manera intermedial, a través de lo impreso, el video, lo icónico y lo musical.

Según lo plantean algunos estudios, la lengua escrita debe ser el objetivo prioritario de formación en la escuela. Autores como Lozano (2014), Aldana (2012), González (2011), Henao y Ramírez (2008) y Lira y Vidal (2008) confirman lo dicho. Por ello, los procesadores de texto se convierten en una de las aplicaciones que más seduce a los usuarios que hacen uso de computadores, tanto en el ámbito educativo como en las actividades familiares. Esto si se tiene en cuenta que los niños mejoran la capacidad de escribir, producir y manipular textos. Lo anterior conduce al reconocimiento del computador como una herramienta pedagógica de gran potencial para enseñar lectura y escritura, pues agiliza aspectos como la revisión, la edición, la estimulación para crear frases y, por último, da lugar a pulsiones emocionales que incitan a continuar utilizando dicho dispositivo tecnológico ya que permite la expresión personal e íntima, el conocimiento del mundo y la interacción constante con otras personas.

En suma, se puede inferir tras la revisión de las investigaciones que las TIC favorecen la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura dentro de un ambiente escolarizado. Esto configura nuevas dinámicas didácticas en cuanto a dicha relación se refiere. No obstante, también exige pensar en aquellas prácticas escritas que no se están desarrollando en un ambiente reglamentado, aquellas que se configuran desde la intimidad y la experiencia propia, esas que permiten ver la realidad de otra manera, y escribir según los deseos o fines del propio sujeto. Por ello, el siguiente apartado busca develar algunas cuestiones al respecto.

Las escrituras personales, íntimas y domésticas

Según Cassany, Sala y Hernández, la escritura vernácula hace referencia a:

[...] lo que hacemos con la escritura por cuenta nuestra, al margen de lo establecido por las instituciones sociales. La idea de fondo es que, al alfabetizarse, al apropiarse de la tecnología de la escritura, las personas no sólo hacemos lo “previsto” o “regulado”

6 Véase Franco (2013), Baez y Ferreiro (2008) y Ghitis y Forero (2012, p. 11).

7 Los estudios relacionados al tema son Monsalve (2008), Briceño y Romero (2011) y Ferreyra, Méndez y Rodrigo (2009).

8 Véase Henao (2009), Franco (2013), Aldana (2012) y Gordillo y Hernández (2012).

sino también otras más personales, voluntarias y vinculadas con el día a día. (2008, p. 5)

En las anteriores palabras se advierte que las investigaciones tuvieron como primicia⁹ la idea de que leer y escribir necesitan ser actividades placenteras y relacionadas con las necesidades de cada uno, tanto así, como en todas las tareas escolares de los niños. Como se ve, se trata entonces de encontrar el gusto y las preferencias personales para que puedan conocer el propósito y el fin por el cual realizan la actividad; más aún si se trata de una producción propia que involucre directamente su contexto y vivencias. Por ende, el aplicar este tipo de actividades, tales como escribir sobre sus experiencias o sus gustos, permite la creación de un ambiente propicio para compartir, intercambiar ideas, debatir acerca de un tema, desarrollar el pensamiento crítico, promover la participación y potencializar el liderazgo. En definitiva, asiente a la construcción autónoma del conocimiento en un ambiente colaborativo de aprendizaje. Adicional a esto, se puede dar un incentivo para que los estudiantes tomen la escritura como hábito a partir de las satisfacciones que producen la expresión y comunicación de sí mismo.

El acercamiento a la lectura y a la escritura, según los estudios, no significa el mero conocimiento de letras, palabras u oraciones; sino básicamente incorporar todos aquellos elementos con los que el niño está en permanente contacto que le ofrecen amplias posibilidades para su comprensión. Dicho de otra manera, apoyarse en los principios básicos del constructivismo, los cuales buscan que el estudiante aprenda por medio de la práctica constante y la interacción directa con el contenido. Es así como en su desarrollo son los mismos estudiantes quienes establecen sus propias normas de trabajo, ya que parten de la experiencia previa y permiten generar nuevas.

Por consiguiente, cuando las propuestas nacen de los niños¹⁰ se genera un excelente punto de partida, ya que es muy común escuchar en el medio escolar que a los estudiantes no les gusta leer ni

escribir; pero si se proponen actividades de interés es posible encontrar un gusto por estas prácticas y, posteriormente, ver que son ellos quienes proponen los textos y sienten agrado por las acciones a desplegar. Así llegan a convertirse en escritores y líderes de sus propósitos, pues se apropian de los roles reales e imaginarios.

Así mismo, se hace mención de la literatura como un espacio de expresión libre que toma forma artística en la vida para aprender a vivir. Ahí la palabra se considera un instrumento de paz en medio de la violencia, se asume como un espacio para que cada niño y niña produzca su historia de vida. Así, el niño o la niña acude a la escritura en diferentes momentos y con distintas tecnologías digitales para inspirar personajes ficticios que salen de cuentos y fábulas.

Así mismo, los resultados de las investigaciones¹¹ evidenciaron que cada vez que los estudiantes hacen uso de una herramienta hipermedial para escribir; a su vez, consiguen realizar actividades de escritura más extensas y con un nivel alto de motivación. Por ende, se deduce que la escritura hipermedial fomenta de manera pertinente tres aspectos: autonomía, autorregulación cognitiva y habilidades metacognitivas. Esto como reflejo de preguntas reflexivas que dan lugar a la exploración de nuevas alternativas para expresar las ideas en los textos partiendo de los sistemas simbólicos.

Se trata, desde luego, pensar las tecnologías digitales como punto de inicio para la transformación de la lectura y la escritura; esto a partir de las experiencias personales para narrar, pensar, sentir y crear una nueva construcción de sí mismo en la cual se visibilice la interacción que se tiene con el mundo de afuera y con el de la propia escuela. En consecuencia, escudriñar los entornos digitales como ensambles de las producciones escritas resulta de vital importancia para este estudio; no solo por las situaciones que al margen del mismo se producen, sino por las concepciones que sobre tecnologías digitales podrían inferirse. A continuación, se menciona este aspecto en particular.

9 Véase Góngora (2005), López y Riaño (2007), Bermúdez y Agudelo (2004).

10 Véase Salamanca (2013) y Góngora (2005).

11 Véase Henao, Chaverra, Bolívar, Puerta y Villa (2006), Chaverra (2011), Salamanca (2013), Ardila (2006), Möller y Kisbye (2011), Bustos, Muñoz, Álvarez, Lozano y Cano (2014).

El uso de las TIC en las investigaciones

Fue necesario entender desde los estudios¹² que un ambiente virtual es una innovación que ha hecho el hombre frente a su entorno natural, de modo que es una convergencia de medios que se posibilita por el uso y desarrollo continuo de las TIC. Hoy en día estas permiten ampliar las relaciones interpersonales por medio del lenguaje *hipertextual*, convirtiéndose, en la sociedad de la información y el conocimiento, en una nueva forma de expresión cultural.

Una característica muy importante en esta indagación es la *ecología digital*, entendida como el impacto emocional originado en los sujetos debido a la hiperestimulación sensorial, la cual se desprende a causa de la implicación de gran cantidad de códigos con los que debe enfrentarse continuamente. De ahí que las TIC produzcan un efecto de *seducción* constante que debe ser aprovechado, según las investigaciones, por los pedagogos como medio de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el reto es progresar hacia la construcción de ambientes y estrategias que, de manera creativa y crítica, aprovechen los nuevos espacios de lectura y escritura que ofrecen las TIC.

Pese a que la tecnología constituye una parte decisiva del acceso al mundo exterior¹³, no es oportuno sobredimensionar las posibilidades pedagógicas y didácticas de las TIC; tampoco minimizar su potencial. Sin embargo, lo más importante en cualquier ámbito es la capacidad intelectual. Así que, fundamentalmente, la escuela en la era digital está desafiando a la comunidad educativa a pensar en procesos de interacción y construcción colaborativa que vayan más allá de la jornada escolar, ya que la introducción y posterior mediación de las tecnologías digitales ha generado la creación de nuevas redes de aprendizaje entre pares, hecho que fomenta la capacidad crítica para debatir temas cotidianos. En síntesis, la relación entre el contexto tecnológico y el educativo debe ser entendida como una mediación pedagógica provechosa para la construcción de conocimientos.

En las investigaciones¹⁴ revisadas se planteó que, para lograr una adecuada incorporación y utilización de las TIC en el entorno educativo, debería fomentarse cambios importantes en las concepciones y prácticas escolares. Por ejemplo, promover mayor énfasis en la construcción del conocimiento, respeto por los ritmos de aprendizaje, atención a los alumnos menos aventajados, mejores condiciones para el trabajo cooperativo y posibilidades de integrar la comunicación verbal y visual. Por supuesto, para conseguirlo se precisa el diseño de un currículo flexible que integre las TIC como una mediación en el aprendizaje.

Además, cuando se toma en cuenta la contextualización de la ecología digital en el ámbito escolar, se hace necesario ilustrar la relación existente entre los docentes y las TIC¹⁵. Evidentes son las variadas ventajas de las tecnologías digitales en la educación, pero para llevar a cabo el uso adecuado de estas se requiere constantemente reflexión y análisis por parte del maestro para incorporarlas en el aula. Este hecho implica planificación, claridad intencional de lo que se pretende y, por supuesto, proyectar el aporte que las TIC forjarán en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora, desde el campo educativo, el acceso y la formación de los docentes en medios didácticos¹⁶, principalmente informáticos y en relación con las nuevas tecnologías, han tenido un crecimiento asombroso en los últimos años. El motivo es básico: entre los docentes nació el interés por descubrir las ventajas que posee la interacción de los niños con los computadores, respecto a lo que leen y escriben.

Así pues, para que se entienda la relación entre los estudiantes y las TIC, es preciso tener en cuenta la competencia emocional¹⁷ de estos, al igual que su motivación, ¿por qué? Porque estas aumentan

12 Los estudios relacionados con el tema son Silva (2010), Pruzzo (2005), Henao (2009), Álvarez (2009), Herrera, Cuadrado, Calvo y Arellano (2005), Peña y Gaviria (2010).

13 Los estudios que se refieren a dicho asunto son Henao (2009), Olivares, Vicario y Carreto (2014), Franco, (2013) y López y Riaño (2007).

14 Véase Henao y Ramírez (2010), Aldana (2012), Góngora (2005), Callejas, Guarín, León, Mosquera y Ruiz (2013).

15 Los estudios relacionados al tema son: Andreu y Diez (2012), Vence, (s. f.) Guerrero y Guerrero (2014), Lizarazo (2012), Valencia et al. (2007), Romero, Rojas y Pedroza (2009) y Scenini, Ferri y Teruggi (2011).

16 Véase Garassini (2006), Góngora (2005), Lozano (2014), Sierra (2012) y Urrego (2012).

17 Andreu y Diez (2012) desde su investigación plantean la competencia emocional como un conjunto de capacidades y habilidades personales que permiten la comprensión, la regulación y la expresión de los fenómenos emocionales.

o disminuyen significativamente de acuerdo con las estrategias que usen los docentes. En realidad, la educación ha tenido cambios significativos, ha dejado de estar centrada en el docente para pensar más en los estudiantes y en la importancia de potenciar sus aprendizajes; este punto retoma la integración de las tecnologías digitales en el aula de clase. De ahí que tome significado dicha estrategia metodológica para mejorar y favorecer la enseñanza activa, participativa y constructivista.

Si se retoma lo dicho, hay lugar a una comprensión mayor al entender que las TIC son una poderosa mediación didáctica¹⁸ que promueve la colaboración en los estudiantes; dado que, al centrarse en sus aprendizajes, se cualifica la motivación y el interés, se suscita la integración y se estimula el desarrollo de destrezas intelectuales como el razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender. La base es incorporar el uso de las tecnologías digitales¹⁹ en la tarea académica, dado que se involucran saberes propios y experiencias del estudiante en el ejercicio escolar, trabajo que se convierte en ruta del saber que nutre el crecimiento individual y colectivo.

En síntesis, si bien los estudios presentan hallazgos importantes en la relación de infancias y tecnologías digitales (en tanto se potencia las capacidades cognitivas, afectivas y comunicativas de los niños), también es de interés observar las nociones que se generan de *infancia* a partir de las investigaciones. Por ello, en lo que sigue, veremos que dijeron los estudios al respecto.

Las nociones de infancia(s)

Respecto al término *infancias*, cada una de las investigaciones²⁰ planteó distintas maneras de representar al niño como un ser capaz de hacer todo. Sin embargo, al momento de analizar el desarrollo de la investigación se evidenció cómo las instrucciones son parte fundamental, al ser quienes orientan

el quehacer. Una falencia de algunas investigaciones es centrarse en el docente y cómo aplicar ciertas propuestas en el aula de clase; sin mostrar la presencia de los niños en ninguna fase.

Al partir de la perspectiva constructivista se rompe totalmente el paradigma de la educación tradicional en la que el docente es el dueño del conocimiento y el estudiante es un receptor pasivo de información. Es decir, no debe seguirse una propuesta pedagógica que da la espalda a los grandes adelantos originados desde las TIC, pues estas facilitan los procesos educativos desde la etapa preescolar hasta la educación universitaria. No se debe seguir enseñando a punta de tiza y tablero; ahora el computador, y sumado a esto internet, están en muchas aulas y maletines de los estudiantes. Vale notar, según las investigaciones, que muchos de los niños actuales son *nativos informáticos*²¹ y disponen de recursos técnicos, desconocidos por las generaciones anteriores, que les permiten jugar con gran libertad en el espacio de las pantallas electrónicas.

En consecuencia, la formación de sujetos críticos permitirá un *empoderamiento* de los estudiantes en la construcción de un entorno óptimo para sí mismo, para su comunidad y su territorio. En esta perspectiva, la incorporación de las TIC da a los estudiantes un conocimiento que se forja desde lo autónomo y lo reflexivo, dadas las iniciativas creativas que ellos proponen para aprender. Igualmente, los estudios revisados permitieron ver que, si bien los niños son reconocidos con todo tipo de capacidades, en algunos casos se percibe una idea futurista de formación para conseguir un ciudadano particular. Por otra parte, poco se reconocen los saberes producidos por los niños en sus interacciones digitales discursivas. Esto puede estar representando un poder de la escuela en cuanto a una enseñanza del lenguaje y, por otro, un estado de minoría que llevaría a concebir a los niños como sujetos carentes de saber.

Conclusiones

Una vez finalizado el proceso de análisis de los hallazgos en las investigaciones es posible dar lugar a las conclusiones que de allí se desprendieron, tomando como referencia las temáticas de infancias,

18 Las investigaciones que describen el tema son: Bustos et al. (2014) y Vence (s. f.).

19 Véase Henao, Chaverra, Bolívar, Puerta y Villa (2006), Chaverra (2011), Salamanca (2013), Ardila (2006), Möller y Kisbye (2011), Bustos et al. (2014).

20 Los estudios que se refieren a dicho asunto son: Aldana (2012), López y Riaño (2007), Baez y Ferreiro (2008), Lozano (2014), Franco (2013), Molinari y Ferreiro (2007), Bautista et al. (2010) y Quero (2011).

21 Para mayor información se sugiere Molinari y Ferreiro (2007).

tecnologías digitales y escritura. Basándose en lo planteado, se da lugar a lo siguiente.

Con la elaboración del presente estado del arte se facilitó determinar que los niños son sujetos activos que velan por sus intereses, y orientan sus aprendizajes anclándose en las experiencias previas que han obtenido del mundo en el que se desarrollan. Los niños en la sociedad tienden a ser invisibilizados en ocasiones y sus saberes son poco valorados; la educación no puede limitarse únicamente a enseñarles, sino también a aprender de ellos, de sus gustos. Lo anterior para llamar sobremanera su atención frente a lo que en la escuela aprenderán y, más aún, cómo podrán hacer uso de dichos saberes en la vida extraescolar.

El potencial de los niños se desarrolla por medio de ambientes de aprendizaje enriquecidos de experiencias significativas, en los cuales se cuente con una atención integral que beneficie las relaciones entre los niños y los adultos, lo cual hace que las preconcepciones existentes desaparezcan y se entienda a los niños como sujetos que poseen voz. Deben ser espacios donde el cariño, el respeto, los intercambios y los descubrimientos conjuntos prevalezcan.

Cuando se habla de ambientes de aprendizaje esto no se refieren únicamente a la escuela sino también al hogar; en ambos espacios se deben dar las condiciones anteriormente mencionadas, en los cuales se desarrollen actividades literarias, lúdicas, musicales, lógicas, artísticas y de exploración, esto les enseñará a los niños que los aprendizajes son transferibles de un ambiente a otro, que tienen sentido. Las tecnologías digitales también entran a formar parte de las actividades de los niños, ya que se encuentran habitando un mundo en el que su uso es rector.

Ahora bien, el uso de las tecnologías digitales en el ambiente escolar debe incorporarse a través de una intención clara, teniendo objetivos frente a la enseñanza y el aprendizaje. Es, por lo tanto, labor del docente la reflexión y el análisis constante de los aportes que estas tendrán en el aprendizaje de los niños. Las TIC deben ser vistas por los maestros como una mediación que posibilita aprendizajes, entendiendo que el juego y la exploración generan conocimientos y que como educadores se tiene el

compromiso de desarrollar habilidades que permitan obtener la mayor utilidad de las tecnologías en el aula de clase.

Hoy día es importante entender que la brecha entre el aprendizaje y la tecnología se hace cada vez más estrecha, ya que la última es ahora parte del estilo de vida de los sujetos, las TIC tienen un lugar importante en las interacciones diarias y, más aún, en el acceso al conocimiento, lo que infiere que estas son parte en la producción de saberes de los niños. Lo anterior desplaza en cierto sentido a la escuela de aquella jerarquía que la apropia del aprendizaje; por lo tanto, como pedagogos tenemos la tarea de repensar las tecnologías digitales, dejar de observarlas como una herramienta, como se expresó anteriormente, y convertirlas en una mediación.

Con el fin de que las tecnologías digitales posean un fin pedagógico, se hace necesario teorizarlas, es decir, hay que enseñarles a los niños acerca del uso de las mismas, a ser críticos frente a la cantidad de información que encontraran para permitirles ser autónomos. Es bien sabido que en casa las tecnologías son muy empleadas, lo cual genera a los niños disciplina y autoridad en cuanto a su uso, además de conocimientos y habilidades que se derivan del mismo. La escuela no puede seguir opacando dichos saberes; es necesario que desaparezca el recelo ante las TIC, los docentes no serán remplazados ni desplazados por ellas en cuanto sean entendidas como una aliada de los saberes y la enseñanza. Los aprendizajes que se generan en la escuela y los que se dan fuera de esta no pueden seguir siendo distantes.

Al tomar como referencia las tecnologías digitales, se identifica que las prácticas cambian y la escritura es una de ellas, situación que se hace notable al observar en las investigaciones la manera en que se comunican los niños y las niñas de forma hipermedial a través de las TIC. Cuando la escritura es usada en medios tecnológicos adquiere un sentido, por ejemplo, ya sea por comunicarse con alguien a través de una red social, por buscar un video de interés o por descargar un juego nuevo, son situaciones de valor real.

Para lograr lo anterior, es necesario que los niños sean escuchados y tenidos en cuenta, cuando

se plantean preguntas e hipótesis frente al sistema escrito, aun así, se cuestionen antes de empezar a leer y escribir convencionalmente, por tanto, es importante no cohibirlos de jugar y explorar la escritura. Cuando las exigencias frente al sistema escrito en la escuela se encuentran enmarcadas en el conocimiento dirigido, los niños llegan a pensar que sus saberes no son importantes y que la enseñanza es unidireccional; donde el adulto tiene la razón y debe darle paso a paso las instrucciones a seguir.

La escritura es una marca de valor social y comunicativo que encuentra sentido en todo espacio donde se le use. Es decir, para su enseñanza y aprendizaje los elementos con los cuales los niños tienen contacto permanente deben estar inmersos en la interacción directa, es decir, las experiencias previas son ineludibles. Los niños escriben a su manera y a ritmos diferentes que al ser considerados como sujetos activos con sus ideas y su propia voz construirán aprendizajes significativos, en la interacción con maestros que les permitan investigar, discutir y reflexionar en cuanto al sistema escrito.

Referencias

- Aldana, S. E. (2012). El podcasts en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 37, 9-26.
- Álvarez, A. D. (2009). *Caracterización de la escritura de textos narrativos mediada por un programa de reconocimiento de voz y un procesador de textos en niños con trastorno por déficit de Atención con hiperactividad*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1283/1/D0222.pdf>
- Andreu, N. y Diez, M. D. (2012). Análisis de la influencia del ámbito emocional en el aprendizaje mediante la aplicación de las TIC en alumnos con y sin dificultades en la escritura. *Network 1: Communication & Learning in the Digital Age*, 2, 9-25. <https://doi.org/10.4995/thesis/10251/124817>
- Ardila, L. D. (2006). *Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura mediadas por las tics para el desarrollo de las competencias*. Medellín. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_HTnOgGvvCcj:cmap.upb.edu.co/rid%3D1157404185656_2103610536_3593/FORTALECIMIENTO+https://doi.org/10.17981/cultedusoc.10.1.2019.08
- Baez, M. y Ferreiro, E. (2008). Los niños como editores de un texto publicitario. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 26(47), pp.33-52.
- Bautista, F., Pérez Lozano, M. A., Riascos Riascos, L. A. y Astaiza Cortes, L. V. (2010). *Escribiendo y leyendo vamos aprendiendo*. Cali, Colombia: Proyecto "Experiencia de Aula". Recuperado de <file:///D:/Users/unesco5/Downloads/ESCRIBIENDO%20Y%20LEYENDO%20VAMOS%20APRENDIENDO%20proyec%20II.pdf>
- Bermúdez, M. M. y Agudelo, L. E. (2004). *Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca potencias la producción textual en alumnas de educación básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia. <https://doi.org/10.18273/revion.v30n1-2017005>
- Briceño, M. y Romero, R. (2011). Evaluación de un libro electrónico multimedia para el aprendizaje de la lectura y escritura en niños (6-7 años). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 197-209. <https://doi.org/10.12795/pixel-bit.2014.i44.13>
- Bustos, V., Muñoz, J., Álvarez, F. J., Lozano, A. y Cano, S. (2014). Diseño de recursos educativos accesibles en móviles como apoyo a la lectoescritura para niños con problemas de lenguaje. *LACLO*, 5, 549-556.
- Callejas, N. C., Guarín, C., León, A. M., Mosquera, M. I. y Ruiz, M. E. (2013). *Desenredando la escritura "Una estrategia de apoyo al proceso escritor"*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/2416> <https://doi.org/10.18273/revuin.v17n2-2018003>
- Cassany, D., Sala Quer, J. y Hernández, C. (2008). Escribir "al margen de la ley": prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. 8° Congreso de Lingüística General. Universidad Autónoma de Madrid.
- Castañeda, C. y Pinilla, J. E. (2005). *Propuesta inducción a la lecto-escritura a través del*

- computador en estudiantes con aprendizaje lento*. Federación Internacional Fe y Alegría.
- Castellanos, L. S. y Mayorga, L. I. (2012). La radio educativa: generadora de procesos de escritura. *Rastros Rostros*, 14(28), 71-77.
- Chaverra, D. I. (2011). Las habilidades meta-cognitivas en la escritura digital. *Revista Lassallista de Investigación*, 8(2), 104-111. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69522607012.pdf>
- Ferreira, J. A., Méndez, A. y Rodrigo, M. A. (2009). El uso de las TIC en la Educación Especial. Descripción de un sistema informático para niños discapacitados visuales en etapa preescolar. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 55-62. <https://doi.org/10.24215/18509959.21.e10>
- Franco, K. (2013). *Ciudadanos digitales: integrando las TIC y el trabajo colaborativo para fortalecer el proceso lectoescritor*. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/xmlui/handle/123456789/3844>
- Garassini, M. E. (2006). Uso de medios didácticos para el desarrollo del lenguaje escrito en niños preescolares. *Cuadernos Unimetanos*, 6, 36-43.
- Gastón, E. (s. f.). *Las TIC, facilitadoras de la inclusión en el aprendizaje de la lectoescritura para alumnos con discapacidad visual*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/egaston.pdf> <https://doi.org/10.2307/j.ctv6hp3sq.19>
- Ghitis, T. y Forero, D. P. (2012). *Proceso de alfabetización en niños con necesidades educativas especiales mediado por la informática*. Sección: Experiencias/proyectos de lectura y escritura con niños con necesidades educativas especiales (asociadas a discapacidad intelectual, motora, sensoriales, y otras). Salamanca, España. <https://doi.org/10.15517/rge.v3i2.10647>
- Góngora, P. (2005). *Construyamos nuestro propio libro*. Federación Internacional Fe y Alegría.
- González, A. R. (2011). *Transformaciones en la producción de textos en niños de 2° de básica primaria a través de la integración de las TIC*. Bogotá: Universidad de La Sabana. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios93.108>
- Gordillo, N. L. y Hernández, E. M. (2012). *Uso de las TIC en las prácticas de lectura y escritura* (Tesis de pregrado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios143.155>
- Guerrero, J. J. y Guerrero, L. A. (2014). Tic@ula: diseño de una herramienta tecnológica para fortalecer la alfabetización de niños con capacidades intelectuales diferentes. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 2(3), 123-130. <https://doi.org/10.18270/masdv8i15.116>
- Henao, O. (2009). Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lecto-escritura. *Educación y Pedagogía*, 18(44), 71-87. https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2005.v2.i1.02
- Henao, O. y Ramírez, D. A. (2008). Un modelo de alfabetización que incorpora el uso de tecnologías de información y comunicación. *Educación y Pedagogía*, 20(51), 225-239. Recuperado de <file:///D:/Users/unesco5/Downloads/9908-28742-2-PB.pdf> 303
- Henao, O. y Ramírez, D. A. (2010). Una propuesta didáctica para el área de lenguaje con un enfoque constructivista, y apoyada en un solo computador, un videoproector, y recursos de internet disponibles en el aula. *Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, Santiago de Chile*. <https://doi.org/10.4995/inred2016.2016.4368>
- Henao, O., Chaverra, D. I., Bolívar, W., Puerta, D. L. y Villa, N. H. (2006). La producción escrita mediada por herramientas informáticas. La calidad textual, el nivel de aprendizaje y la motivación. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(2), 6-13. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n2/27_02_Henao.pdf [https://doi.org/10.1016/s0214-4603\(99\)75705-0](https://doi.org/10.1016/s0214-4603(99)75705-0)
- Herrera, N. E., Cuadrado, B., Calvo, S. y Arellano, N. (2005). *Motivando la lectura y la escritura con las TIC, las relaciones interculturales y otras estrategias*. Federación Internacional Fe y Alegría.

- Lira, D. P. y Vidal, L. F. (2008). *Uso de las Tics como apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura: una propuesta de estrategia de aprendizaje* (Tesis de pregrado). Santiago de Chile: Universidad de Chile. <https://doi.org/10.26820/recimundo/1.5.2017.335-358>
- Lizarazo, M. P. (2012). ¿Cómo crear contenidos con niños y niñas? Propuesta metodológica de co-creación contextualizada de hipermedia en educación no formal para la primera infancia.. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a07>
- López, X., Riaño, Á. C. (2007). La página web, una alternativa didáctica para la construcción del lenguaje escrito en niños de 4 a 7 años. *Magis Estudiantil*, 1(1), 1-6.
- Lozano, S. O. (2014). Prácticas innovadoras de enseñanza con mediación TIC que generan ambientes creativos de aprendizaje. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 4(43), 147-160.
- Miranda, J. B. (2009). *Lecto-escritura y computadora: un reporte sobre co-construcción y el conflicto*. En Área 7: entornos virtuales de aprendizaje (p.13). Veracruz, México.
- Molinari, C. y Ferreiro, E. (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización: escritura realizadas en papel y en computadora. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(4), 18-30. <https://doi.org/10.5872/psiencia/7.1.021402>
- Möller, M. A. y Kisbye, A. (2011). Leer y escribir textos informativo-periodísticos en la escuela. *Cuadernos de Educación*, 9(9), 109-122. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/825>
- Monsalve, A. (2008). Programas didácticos como herramienta para facilitar el proceso de aprendizaje en niños y niñas con dificultades de aprendizaje. *Scientia Unellezea*, 3(2), 23-35. Recuperado de <http://150.187.216.84/index.php/unellezea/article/view/270> <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.4.7.2009.42-45>
- Montoya, D. J. (2009). Lectura y escritura interactiva en lengua inglesa. Aplicación de la PDI y la Web 2.0 en el aula AICLE. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13.
- Olivares, J., Vicario, C. y Carreto, C. (2014). Aspectos metodológicos para el desarrollo de recursos informático-educativos en el nivel preescolar. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, p. 13. Buenos Aires. <https://doi.org/10.2307/3466410>
- Peña, N. y Gaviria, D. J. (2010). Una pedagogía incluyente para el desarrollo de los procesos de lectura y escritura desde la tecnología informática. *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2011*, p.17. Buenos Aires.
- Pruzzo, V. (2005). Tecnologías de la comunicación en la alfabetización inicial: Proyecto A.L.A.S. "T.". *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 7, 185-197. <https://doi.org/10.19137/anuariofch>
- Quero, S. Y. (2011). Docentes wayuu y el uso de las TIC. Caso: Software educativo Süchiki Walekerü. *Educere. Investigación Arbitrada*, 15(52), 691-702. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/35340/articulo14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez, A. y Vaca, J. E. (2011). El Espía 2.0: herramienta digital para la exploración de los procesos de producción de textos. *Entornos Virtuales de Aprendizaje*, p.8. México D. F. <https://doi.org/10.32645/13906925.406>
- Romero, F., Rojas, M. A. y Pedroza, G. Y. (2009). Leo y escribo navegando: una propuesta para hacer uso de las TIC en el trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura por ciclos. En *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela: experiencias innovadoras en Bogotá* (pp.63-80). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://doi.org/10.15645/alabe.2010.2.4>
- Salamanca, L. M. (2013). "Revista Huellas", letras que develan el alma. La lectura y la escritura, dos experiencias mágicas. *Aletheia*, 5(2), 172-181. Recuperado de <http://virtual.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/124/109>
- Scenini, F., Ferri, P. M. y Teruggi, L. A. (2011). *Prácticas y procesos de escritura en ambiente de aprendizaje digital en modelo 1:1. Un estudio*

- de caso en el Plan Ceibal (*One Laptop Per Child - Uruguay*). Eje temático II: Experiencias y acciones concretas relacionadas con la educación mediática en el ámbito de la educación formal. <https://doi.org/10.35376/10324/4527>
- Sierra, M. A. (2012). *Fortalecimiento de procesos lectores y escritores de los niños y las niñas del grado primero de primaria a través de actividades lúdicas tecnológicas en la Institución Educativa Nuevo Kennedy*. Bogotá: Universidad Minuto de Dios. <https://doi.org/10.26439/ulima.tesis/2322>
- Silva, M. (2010). *Desarrollo de competencias comunicativas mediante la gestión de un ambiente virtual de aprendizaje en estudiantes de 5 grado*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Minuto de Dios. <https://doi.org/10.18273/revsal.v51n2-2019003>
- Urrego, J. R. (2012). *La formación inicial de la escritura a través de un libro multimedia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios143.155>
- Valencia, C. M., Corrales, L. F., Betancur, N. J., Tamayo, P. A., Ramírez, P. C. y Álvarez, Y. C. (2007). *Un modelo de incorporación de Tics para el área de lecto-escritura centrado en el uso de un computador y un video proyector en el aula*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce107.124>
- Vence, L. M. (s. f.). Uso pedagógico de las TIC para el fortalecimiento de estrategias didácticas del programa todos a aprender. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires.





Experiencias de cuidado institucional: construyendo significados desde la mirada de los niños y las niñas

Experiences of institutional care: Building meanings from children's perspective

Ana Milena Franco Rueda¹ 

Para citar este artículo: Franco, A. M. (2019). Experiencias de cuidado institucional: construyendo significados desde la mirada de los niños y las niñas. *Infancias Imágenes*, 18(2). [306-315]

Recibido: 18-05-2018 - **Aceptado:** 23-07-2019

Resumen

Este artículo busca aproximarse a la experiencia de los niños y niñas que se encuentran en cuidado institucional y presentar algunas reflexiones sobre la inconveniencia de la acogida institucional en los procesos de protección infantil. Se exponen los resultados de un ejercicio de diálogo y observación realizado con un grupo de niños y niñas en cuidado institucional en la ciudad de Bogotá en el que se exploraron los significados construidos en torno al proceso de protección y a la estadía en la institución. Finalmente, se presentan algunas reflexiones sobre la importancia de priorizar intervenciones que promuevan el cuidado familiar y minimicen las experiencias adversas en los casos en los que resulte inevitable la transición por entornos de cuidado institucional.

Palabras clave: bienestar de la infancia, protección de la infancia, cuidado de acogida, programas sociales.

Abstract

This study intends to observe the experiences of children who are under institutional care and to present some observations about the inadequacy of institutional contexts with respect to child protection. The outcome of a dialogue and observation exercise is presented. The exercise was conducted with a group of children under institutional care in Bogotá. In this exercise the constructed meanings around the protection process and the children's institutional stay were explored. Finally, some observations on the importance of prioritising interventions that promote family care and minimise adverse experiences in cases where the transition through institutional care environments is inevitable.

Keywords: child welfare, child protection, foster care, social programmes.

1 Docente en Corporación Universitaria Minuto de Dios. Magíster en Psicología y Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Licenciada en Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: anamifrarue@gmail.com

Introducción

El modelo de cuidado institucional, como alternativa de protección a la infancia, ha sido ampliamente cuestionado (Sherr, Roberts y Gandhi, 2017; Naumova *et al.*, 2019) por cuanto constituye un espacio que excluye a los niños y niñas de múltiples posibilidades de participación social y cultural.

El cuidado institucional con frecuencia supone unas condiciones de privación social que tienen efectos nocivos a largo plazo en el desarrollo afectivo, cognitivo y social de los niños y niñas (Nadeem *et al.*, 2017; Perego, Caputi, y Ogliari, 2016).

La mayor parte de las investigaciones realizadas con niños y niñas en cuidado institucional se orientan al análisis del impacto de las experiencias de maltrato o negligencia vividas por ellos y a las lesiones o secuelas psicológicas que de ellas puedan derivarse (González, 2014; Gypen, Vanderfaeillie, Maeyer, Belenger y Holen, 2017; Troller-Renfree, Nelson, Zeanah y Fox, 2016). Suelen ser minoritarias o estar por completo ausentes, alusiones al impacto del cuidado institucional en la subjetividad, las posibilidades de resiliencia o la comprensión que los niños y niñas construyen de esta experiencia. Los niños y niñas en situación de institucionalización han sido abordados como sujetos experimentales, pero no como agentes capaces de construir y resignificar su experiencia.

El presente trabajo busca aproximarse al fenómeno del cuidado institucional infantil e intenta dar voz a los niños y niñas que han vivido esta experiencia dentro de procesos orientados al restablecimiento de sus derechos. Esto con el fin de explorar los significados construidos en torno a dicha experiencia como camino alternativo para cuestionar la conveniencia del cuidado institucional como parte de los procesos de protección infantil. Se trata, además, de un esfuerzo por reivindicar el lugar de la experiencia de los niños y niñas como actores sociales competentes (Villalta, 2013), en contra de las perspectivas “adultocéntricas” que prevalecen en la investigación en torno a la infancia y la niñez (Hirschfeld, 2002).

Para responder a estos objetivos el presente trabajo se ha estructurado en dos apartados. El primero expone los resultados de un ejercicio de diálogo y observación realizado en el año 2011 con niños

y niñas de una institución de protección en la ciudad de Bogotá. En el segundo se presentan algunas reflexiones sobre las dificultades inherentes a las prácticas de cuidado institucional y a las posibles alternativas para priorizar el cuidado familiar, como entorno privilegiado para favorecer el bienestar de los niños y niñas.

El cuidado institucional: miradas, experiencias y significados desde los niños y niñas

En este apartado se ha buscado reconstruir la experiencia del cuidado institucional desde dos ejes fundamentales: la forma en la que los niños comprenden el proceso de restablecimiento de derechos, que en su caso pasa por la separación del núcleo familiar y que concluye bien sea en el retorno a este o en la incorporación a un nuevo grupo familiar; y el significado de la estadía en la institución, desde lo que esto implica tanto en las dinámicas institucionales de cuidado como en la relación que los niños establecen entre sí y con sus cuidadores.

La metodología escogida para esta aproximación combina algunos elementos de la práctica etnográfica y un diseño de entrevista adaptado a los niños. El uso de la etnografía como herramienta parte de la necesidad de conocer los contextos cotidianos de interacción en los que participan los niños y niñas, así como las categorías y dinámicas que en ellos emergen. Esta opción fue facilitada por el hecho de que la investigadora participó como docente ocasional en la institución y, en consecuencia, era una figura conocida para los niños y los demás miembros de la institución. La observación se realizó desde una perspectiva participante, una o dos veces por semana, en períodos de dos horas en promedio y en horarios y actividades diversas (en la mañana y la noche, entre semana y en fines de semana).

En aras de optimizar el proceso de recolección de información se diseñó un formato de entrevista proyectiva orientada a indagar más a fondo sobre la comprensión de la institucionalización que construyen los niños. Se elaboró una maqueta que representa los espacios más frecuentados por los niños y se les pidió que ayudaran a la investigadora a construir la historia de un niño o niña (variaba

según el sexo del niño entrevistado) que era recibido en la institución, haciendo énfasis en los motivos por los cuales llega, los aspectos positivos o negativos de la permanencia en la fundación y su destino una vez egresa de ella. Adicionalmente, se pidió a los niños que realizaran dibujos en los que representaran las posibles vivencias antes, durante y después de su permanencia en la institución. Esta actividad fue realizada con niños y niñas entre los 8 y los 10 años, que han estado en la institución por periodos superiores a un año, inferiores a un año e inferiores a seis meses.

En lo que respecta al proceso de restablecimiento de derechos, los niños y niñas se muestran conocedores de algunas instancias como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Defensor, los hogares sustitutos y las fundaciones y señalan a la Policía o “la patrulla” como agente que conduce a la institución.

Algunos de los niños mencionaron períodos de estadía en hogares sustitutos y en otras fundaciones. La mayoría de los niños coinciden en señalar, como motivos de ingreso a la institución, situaciones de maltrato físico, negligencias en el cuidado o abandono:

Porque a veces los dejan solos y entonces ella se demora y después se ponen a llorar.

Por maltrato social, nos pegan, que le pegan con correa, palo, eh... alambre, con escoba, con un tubo.

Junto al maltrato se señalan situaciones de vulnerabilidad como el huir del núcleo familiar:

[La trajeron] por estar escapándose de la casa de ella. Porque ella, porque ella le gustaba escaparse y no estar con los papás de ella. (Bogotá, septiembre, 2011)

Durante la estadía en la institución algunos niños reciben visitas de sus familiares, especialmente de las mamás, en horarios claramente determinados. Los niños señalan que estas visitas están condicionadas a su comportamiento y los cuidadores al parecer utilizan ese espacio para reportar a los familiares los accidentes o dificultades vividas con los niños:

[su mamá vino a visitarlo] Pero ya no, porque, porque yo me he portado mal... le he pegado a mis compañeros. (Bogotá, septiembre, 2011)

Los niños y niñas que aún mantienen vínculos con sus familias y que han permanecido en la institución por períodos inferiores a un año ven la institucionalización como una etapa transitoria y esperan el pronto retorno a sus núcleos familiares. Quienes han permanecido en la institución por más de un año y no tienen contacto con sus familias biológicas mencionan la posibilidad de ir con padres adoptivos, a otras fundaciones o incluso a la “calle”:

[...] se los llevó la policía, a la calle, porque ellos ya eran grandes.

A otra fundación por portarse mal o con una familia o con una familia adoptiva.

Que si a Juliana le gusta esta fundación y si cuando cumpla los 18 años va a pasar a otra fundación, [allí le va a ir] mal, porque hay niños grandes que le peguen a ella. (Bogotá, septiembre, 2011)

Es de notar que los niños señalan su propio comportamiento como la variable que determina las posibilidades de ser acogidos en un nuevo entorno familiar o de permanecer en instituciones de protección.

La situación de institucionalización es aludida por los niños desde imaginarios de reclusión que están vinculados con su comportamiento y no con dinámicas familiares o exteriores:

Está en una Fundación y no puede salir, [...] si ella se porta bien muy pronto irá a salir.

Va a pasar a instituciones más grandes y si él sigue así lo mandan por ahí a la cárcel.

Podría pensarse entonces que la institucionalización no es vista por los niños como una medida de protección a su favor, sino como consecuencia de un comportamiento inadecuado (Carreño, 2017). Esto coincide con el reporte de investigaciones que señalan que los niños maltratados tienden a considerar que su comportamiento ha sido la causa del maltrato y que fue confirmado además en el reporte de los niños participantes en el presente trabajo:

Que los papás le pegaban, porque no hacía caso.

Contribuir a que los niños comprendan el cuidado institucional como una medida de protección que se opone a toda forma de maltrato puede favorecer la capacidad de resiliencia de los niños y niñas y el desarrollo de posturas críticas y alternativas frente a los ciclos de violencia familiar (Benavidez y Miranda, 2007).

Para los niños es claro que la familia es el entorno de cuidado primario, del que provienen y hacia el cual deben ir en forma preferente:

Después se irá con su mamita, con su papito y con sus hermanitos [...] se va a quedar en su casita, [los otros niños] ellos se van a ir, van a poder ir con su familia y algunos, todos, van a poder regresar con su mamita. (Bogotá, septiembre, 2011)

Los niños que aún tienen contacto con sus familias o que llevan poco tiempo en la institución aluden en sus dibujos y expresiones a sus mamás y hermanos; en menor proporción se mencionan otros familiares como padres o tíos. En su gran mayoría manifiestan el deseo de reintegrarse a sus familias, de ir “con mis propios papás” o con “papitos iguales” (figura 1).

Los niños que han permanecido más tiempo en la institución no suelen dibujar ni mencionar figuras parentales, en cambio, dibujan y nombran a sus cuidadores y compañeros. Ellos mencionan con mayor frecuencia las dinámicas de adopción como rutas de salida de la institución, aunque en



Figura 1. Dibujo realizado por “J” quien espera reintegro al núcleo familiar.

general para todos los niños es conocida y cercana esta dinámica:

Se van con otros papás, porque, porque ya le consiguieron papitos nuevos. (Figura 2)

Con respecto a la adopción, los niños señalan que personas adultas que trabajan en la fundación en servicios administrativos son quienes “consiguen” los “papás nuevos” y que esta posibilidad está condicionada a su comportamiento:

Con adopción, con papitos nuevos que uno se va [...] a veces... “Lucía” [nombre ficticio que corresponde en el relato a un adulto que trabaja en asuntos administrativos de la institución]... a veces nos consigue papás porque los otros papás nos maltrataban.

Con papás nuevos [...] es chévere [...]. Portándose uno bien y le llega familia nueva.

En general hay un imaginario favorable a los procesos de adopción, posiblemente construido alrededor de lo que han visto con los compañeros que han sido acogidos en familias adoptivas y que regresan de visita a la institución:

Es chévere, los papás nos cuidan, nos llevan a pasear, nos traen cosas.

Durante su permanencia en la institución los niños se enfrentan por una parte a los ritmos institucionales de cuidado, que se distancian necesariamente de las experiencias familiares; y, por otra, a



Figura 2. Dibujo realizado por “A” quien espera familia adoptiva.

la necesidad de interacción y construcción de vínculos con sus compañeros y compañeras, que frecuentemente suelen ser hostiles a quien es nuevo.

La institución, desde la mirada de los niños, es un lugar en donde encuentran “buenas cosas”:

*Una cama, comida, un juego, un estudio... ropa...
Se sentía muy feliz de estar en una casa tan bonita.
Es una fundación muy divertida porque tiene par-
que y todo.*

*Porque le dan colegio, le... y... le dan comida y
le dan actividades, le dan cariño y amor y porque
(Bogotá, septiembre, 2011)*

Expresiones como estas y alusiones muy frecuentes al parque, la ludoteca y los juguetes hacen pensar que los niños provienen de ambientes de privación en los que hay carencia de posibilidades recreativas.

Los adultos significativos que los niños mencionan son primordialmente sus cuidadores, docentes y auxiliares, las psicólogas, la trabajadora social y algunas personas con funciones administrativas.

De los reportes de los niños se deduce la prevalencia de prácticas de cuidado en las que el control de las actividades es predominantemente adulto. Los niños están bajo el cuidado de un personal uniformado, en espacios claramente delimitados. Ellos mismos, durante la semana, permanecen vestidos y peinados de manera uniforme, bajo horarios preestablecidos.

En las dinámicas institucionales la ropa, los juguetes y los espacios son siempre compartidos. Esta realidad, sumada a las experiencias de privación vividas por los niños, hace que se desarrollen mecanismos de posesión y apropiación de espacios, como las habitaciones o las camas, y de objetos, como juguetes o utensilios que les han sido obsequiados:

Los amigos no dejan que duerman en sus camas cuando llega nuevo.

J... le reclamó a disgusto que ese no era su cuarto y que por tanto esos no eran sus juguetes.

L... me contó que A... les esculcaba y me mostró lo que guardan en los cajones: una maleta de Hanna Montana “con las cosas para maquillarnos”, un trompo de luces que les regalaron en la “fiesta” de la finca

a la que fueron, manillas, una crema con un sticker.
(Bogotá, septiembre, 2011)

En lo que respecta a las dinámicas de interacción se evidencia que los niños y niñas construyen mecanismos de inclusión y exclusión paralelos al control de los adultos, pero en permanente relación a ellos. Los mecanismos de exclusión se orientan a quien es nuevo o a quien ha establecido alguna relación preferente con las figuras adultas de afecto o autoridad y operan en forma de agresiones físicas, verbales o simbólicas (no darle la mano, no sentarse a su lado, romper los trabajos u objetos de otro, etc.):

Como cuando ellos estaban hablando en secreto y ella no podía hablar con ellos y a ella a veces le tocaba dormirse temprano y a los demás no.

Ha peleado, ha decidido groserías, le dicen groserías a él, entonces él comienza a pelear.

Es frecuente que quienes son “víctimas” de agresiones se tornen “victimarios” al ser aceptados dentro de un subgrupo o bien que los “victimarios” se conviertan en “víctimas” cuando son excluidos de determinado núcleo. Los líderes suelen ser los niños de mayor edad o tiempo en la institución; la dinámica de liderazgo se reconfigura continuamente en función del “poder” que detente uno u otro niño por su capacidad de reconocimiento frente a los adultos o bien por atributos que los hacen ver invulnerables a los ojos de otros:

A C... no le duele, a él le gusta que le peguen.
Si uno sabe pelear no le duele.

Los mecanismos de inclusión y construcción de vínculos giran en torno al compartir juguetes, espacios, actividades, comida, etc. Es frecuente encontrar pequeños grupos que comparten objetos, hacen dibujos o trabajos similares y realizan actividades particulares como entrenamientos de peleas o boxeo, para el caso de los niños, o maquillaje de uñas en el caso de las niñas. Aunque los grupos suelen constituirse por género, el grupo de las niñas más grandes suele acoger o “proteger” a algunos niños más pequeños que entran en conflicto o son excluidos de los grupos masculinos.

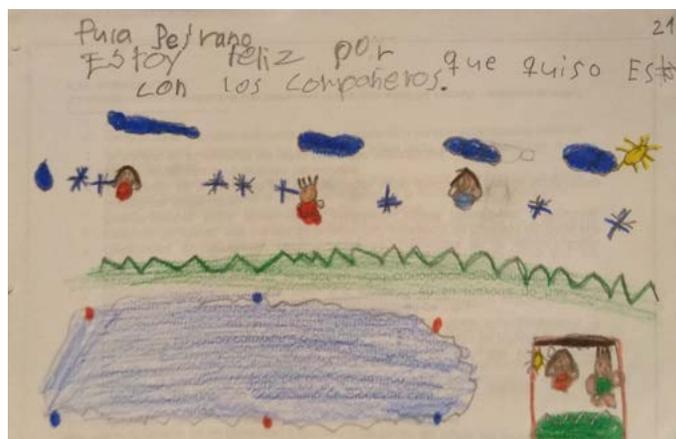


Figura 3. Dibujo sobre experiencias gratificantes dentro de la institución.

¿Institución vs. Familia? ¿Reestablecer o fragmentar?

La experiencia de cuidado institucional puede ser comprendida desde la doble dinámica de la ruptura y la reconstrucción de vínculos. La teoría del apego o del vínculo afectivo, propuesta por Bowlby, afirma que “la tendencia a establecer lazos emocionales íntimos con individuos determinados (las figuras de apego) es un componente básico de la naturaleza humana que está presente en el momento mismo del nacimiento y permanece durante toda la vida” (2012, p. 136). Esta necesidad fundamental de establecer lazos emocionales, y el conflicto que se genera en la ruptura de estos, es el eje central para comprender la experiencia del cuidado institucional y para generar estrategias que permitan minimizar su impacto en el desarrollo psicoafectivo de los niños y niñas que la viven. Esta medida, a pesar de ser considerada drástica e indeseable y estar prevista solo como último recurso de protección, continúa siendo muy frecuente en los procesos de restablecimiento de derechos en Colombia (Durán y Valoyes, 2009).

El vínculo primario que se estableció o debió establecerse en el entorno familiar es minado por las experiencias de maltrato y abandono que conducen a los niños a la institucionalización y que se relacionan con secuelas afectivas que se expresan en comportamientos agresivos o de retraimiento (Touza, 2002). Unos y otros manifiestan la dificultad para vincularse con otros que se evidencia en la experiencia de los niños bajo cuidado institucional

y que tiende a acentuarse en las dinámicas de relación que favorecen los ritmos institucionales.

La institución que acoge a los niños está en clara ruptura con el entorno familiar y ofrece una nueva forma de cuidado que proviene de figuras adultas, casi exclusivamente femeninas, “uniformadas” en funciones especializadas de educación, cuidado y vigilancia, supletorios de las figuras parentales. En este entorno de protección y control se conjuga la doble mirada que ha caracterizado la concepción moderna de la infancia: por una parte, el niño como sujeto de protección y cuidado y, por otra, como potencial peligro social que es preciso contrarrestar (De la Iglesia y De Iorio, 2005).

El entorno institucional está diseñado para restablecer un orden social que ha sido alterado por el maltrato y el abandono, pero también por la inexistencia de vínculos familiares capaces de acoger y nutrir a la infancia. A la base está una acción de beneficencia, moralizante y normalizadora, que se orienta a suplir o paliar las situaciones familiares irregulares que se asocian, al maltrato, el abandono, y en el caso de algunas instituciones, al aborto.

La permanencia en la institución representa una ruptura con los vínculos familiares que paradójicamente se busca restablecer. La institución opera como una estación transitoria que idealmente debe conducir al restablecimiento pleno del vínculo con la familia biológica o a la construcción de nuevos vínculos en el entorno de una familia adoptante. En ese espacio de transición la experiencia subjetiva de sufrimiento reportada por los niños está

en relación con la ruptura de los lazos familiares y con la exclusión del grupo. Por el contrario, lo que hace satisfactoria la experiencia es la posibilidad de establecer nuevos vínculos emocionales a partir de la amistad y el compartir en actividades lúdicas antes inaccesibles.

El hecho de que el entorno institucional ofrezca ritmos, prácticas de cuidado y figuras adultas muy diversas a las del ambiente familiar puede agudizar la ruptura de los vínculos y dificultar la construcción de nuevos lazos emocionales en el entorno institucional y en los procesos de reintegro o adopción; sobre todo para el caso de los niños que permanecen por períodos prolongados en la institución. Para ellos la salida de la institución a un entorno familiar o a otra institución representa una nueva ruptura, que lesiona una vez más la capacidad de establecer lazos de confianza en las relaciones con otros.

En los dibujos de los niños y niñas prevalece la imagen de una casa. La “casa” puede ser símbolo de un espacio de calidez e intimidad en donde se experimenta seguridad y confianza. Los niños y niñas que viven experiencias de maltrato y cuidado institucional necesitan reconstruir una “casa” que les permita confiar en otros y establecer lazos emocionales perdurables. Las dinámicas de heteronomía y exclusión y los imaginarios de reclusión que los niños construyen sobre su estadía en el entorno institucional son un obstáculo para el proceso de reconstrucción afectiva que debe ser favorecido a través de los mecanismos de restablecimiento de derechos.

Del cuidado institucional a la intervención en perspectiva familiar

Aunque el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098) establece el derecho de los niños y niñas a tener una familia y no ser separados de ella (artículo 22) y da prevalencia a la ubicación de los niños y niñas en su familia extensa, en los casos en los que resulta necesario retirarlos del cuidado parental (artículo 56), en la práctica, en el proceso de restablecimiento de derechos suele desvirtuarse el lugar de la familia y se recurre a la ubicación en entornos institucionales, sin que hayan sido agotadas todas las posibles opciones de cuidado familiar.

Como señalan Durán y Valoyes (2009), la atención en medio institucional bajo la modalidad de internado está prevista como una medida transitoria en tanto se realiza el reintegro de los niños a sus familias de origen o a familias adoptivas. Las instituciones encargadas de este tipo de atención son de carácter privado, han establecido un contrato con el Estado y están bajo la veeduría del ICBF. Dado este carácter privado se trata de entidades “heterogéneas en sus orígenes, compromisos, recursos, intereses, modalidades de intervención y funcionamiento” (Durán y Valoyes, 2009).

El proceso de restablecimiento de derechos en su conjunto y los procedimientos en los que se opera no prevén la centralidad del papel de la familia en el bienestar y la garantía plena de los derechos de los niños y niñas. En la práctica, las familias que son reportadas al sistema de protección, por supuestas situaciones de maltrato o negligencia, son conminadas a cumplir una serie de requisitos, so pena de que los niños sean retirados del entorno familiar. Sin embargo, estos requerimientos no se acompañan de ningún proceso real de apoyo psicosocial que garantice cambios sostenibles en la dinámica familiar.

Por otra parte, cuando los niños y niñas son ubicados en hogares sustitutos o en instituciones de protección con frecuencia los vínculos con la familia de origen se debilitan a raíz de que las posibilidades de visitas quedan sujetas a la burocracia de los procedimientos legales y, en ocasiones, a las prácticas disciplinarias y de control de las instituciones, en las que las visitas familiares se condicionan al comportamiento de los niños o al cumplimiento de requisitos por parte de los padres. Prácticas institucionales como estas comunican a los niños y a sus familias que las normas de la institución prevalecen sobre los vínculos afectivos de la familia y, en consecuencia, desvirtúan el valor de la pertenencia a un grupo familiar (Minuchin *et al.*, 2000).

Además, la relación que se establece entre las familias y las instituciones de protección o los funcionarios que llevan adelante el proceso es frecuentemente conflictiva y está marcada por la desconfianza y la descalificación mutua. Una buena parte de los profesionales que están a cargo de

estos procesos desarrollan sobre las familias con las que trabajan, teorías subjetivas en las que se da prevalencia a los aspectos negativos, de déficit y carencia (Gómez y Haz, 2008). La relación de las instituciones con las familias frecuentemente comunica a estas últimas un sentido de negligencia e incapacidad para el cuidado protector de los niños y niñas y la separación prolongada debilita los ya frágiles vínculos familiares y la percepción de autoeficacia de los padres (Minuchin *et al.*, 2000). En oposición a estas prácticas, la investigación ha mostrado que el contacto frecuente con las familias de origen, cuando esto es posible, se relaciona con la disminución de las conductas internalizantes, externalizantes y los problemas de comportamiento de los niños y niñas (Mcwey y Cui, 2017).

Este panorama evidencia que el proceso de restablecimiento de derechos no ha sido construido desde una perspectiva familiar y, como consecuencia, no da prioridad al derecho de los niños a ser parte de una familia. Las medidas de restablecimiento de derechos no se orientan a fortalecer y desarrollar las capacidades de las familias para que sean entornos efectivos de protección y cuidado; detrás de las prácticas institucionales, que paradójicamente debilitan el entorno familiar, hay una representación social que descalifica la capacidad de las familias en situaciones de crisis y carencia para hacerse cargo del cuidado y protección de los niños.

Las políticas públicas de protección social deben orientarse sin lugar a dudas a la prevención de todas las formas de maltrato, al acompañamiento de las familias en condiciones de vulnerabilidad y a garantizar, en cuanto sea posible, que los niños y niñas permanezcan bajo el cuidado familiar. En los casos en los cuales el cuidado institucional resulta inevitable es fundamental favorecer dinámicas de acogida y acompañamiento que permitan a los niños establecer vínculos cercanos con sus cuidadores y compañeros, en grupos pequeños en los que se favorezca la autonomía y la autorregulación, de acuerdo con la etapa de desarrollo en la que los niños se encuentran. Asimismo, es muy importante que los cuidadores puedan reconocer su incidencia en la regulación interna que establecen los niños y puedan proponer alternativas que favorezcan la inclusión y minimicen la exclusión.

Algunas instituciones de protección han buscado transitar hacia modelos familiares de acogida, en los que se prioriza el favorecer la ubicación conjunta de grupos de hermanos con cuidadores estables y en espacios físicos no institucionales (apartamentos o casas) similares a los que podrían ser habitados por una familia con lazos biológicos. No obstante, estas modalidades de cuidado siguen siendo excepcionales y no existen lineamientos oficiales que propugnen por la transición hacia alternativas similares que resulten más favorables para el desarrollo psicoafectivo de los niños y adolescentes que necesitan estos espacios de protección.

Por otra parte, es fundamental que los niños puedan elaborar la experiencia de lo vivido y dar al cuidado institucional un sentido protector. Resignificar las propias experiencias para cuestionar las atribuciones causales que remiten únicamente al propio comportamiento puede favorecer dinámicas de resiliencia que incidan en el futuro en un mayor ajuste social y en la disminución del sufrimiento percibido.

La opción del cuidado institucional debe ser cuidadosamente considerada en los casos en donde es posible el reintegro al grupo familiar de origen. Cuando una institución asume la responsabilidad de la familia puede ratificar en ella la percepción de su incapacidad para el cuidado y la protección de los niños. Por otra parte, el que los niños permanezcan la mayor parte del tiempo en un entorno distinto al familiar dificulta la incorporación en unas dinámicas familiares que resultan ajenas y esta conflictividad reafirma a su vez el sentido de ineficacia que experimenta la familia en el contener y orientar a los niños y niñas. Además, el hecho de que en el entorno institucional existan figuras de afecto y autoridad que se sobreponen y ejercen poder sobre los adultos significativos de la familia de origen comunica a los niños y niñas un sentido de inseguridad frente a las posibilidades de estos para proveer apoyo efectivo y para fungir como referentes de autoridad (Minuchin *et al.*, 2000).

A esto se suma la carencia económica de muchas de estas familias que genera un fuerte contraste entre las condiciones de vida a las que acceden los niños dentro de la institución y las que enfrentan con sus familias de origen.

Una intervención con perspectiva familiar debería orientarse a priorizar el fortalecimiento de la familia, la identificación de recursos y posibles redes de apoyo y buscaría minimizar el tiempo de permanencia en el entorno institucional, pues cuanto más dura la separación, más difícil resulta la reunificación (Ordóñez, 2009; Villegas y Pecora, 2012). Los vínculos que generan la pertenencia a un núcleo familiar se tejen en el tiempo y la cotidianidad, en el compartir espontáneo y en las dinámicas que cada familia construye como parte de su identidad. Se trata de una experiencia de vinculación que puede favorecerse y fortalecerse a partir de intervenciones puntuales, pero que no se improvisa en ellas, porque requiere de la autonomía de los sujetos que interactúan y se narran a sí mismos a partir de las interacciones que establecen con otros.

Cuando es inevitable la acogida institucional, el tipo de relación que se establece entre la familia y la institución es determinante para la posibilidad exitosa de un reintegro a corto plazo. Cuando la institución promueve, estimula y facilita las visitas y el contacto frecuente de los niños con su familia de origen se incrementan las probabilidades de una reunificación familiar exitosa; además, esta es una variable relacionada con el bienestar infantil en contextos institucionales, en términos de seguridad, ajuste emocional, social y escolar (Proch y Howard, 1986).

El trabajo con las madres sustitutas y con los profesionales que acompañan el proceso resulta fundamental, en tanto se posibilite una nueva mirada sobre las familias de origen que se oriente a la búsqueda y movilización de recursos y no a la estigmatización sobre las carencias, que permita el desarrollo de la autonomía y la autoeficacia confiando poder a la familia biológica.

A pesar de los avances en los procesos de protección a la infancia, continuamos en deuda de generar alternativas de intervención que permitan a los niños y niñas que han vivido experiencias de ruptura, maltrato y abandono la posibilidad de reconstruir “la casa”, de manera que puedan vincularse con otros en la regeneración de un tejido social que no continúe perpetuando los ciclos de violencia y que sea capaz de acoger y cuidar a los más pequeños.

Referencias

- Bowlby, J. (2012). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. Nueva York: Routledge.
- Benavidez, J. y Miranda, S. (2007). Actitud crítica hacia el castigo físico en niños víctimas de maltrato infantil. *Universitas Psychologica*, 6(2), 309-318. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/119>
- Carreño, C. (2017). *Las madres, las familias y los hijos del sur: Miradas etnográficas a la protección infantil contemporánea en la ciudad de Bogotá* (tesis de Doctorado en Antropología). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- De La Iglesia, M. y Di Iorio, J. (2006). La infancia institucionalizada: la práctica de la Psicología Jurídica. Determinantes institucionales. *Anuario de investigación*. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862006000100032&script=sci_arttext
- Durán, E. y Valoyes, E. (2009). Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2). Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcs-nj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/192>
- Gómez, E. y Haz, A. M. (2008). Intervención familiar preventiva en programas colaboradores del Sename: la perspectiva del profesional. *Psyche*, 17(2), 53-65. <https://doi.org/10.4067/s0718-22282008000200005>
- González, M. J. (2014). Mental health care of families affected by the child welfare system. *Child Welfare*, 93(1), 7-58. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2857415/>
- Gypen, L., Vanderfaeillie, J., Maeyer, S. De, Belenger, L. y Holen, F. Van. (2017). Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review. *Children and Youth Services Review*, 76, 74-83. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.02.035>
- Hirschfeld, L. (2002). Why don't anthropologists like children? *American Anthropologist*, 104(2), 611-627. <https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.2.611>

- McWey, L. M. y Cui, M. (2017). Parent-child contact for youth in foster care: Research to inform practice. *Family Relations*, 1491, 684-695. <https://doi.org/10.1111/fare.12276>
- Minuchin, P., Colapinto, J. y Minuchin, S. (2000). *Pobreza, institución, familia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nadeem, E., Waterman, J., Foster, J., Paczkowski, E., Belin, T. R. y Miranda, J. (2017). Long-Term effects of pre-placement risk factors on children's psychological symptoms and parenting stress among families. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 25(2), 67-81. <https://doi.org/10.1177/1063426615621050>
- Naumova, O. Y., Rychkov, S. Y., Kornilov, S. A., Odintsova, V. V., Anikina, V. O., Solodunova, M. Y., Arintcina, I. A., Zhukova, M. A., Ovchinnikova, I. V., Burenkova, O. V., Zhukova, O. V., Muhamedrahimov, R. J., Grigorenko, E. L. (2019). Effects of early social deprivation on epigenetic statuses and adaptive behavior of young children : A study based on a cohort of institutionalized infants and toddlers. *Plos-One*, 1-30. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214285>
- Ordóñez, M. D. (2009). Factores que influyen en el éxito de la reunificación familiar. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 19(1), 139-161. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415751007> <https://doi.org/10.29057/icshu.v1i1.882>
- Perego, G., Caputi, M. y Ogliari, A. (2016). Neurobiological correlates of psychosocial deprivation in children: A systematic review of neuroscientific. *Child Youth Care Forum*, 45, 329-352. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9340-z>
- Proch, K. y Howard, J. A. (1986). Parental visiting of children in foster care. *Social Work*, 31(3), 178-181. <https://doi.org/10.1093/sw/31.3.178>
- Sherr, L., Roberts, K. J. y Gandhi, N. (2017). Child violence experiences in institutionalised/orphanage care. *Psychology, Health & Medicine*, 22(51), 31-57. <https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1271951>
- Touza, C. (2002). *Las consecuencias del maltrato y del abandono en el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes institucionalizados* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/3028/>
- Troller-Renfree, S., Nelson, C. A., Zeanah, C. H. y Fox, N. A. (2016). Deficits in error monitoring are associated with externalizing but not internalizing behaviors among children with a history of institutionalization. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10(57), 1145-1153.
- Villalta, C. (2013). Un campo de investigación. Las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia pobre en Argentina. *Civitas*, 13(2), 245-268. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15482>
- Villegas, S. y Pecora, P. J. (2012). Mental health outcomes for adults in family foster care as children : An analysis by ethnicity. *Children and Youth Services Review*, 34(8), 1448-1458. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.023>





Lenguaje, intersubjetividad y narrativa infantil¹

Flor Alba Santamaría²

Teniendo como marco la orientación interdisciplinaria como lo fue concebida desde la línea de investigación en el campo del lenguaje infantil, en la Maestría en Infancia y Cultura y en la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, se tomaron como base inicial algunas nociones como son las de saberes, intersubjetividad, narración y relato por ser fundamentos de la perspectiva de investigación del grupo Lenguaje Discurso y Saberes.³

El lenguaje

316

El lenguaje ha sido considerado por varios estudiosos como el instrumento principal de la interacción humana. No hay ningún uso lingüístico que no esté enraizado en la cultura y no existen relaciones entre el lenguaje y sociedad que no se lleven a cabo al menos en parte, por medio de la *interacción verbal*.

En el campo de la lingüística esta preocupación es más bien reciente dadas las teorizaciones y estudios sobre las determinaciones sociales y culturales de las *interacciones comunicativas en la construcción de una significación compartida*.

Pero, es a principios de la década de 1970 cuando se asiste a un nuevo concepto de investigación en el que diversas formas de discurso y de interacciones verbales se convierten en objeto de una investigación sistemática. Desde su nacimiento hasta nuestros

días la literatura que trata esta temática es abundante; en un inicio proviene de los llamados moralistas cuyo punto de vista era esencialmente ético y estético, quienes pretendían desde una perspectiva normativa inculcar las reglas del arte del bien hablar. Sin embargo, hoy día, la perspectiva científica tiende a lo descriptivo; es decir, a partir de corpus grabados y minuciosamente transcritos se trata de ver en forma objetiva cómo son fabricados en el campo del lenguaje estos objetos particulares, entre otros, las diversas formas de discurso y de conversación.

Esta tarea ha sido asumida por el interaccionismo que actualmente se caracteriza por su diversidad: más que un dominio homogéneo, conviene hablar de un movimiento que atraviesa diversas disciplinas y cuya unidad reposa sobre algunos postulados fundamentales (entre otros, la idea de que el discurso es una construcción colectiva más que un conjunto de proposiciones descriptivas).

El análisis interaccionista del lenguaje es transdisciplinario en sus orígenes, por lo que está ligado entre otras con las siguientes disciplinas: psicología social y psicología interaccionista; microsociología, sociología cognitiva, sociología del lenguaje, sociolingüística, lingüística, dialectología (en particular urbana), estudios del folclor, filosofía del lenguaje, etnolingüística, etnografía, antropología, kinésica,

1 Los aspectos teóricos de este texto son tomados de la tesis titulada "Constances ed différences dans l'organisation de récits d'enfants colombiens évènements qui «Font peur» racontes par des filles et des garçons de 5 à 13 ans", realizada por Flor Alba Santamaría Valero con la cual obtuvo el título de Doctora en Ciencias del Lenguaje de la Université Paris V René Descartes. Y también se tomaron apartados de la investigación "Los saberes de los niños y niñas acerca de los recursos hídricos: una aproximación al análisis desde sus narrativas e interacciones (2011)", dirigida por Flor Alba Santamaría y de las coinvestigadoras: Karina Bothert, Andrea Ruíz y Carolina Rodríguez, con participación de Omaira Tapiero Celis.

2 Doctora y Magíster en Ciencias del Lenguaje, Universidad París V. Sorbona. Directora del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes y de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desde la cual dirige la revista científica Infancias Imágenes y el programa Tripulantes Radio. Tiene una amplia trayectoria en investigaciones en torno al lenguaje, la infancia y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

3 Grupo de investigación adscrito al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Clasificado en Colciencias. Con amplia trayectoria en investigaciones en el campo del lenguaje. Los integrantes de este grupo sustentan a la línea de investigación lenguaje y narrativas infantiles de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Para consultar información, véase el siguiente enlace: <https://scienti.colciencias.gov.co/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=0000000000146>

etiología de las comunicaciones. Toda esta multiplicidad de marcas refleja una gran variedad de cuadros metodológicos, lo mismo que una cierta confusión en la articulación de las diferentes disciplinas en las que las fronteras se superponen a menudo.

Otras aproximaciones recientes se dan a partir de la etnografía de la comunicación, desde donde se plantea que la competencia lingüística debe estar dirigida a un conjunto más extenso en el cual *los saberes lingüísticos y los saberes socioculturales están intrincadamente mezclados*: la competencia comunicativa se puede definir como el conjunto de aptitudes que permiten al sujeto hablante comunicar eficazmente en situaciones culturalmente específicas. *Es en tanto que el individuo posee una competencia comunicativa y no solamente una competencia lingüística que puede vivir en sociedad.*

A partir de los planteamientos anteriores, para el trabajo que se pretende realizar, retomamos *la concepción de discurso como proceso de naturaleza interactiva, así como también el papel de la interactividad en la elaboración del sentido.*

La interacción humana

El desarrollo mental consiste en la apropiación, elaboración y dominio de un alto orden de estructuras simbólicas personificadas culturalmente, cada una de las cuales puede incorporar las anteriores. Estos sistemas de alto orden son en sí mismos productos culturales, que no solamente son apropiados por la mediación de la cultura y del lenguaje, sino que dependen de una interacción social continua. Para investigadores como Vigotsky (1987), por ejemplo, la vida mental se expresa primero a sí misma en la interacción con los otros, el desarrollo de la interacción es internalizado por la mediación principalmente del lenguaje. De esta forma, la mente no solamente expresa la cultura, sino que, en virtud de los poderes generadores, como, por ejemplo, la generatividad del lenguaje es capaz de ser libre o de ir más allá del orden cultural prevaleciente.

Es sobre todo a través de la *interacción* con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo se concibe el mundo. *La intersubjetividad se considera como la capacidad humana para entender las mentes de otros ya sea a través del lenguaje*

verbal, el gesto u otros medios. No son solo las palabras las que hacen esto posible, sino también la disposición cognitiva y emocional para aprehender los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren. Somos la especie intersubjetiva por excelencia y por esto podemos negociar los significados y construir sentido.

Los niños y las interacciones

El conocimiento que el niño tiene sobre el mundo nace de las interacciones recíprocas que se establecen entre él y otro, este otro puede ser la madre, el padre o cualquier otra persona que intervenga en su vida. Un niño que ve que una o varias personas le brindan una “base segura” es capaz de explorar su mundo con confianza, sabiendo que está protegido de todo lo que puede ser peligroso. Las interacciones que el niño vive con las personas de confianza son relativamente homogéneas, reconfortantes e imprevisibles. A partir de estas relaciones, el niño *aprende*. Los niños que establecen un vínculo sólido con el otro desde la más tierna edad demuestran mejores competencias sociales y exploratorias que los niños que no han tenido este vínculo.

La noción de interacción niño-otro tiene un desarrollo considerable en los últimos 15 años. Hasta ese momento, según el modelo teórico prevaleciente, el niño se guiaba por líneas de desarrollo (libidinal, cognitivo, motor, etc.) y estos procesos de desarrollo eran sometidos a la influencia del otro. Actualmente, *la noción de interacción conduce a considerar por igual los efectos que ejerce a su turno el niño sobre los otros y, en consecuencia, a la manera como él influencia en su momento de manera activa al otro.* Esta dinámica aparece entonces como un encadenamiento de procesos direccionales que evocan el modelo de un espiral que algunos han llamado transaccional. Esta noción de espiral indica que con el tiempo los procesos de interacción se desarrollan, lo que enriquece el desarrollo psicológico del niño.

Existe por parte de los bebés un trabajo silencioso, no observable directamente, que es el que le permite activar sus competencias lingüísticas precoces, permitiéndoles pasar de un nivel a otro, del grito al balbuceo, del balbuceo a la palabra, por ejemplo. Son

los padres, la mayoría de las veces la madre, quienes a partir de su disposición psicológica y emocional le permiten al bebé realizar este y otros procesos de socialización. Sabemos también que es el contexto cultural el que estructura la interacción entre la madre y su bebé. Sin contexto no hay interacción.

Para Vygotsky (1987) es fundamental la idea de que la participación infantil en actividades culturales, con la de compañeros más capaces, permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios *para pensar y acercarse a la resolución de problemas* de un modo más maduro que el que pondría en práctica si actuara por sí solo. Lo que el niño interioriza es lo que, previamente ha realizado en el contexto social; así, *el desarrollo individual está mediatizado por la interacción con otras personas* más hábiles en el uso de los instrumentos culturales. Plantea este autor que los procesos más antiguos aparecen en el plano social; estos procesos compartidos son interiorizados, transformados, para construir el plano individual y nos aporta el concepto de la “zona de desarrollo próximo”, de acuerdo con el cual el desarrollo infantil evoluciona a través de la participación del niño en actividades ligeramente distantes de su competencia, con la ayuda de adultos o niños más hábiles. La zona de desarrollo próximo es una región dinámica, sensible al aprendizaje de las destrezas propias de la cultura en la que *el niño se desarrolla, participa en la resolución de problemas junto a otros miembros de su grupo cultural que tienen una experiencia mayor*. De acuerdo con Vygotsky (1987), la intersubjetividad proporciona el *fundamento de la comunicación y, a la vez, apoya la ampliación de la comprensión infantil hasta informaciones y actividades nuevas*.

La investigadora Bárbara Rogoff (1993) nos aporta otra noción la de “aprendiz”, haciendo referencia al papel activo que los niños desempeñan en la organización del desarrollo; hacia la búsqueda de apoyo, por parte del niño, y así el modo en que se sirve de otras personas en situaciones de interacción; hacia las tareas y actividades socialmente organizadas; hacia la naturaleza, socioculturalmente ordenada, de los contextos institucionales; hacia las tecnologías y hacia las metas de las actividades cognitivas. La interacción relacionada con el concepto de “aprendiz” *alude a un número significativo de personas que*

mutuamente se utilizan como instrumentos para explorar el mundo, comprenderlo y aprehenderlo.

Siguiendo a Rogoff (1993), la niñez supone transformaciones en la naturaleza del proceso de compartir el significado entre compañeros. Para algunos, los niños nacen con la capacidad de compartir el significado con otras personas; mientras que, para otros, los padres interpretan las acciones infantiles que se suceden unas a otras de acuerdo con un ritmo o al azar. Algunos investigadores proponen que la intersubjetividad entre los bebés y los otros es innata, de tal manera que a partir de sus primeras interacciones los bebés están implicados socialmente en el acto de compartir el significado. Desde esta perspectiva, la contribución del niño cambia con el desarrollo, al igual que lo hace la naturaleza del significado que se comparte.

El niño es mucho más precoz de lo que creemos. Su inteligencia evoluciona de manera irregular, en una dinámica en la cual interfieren la memoria, las emociones y las interacciones sociales.

Lenguaje e intersubjetividad

Este concepto está íntimamente ligado con el de la interacción y partimos del presupuesto de que es a partir de la intersubjetividad que adquirimos nuestra humanidad. Los niños que no logran crear esta intersubjetividad están en riesgo de ser autistas o psicóticos. Es a partir de la intersubjetividad que nos adentramos en el mundo, lo comprendemos, lo transformamos.

La intersubjetividad se constituye hoy día como un concepto central en el estudio del desarrollo del niño. Su estudio no puede dissociarse del estudio de la emergencia de las representaciones mentales. Cuando hablamos de intersubjetividad también debemos referirnos al dominio del lenguaje —porque no hay lenguaje posible mientras el futuro sujeto viva interpenetrado o pegado al otro, sin que exista una zona “transicional”— el lenguaje reflejará la existencia de esta zona como lo afirma Winnicott (1993).

Sujetos discursivos y sujetos narrativos

En la actualidad se presentan dos grandes tendencias en el estudio del *sujeto* del discurso, la una interna al lenguaje que busca describir cómo se insinúa el sujeto al interior de su propio discurso. Es el

enfoque que sitúa en cuenta como objeto de estudio la subjetividad en el lenguaje, representada inicialmente por los trabajos de Émile Benveniste. La otra tendencia, más centrífuga, busca articular las producciones discursivas con los valores sociales. Desde este punto de vista los sujetos enunciadores no son individuales sino colectivos, sociológicos e incluso ideológicos.

La teoría de la enunciación y la noción de sujeto

En este trabajo retomaremos algunos aportes de la primera tendencia, realizados por investigadores que desde la lingüística se han preguntado por el sujeto. Uno de los trabajos más importantes es el de Emile Benveniste, quien al proponer una aproximación enunciativa en el estudio del lenguaje plantea como tarea de la teoría de la enunciación retomar como objeto de análisis los modos de inscripción del sujeto hablante en sus producciones lingüísticas.

Para Benveniste, dentro de esta concepción de enunciación, la noción de subjetividad es un elemento fundamental pues al hablar existimos como sujetos y hacemos existir a los otros, agrega Benveniste “Es en el lenguaje y por el lenguaje que el hombre se constituye como sujeto, la subjetividad es la capacidad del locutor a colocarse como sujeto, es en la instancia del discurso donde designo al locutor que se enuncia como sujeto” (1966, pp. 259-262).

Este sujeto es el mismo que se apropia del aparato formal de la enunciación distribuyendo los papeles interlocutivos (YO-TU) y fijando los puntos originales a partir de los cuales se efectúan las estructuraciones del espacio y del tiempo (el aquí y el ahora). El sujeto hablante concebido así es el centro del proceso de la enunciación y de esta forma es responsable de su palabra.

Desde un enfoque enunciativo, *el sujeto hablante* es quien construye un *espacio discursivo* que existe en la medida en que es el sujeto hablante quien lo construye, convirtiéndose en un sujeto productor de discurso. Es decir, el sujeto no solo produce el discurso, sino que también es un producto de él. En este sentido lo que interesa a la investigación lingüística con respecto al *sujeto*, aquel que se dibuja en los *movimientos discursivos*, es el sujeto como

figura que se deja ver a través de su puesta en escena a través de las palabras.

La aparición de un enfoque enunciativo constituye para la lingüística probablemente el cambio más importante que haya tenido la disciplina en toda su historia. Sin embargo, la noción de sujeto explicada con antelación ha sido criticada por considerar al sujeto como totalmente autónomo en sus producciones discursivas.

El lingüista Ducrot, en lo referente a la noción de *polifonía*, utilizada por él para aplicarla al campo de la lingüística lo confirma al decir que: “He querido adaptar la noción de polifonía al análisis propiamente lingüístico de esos pequeños segmentos de discurso que llamamos enunciados” (1990, p. 16). Con esta noción, Ducrot trata mostrar que el autor de un enunciado no se expresa directamente, sino que pone en escena en el mismo enunciado un cierto número de personajes y que el sentido del enunciado nace de la confrontación de esos diferentes sujetos; es decir, el sentido del enunciado no es más que el resultado de las diferentes voces que allí aparecen.

Ducrot (1984, p. 205) concibe también la multiplicidad del sujeto en su función de locutor y de enunciadore, según él hay un sujeto hablante que es el productor efectivo del mensaje puede o no coincidir con el locutor (ser discursivo).

El sujeto en situación de comunicación

En cuanto al sujeto discursivo en situación de comunicación y la necesidad de estudiar este sujeto como ser semiotizante del mundo, uno de los autores que se ha ocupado de esta temática es Charau-deau (1995). Esta habla de un sujeto comunicante y concluye que todo sujeto cuando quiera existir como *sujeto hablante* debe resolver tres problemas:

- Cómo entrar en la palabra.
- Cómo posicionarse en relación con el otro.
- Cómo organizar y problematizar el contenido de lo que va a decir.

Lo anterior determina tres espacios de inserción del sujeto o espacios de palabra que el autor ha denominado como: espacio de locución, espacio de relación y espacio de tematización- problematización.

Lo mismo que para la comunicación en general, en el relato, se articulan dos espacios de significación:

- Un espacio externo al texto donde se encuentran los participantes del intercambio lingüístico: el autor y el receptor esos dos sujetos, cuyo objeto de intercambio es el texto (como cosa escrita o dicha) son seres con identidad social. Corresponden al sujeto hablante y al sujeto receptor-interpretante del dispositivo general de la comunicación.
- Un espacio interno al texto donde se encuentra los dos sujetos del relato: el narrador y el receptor-destinatario. Esos dos sujetos, cuyo objeto de intercambio es una forma particular de texto, son unos seres con identidad discursiva. Corresponden al enunciador y al destinatario del dispositivo general de la comunicación.

320

Los desarrollos actuales de la noción de *sujeto lingüístico*, que se dibuja en los movimientos discursivos tienen un carácter heterogéneo en su dimensión enunciativa y en las diferentes formas en que él se deja ver en la constitución misma del discurso. *La tarea de los lingüistas desde los diferentes enfoques es entonces dar cuenta de esta dimensión heterogénea, compleja de la producción del discurso.*

Por lo anterior, cuando se hace un análisis, por ejemplo, de narrativas infantiles, se trata de observar en la muestra de relatos cómo se presentan y se dibujan los niños como *sujetos* autores de sus propias narraciones.

Los niños y las niñas como sujetos de palabra

Los niños y las niñas son *sujetos*, partícipes activos de su comunidad y de su entorno, influenciados por las relaciones que establecen con las personas y con los contextos que conforman sus vidas, pero al mismo tiempo son modificadores de estos.

Al hablar del niño como sujeto hacemos alusión a la imagen y concepción de un sistema múltiple complejo que es a la vez biológico, psíquico, social, individual, colectivo, cognitivo, supeditado a procesos de organización lingüística, cultural, política y a un programa genético, el de la vida y la especie, como también a un programa cultural, el de la

sociedad. En cuyas interacciones y conversaciones se accede a las experiencias, a los entornos sociales, físicos, biológicos, culturales y lingüísticos en la medida en que todas las acciones, pensamientos y comportamientos dependen de estos componentes, que sujetan y hacen de cada individuo un montón de relaciones que a la vez son sistemas de observación, de conocimiento, conservación y transformación.

¿Qué nos hace sujetos? La unión y acción conjunta de procesos y sistemas psíquicos, sociales y culturales que constituyen la actividad del “yo”, como un movimiento de autoorganización continua y permanente en la vía de la autonomía y la dependencia. A los seres humanos nos hace sujetos todo aquello que nos sujeta a lo otro, a los otros, nos hace semejantes, diferentes, autónomos independientes de los demás; es decir, todas las relaciones e interacciones que tenemos como seres humanos.

Lo que es, piensa y actúa un sujeto humano es el resultado de la intersubjetividad, de las interacciones con los otros sujetos individuales y colectivos, de las interacciones de él como sujeto individual y partícipe de sujetos colectivos, con la naturaleza, con las formas históricas de sociedad, de relaciones con el entorno, de pensamientos, ideas, paradigmas y acciones.

Cada sujeto es subjetivo como individuo diferenciado e igual a los demás, lo que significa que está constituido con partes de los otros, está atravesado por todo aquello que son, actúan y piensan los otros. Pero, al mismo tiempo, desde su punto céntrico trasciende lo intersubjetivo hacia un estado propio y autónomo que es la metasubjetividad; lo que significa que cada sujeto está en igualdad de condiciones con los demás, pero se ubica más allá y más acá de todos y de cada uno de los otros sujetos reafirmando en su propio mundo y en su propia visión del universo.

Esta perspectiva de sujeto requiere un desplazamiento de las nociones de libertad y autonomía desde la filosofía hacia la teoría de la auto-eco-organización. La idea de autonomía, que es la de auto-organización, se hace indisoluble de la idea de dependencia ecológica en relación con el medio.

Acerca de los saberes

El campo léxico del término es en definitiva reducido. La lengua francesa no tiene ningún sustantivo

específico, y el sujeto que sabe no es un sabio. “Saber” es un verbo respecto del cual el diccionario *Littré* afirma que tiene por lo menos 27 usos, y han tenido que “retorcer” el verbo para designar algo que el “conocimiento(s)” no logra expresar, pese a que a los anglosajones les resulta suficiente. Son los latinos y los usuarios de las lenguas de occidente, y más tarde los germanos, quienes desarrollaron el “saber”.

Para los primeros saber es tener sabor, tener un gusto agradable; en sentido figurado llegará a significar tener sabiduría y buen juicio. Su uso como sustantivo comienza en el siglo IX, y hasta el siglo XIX se lo emplea solo en singular: “*El saber es el conocimiento adquirido mediante el estudio y la experiencia*”.

El saber es lo que es sabido, lo que ha sido adquirido, un estado estático y una apropiación íntima; algo que, se supone, no ha de ser olvidado ni perdido. En el saber hay certidumbre y carácter definitivo. La proximidad con la sabiduría nos recuerda que saber y conciencia de saber se superponen. Así, esta palabra vieja, de mil años, parece simple, y es su simplicidad aparente lo que aquí importa.

Cuando el saber se convierte en saber hacer y saber vivir se trata de una habilidad, la frecuentación de objetos y de personas. En definitiva, es posible señalar dos fuentes del pensamiento europeo sobre el saber: una relacionada con ver, con forma, con imagen, que lleva al discernimiento (definición primera de la ciencia), y otra relacionada con la experiencia y la sabiduría.

El amplio uso del término “saber” y de sus compuestos, así como los estudios epistemológicos e históricos a que ha dado lugar en los últimos 20 años, explican sin duda por qué los autores se han visto obligados a multiplicar las definiciones; han procurado determinar las posiciones respectivas de varios términos análogos a fin de establecer distinciones apropiadas. Es pertinente mencionar en especial a Michel Foucault, quien ha dado un nuevo *status* a la noción de saber y ha hecho de ella el tema central de su obra *La arqueología del saber*.

Según Foucault (1980):

A ese conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son

indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a constituirlos, se lo puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que de este modo resulta determinada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no una condición científica [...]; un saber es también el espacio en el que el sujeto puede posicionarse para hablar de los objetos de los que se ocupa en su discurso [...]; un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman [...]; por último, un saber se define por las posibilidades de utilización y de apropiación que ofrece el discurso [...]. (pp. 306-307).

El saber, por lo tanto, no puede confundirse con la ciencia ni siquiera cuando se tiene de esta una concepción amplia: es “científica” toda elaboración teórica de un campo de fenómenos que reduce la arbitrariedad de la descripción, siempre que esa elaboración recurra a procedimientos lo suficientemente formalizados para ser admitidos como legítimos por el consenso colectivo.

Sin duda la mayor dificultad es la que plantea la proximidad con la noción de *conocimiento*, ya que si por conocimiento se entiende familiaridad, intuición, sensibilidad, el saber es entonces más intelectual, más conceptual, y designa un cuerpo de enunciados; y el conocimiento, si se opone a la acción, designa toda la producción intelectual. Cuando los saberes remiten *al saber hacer y a la experiencia*, el conocimiento, en sentido subjetivo, permanecería unido al ejercicio del pensamiento, a la representación por medio de ideas del objeto y de lo real.

Desde otro punto de vista, si los saberes de un sujeto o de una sociedad pueden entenderse como el conjunto de los saberes almacenados, los *conocimientos*, por su parte, solo designarían los saberes específicos, en especial aquellos que se aprenden en la escuela o mediante el estudio. Se justifica entonces que haya diferencias en el uso de saber(es) y conocimiento(s).

En suma, se atribuyen al saber cuatro características (según Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1988):

- El saber se halla próximo al saber hacer, porque solo existe realmente a través de la acción que él hace posible: lo que importa no es su almacenamiento sino su puesta en práctica (las teorías cognitivas contemporáneas demuestran que el saber se aprende mediante la acción y la actividad mental).
- Los “saber hacer” son siempre hablados, y se despliegan en una realidad social y cultural; se convierten así en prácticas sociales de saberes, que son a su vez fuente de prácticas sociales de producción de bienes y de símbolos.
- Las prácticas sociales de saberes implican la conciencia de sí mismas: el saber implica una conciencia de saber.
- Las prácticas sociales y habladas de saberes se ejercen siempre en interacción, incluso colectivamente. La función organizadora de la realidad social es pues esencial, incluida la del imaginario social que, en lo que respecta al saber, se expresa en particular en el mito de una totalidad unificada de los saberes. Esto es lo que recuerda la historia Lacaniana de la “relación con el saber” asociada al “sujeto supuesto saber”: la dimensión fantaseada que contiene el saber se deposita como una totalidad existente en el libro, el sabio o el analista. Recomenzar desde el psicoanálisis es pues indispensable, ya que fue este el que introdujo, con Freud, la pregunta fundamental: “¿qué es lo que nos impulsa a saber?”.

Para algunas corrientes lingüísticas los saberes son considerados como las representaciones o sistemas de representaciones que han dado lugar a enunciados proposicionales y que constituyen el objeto del juicio social, situándose en los registros de lo verdadero o falso o de lo eficaz o ineficaz, según el dominio en el que están inscritos: de la cognición, (conocimiento) del mundo natural o humano o de transformación de ese mundo (Galatanu, 2000).

Los saberes pertenecen así, según esta definición, a la zona semántica de las representaciones mentales hechas públicas (Sperber, 1996). Es decir, se basan en enunciados relativamente estables y tienen por objeto la valorización social sancionada por una actividad de transmisión-comunicación.

En el caso de los maestros o de quienes tienen la función de enseñar, se considera que transmiten unos saberes y se apropian a la vez de los saberes profesionales o los producen ellos mismos y son evaluados por la inferencia de un saber hacer y de un saber ser que serían específicos de la profesión docente o de quienes tienen la función de enseñar.

Desde el campo de la psicología social, por ejemplo, Mugny y Pérez (1988) en su libro *Psicología social del desarrollo cognitivo*, relacionan el conflicto sociocognitivo en la dinámica de la construcción del saber. Los autores hablan de la condición del paso del conocimiento a las nociones que dan cuenta de él y sobre las cuales se podrá elaborar el saber, presupone que el sujeto regule cognitivamente el conflicto sociocognitivo en el que se encuentra necesariamente, dada la confrontación de las experiencias, que en esencia son irreductibles entre ellas. El hecho de enfrentarse al otro lleva al sujeto a revisar su sistema de comportamiento. Una situación de este tipo puede engendrar dos posibilidades diferentes de conductas sociocognitivas:

- El sujeto desarrolla una proyección, plasma su propia realidad sobre el otro distinto de sí mismo. Centrado exclusivamente en su propio conocimiento, procede a afirmarse a sí mismo, creyendo que es posible una reducción de los puntos de vista. De alguna manera busca la validez de su conocimiento en el otro.
- El sujeto denuncia la proyección. Se encuentra así situado en la realidad de su conocimiento. Este movimiento sitúa el conocimiento en un procedimiento que puede permitirle especificarlo a través de la confrontación de su alteridad esencial con la del otro.

En el mecanismo del paso del conocimiento al saber se da en el sujeto un abandono necesario de un saber por otro (por ejemplo, la referencia exclusiva al saber del maestro). El conocimiento para poder ser comunicado debe ser objeto de una transferencia a un campo formalizado. De este modo se puede considerar el saber en tanto que realizado mediante la asunción del conocimiento en diversos marcos metodológicos.

Las producciones lingüísticas infantiles: perspectivas de investigación

La investigación realizada sobre análisis de juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá se ha constituido como el punto de partida para hacer una amplia reflexión acerca del relato infantil y sus múltiples posibilidades de análisis, de interpretación y de investigación.

La investigación en mención trata sobre el análisis de relatos de niños de las escuelas públicas de Bogotá, a partir de experiencias vividas. La muestra la constituyen 50 relatos, que fueron analizados teniendo en cuenta aspectos referidos a las constantes y variaciones en su organización; es decir, a su estructura, así como a los mecanismos que los niños utilizan para darles la heterogeneidad y singularidad que estos poseen. De otra parte, se identificaron también los temas abordados por los niños en los relatos y las relaciones que se establecen con el mundo cultural y social. Se muestran igualmente en este estudio los diversos procedimientos empleados para expresar las relaciones espacio-temporales que constituyen la variedad narrativa, donde los niños aparecen en su verdadera dimensión de autores y creadores de sus relatos.

Elementos teóricos acerca de la narración

Para hablar de narración es necesario tener en cuenta en primera instancia al *sujeto que habla*, el cual puede situarse bien sea como sujeto comunicativo, en tanto ser que pone en escena su discurso en función de la diversidad de influencias que tiene sobre el otro, o como *sujeto discursivo*, empeñado en una actividad descriptiva, narrativa o argumentativa. De la actividad de estos dos tipos de sujetos dependerá el tipo de texto. Se trata entonces de un sujeto que enuncia, describe, narra, argumenta, al interior de un contexto de comunicación en el cual construye su “proyecto de palabra”, como lo afirma el lingüista Charaudeau (1995).

Antes de describir los componentes del orden narrativo es importante preguntarse, en términos generales, ¿qué es relatar?

Consideramos que relatar no es solamente describir una serie de hechos o de eventos, como dice el

diccionario. Para que haya relato se requiere de *un narrador* (que podrá llamarse cuentista, escritor, testigo, etc.) que esté provisto de una *intencionalidad*, es decir, de un *deseo* de transmitir algo (una cierta representación de la experiencia del mundo) a alguien, un destinatario (que se podrá llamar lector, espectador, auditorio, etc.), y *con una cierta manera de contar*. Para que una secuencia de eventos contados se transforme en relato, es necesario un contexto.

Relatar es una búsqueda constante e infinita; responde a las preguntas fundamentales que se plantea el hombre: ¿quiénes somos?, ¿cuál es nuestro origen?, ¿cuál es nuestro destino?, ¿cuál es la verdad de nuestro ser? El hombre no cesa de construir, a través de su imaginario, relatos de los hechos y los gestos de los seres humanos que revelan parcelas de esa verdad. Entonces, *relatar es una actividad lingüística que se desarrolla en medio de cierto número de tensiones y hasta de contradicciones, como las existentes entre relatar la realidad y la ficción, entre la unidad y la pluralidad, etc.*

El relato es una totalidad; lo narrativo uno de sus componentes

323

Así pues, los relatos tienen variadas formas de darse. Uno de esto es el relato oral.

Cuando se hace alusión al relato oral es importante tener en cuenta que este se encuentra emparentado con el relato literario. El primero ha sido estudiado y analizado por diversas corrientes literarias y cuenta con una ciencia especializada: la narratología.

El relato oral, que se encuentra en todas las interacciones de la vida cotidiana —principalmente, pero no de forma exclusiva, en la conversación—, aparece como una de las prácticas lingüísticas humanas. Gracias al relato se aprehende el mundo y se formaliza la interacción social.

La transmisión de la cultura se hace masivamente por el acto narrativo oral en las diferentes situaciones que este organiza. Es, asimismo, por la “puesta en relato” que se producen, se verifican y se reconducen los diferentes vínculos de identidad.

“Narro, ergo sum” (“narro, luego soy”), dice Jacques Brès (1993) en un compendio sobre el relato oral producto de un coloquio sobre el tema realizado en Francia.

Es a Labov, socio-lingüista norteamericano, a quien se le debe el haber convertido el relato oral en objeto de investigaciones tanto lingüísticas como etnológicas. En este interés por el estudio del relato oral el autor dio prioridad a la heterogeneidad discursiva y a los mecanismos de combinaciones y secuencialidad utilizados por los narradores como elementos primordiales para hacer sus relatos interesantes. Para el autor en mención el relato no es más que un medio, entre otros, de recapitular la experiencia pasada, y consiste en hacer corresponder una secuencia de acontecimientos supuestamente reales a una secuencia idéntica de proposiciones verbales (1988, p. 295).

Para Labov (1988) las narrativas completas tienen una estructura con un principio, un desarrollo y un desenlace, pero existen otros elementos de las estructuras narrativas que se encuentran en otros tipos de narrativas desarrolladas más ampliamente. Una narrativa desarrollada puede constar de las siguientes partes: síntesis o presentación, orientación (o indicaciones), desarrollo (que contiene la acción complicante), evaluación, resultado o resolución y coda.

Perspectivas de investigación

El enfoque basado en la necesidad de estudiar los comportamientos lingüísticos de los niños, teniendo en cuenta la diversidad discursiva en sus producciones orales, fue planteada por François y otros, hace ya algunos años. Así lo expresan cuando dicen:

Apprendre à parler et à comprendre, c'est apprendre bien autre chose que du lexique et des structures grammaticales: en gros c'est apprendre les différents types d'enchaînement des énoncés sur le discours de l'autre ou sur mon propre discours, c'est entrer dans différents jeux de langage tant par rapport à la réalité qu'au discours de l'autre ou au discours de moi, c'est savoir alternativement répondre, raconter, argumenter, comparer.⁴ (1984, p. 7)

4 "Aprender a hablar y a comprender es aprender otra cosa diferente del léxico y las estructuras gramaticales: en general es aprender los diferentes tipos de encadenamiento de los enunciados en el discurso del otro y en mi propio discurso, es entrar en los diferentes juegos del lenguaje tanto en relación con la realidad como con el discurso del otro o con mi propio discurso, es saber alternativamente responder, contar, argumentar, comparar". [Traducción propia].

En cuanto productor de sus propios discursos, el niño se puede considerar también como autor. Este autor tiene múltiples posibilidades de organizar su producción y de crear la heterogeneidad tanto de personajes como de movimientos discursivos. Frédéric François (2004, p.16) propone en su reciente producción una "lingüística del 'événement' (acontecimiento)". Es decir, los discursos son acontecimientos. Privilegia su *aprehensión como hechos singulares más que como modelos*. Esta concepción privilegia también la manera de *ir de los acontecimientos a las posibles generalizaciones, antes que partir de estructuras establecidas para llegar a sus componentes*.

En cuanto al relato, se lo concibe como discurso si se tiene en cuenta que los efectos de la puesta en palabras de un locutorencuentran la interpretación favorable de un receptor; por lo tanto, el discurso no puede ser considerado como la simple expresión de significaciones discretas, codificadas o decodificables.

En cuanto al sentido inmerso en los discursos, solamente se percibe a través de los movimientos discursivos, que *revelan tanto afinidades como rupturas*. En cuanto a la riqueza y la heterogeneidad de los relatos de los niños, debe tenerse en cuenta el papel de las teorías para poder dar cuenta de lo que es particular a cada relato y de lo que tienen en común entre ellos. Tales elementos se pueden mirar en su estructura y en sus formas de organización.

Por la necesidad del narrador de fijar un punto de vista es que ciertos hechos son seleccionados como acontecimientos y otros aparecen como circunstancias. Es así como se construye una estructura narrativa. Se puede decir que son raros los hechos que son notables por sí mismos; es la forma de enfocarlos y de contarlos la que les confiere un valor narrativo.

Analizar los discursos infantiles de manera global es hacerse las mismas preguntas que se hacen con el discurso de los adultos. No se trata de definir una manera infantil de contar, sino de hacerse preguntas de manera diferente.

Una síntesis de algunos aspectos importantes a tener en cuenta en el estudio del relato infantil son:

- Los niños no cuentan como lo hacen los adultos, y por lo tanto construyen relatos reconocidos como tales por sus interlocutores, no importan quiénes sean.
- Es lo particular lo que constituye el interés de intercambio, y no el hecho de decir la misma cosa.
- Contar aparece como una práctica más compleja y más diversa cuando no se hace de la manera como lo hacen los adultos, sino a partir de datos de las producciones infantiles.

Muestra de análisis

El estudio del relato se nos presenta como una forma privilegiada de acceder al mundo de los niños y de las niñas, así como indagar también acerca de la mirada que ellos tienen sobre sí mismos y sobre su entorno. Es así como hemos iniciado algunas investigaciones tomando diversas temáticas, en diferentes contextos, a partir del registro de relatos de niños y de otras formas de lenguaje infantil, como diálogos y conversaciones.

Muestra de estas investigaciones la constituyen los relatos con los que se busca conocer los saberes que tienen los niños y las niñas sobre los recursos hídricos de su entorno mediante la recolección y el análisis de sus historias y relatos, así como la observación e interpretación de sus interacciones. También contamos con una muestra de relatos recogidos por estudiantes de la especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y de la maestría en Infancia y Cultura como parte de la investigación que adelantan como trabajo de grado, también como parte de la realización del programa radial *Tripulantes*⁵, se hacen grabaciones permanentes sobre diversos temas a partir de las voces preguntas e interacciones con los niños, este espacio permite registrar sus voces para que sean percibidas por las múltiples audiencias. También se realizan proyectos para registrar y conocer las voces y la palabra de los niños mediante su difusión en programas de radio y medios digitales y audiovisuales.

5 Programa de radio producido por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño. En el siguiente vínculo se muestra en video el inicio, evolución y actualidad del programa de radio *Tripulantes*: <https://www.youtube.com/watch?v=vVrBjLxoHyA>

Recopilación de la información, constitución del corpus

Algunas ideas a tener en cuenta cuando se indaga mediante el lenguaje verbal.

- *El corpus*. Corresponde a la muestra (por ejemplo, de relatos, diálogos, historias de vida) con la que se va a hacer el análisis. Para el trabajo es necesario delimitar la muestra y saber qué técnicas se aplicarán para su recolección (entrevistas abiertas, preguntas específicas, sesión de historias de vida, sesión de relatos etc.).
- *Características de la población*. A quiénes se va a entrevistar y en qué tiempo (por ejemplo, maestros, niños, padres y algunos habitantes de la región). Requiere describir el contexto sociocultural de los entrevistados. Se puede caracterizar la población, por ejemplo, según la edad y el género, la escolaridad, los oficios, las profesiones. En algunas de las investigaciones se ha seleccionado el medio escolar como espacio de indagación acerca de los relatos, teniendo en cuenta que la narración en la escuela ocupa un lugar importante. A menudo en la interacción escolar los estudiantes cuentan a sus profesores de forma espontánea lo que les sucede en la vida cotidiana, y otras veces, por solicitud del profesor, como tarea o para él tener conocimiento de ciertas problemáticas de sus estudiantes. También son importantes los ejercicios de cartografía que ayudan a determinar el contexto.

Elementos metodológicos

Para la recolección de la información acudimos a algunos de los aportes de la etnografía, esencialmente la técnica de entrevista cualitativa, considerada esta como un instrumento de interacción que opera como centro organizador del trabajo etnográfico, facilitando el contacto y conocimiento de los miembros de la comunidad, en este caso, la comunidad escolar. La entrevista abierta es, pues, una técnica cualitativa de producción e interpretación a través del análisis del discurso. En este sentido, la entrevista abierta se puede tomar como una técnica auxiliar del trabajo de recolección de la información.

El registro se puede hacer mediante grabaciones de audio y de video. Es importante obtener grabaciones claras y audibles y crear un ambiente

comunicativo propicio para que los niños puedan expresarse en forma espontánea. Son importantes también las instrucciones para formular una pregunta, y motivar a los niños a que comiencen a narrar con tranquilidad y con confianza. Para seleccionar a los niños que van a narrar se debe tener en cuenta, en primera instancia, que el niño manifieste el deseo de querer contar voluntariamente.

Formulación de la pregunta y características de la muestra seleccionada

En la investigación de la tesis construimos una pregunta en la que les solicitamos a los niños que nos contaran algo que les hubiese sucedido, y que recordaran por haber sido agradable o desagradable, de igual forma si el acontecimiento vivido les produjo miedo, tristeza, alegría, risa. Pretendíamos que las respuestas fueran expresadas en una diversidad de relatos de donde pudiésemos escoger la muestra para el análisis.

326 Algunas sugerencias

En nuestro caso, al trabajar con relatos de experiencias vividas es importante la pregunta o la solicitud que se hace al niño sobre el mayor susto que ha tenido en su vida o si estuvo en situación de peligro alguna vez para obtener lo que se busca con el análisis.

Es diferente solicitar al niño que cuente alguna historia real a que cuente lo que hizo en vacaciones o lo que hizo en el día, son solicitudes demasiado generales, es decir, la misma pregunta debe contener cierto grado de interés y de suspenso para que el niño logre desencadenar la narración como tal.

También es diferente si se les pide a los niños contar historias de miedo o de terror (ficción). No todos los niños están en disposición de hacerlo, y a lo mejor no las han escuchado. En esto entra en juego la experiencia cultural y familiar de aprender historias escuchando a otros que las cuentan.

Es diferente también trabajar con historias de vida, por ejemplo, con adultos. Especialmente en contextos rurales hay una riqueza narrativa muy importante, por lo que desencadenar narraciones sobre aspectos de la vida de las personas no es muy difícil. Desde el punto de vista *del lenguaje*, ¿qué se podría analizar, por ejemplo, en un corpus de relatos de

niños acerca de los saberes sobre el agua? ¿Se podría mirar la organización de sus discursos, lo que dicen en estos (temas), los saberes sobre su entorno, las diversas formas de narrar y de interactuar?

El análisis que se realizó con la muestra de relatos seleccionados para la tesis partió de los textos transcritos de lo oral, pero no se consideraron los matices dados por la voz de los niños en sus discursos, y efectivamente, en la voz hay una cantidad de elementos significativos que se expresan, y que la transcripción escrita no puede contener. En esta ocasión iniciamos con un ejercicio de escucha y una breve interpretación de lo que podemos encontrar en los movimientos de la voz de cada niño. Podemos detenernos un poco en escuchar las diversas formas de narrar de cada niño, los efectos de sentido que dan la modulación de la voz, la entonación, la repetición, la rítmica, los silencios, los suspiros, las risas, las onomatopeyas, etc.

Es por el movimiento de la voz que hay un posicionamiento del sujeto frente al contenido y frente a lo trágico. El niño se las arregla para introducir en lo trágico algo dramático, y en ocasiones algo jocoso.

La voz es un aspecto muy importante en el relato, el investigador tiene que ser consciente y ser un buen escucha, ya que esta permite observar e identificar los mecanismos y las estrategias que utiliza el niño en su narración. El relato no se trata solamente de contar lo que hice ayer, ni es solamente leer los cuentos de la cartilla, sino también propiciar que las experiencias del niño, y las historias de vida tengan un espacio y a partir de ellas iniciar también procesos de apropiación y de reflexión sobre el lenguaje mismo.

Abordar el relato infantil debe hacerse desde una mirada interdisciplinaria. No solo los lingüistas son los invitados a adentrarse o a trabajar con los relatos: artistas, psicólogos, antropólogos, sociólogos, filósofos y pedagogos encuentran una pista de reflexión y un camino al conocimiento en los relatos infantiles. Nuestro grupo ha indagado, por ejemplo, en dominios tales como los mitos urbanos sobre el río, el lugar de los niños como productores de saberes, los saberes rurales y urbanos sobre el agua.

Se pueden analizar también otro tipo de producciones que pueden considerarse como relatos gráficos producidos por los niños, susceptibles de

ser leídos e interpretados: la imagen, la fotografía, el dibujo, la maqueta, el mapa.

Escuchar el discurso de los niños, registrar y aprender a escuchar y analizar sus relatos, nos permite comprender e interpretar su mundo, generar un diálogo de saberes donde los niños participan como productores y creadores de sus saberes

El relato tiene aquí una importancia grande tanto para que el niño y la niña como sus padres y las personas más cercanas puedan interpretar su propia vida al hablar de sus experiencias emocionales. El relato pone en relación el mundo interno con el externo, promueve el pensamiento. El pensamiento es un procedimiento para descargar la psiquis, para la intervención del especialista, del terapeuta, a través de propiciar encuentros en los cuales se convoque el lenguaje; y los relatos sobre cómo se perciben los eventos y las personas involucradas, favorecen el compromiso y la posibilidad de construcciones en común, como también los desplazamientos hacia nuevas formas de pensamientos y hacia nuevos significados de los vínculos.

Los aportes de investigaciones en este campo pueden contribuir a ampliar las posibilidades que nos brinda el lenguaje para ser mejores individuos y para lograr el desarrollo de unas relaciones más gratificantes entre los adultos, los niños y las niñas.

El lingüista Evelio Cabrejo considera que el relato es una propiedad del lenguaje (2007, p. 78). No se conoce una lengua donde no haya relato. Y si el relato existe en las lenguas, naturalmente se puede analizar desde diferentes puntos de vista, y todo lo que es lingüístico está arraigado de tres maneras en el hombre: está arraigado neurológicamente —biológicamente—, psíquicamente y culturalmente. Ahí se ve la complejidad de analizar el lenguaje, y cómo somos seres del lenguaje que nos construimos a medida que entramos en la lengua, y entonces se nos hace muy difícil analizar el lenguaje, porque es como el pez que nada en el agua, se confunde con nosotros.

El relato crea una nueva forma de tiempo, el tiempo que enunciamos de una manera muy sofisticada, qué es la fórmula de la literatura de tipo “érase una vez...”. Esa forma de tiempo es una astucia del lenguaje es una astucia cultural para proteger la psiquis humana. Cuando yo comienzo una

historia diciendo que “cuando estaba con la abuela”, esta es una forma de presentarla ausente en este momento, y presente en otro momento.

El lenguaje es un juego permanente de representación de la ausencia y la presencia. Cuando yo me pongo presente en este momento y ausente en otro puedo decir inclusive cosas dolorosas sin ser afectado directamente; esta es una astucia cultural, del lenguaje y de la psiquis para protegerse de lo que es doloroso.

Las ciencias humanas están representadas en estos relatos; ellos son lo que quisiera en lugar de tener un discurso. Los relatos de los niños servirían muchísimo a los adultos para comprender mejor la inteligencia, la astucia del lenguaje, la manera como los niños se defienden de la agresividad. El ser humano es capaz de transformar lo trágico en dramático, y lo dramático en cómico, y a veces los niños pueden transformar lo trágico en cómico.

Entonces, el trabajo con la oralidad es un trabajo de detenerse, de reflexionar sobre cómo los niños cuentan, sobre cómo los niños narran, sobre cómo son las preguntas que hacen los niños. Esto es, sobre cómo se aprende a nadar: nadando. No se pretende enseñar, sino mostrar una forma de sensibilizarse con la palabra del niño, con sus relatos, de aprender a escuchar. Hay profesiones en las que se es más propicio para aprender a escuchar: el psicoanalista, el psicólogo, el médico, trabajan siempre con el escuchar relatos de los otros.

En cuanto a la didáctica es importante reflexionar un poco más. Las ideas que nos transmiten los relatos de los niños nos pueden llevar a trabajar en la escuela de manera espontánea, y es ahí donde entra la didáctica. Se tiene que desprender una reflexión. Recordemos que la didáctica es esa reflexión permanente a partir del trabajo que hacemos nosotros. Vamos creando una reflexión y vamos creando una teoría; los maestros son quienes forman la teoría añade el lingüista Evelio Cabrejo.

Posibles formas de hacer

Aunque aquí los lingüistas aportan, si nosotros no vamos construyendo esa teoría no podemos hablar de didáctica. La didáctica no está afuera, está adentro del trabajo pedagógico. A partir del trabajo que hagamos, de la práctica educativa, se tiene

que ir desarrollando una reflexión teórica, y sobre esta reflexión teórica hay que volver a montar la práctica pedagógica. Hay necesidad de pensar una cantidad de cosas para que no vayamos a convertir el relato en una costumbre,

En el trabajo con el relato, tendría primero que pensarse cuándo un relato es expresión, y cuándo es comunicación. Hay una diferencia entre los dos términos. Tendría que pensarse en cómo el relato puede ser una alternativa para lograr la oralidad, Tendríamos que pensar en cómo darle esa oportunidad a lo oral a través del relato, pero también tendríamos que pensar en para qué vamos a estudiar el relato, cuál es la función de hacerlo, qué hay ahí detrás. Creo que la reflexión sobre la lectura y la escritura nos han llevado a replantear el sentido de escribir en la escuela. No es simplemente porque está en el currículo, es porque existe la necesidad de llenar unas funciones que la vida actual nos reclama. Entonces, también el relato hay que ubicarlo: ¿para qué lo vamos a enseñar? Aquí también viene otra cosa: enseñar. ¿Vamos a enseñar el relato? ¿“Enseñar”? ¿qué hay en esa relación?

328

Esos son problemas para la didáctica, por eso nos parece interesante este planteamiento de la didáctica, porque este es uno de los puntos que los maestros tenemos que profundizar de esa práctica, esa práctica tiene que ser reflexiva, y ese juego es el que nos permite mejorar.

Cuando hablamos de revisar las prácticas pedagógicas, también tendríamos que revisar el léxico que usamos para ellas. Entonces, la respuesta es que revisemos la práctica discursiva, y entonces encontraremos no solo si hay necesidad de corregir, o si hay necesidad de acompañar, cuando hablamos, *por ejemplo, de la escritura como proceso.*

Los niños como creadores del lenguaje. En este campo interesa la recolección de información para constituir corpus discursivos que tengan por objeto de estudio de las subjetividades infantiles, a fin de analizar las interacciones lingüísticas que median las relaciones sociales y culturales que se establecen los niños en diferentes contextos. Son importantes desde este punto de vista los estudios de la producción y creación infantil a partir del relato infantil, sus primeras palabras, sus balbuceos, sus diálogos, sus relatos, sus historias, sus conversaciones,

las formas de nombrar los objetos de la realidad la explicación que dan a los fenómenos humanos y naturales y las formas de interactuar y de argumentar con los otros.

El estudio de la construcción del desarrollo del lenguaje y el pensamiento en el niño, teniendo en cuenta la construcción de las primeras gráficas y símbolos, el dibujo y la relación con la escritura y sus usos impresos y virtuales, son esenciales para abordar y comprender el mundo de la infancia.

El análisis de las formaciones discursivas que tienen por objeto la infancia, como los discursos políticos, pedagógicos, de protección entre otros. Así mismo, llama la atención los corpus producidos por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información como, por ejemplo, la radio y la televisión infantil y nuevos formatos de comunicación como Facebook, blogs, páginas web y otros que en la actualidad predominan como formas de comunicación diferida y que facilitan la construcción de colectivos y comunidades de práctica.

Lenguaje y subjetividad infantil. Interesa pensar nuevas formas de análisis discursivo que favorezcan las relaciones entre las teorías lingüísticas, la sico-sociolingüística y la filosofía de lenguaje y la literatura, que permitan identificar líneas de creatividad y de formación de subjetividad. Este campo de trabajo considera importante generar una reflexión sobre el papel de la ética y de la política en la configuración de nuevas formas de participación y decisión de los niños en los diferentes ámbitos sociales y culturales⁶.

Referencias

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1988). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Brès, J. (dir.) (1993). *Le récit oral*. París: Université Paul Valéry (Montpellier III).
- Cabrejo, E. (2017). El relato como fuentes de organización creación infantil. En F. A Santamaría y M. H. Barreto (comps.), *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

⁶ Véase Santamaría-Valero, F. A. (2017). Relatos de niños y niñas, y algo más. *Infancias Imágenes*, 16(1), 22-30. DOI: <https://doi.org/10.14483/16579089.12390>

- Charaudeau, P. (1995). Análisis del discurso, lectura y análisis de textos. *Lenguaje: Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle*, 22, 4-49.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. París: Éditions de Minuit.
- Ducrot, O. (1990). *Polifonía y argumentación*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Foucault, M. (1980). *La arqueología del saber*. México D. F.: Siglo XXI.
- François, F., Hudelot, C., Sabeau-Jouannet, É. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. París: PUF.
- François, F., Delamotte-Legrand, R. (2004). *Enfants et récits*. Villeneuve d'Ascq, Francia: Presses Universitaires du Septentrion.
- Galatanu, O. (2000). *Signification, sens et construction discursive de soi et du monde*. En J. M. Barbie y O. Galatanu (eds.), *Signification, sens formations*. París: PUF.
- Labov, W. (1988). *La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*. Cali, Colombia: Centro de traducciones Universidad del Valle.
- Mugny, G. y Pérez, J. (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sperber, D. (1996). *La contagion des idées*. París: Ed. Odile Jacob.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Winnicott, D. (1993). *El hogar nuestro punto de partida*. Argentina.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza S.A.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires*. París: Retz.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo (2004). Una mirada a las infancias. *Infancias Imágenes*, 3, 4-13.
- Galindo, J. (1977). Encuentro de subjetividad y objetividad descubierta. En *Sabor a ti* (pp. 169-205). México D. F.: Universidad Veracruzana.
- Galindo, J. (1994). *Metodología y cultura*. México D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Rey, A., Santamaría, F. A., Tapiero, O. (2000). *La argumentación en el discurso del maestro*. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, Universidad Distrital Francisco José de Caldas e Instituto de Investigaciones y Desarrollo Científico IDEP.
- Santamaría, F. A. (2011). *Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos: una aproximación al análisis de sus narrativas e interacciones*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santamaría, F. A. y Colectivo de maestros. (1995). *Vidas en el umbral. Aproximación al problema de la identidad cultural*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santamaría, F. A. (2005). Procesos de recopilación de la información y constitución del corpus. En *Constances et différences dans l'organisation de récits d'enfants colombiens: événements qui «font peur» racontés par des filles et des Garçons de 5 á 13 ans*. Tesis de Doctorado en Ciencias del Lenguaje, Universidad René Descartes, París V. París.

Bibliografía complementaria

- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. México D. F.: Siglo XXI.
- Bruner, J. (2013). *La educación puerta de la cultura*. España: Visor S.A.



Guía para los autores

La Revista Infancias Imágenes se consolida como una revista de carácter científico, que divulga los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen produciendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado, postgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje.

La periodicidad de la revista, es semestral y se ha organizado en cuatro secciones, que buscan agrupar la variada producción textual:

Imágenes de investigación

- *Artículos de investigación científica:* resultado de proyectos de investigación terminados y preferiblemente financiados por algún organismo internacional o nacional. La estructura utilizada debe contener explícita o implícitamente cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- *Artículos de reflexión:* documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.
- *Artículos de revisión:* estudios hechos por el autor con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo y donde se señalan las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura. Integra un hilo de trabajos realizados sobre una temática. Requiere riqueza en las referencias bibliográficas: mínimo 50 referencias.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 20 a 25 páginas.

Textos y contextos

Esta sección está dedicada a motivar la producción escrita sobre diferentes tipos de textos.

- Artículos de reflexión sobre los campos de la infancia, el lenguaje y la educación que no provengan de investigación.
- Artículo corto: documento breve que representa avances de los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reposte de caso: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 10 a 15 páginas.

Perfiles y perspectivas:

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos de avances, experiencias y saberes que se relacionen con la situación de la niñez.

Entrevistas o crónicas en las que se precisa sobre los saberes construidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.

Entrevista y perfil autobiográfico de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.

Reseñas de libros, tesis y eventos.

Las entrevistas, las reseñas, las biografías, los reportajes y los textos se excluyen del resumen y palabras clave.

En las reseñas el texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad. La reseñas de proyectos e investigaciones se encabezarán con los datos generales del proyecto: Director(a), investigador(a), asistente, coinvestigador(a), asesor(a) externo(a), auxiliares y entidades cofinanciadoras.

En esta sección la extensión máxima será de 5 páginas.

Lo mejor de otras publicaciones:

En esta sección se presentan artículos que han sido publicados en otras revistas y publicaciones que se consideran relevantes para las discusiones y reflexiones sobre el tema de la infancia. Estos artículos se publican previa autorización de los autores.

En esta sección la extensión mínima es de 10 páginas.

Separata especial

Esta sección es ocasional y está dedicada a la divulgación de producciones resultado de eventos académicos como seminarios internacionales, coloquios o simposios sobre los temas de la revista.

En esta sección la extensión máxima será de 15 páginas.

Parámetros generales

Los documentos deben presentarse en formato Word, letra de 12 puntos, fuente Times New Roman, interlineado 1,5 (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.

- Todo artículo deberá venir con el título de trabajo no más de 12 palabras seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota debe indicarse la fecha de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso.
- Dentro del documento no debe colocarse el nombre del autor o los autores, así mismo ninguna información asociada a ellos.
- **Resumen** en lengua española y **abstract** en lengua inglesa (máximo de 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico.
- A continuación del resumen se indican las **palabras clave** en español y **keywords** en inglés de tres a diez que permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Para ampliar la indexación es importante que evitar que en las palabras clave se repitan las del título.
- Los artículos deben tener máximo 7500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.
- La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Estos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo centrados, en la

- parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las Figuras). La tabla o el gráfico se titula en letras redondas. Las tablas y gráficos deben incluir la fuente en la parte inferior.
- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi. Las fotografías o ilustraciones deben enviarse dentro del texto en el lugar que corresponda. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y un subtítulo que empiece con “Figura”: luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, debe incluir la fuente en la parte inferior. No debe incluirse material gráfico sujeto a Copyright sin tener permiso escrito.
- No se reciben anexos al final del texto, deben ir incluidos conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido. (Tablas, gráficas, fotos, etc.)
- La revista Infancias Imágenes solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista Infancias Imágenes hace explícito que si se utiliza material protegido por Copyright, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.
- Si el artículo ha sido o va a ser publicado en otras revistas o medios, es necesario que los autores a pie de página citen el nombre completo, edición, volumen y año de dicha(s) publicación(es).
- El material publicado en la revista Infancias Imágenes puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato. La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos. En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete en dar a conocer al autor los resultados de la evaluación.
- Al momento de efectuar el envío de los artículos a la revista a través de la plataforma OJS, los autores deben suministrar la totalidad de la información de Autor(es), para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.
- El proceso de evaluación será anónimo de doble vía. Es por eso que es importante no colocar el nombre dentro del documento para garantizar una **revisión a ciegas**.
- En el artículo seleccionado para su publicación la revista se citará al autor o autores con nombres y apellidos, título académico, afiliación institucional, cargo y correo electrónico.
- Para las referencias se debe adoptar el modelo del manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA). Para la última versión se puede visitar el siguiente link:
<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

En principio citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

El copyright se reserva los derechos exclusivos de reproducción y distribución de los artículos incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.

Declaración de ética y buenas prácticas

El comité editorial de la revista **Infancias Imágenes** está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad científica. Es por ello que ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca:

Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de **Infancias Imágenes** se comprometen a:

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Propender por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea necesario.

Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

Relaciones con los autores

Infancias Imágenes se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando sobre los objetivos y normas de la revista. Las decisiones del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se

basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos seguidos en la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El comité editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que confluyan graves circunstancias.

Relaciones con los evaluadores

Infancias Imágenes pone a disposición de los evaluadores una guía acerca de lo que se espera de ellos. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizando su anonimato.

Proceso de evaluación por pares

Infancias Imágenes garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa (doble ciego).

Reclamaciones

Infancias Imágenes se compromete responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan tramitar todas sus quejas. En cualquier caso, si los interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

Fomento de la integridad académica

Infancias Imágenes asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

Protección de datos individuales

Infancias Imágenes garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores y/o alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

Seguimiento de malas prácticas

Infancias Imágenes asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El comité editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado

tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

Relaciones con los propietarios y editores de revistas

La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. **Infancias Imágenes** garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito, facilita dicha independencia.

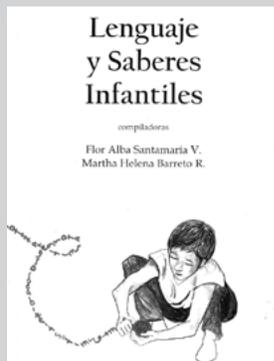
Conflicto de intereses

Infancias Imágenes establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores y/o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.

Producciones de la Cátedra UNESCO en desarrollo del Niño

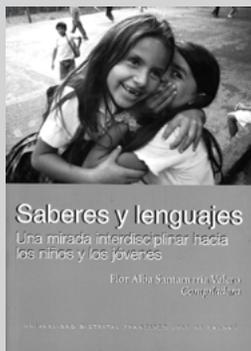


ISBN: 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178

Lenguajes y saberes infantiles

Compiladoras: Flor Alba Santamaría,
Martha Helena Barreto
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Estas páginas tienen como finalidad conservar algunas huellas de las intervenciones que se realizaron durante el Seminario Internacional Lenguaje y Saberes Infantiles, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Francisco José de Caldas; al mismo tiempo que pretende dar paso a la discusión sobre el complejo y diverso tema del lenguaje y los saberes infantiles para contribuir a la conformación de una escuela de pensamiento sobre este tema.



ISBN: 978-958-8337-36-4
Año: 2008
Páginas: 180

Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinaria hacia los niños y los jóvenes

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

En abril de 2007 se realizó el II Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y por el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, que reunió a una gran variedad de investigadores, profesionales, académicos y estudiantes para profundizar las relaciones entre el lenguaje, los saberes y la infancia. En dicho evento, vivido como algo singular y efímero, surge la idea de asir lo volátil y lo transitorio, para transmutarlo a través de una especie de magia alquimista, en algo palpable y duradero, un libro. Sin embargo, la esencia de lo fugaz retorna cuando los autores empiezan a conversar con el lector, cuando se toca el pensamiento, se reflexiona y se discute.



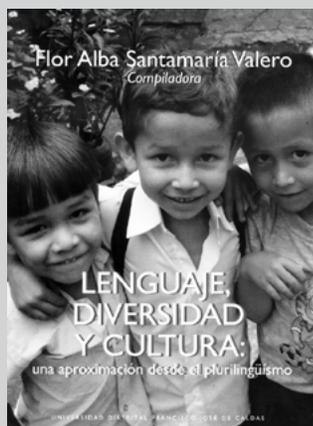
ISBN: 978-958-8337-55-5
Año: 2009
Páginas: 80
Lectura por cara y cruz
Libro álbum

Contar y pintar el agua. Una experiencia ecopedagógica con niños de escuelas rurales

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

El libro Contar y pintar el agua nace y fluye como la corriente de agua que en su espuma deja entrever los rostros y las almas de los niños narradores, pintores de paisajes, de mundos llenos de espontaneidad y colorido. De los encuentros con los niños guiados por sus maestros y por algunos padres de familia, surgió una relación semejante a las aguas del río que corre y se renueva a cada instante, permitiéndonos plasmar lo vivido en colores y en papel.

Otras producciones académicas



ISBN: 978-958-8337-71-5
Año: 2010
Páginas: 112

Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

Este libro recoge las experiencias compartidas por investigadores, docentes y estudiantes que asistieron al III Seminario Internacional Saberes y Lenguajes: una aproximación desde el plurilingüismo a la diversidad. Las reflexiones originadas del diálogo entre conferencistas y asistentes buscan definir cuál es el papel de la educación y el lenguaje en la consolidación de comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de saberes, lenguajes y pensamientos como referentes principales en la construcción de nuestro presente.



ISBN: 978-958-8337-98-2
Año: 2011
Páginas: 148

Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación a sus narrativas e interacciones

Autoras: Flor Alba Santamaría, Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez Torres
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

La pregunta esencial que dio origen a la investigación, cuyos resultados se plasman en este libro, tuvo que ver con los saberes que poseen los niños y las niñas en contextos rurales y urbanos con respecto a un elemento esencial como lo es el agua.

En las metáforas infinitas expresadas en las voces de los niños, el equipo de investigación, desde una mirada interdisciplinaria, comprendió la riqueza de saberes que tienen los niños acerca del agua que fluye por el río y que observan a diario en el recorrido de la escuela y de su barrio.

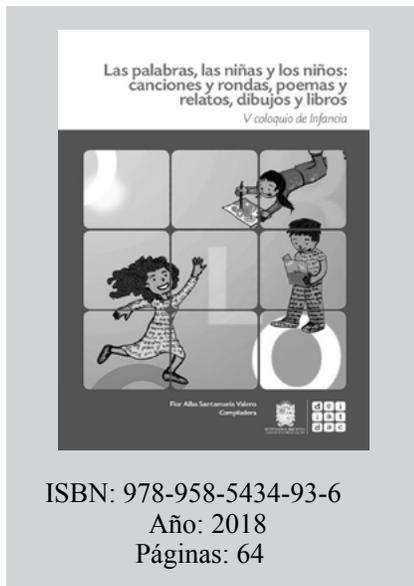


ISBN: 743093-837393-93737
Año: 2012
Páginas: 184

Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

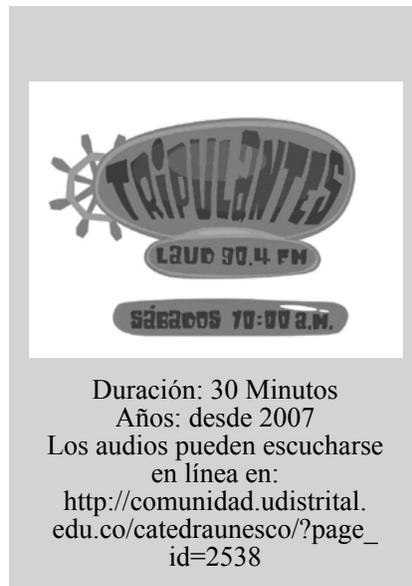
Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor de los paneles y diálogos de este encuentro en el cual especialistas, profesores, estudiantes y niños creadores y protagonistas expresaron y pusieron en escena sus conocimientos y saberes y posibilidades de las TIC en la educación y en la conformación de comunidades de aprendizaje.



Las palabras, las niñas y los niños: canciones y rondas, poemas y relatos, dibujos y libros.

Compiladora: Flor Alba Santamaría

Este libro recoge las memorias del V Coloquio de Infancia, realizado el 25 de mayo de 2017, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este evento académico se propuso generar reflexiones y compartir resultados de las investigaciones del grupo Lenguaje, Discurso y Saberes, así como conocimientos y experiencias aportados por los participantes, en el campo de la literatura y la poética infantiles, relacionados con el relato, las narrativas, el libro álbum, la fantasía y la canción. Lo anterior se convierte en una disculpa para acercarse al mundo de las palabras con las que se facilitan o no los procesos de humanización del niño y su devenir como sujeto.



Programa de radio infantil Tripulantes

Tripulantes es un espacio educativo e informativo, divertido y entretenido dedicado a los niños, niñas y jóvenes que se preparan para afrontar el reto de crecer, de aprender, de establecer relaciones con los demás. El nombre hace referencia a la tripulación de una nave, a un grupo de personas que debe mantener un diálogo continuo para tomar colectivamente decisiones que favorezcan el bienestar de todos.

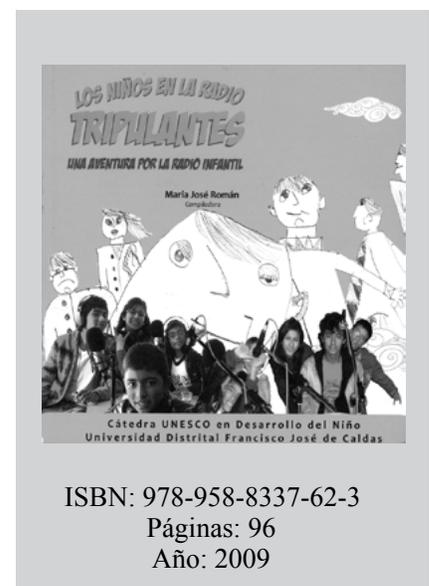
Los niños y niñas se convierten en los Tripulantes, viajeros, aventureros, recolectores de información que viajan en una Radionave que les permite ir a otros lugares, conocer personas de otros mundos y llegar a miles de hogares bogotanos.

El programa se emite los sábados de 10:00 a.m. a 10:30 a.m. por LAUD 90.4 FM y por laud.udistrital.edu.co, emisora de la Universidad Distrital FJC.

Dirección general: Flor Alba Santamaría
Dirección de contenidos: María Adelaida Londoño M.

Edición: Luis Steve Montenegro Q.

Libretos: Yaneth Pinilla, María José Román



Los niños en la radio. “Tripulantes: una aventura por la radio infantil”

Compiladora: María José Román

Opinar, preguntar y contar. Niños y niñas investigando, aprendiendo entre ellos, entre amigos, riéndose y divirtiéndose; chicos y chicas conscientes de sus derechos y fortaleciendo cada vez más sus habilidades comunicativas, esos son *Los niños en la radio*. Este libro permite un acercamiento a la radio infantil, presenta una breve reseña de la radio en Colombia y de la relación entre radio y educación, y un recuento metodológico de *Tripulantes* y de otras experiencias. Es una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y cuidadores a dar inicio a nuevos procesos de realización de radio participativa con niños y niñas.



2 DVD de audio
Año: 2009

¡Los niños en la radio!: lo mejor de Tripulantes

Este producto sonoro está compuesto por dos DVD que recogen las mejores emisiones de Tripulantes, programa de radio infantil que constituye un espacio para las voces de los niños y las niñas de Bogotá en uno de los medios de comunicación más importantes del país.

Disco 1 en estudio. Disco 2 en vivo
Producción general: Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño
Textos: María José Román
Materización: Camilo Colmenares
Diseño gráfico: Juan Carlos Coronado
Prensaje: Disonex



Video experimental en DVD
Año: 2004

SensaciónES

Sensación ES un video experimental que busca explorar las posibilidades de la imaginación, la creatividad y la construcción de mundos en el público infantil. Ha sido utilizado también como material para la realización de talleres de sensaciones, sensibilidad y creación.

Participó en el Festival de Cine de Cartagena, edición 2004.
Dirección ejecutiva: Flor Alba Santamaría
Producción ejecutiva: Omaira Tapiero
Concepción y realización: Interactiva Colombia Ltda.



Documental en DVD
Año: 2008

Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas en Boyacá y Santander acerca de los recursos hídricos de su entorno

Este documental recoge el proceso y desarrollo del proyecto de investigación realizado con el mismo nombre. Se presentan los lineamientos del proyecto, las experiencias y los relatos de los niños en sus contextos.

Dirección: Flor Alba Santamaría
Realización audiovisual: María José Román, Camilo Colmenares, Ayde Perdomo
Equipo de investigación: Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez, María José Román

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico catedraunesco@udistrital.edu.co o al teléfono + 571 3239300, ext. 1704.

La Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño está al servicio de las investigaciones, proyectos y experiencias en infancia que tengan al niño y a la niña como centro de acción y reflexión.





Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo

Inscripciones abiertas 2020-I

“22 años formando especialistas en infancia para mejorar la educación”

La **Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo** de la **Universidad Distrital Francisco José de Caldas** surge en el año de 1997 como una apuesta conceptual, metodológica, que recoge las construcciones que en el campo de la infancia se hicieron desde las licenciaturas en Educación Primaria, Educación para la Infancia y los aportes de los grupos de investigación.

Grupos y Líneas de Investigación **Historia, imaginarios y representaciones sociales de infancia**

Línea liderada por el grupo Infancias. En esta línea los problemas a tratar se centran en investigaciones sobre la infancia, la educación y la cultura, se busca como resultado generar nuevo conocimiento a través del desarrollo de proyectos de investigación e innovación educativa que mejoren la calidad de la educación, transformen las prácticas pedagógicas y mejoren las relaciones con la infancia, generando nuevas miradas sobre la educación de la infancia.

Lenguaje, discurso y saberes

Línea liderada por el grupo Lenguaje, discurso y saberes. Dada la importancia del estudio del lenguaje y su relación con los saberes infantiles esta línea identifica al menos cuatro objetos de indagación específicos: los relatos infantiles, los procesos de interacción adulto-niño en contextos cotidianos (y/o institucionales), los procesos de interacción en ambientes de hiper(trans) mediación ciberculturas, infancia y lenguaje, el análisis de los discursos de y sobre la infancia.

Para mayor Información sobre el proceso de inscripción, los invitamos a consultar la Página web:
<http://espinfancia.udistrital.edu.co:8080/>

Contacto:

E-mail: espinfancia@udistrital.edu.co

PBX: 3239300 Ext: 3060-3061-3065

Carrera 4 No. 26 D-54. Piso 4



Especialización en Infancia,
Cultura y Desarrollo

MAestría EN INFANCIA Y CULTURA
ESPECIALIZACIÓN EN INFANCIA, CULTURA Y DESARROLLO

VIII COLOQUIO DE INFANCIA

200 años de historias e imaginarios de infancia:
narrativas, prácticas y políticas

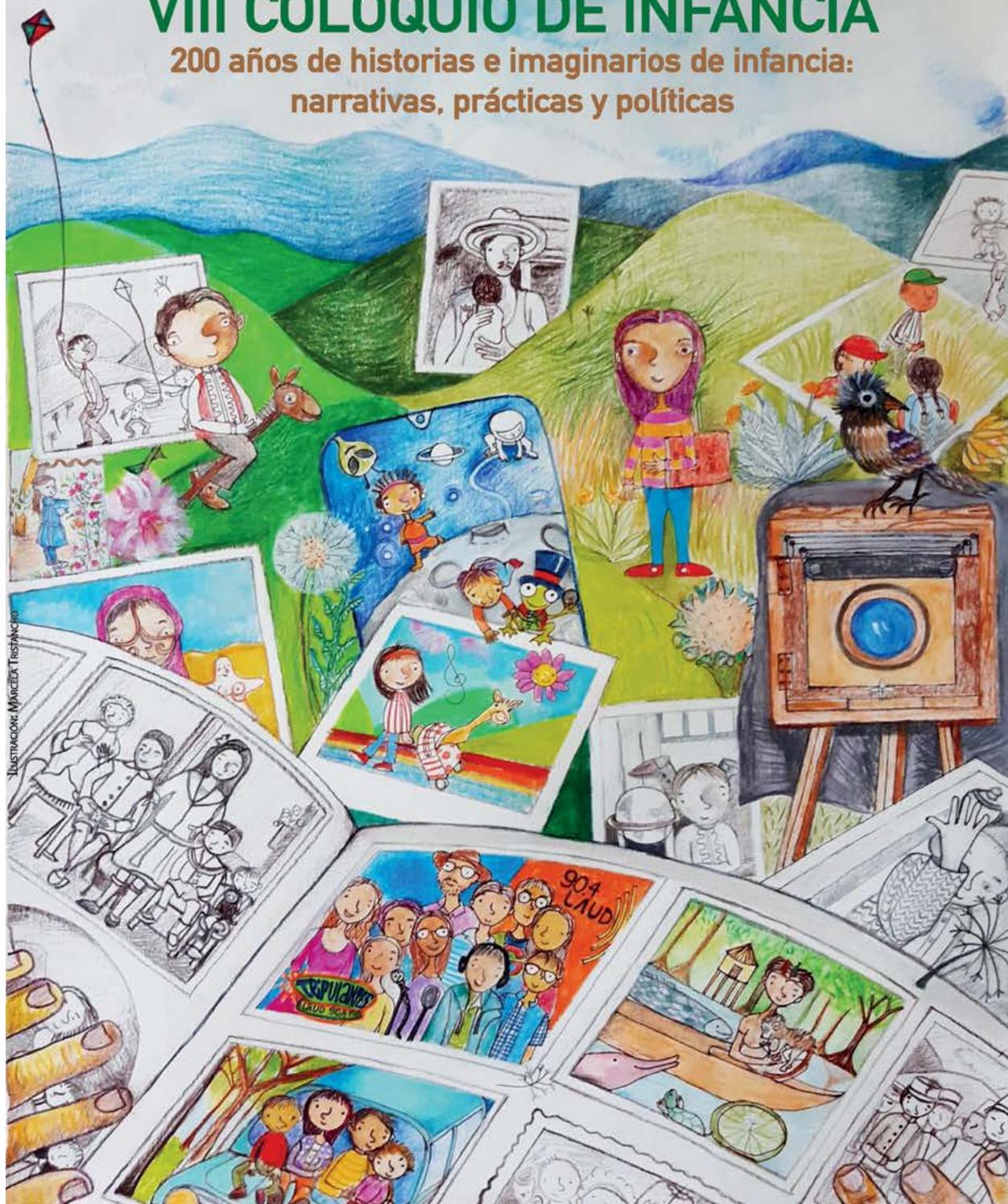


ILUSTRACIÓN: MARCEIA TRISTANO

26 Y 27 NOVIEMBRE DE 2019

AUDITORIO HERMANOS SANJUÁN MACARENA A

Organizan:



GRUPO DE INVESTIGACIÓN
INFANCIAS

