

DEL DICHO AL HECHO

Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano

Compiladores:

Willmar de Jesús Acevedo Gómez

Jhon Wilmar Toro Zapata

Del Dicho al Hecho. Ocupaciones Pedagógicas en Clave de Desarrollo Humano

ISBN: 978-958-8487-58-8 (Electrónico). 339 p.

Compiladores: Willmar de Jesús Acevedo Gómez, Jhon Wilmar Toro Zapata

Autores: Willmar de Jesús Acevedo Gómez, Jhon Wilmar Toro Zapata, Angélica María Vergara Suárez, Jessica Alejandra Roa Bedoya, Héctor Haney Aguirre Loaiza, Juliana Raigoza Cardona, Carlos Andrés Hurtado Díaz, Deicy Milena López García, Ángela María López Rincón, Juan Esteban Castrillón Rivera, Asdrúbal Girón Ocampo, Sandra María Muñoz Casas, Mireya Ospina Botero, Berny Janeth Rocha Pino, Milton Cesar García León, Angélica García Zapata, Elizabeth Gallego Correa, Maricela Arias Arias, Angie Katherin García Hernández, Lina Marena González Grajales, Diego Villada Osorio, Edison Orozco Giraldo, Lina María Álvarez Ramírez, Nora Lucía Buritica Herrera, Heiller Abadía Sánchez, Pablo Andrés Cardona Colorado, Pablo Andrés Hernández Arbeláez, Gustavo Adolfo López López, Euclides Murcia Londoño, María Fernanda Amador Moncada, Adriana Londoño Zapata, Luis Adolfo Martínez Herrera, Viviana Lorena Ortiz Villada, Jorge Mario Pérez Delgadilla, Daniel Humberto Ospina, Diana Cristina Villada Escalante, Olga Lucía Villegas Aguirre, Diego Alonso Peña, Joan Manuel López Céspedes, Armando Gil Ospina, María Luisa Nieto Taborda

Del Dicho al Hecho. Ocupaciones Pedagógicas en Clave de Desarrollo Humano.

-- 1 a. ed. -- Colombia: Pereira.

ISBN: 978-958-8487-58-8 (Electrónico). 339 p.

CDD 378- Educación Superior

Catalogación en la publicación – Universidad Católica de Pereira.

Primera edición 2020

Universidad Católica de Pereira

Rector: Pbro. Behitman Alberto Céspedes De los Ríos

Vicerrector Académico: Nelson Londoño Pineda

Directora de Investigaciones e Innovación: María Luisa Nieto Taborda

Corrección de estilo: Giohanny Olave Arias

Portada: Janneth Rocha Pino, Vidal Arias, Mariana Vinazco.

Diagramación:

GRÁFICAS BUDA, SAS.

Calle 15 No. 6-23 PBX: 335 72 35

Pereira – Risaralda - Colombia

Reservados todos los derechos

© Universidad Católica de Pereira, 2020

Carrera 21 No. 49-95 Pereira

Teléfono 312 40 00

ucp@ucp.edu.co

www.ucp.edu.co

© I. Willmar de Jesús Acevedo Gómez. II. Jhon Wilmar Toro Zapata. III. Angélica María Vergara Suárez. IV. Jessica Alejandra Roa Bedoya. V. Héctor Haney Aguirre Loaiza. VI. Juliana Raigoza Cardona. VII. Carlos Andrés Hurtado Díaz. VIII. Deicy Milena López García. IX. Ángela María López Rincón. X. Juan Esteban Castrillón Rivera. XI. Asdrúbal Girón Ocampo. XII. Sandra María Muñoz Casas. XIII. Mireya Ospina Botero. XIV. Berny Janeth Rocha Pino. XV. Milton Cesar García León. XVI. Angélica García Zapata. XVII. Elizabeth Gallego Correa. XVIII. Maricela Arias Arias. XIX. Angie Katherin García Hernández. XX. Lina Marena González Grajales. XXI. Diego Villada Osorio. XXII. Edison Orozco Giraldo. XXIII. Lina María Álvarez Ramírez. XXIV. Nora Lucía Buritica Herrera. XXV. Heiller Abadía Sánchez. XXVI. Pablo Andrés Cardona Colorado. XXVII. Pablo Andrés Hernández Arbeláez. XXVIII. Gustavo Adolfo López López. XXIX. Euclides Murcia Londoño. XXX. María Fernanda Amador Moncada. XXXI. Adriana Londoño Zapata. XXXII. Luis Adolfo Martínez Herrera. XXXIII. Viviana Lorena Ortiz Villada. XXXIV. Jorge Mario Pérez Delgadilla. XXXV. Daniel Humberto Ospina. XXXVI. Diana Cristina Villada Escalante. XXXVII. Olga Lucía Villegas Aguirre. XXXVIII. Diego Alonso Peña. XXXIX. Joan Manuel López Céspedes. XL. Armando Gil Ospina. XLI. María Luisa Nieto Taborda.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad Católica de Pereira, ni genera su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella.

Pereira, Colombia

Noviembre de 2020

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN9

CAPÍTULO I

Valor y valoración. El desafío de la sindéresis 11

CAPÍTULO II

Interferencia cognitiva motora a través de la tarea dual, nivel de escolaridad en adultos mayores sanos: Una revisión narrativa22

CAPÍTULO III

Habilidades sociales y capacidades humanas emergentes en los estudiantes de la banda músico-marcial de la IEBG, Pereira, Risaralda 38

CAPÍTULO IV

Prácticas de reconocimiento que emergen en los docentes de primaria y su repercusión en la inclusión educativa en población con discapacidad57

CAPÍTULO V

Corresponsabilidad: una mirada desde la relación familia-escuela79

CAPÍTULO VI

Experiencias que emergen al integrar los saberes de los padres del contexto rural al aprendizaje de sus hijos 103

CAPÍTULO VII

Competencias ciudadanas y convivencia en el aula en niños de 4.º de primaria en una institución educativa del municipio de Filandia, Quindío (2019)..... 129

CAPÍTULO VIII

Influencia de la teoría de modificabilidad estructural cognitiva en el desarrollo de procesos cognitivos asociados al aprendizaje matemático en estudiantes de grado octavo de la I. E. Gabriel Trujillo 154

CAPÍTULO IX

Texto, contexto y lector, construyendo ciudadanos: Movilizando la ciudadanía en torno a la comprensión lectora 183

CAPÍTULO X

Alfabetización informacional (ALFIN) en la enseñanza de las ciencias naturales en modelos flexibles de educación media para adultos 197

CAPÍTULO XI

La socialización secundaria: un desafío de la escuela para configurar *habitus educativos* 214

CAPÍTULO XII

Imaginación narrativa: un camino a las emociones políticas 237

CAPÍTULO XIII

Aprendizajes significativos y necesidades educativas especiales: Abordaje en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca 259

CAPÍTULO XIV

Aproximación del modelo autorregulado de Pintrich en las instituciones de educación media (AMCO) en 2019 289

CAPÍTULO XV

Gestión de la investigación en instituciones de educación superior confesionales y acreditadas de alta calidad en Colombia 319

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO II

Tabla 1. Estudios revisados y los criterios de inclusión	29
Tabla 2. Comparación de grupo de adultos mayores y nivel educativo	31
Tabla 3. Tareas cognitivas y duales de los estudios	32

CAPÍTULO IV

Tabla 1. (Esferas del reconocimiento)	61
---	----

CAPÍTULO V

Tabla 1. Personas con quien vive el estudiante, tipo y estrato de vivienda	87
Tabla 2. Nivel de escolaridad (adultos) y nivel de ingresos	87
Tabla 3. Atención en salud, aporte de ingresos, estado civil (adultos que viven en el hogar)	87
Tabla 4. Persona pendiente de la educación del estudiante	90
Tabla 5. Uso del tiempo libre, permanencia en el hogar, corrección de situaciones en el hogar.	91
Tabla 6. Percepción de los padres, madres o acudientes respecto a la institución	92
Tabla 7. Conocimiento de la institución educativa	92
Tabla 8. Conocimiento de la institución educativa	93
Tabla 9. Asistencia a reuniones de padres/madres de familia	94

CAPÍTULO VI

Tabla 1. Resultados codificación abierta y axial	114
--	-----

CAPÍTULO VII

Tabla 1. Estándares básicos de las competencias ciudadanas	134
--	-----

CAPÍTULO VIII

Tabla 1. Variables dependientes	166
Tabla 2. Diseño con preprueba y posprueba, con un solo grupo	167
Tabla 3. Criterios de aplicación Test factor “G” de Cattell	169
Tabla 4. Modelo Estrategia didáctica derivada de la Teoría MEC	171
Tabla 5. Ejemplo estrategia didáctica implementada en el aula	175

CAPÍTULO X

Tabla 1. Media y Desviación Estándar (Pretest-Postest)	208
--	-----

CAPÍTULO XIII

Tabla 1. Ejemplo DBA	276
Tabla 2. Categorización estudiantes NEE prueba WISC-IV	277
Tabla 3. Categorización entrevista a docentes	278

CAPÍTULO XIV

Tabla 1. Resultados históricos de Colombia en PISA	292
Tabla 2. Componentes del modelo “caliente” de Pintrich	303
Tabla 3. Implementación de estrategias pedagógicas a partir de los componentes del modelo e Pintrich	307

CAPÍTULO XV

Tabla 1. Categorías de análisis	328
Tabla 2. Subcategorías de análisis	330
Tabla 3. Matriz de análisis categorial y tendencias cualitativas (basada en documentos institucionales)	332
Tabla 4. Matriz de análisis de planteamientos del humanismo-cristiano frente a características que mide CNA (basada en documentos institucionales y aspectos definidos por el Consejo Nacional de Acreditación, 2014)	337

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO II

Figura 1. Flujograma de elegibilidad de los estudios29

CAPÍTULO VIII

Figura 1. Puntuaciones directas obtenidas en la primera aplicación de la prueba factor “G” de Cattell por los estudiantes de grado 8° en la I. E. Gabriel Trujillo. 172

Figura 2. Calificaciones obtenidas por los estudiantes de grado 8° en la I. E. Gabriel Trujillo en el área de matemáticas, para el segundo periodo académico 173

Figura 3. Promedio del grupo por subpruebas obtenido en la aplicación del test factor G de Cattell 174

Figura 4. Resultados obtenidos por los estudiantes sujeto del estudio, en la aplicación del pretest y postest, en la prueba factor “G” de Cattell 175

Figura 5. Mediciones comparativas pretest–postest de los resultados del grupo participante en las calificaciones del área de matemáticas 176

CAPÍTULO IX

Figura 1. Prueba 1: diagnóstico de niveles de lectura 188

Figura 2. Prueba 2: diagnóstico de niveles de lectura 189

Figura 3. Prueba de confirmación de niveles de lectura 190

Figura 4. Prueba de confirmación de niveles de lectura 191

Figura 5. Simulacro de pruebas tipo saber en competencias ciudadanas 192

CAPÍTULO X

Figura 1. Proceso de diseño heurístico. Fuente: Hase y Blaschke, 2015, p. 30.	199
Figura 2. Distribución etaria	204
Figura 3. Último grado en educación regular	205
Figura 4. Causas de deserción de la educación regular	205
Figura 5. Proceso para gestionar la información	207
Figura 6. Distribución t-student y estadísticos	209

CAPÍTULO XII

Gráfico 1. Comparativo entre miembros de la familia y diligenciamiento de encuesta	245
Gráfico 2. Emociones trabajadas desde el hogar	246
Gráfico 3: Comparativo Taller narrativo 1 y Taller narrativo 2	247

CAPÍTULO XIII

Figura 1. Palancas de cambio	274
------------------------------------	-----

CAPÍTULO XIV

Figura 1. Puntaje promedio en las pruebas PISA	291
Figura 2.a. Puntaje global y desviación estándar 2014-2018. Figura 2.b. Niveles de desempeño en Lectura Crítica, Risaralda, 2014-2018.	292
Figura 3. Tendencias de rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias ...	293
Figura 4. Modelo “caliente” de Pintrich. Aprendizaje autorregulado	297
Figura 5. Modelo “caliente” de P. Pintrich. Aprendizaje autorregulado	309

Del dicho al hecho. Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano

La presente edición es una muestra del empeño que mantiene la Universidad Católica de Pereira por la investigación en asuntos relativos a la pedagogía y el desarrollo humano. La creatividad de la pregunta que busca recabar sentidos que están más allá de lo evidente se expresa en las propuestas polifacéticas que se entregan a continuación.

Pensar en el desarrollo humano es revisar el develamiento por el sentido de lo humano, su *humus*, su historia, su esencia, sus polivalentes particularidades. Sabiendo bien que esta es una propuesta ambiciosa, se plantean en este texto visiones particulares acordes con los intereses de lecturas y perspectivas desde donde se quieren destacar los sentires del ser humano, y se lleva la discusión más allá de una cifra estadística. La ocupación del desarrollo humano leído desde la perspectiva de la persona pretende apoyar y acompañar situaciones que le atañen y merecen ser problematizadas, en busca de resoluciones.

En este acercamiento en clave de diálogo emerge la pedagogía como posibilitadora de encuentro entre la problematización de los fenómenos estudiados en un contexto determinado, con el interés de ayudar a resolver situaciones particulares en campos específicos de desempeño laboral. Todo esto ayuda a leer realidades a la luz de la teoría que se capitaliza por medio de orientaciones de los directores de trabajo de grado, que sirven de apoyo en el logro de esta misión.

Presentar este libro es abrir la puerta a las pedagogías desde las escuelas críticas y del pensamiento latinoamericano, que nos convoca, en una unión cultural, a buscar salidas distintas a las fuentes globales capitalistas. Una pedagogía del acercamiento al otro, con la capacidad de acompañar, transformar y potenciar la individualidad en ejercicios colectivos de cooperación en la búsqueda de metas comunes. Una pedagogía del ser, que viaja al interior de cada persona en busca de sus emociones, para que en el momento de su exteriorización lleven el legado de la felicidad; una pedagogía leída desde el desarrollo humano que confiesa aprecio por la persona, por sus sentimientos, por su proyecto de vida.

Este libro condensa, por un lado, el sentido de lo pedagógico como maneras prácticas de resolver situaciones en contexto, por lo que deja herramientas valiosas de construcción a instituciones educativas de básica primaria, secundaria, media y superior; e invita al cambio a partir de los resultados encontrados. Por otro lado, presenta la circulación de las lecturas que se hacen desde el desarrollo humano, en la búsqueda de sentidos; un desarrollo humano que potencia la persona y le apoya en la construcción de su proyecto de vida, bajo la consigna del tejido solidario que se construye cuando de ayudar a otros se trata y de la influencia recíproca que esto significa.

Este libro presenta también retos desde la coherencia de los contextos. Muestra que estamos en apuestas poscoloniales, que es posible pensar distinto, proponer un cambio en las prácticas educativas, nuevos horizontes de construcción. Asimismo, aporta al conocimiento del ser humano en el contexto global y local, que en la presente situación de pandemia por la COVID-19 necesita pensar sobre lo esencial: llegar a ser *gente de bien y profesionalmente capaz*.

Los compiladores



CAPÍTULO I

Valor y valoración. El desafío de la *sindéresis*

Willmar de J. Acevedo Gómez¹

Resumen

La capacidad de valorar el mundo y todo lo que contiene llena de sentido la vida del ser humano. Ante una realidad de pandemia que el hombre intempestivamente se ve obligado a enfrentar, se hace evidente la precariedad de sus más arraigadas seguridades y se enfrenta a una crisis de percepción de sus valores. En este contexto, el presente trabajo aborda el valor como cualidad que está en las personas y en las cosas, y por el cual se estima o desestima la realidad. Se propone el desafío de la *sindéresis* como posibilidad de salida de esta crisis, comprendida como entendimiento agraciado, como experiencia de aprendizaje y como posibilidad de ser.

Palabras clave: San Buenaventura, hombre contemporáneo, filosofía, valor.

Introducción

En el presente texto voy a referirme a tres asuntos que considero notables a la hora de desvelar algún sentido en esta realidad difícil de pandemia por la que atravesamos. Son ellos la nueva manera de valorar o apreciar la realidad, la emergencia de lo esencial a partir de la crisis de percepción de los valores y

¹ Willmar de J. Acevedo Gómez. Magister en Filosofía y candidato a doctor UPB, Medellín. Profesor asociado II Universidad Católica de Pereira. Últimas publicaciones: (libro) *Los currículos de formación socio humanística en la Educación Superior* (2019). En: <https://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/publicacionesinstitucionales/article/view/4077/4523>; (artículo) El turista y el *Itinerarium*. Una lectura disruptiva del *Itinerarium Mentis in Deum* (2020). En: <http://openinsight.mx/index.php/open/article/view/421/787>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5642-0029>. Contacto: willmar.acevedo@ucp.edu.co

la importancia de la sindéresis. Los dos primeros introducen el tercero, al cual quiero dar énfasis.

Mi predicamento es este: en un mundo que se ve enfrentado intempestivamente ante una nueva forma de vivir y apreciar la realidad, se descubre lo que podríamos llamar una crisis de *percepción* de los valores, en la que aparecen desnudas las precariedades del hombre contemporáneo exitoso, consumidor y afanado. En este escenario emerge, para quien quiere ver, el gran desafío de la sindéresis como experiencia de aprendizaje, como posibilidad de ser, como expresión de la conjunción insuperable de la voluntad y la gracia.

Estamos apenas tratando de asimilar esta nueva manera de valorar la realidad que se nos impone con inverosímiles normas, cuya certeza más evidente es la incertidumbre. El desafío por el sentido y por la resignificación de nuestra realidad en condiciones de pandemia se hace apremiante, y la sindéresis se propone como una de las maneras de responder a este desafío.

Este capítulo hace parte de una investigación titulada “Itinerario de la mente a Dios: tras las huellas de aquella paz que sobrepuja todo entendimiento”, que tiene como propósito general descubrir la propuesta filosófica que está en la base del *Itinerario de la mente a Dios*², de San Buenaventura, y proponer una intertextualidad con la realidad del hombre contemporáneo, quien, en su manera inmanente de comprender y asumir el mundo, parece haber olvidado la relación dialéctica que lo conduce por la experiencia cotidiana hasta Dios. Es esta una investigación teórica de tipo cualitativo, con enfoque hermenéutico y diseño documental.

Además de la fuente primaria del *Itinerario* (1945), hemos aprovechado algunas fuentes secundarias específicas, tales como Acevedo y Soto (2020), Moraga (2005) y Pulido (2004, 2008).

2 Seguimos, para la investigación sobre el *Itinerario de la mente a Dios*, las obras de San Buenaventura de la Biblioteca de Autores Cristianos (1945), que presenta el texto bilingüe latín-español. Los números romanos indican los capítulos de esta obra y los números arábigos los párrafos dentro de cada capítulo.

El valor y su valoración. Nueva manera de apreciar la realidad

Para comprender mejor lo que implica resignificar la realidad que vivimos, es necesario aproximarnos antes, aunque sea panorámicamente, a lo que entendemos por valor. La axiología, que estudia la teoría del valor en general, es un tema reciente en la filosofía (finales del siglo XIX), que ha ido cobrando relevancia en las últimas décadas. Acerquémonos entonces un poco a este asunto: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de valores?

De la mano de Max Scheler (1973), Manuel García Morente (2006) y Risieri Frondizi (1958), diremos que los valores son cualidades que están en las personas y en las cosas, por las cuales las estimamos o no. Por los valores apreciamos la vida y las relaciones que tejemos en ella. Ahora bien, si por sus cualidades apreciamos o despreciamos las personas y las cosas, podemos inferir entonces que valorar significa fundamentalmente no ser indiferentes; es decir, todo lo que hay a nuestro alrededor nos importa, lo cual es lo mismo que reconocer su valía, apreciarlas positiva o negativamente.

Si reconocemos entonces que todo a nuestro alrededor vale, podremos deducir que el asunto del valor no pierde relevancia a través de la historia. Lo que sucede es que, en acontecimientos de pandemia, vuelve a tomar protagonismo, y ello sucede porque cambia la manera como valoramos o apreciamos la realidad presente. En circunstancias que llamaríamos *normales*, los pasamos por alto o simplemente nos acostumbramos, y la valoración de las cosas se convierte en asunto cotidiano; pero, en estos tiempos difíciles, valorar de manera diferente nuestra vida puede iluminar la cotidianidad. Este es un momento muy singular en la historia contemporánea, en el que la humanidad se siente humanidad, así que podemos preguntarnos seriamente: ¿y qué es lo que en verdad vale?, ¿qué es lo esencial?

Podemos comprender entonces la importancia real que tienen los valores en la vida de las personas, puesto que sin ellos no sería posible la vida misma y la libertad dentro de ella. Cuando elegimos lo hacemos entre lo que apreciamos y lo que no. Sin valorar las cosas y personas que hay a nuestro alrededor simplemente no sería posible vivir, ya que nuestra vida es un gran tejido de relaciones valorativas. Es un asunto esencial. El valor, la libertad y la vida misma están unidos fuertemente y, sea que tengamos clara o no la teoría del valor, apreciamos y estimamos día a

día nuestra realidad más inmediata y sus innumerables relaciones con el mundo, con los otros y con nosotros mismos.

Ahora bien, cuestionar la *normalidad* de la realidad que hasta el momento hemos vivido nos hace pensar con más cuidado la manera como valoramos la vida cotidiana; en otras palabras, la estima o desestima de todo lo que tenemos a nuestro alrededor. Podríamos estar inclinados a creer que esta situación de pandemia nos está presentando una valiosa oportunidad de pensar en que la realidad que hoy vivimos no es tan estable como creemos. Aquello que antes creíamos esencial podría hoy no serlo, o aquello que antes creíamos superficial podría ser hoy esencial.

Cuando amamos las cosas y usamos a las personas, como reflejo de lo que nos ha enseñado este mundo capitalista, ¿será posible que esté equivocada la mirada de nuestra valoración?, ¿será posible que estemos equivocados sobre lo esencial? ¿Será que estos tiempos de pandemia nos están ofreciendo la oportunidad de apreciar de mejor manera lo que en verdad es esencial? Es posible que se esté acercando el tiempo en el que amemos a las personas y usemos las cosas.

Crisis de percepción de valores. La emergencia de lo esencial

Es posible que esta pregunta por lo esencial nos arroje finalmente a una “crisis de valores”, por cuanto aquello que valoramos como tal (el éxito, el consumo, la rapidez, el negocio, la eficiencia; es decir, los valores del hombre contemporáneo) no nos está defendiendo en una situación límite de pandemia como la presente. En este sentido cobraría fuerza la idea de una transvaloración, en la cual la relevancia la tengan valores como el ocio, la felicidad, el compartir, la calma, el gozo, entre otros, comprendidos como la expresión de nuevas formas de apreciar la realidad que habitamos.

En cualquier caso, es importante señalar aquí el carácter de atemporalidad de los valores. De tal suerte que no podríamos hablar en estricto sentido de una “crisis de valores”, pues, como cualidades que acompañan al ser, ellos permanecen en el tiempo. De lo que sí podríamos hablar sería más bien de una crisis de “percepción” de los valores, por cuanto su comprensión puede variar por una u otra tendencia de época, según sea aquello a lo que se le otorga valor.

Según las escalas de valores presentadas por Frondizi (1958) o Scheler (1973), entre otros, los valores sensibles estarían más cercanos a un supuesto punto de indiferencia; luego seguirían los valores útiles, vitales, estéticos; luego los morales y, finalmente, los religiosos o trascendentales (para los que no son religiosos). De otra manera, a mayor distancia del supuesto punto de indiferencia, mayor jerarquía (mayor importancia, aprecio) del valor; y a menor distancia del punto de indiferencia, menor jerarquía. Pensaríamos entonces que los valores más cercanos al supuesto punto de indiferencia serían, en términos generales, los de menor jerarquía.

Podríamos estar inclinados a pensar, en este sentido, que la tendencia de la época contemporánea, por ejemplo, es dar mayor jerarquía a los valores sensibles y materiales que a los morales o a los trascendentales. Y si esto es así, efectivamente estaríamos hablando de una crisis de “percepción” de los valores, mas no de una crisis de valores³, pues ya hemos comentado su importancia radical en el mundo que vivimos. Además, el argumento de la objetividad de los valores (frente a otras tendencias diferentes y/o contrarias) defiende la idea de que los valores se descubren, no se inventan.

Lo que sí se hace evidente es una naciente tensión entre valores tradicionales y emergentes, que se ve reflejada en la fatiga del éxito, la adicción al trabajo, la insulsa rapidez de las metas, el eufemismo del conocimiento y su promesa de éxito. Cuando, consumidos y embriagados por la ilusión del éxito material, aparece el sinsentido, cuando la actividad humana productiva se convierte en adicción, cuando engañamos y defraudamos camino a la cumbre de lo que definimos como triunfo, cuando la razón embebida en su arrogancia no comprende sus propios límites, todo parece indicar que estamos asistiendo a un escenario de transvaloración en el cual va surgiendo una nueva apreciación de lo que debe ser considerado como esencial. Los valores tradicionales no soltarán fácilmente sus enraizadas convicciones, lo que nos hace pensar que las fuerzas de esta tensión apenas están en sus inicios.

3 Al respecto se puede ver *Crisis de percepción de los valores*. En <https://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/paginas/article/view/1593>.

Importancia de la sindéresis

Es precisamente en esta tensión transvalorativa que quisiera traer a colación un pensador que está lejos en el tiempo pero muy cercano a nuestro tema de discusión. Se trata de Juan de Fidanza, mejor conocido como San Buenaventura de Bagnoregio, santo franciscano del siglo XIII. En su obra culmen, *El Itinerario de la mente a Dios*, propone un recorrido de tres jornadas por las cuales se puede alcanzar la sindéresis o chispa de discernimiento. Las jornadas van desde la exterioridad (mundo material) hasta la superioridad a sí mismo (mundo espiritual), pasando por la interioridad (mundo interior), de tal manera que recorriendo este itinerario puede alcanzar el hombre la comprensión de lo esencial en la vida (I, 4).

Describamos un poco este camino para mejor comprensión de su cenit. En la primera jornada (*Itinerario I y II*), el hombre aprecia las cosas materiales sensibles y las aprovecha para remitirse al ser; esto es, las cosas sensibles son una muestra de la perfección del creador y por lo tanto remiten a Él. En esta jornada es importante resaltar la potencia de la estimativa sobre el mundo físico con todas sus bondades. Y no solo el mundo físico exterior, sino también nuestro propio mundo físico más inmediato, nuestro cuerpo. Y no es de menor importancia, en esta primera jornada, el real aprecio (valoración) que en este camino ascendente se da a la realidad material, pues es a partir de ella que se puede escalar en la búsqueda de la anhelada sindéresis. Adquiere aquí gran sentido lo que hemos dicho más arriba, es decir, que el valor tiene que ver con el aprecio o la estima por todo lo que hay a nuestro alrededor y en donde nada nos es indiferente. Nos referimos precisamente a esta primera jornada.

En la segunda jornada (*Itinerario III y IV*), después de valorar en su verdadera magnitud las riquezas y deleites que implica su realidad corporal, el hombre vuelve sobre sí mismo a partir de sus sentidos internos; y en ellos y por ellos puede ver la causa misma de su existencia, o sea, a Dios. Recordemos que, en esta filosofía cristiana de la alta Edad Media, el diálogo de la fe con la razón es también la expresión de una tensión entre dos maneras complementarias de comprender el mundo. Para la realidad que vivimos en nuestros días, esta segunda jornada viene a recordarnos la potencia de la vida interior y su importancia en la construcción de sentido. No podría comprenderse esta jornada interior sino como complemento y ascenso de la primera.

En el ejercicio valorativo que venimos comentando, la libertad, entendida como condición por medio de la cual es posible ser, resulta fundamental, puesto que el ejercicio de elegir es profundamente interior. Así, la libertad es una cualidad interior por la cual podemos ser lo que elegimos ser. La libertad, en sus movimientos de adhesión (sí) o ruptura (no), es un acto de aprecio y de estima por aquello que elegimos. De tal suerte que el valor, la libertad y la segunda jornada propuesta por Juan de Fidanza están estrechamente unidas.

Ya en la tercera jornada (*Itinerario V y VI*), pasando por encima de sí y después de haber apreciado las cosas materiales y de haber reflexionado desde su interioridad, puede ver el hombre las maravillas trascendentes que puede conseguir, aun cuando están por encima de su capacidad racional, con esfuerzo y humildad.

La sindéresis es entonces el culmen de las tres jornadas propuestas por el santo. Esta comprensión agraciada se hace posible después de apreciar el mundo físico y sus bondades, de entrar en sí mismo y pasar por encima de sí, de su propio interés personal. Así, se logra ascender a la generalidad y desde allí apreciar lo que realmente vale, lo esencial. Decimos que es una comprensión agraciada, porque tal estado no se logra solo con el esfuerzo racional o la perseverancia de la voluntad; necesita además ser asistido por la generosidad del don.

Se colige entonces que la sindéresis es fruto de un trabajo escalonado y seguramente fatigoso, que involucra gran esfuerzo y tenacidad en la tarea. Pero aun siendo la sindéresis fruto del esfuerzo humano, en este punto entra a jugar un papel fundamental lo que llamamos la gracia. Diremos que para que un verdadero discernimiento llegue a ser sindéresis necesita estar asistido por esta gracia, que es un regalo. Por ser regalo no es fruto del esfuerzo, aunque no lo elimina. De lo contrario, podría fácilmente el hombre creer que las comprensiones más elevadas a las que puede alcanzar su razón serán suficientes para hallar el sentido pleno y esencial de la vida.

Aquí es donde el hombre, en su búsqueda, puede desvanecer ante uno de los más sutiles y colosales peligros. Es cuando, en esta tensión valorativa de la que venimos hablando, la razón arrogante e ingenua de sus propios límites cree que la sindéresis le llega solo por sus fuerzas y sin concurso de asistencia alguna.

Insiste el santo en que sin la sindéresis el ser humano permanece como encorvado sobre sí mismo, sin la posibilidad de ver dentro de sí y mucho menos fuera de sí

(*Itinerario I*, 7). Confundido, es incapaz de ver con claridad (apreciar, diríamos nosotros) la realidad misma que lo circunda y de la cual él forma parte.

La *sindéresis*, además de ser comprensión agraciada, es también ocio contemplativo (*sjolé*: escuela, estudio, tranquilidad). Implica la contemplación por la cual la verdad se puede hacer evidente. Es importante aclarar que esta *comprensión agraciada* puede ser adquirida por cualquier persona del común, siempre y cuando sepa conjugar la disciplina y la tenacidad con la humildad y el respeto. Por eso la *sindéresis* es el reto que se le impone al hombre contemporáneo, que en época de pandemia confunde el valor de las cosas con las cosas mismas, a tal punto que ama las cosas y usa a las personas, como ya se ha señalado.

La prisa, la cantidad (no la calidad) y la velocidad agotan al hombre contemporáneo en una carrera vaciada de sentido. Es realmente incomprensible que, en tiempos de pandemia y de distanciamiento social, las personas salgan en masa a *comprar*, para aprovechar uno u otro beneficio de exención de impuestos por parte del Estado. Este comportamiento indica claramente la crisis de “percepción” de valores de la que hemos hablado, en la que tienen mayor jerarquía los valores materiales que los éticos. Es más importante consumir que cuidarse. Difícil será entonces para esta sociedad lograr el ascenso a la *sindéresis* de la que nos habla el Doctor Seráfico.

Sin la *sindéresis*, la valoración de lo sagrado se hace cada vez más distante, y el aprecio de las interrelaciones entre los seres humanos se ven amenazadas por un mercado al que le preocupa más la recuperación económica de un estado que el bienestar de sus propios habitantes.

Si la *sindéresis* es pues una capacidad humana, asistida por la gracia, por la cual el hombre contemporáneo puede llegar a apreciar la realidad toda, sin caer en una “crisis de valores” o en una crisis de “percepción” de los valores, podría también por ella apreciar mejor su entorno, de acuerdo con las búsquedas que se imponga, y empeñarse en construir su vida misma como la más bella de las obras de arte.

En el campo de la educación, la *sindéresis* es fundamental. Como se podrá notar, la *sindéresis* y el aprendizaje están estrechamente vinculados, puesto que la primera es la expresión por antonomasia del segundo. Y el segundo no se da sin la primera. De tal suerte que cada verdadero aprendizaje es un acto de *sindéresis*. El aprendizaje es un descubrimiento; por eso, es ante todo un chispazo de luz (ápice

de luz lo llama San Buenaventura, I, 6), un regalo por el que se asiste a la razón en el empeño que se propone. Así, el aprendizaje nunca sucederá sin la voluntad de quien lo persigue, pero no solo por ella. La *sindéresis* es entonces un aprendizaje que se logra efectivamente con el esfuerzo humano, pero nunca sin la gracia.

Como colofón, quisiera referirme a dos asuntos educativos que tienen que ver también con la *sindéresis*: las nuevas tecnologías y la formación.

Nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías son y serán parte fundamental de nuestra vida diaria, pero su existencia no significa por sí misma un avance en el proceso del aprendizaje. Pensar que la tecnología significa un avance significativo en el aprendizaje es como pensar que el paso del tablero acrílico significó un gran avance en el aprendizaje con respecto al tablero de tiza. ¿Qué tiene que ver una cosa con la otra? Por un lado, hablamos de la superficialidad, de los medios para enseñar y aprender; por otro lado, hablamos de lo esencial, del aprendizaje que depende muy poco de la tiza, el tablero, el acrílico o la diapositiva.

Infelizmente, y aunque no lo creamos, el mercado demencial en el que giramos sabe bien que sin la *sindéresis* podemos ser presa fácil. De este modo, hoy tenemos a mano tantas opciones que no hay oportunidad de elegir, mucho menos de discernir, por lo que eligen por nosotros a través de la mercadotecnia. He ahí la importancia preponderante de la *sindéresis* y lo peligrosa que puede llegar a ser para los intereses del mercado, que nos requiere encorvados.

Si no somos capaces de elevarnos sobre nosotros mismos a través de la *sindéresis*, nos quedaremos encorvados sobre nuestros propios dispositivos electrónicos, conectados con todo el mundo, en contacto con nadie y menos con nosotros mismos. Tamaña lección ya la tenemos bien clara desde el siglo XIII con Juan de Fianza.

La formación

Si en el proceso de formación mantenemos el énfasis en la enseñanza, no tendremos resultados diferentes a los que hemos tenido hasta el presente. Por esa razón y consecuentemente, en el proceso de formación el énfasis ha de estar en el aprendizaje. El proceso de formación es mucho más que una carrera empresarial,

con los desafíos propios de una empresa de producción, con sus afanes y devenires cotidianos.

Habría que pensar seriamente en la diferencia de los procesos de formación y de información. Cuando hablamos de educación, hablamos fundamentalmente de procesos de formación. La formación tiene que ver con dinámicas autónomas de construcción de sí mismo y con el cultivo de las emociones y las relaciones con los otros.

El sistema educativo propone que la formación en valores es muy importante. Aquello que es verdaderamente importante implica dedicación de tiempo. Ahora bien, ¿será importante la educación en valores a la cual el sistema le dedica una hora en la semana? En este tiempo de confinamiento, el sistema educativo le está dando más importancia a las asignaturas que ellos llaman esenciales, y ética y valores no está ahí, no es esencial para el sistema. ¿No será que esta pandemia nos puede enseñar precisamente a apreciar lo esencial?, ¿acaso no estaremos a la altura del desafío de la sindéresis?

Referencias

Acevedo Gómez, W. de J. y Soto Posada, G. (2020). El turista y el *Itinerarium*. Una lectura disruptiva del *Itinerarium Mentis in Deum*. *Open Insight*, XI (22), 70-98.

Fronzizi, R. (1958). *¿Qué son los valores? Introducción a la Axiología*. Fondo de Cultura Económica.

García Morente, M. (2006). *Lecciones preliminares de filosofía*. Grupo Editorial Tomo.

Moraga Esquivel, J. (2005). La gracia en el «*Itinerarium Mentis in Deum*» de San Buenaventura. *Veritas*, 13, 123-148.

Pulido, M. L. (2004). Una reflexión ética del “*Itinerarium mentis in Deum*” de San Buenaventura. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 31, 5-22.

Pulido, M. L. (2008). Vivencia interior de la ley natural en San Buenaventura: Sindéresis, superación de la dialéctica sujeto-objeto. *Anuario Filosófico*, 41(91), 83-98.

San Buenaventura. (1945). *Obras de San Buenaventura. Edición bilingüe. Itinerario de la mente a Dios* (vol. I). BAC.

Scheler, M. (1973). *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values: A New Attempt Toward the Foundation of an Ethical Personalism*. Northwestern University Press.

CAPÍTULO II

Interferencia cognitiva motora a través de la tarea dual, nivel de escolaridad en adultos mayores sanos: Una revisión narrativa¹



Angélica María Vergara Suárez²
Jessica Alejandra Roa Bedoya³
Haney Aguirre-Loaiza⁴

Resumen

El ser humano está en constante interacción con el ambiente, y el cuerpo es fundamental para facilitar los procesos cognitivos. Esta tesis es fundamental en la teoría de la cognición corporizada (embodied cognition). El mundo moderno, en ocasiones, demanda esfuerzos motores y cognitivos de manera simultánea; por ejemplo, caminar y estimar una operación matemática. A este fenómeno se le conoce como interferencia cognitiva motora (ICM), el cual se evalúa a través de tareas duales. Con el propósito de identificar la tendencia de producción científica de la ICM y el rol del nivel de educación sobre el desempeño de las tareas duales en muestras de adultos mayores, se ha diseñado una revisión narrativa con una ventana de observación de diez años (2010-2019). Se encontraron 295 artículos, de los cuales se revisaron 242. Por criterios de inclusión, 187 fueron, y 55

-
- 1 El presente capítulo es producto del proyecto de investigación: “Efecto de la Interferencia Cognitiva Motora a través de una tarea dual y fuerza muscular sobre el desempeño de caminar: Comparación entre niños, adultos jóvenes y adultos mayores sanos”.
 - 2 Profesional en Ciencias del Deporte y la Recreación, Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: angelica.vergara@ucp.edu.co
 - 3 Profesional en Ciencias del Deporte y la Recreación, Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: jessica.roa@ucp.edu.co
 - 4 Licenciado en Educación Física y Deportes, Universidad de Caldas. Psicólogo, Universidad de Manizales. Magíster en Psicología, Universidad del Valle. Docente de Psicología, Universidad Católica de Pereira. Investigador asociado Minciencias, Grupo Clínica y Salud Mental. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2582-4941>. Contacto: haney.aguirre@ucp.edu.co

cumplen con los criterios de elegibilidad. Las tareas duales más relevantes fueron Trail Walking Test (TMT), Walking while talking y Stroop Color-Word Test. Dentro de los estudios revisados no se logra identificar un efecto del nivel de educación. Se sugiere que se tengan en cuenta investigaciones donde se estudie el nivel de escolaridad y las tareas duales.

Introducción

Cognición corporizada y la reserva cognitiva

El mundo moderno es cada vez más exigente; por lo tanto, se requiere disponer de los mejores recursos para enfrentarlo. Por un lado, las situaciones en las que las personas realizan dos actividades a la vez son cada más frecuentes en la vida cotidiana. Por ejemplo, las personas utilizan sus teléfonos celulares mientras caminan, hablan o escriben documentos (Hazeltine *et al.*, 2002).

Desde situaciones simples hasta las más complejas, se requieren diferentes recursos para enfrentar las demandas ambientales. Ante esto, los investigadores han centrado su interés en el desarrollo de cuerpos teóricos que permitan explicar y comprender diferentes fenómenos, como el *embodied cognition* o la *cognición corporizada* (Shapiro y Spaulding, 2019). La cognición corporizada se entiende como un estudio interdisciplinario en el que no hay un corte entre los procesos cognitivos y los fisiológicos; esto indica que los procesos que subyacen emergen de la acción y también utilizan un tipo de cognición (Lindblom, 2015). Así pues, los entornos físicos, materiales, sociales y culturales son parte de un sistema cognitivo extendido (2015), aunque con miradas diferentes y controversiales entre sí (Wilson, 2002). Nuestras habilidades cognitivas, cada vez más poderosas, se han desarrollado a partir de sistemas neurales que han ido evolucionando para tareas físicas más simples, como la detección visual o la navegación espacial (Carpenter, 2015). De acuerdo con esto, el cerebro simula experiencias reales para dar sentido al mundo (Wilson-Mendenhall *et al.*, 2018).

El vertiginoso día a día tiene un alto costo en ciclo vital, específicamente en la vejez. Contraponer dicho costo puede retenerse a través de la *reserva cognitiva*. Este concepto, acuñado por las neurociencias cognitivas, lo entiende como la capacidad del cerebro para improvisar y encontrar formas alternativas de hacer un trabajo. Asimismo, se considera como una herramienta activa que toma como base nuestra capacidad de utilizar los recursos aprendidos en la educación, la

profesión laboral, los hábitos saludables o la capacidad de resolución de problemas (Álvarez *et al.*, 2004). Así que los factores asociados al nivel educativo y estilos de vida saludables (ejercicio físico, alimentación, higiene del sueño, etc.) son responsables de una óptima reserva cognitiva en la vejez; y, por consiguiente, en la calidad de vida de las personas. Nuestra línea de investigación ha contribuido a la evidencia de que el ejercicio físico genera efectos favorables sobre procesos cognitivos y emocionales (Aguirre-Loaiza, Arenas *et al.*, 2019; Aguirre-Loaiza, Parra *et al.*, 2019). De esto se tiene que factores ambientales como el ejercicio físico y el rol de la educación y el constante aprendizaje contribuyen a la reserva cognitiva de las personas.

La vida cotidiana (contexto) y la interferencia cognitiva motora (ICM)

Las situaciones en las que las personas realizan dos actividades a la vez (tareas duales) son cada vez más frecuentes en la vida moderna. Como lo habíamos expresado, son cada vez más las exigencias del ambiente para responder a varias actividades a la vez. Por ejemplo, las personas utilizan sus teléfonos celulares mientras caminan, hablan o escriben documentos (Hazeltine *et al.*, 2002). Este tipo de situaciones se enmarca en un paradigma denominado interferencia cognitiva motora (ICM). La ICM se refiere al fenómeno en que se estudia la ejecución simultánea entre una tarea cognitiva y una motora; en consecuencia, interfiere el desempeño de una o ambas tareas (Plummer-D'Amato *et al.*, 2008). La combinación de tareas motoras con tareas cognitivas típicamente degrada el desempeño general de la ejecución de la tarea; es decir, los desempeños cognitivo y motor combinados (Timmermans *et al.*, 2018).

Se supone que las actividades automáticas, como caminar o marchar, no requieren ningún proceso cognitivo elaborado, y que no interfieren en una tarea cognitiva de relativa compleja. De ser esto cierto, estaríamos asegurando que su desempeño no se vería afectado por la competencia de otra tarea. Sin embargo, es una situación cuya conclusión no es definitiva. La correcta ejecución de la marcha demanda un complejo sistema de control que debe ser capaz de acoplarse a los cambios tanto internos como externos (Valenza *et al.*, 2017). En este sentido, la realización de tareas complejas son de gran importancia para las personas mayores, pues el desarrollo simultáneo de una tarea cognitiva o una tarea postural aumentan la dificultad su realización (2017).

La existencia de la ICM ha demostrado, por medio de la alteración del patrón de marcha, reducción en su velocidad o disminución del rendimiento de las tareas cognitivas, como el procesamiento visomotor o la fluidez verbal (Patel, Lamar y Bhatt, 2014)word list generation (WLG. Otro aspecto relevante de la marcha en una tarea dual es la priorización de tareas; esta puede cambiar a medida que el entorno en el que se realiza la caminata se vuelve más desafiante (Timmermans *et al.*, 2018). Así, los seres humanos priorizan explícitamente una tarea sobre la otra basándose en las capacidades de compensar y en las reservas cognitivas y/o motoras disponibles (Voytek y Knight, 2010). Sin embargo, la amplia gama de tareas cognitivas empleadas en los estudios de ICM hace que las conclusiones sobre la priorización (es decir, la cognición frente a la marcha) sean difíciles de discernir (Patel *et al.*, 2014)word list generation (WLG.

Algunos estudios sugieren que las tareas cognitivas que involucran factores de interferencia interna parecen perturbar el desempeño de la marcha, más que aquellas que involucran factores de interferencia externos (Al-Yahya *et al.*, 2011). Además, se ha encontrado que los adultos mayores priorizaron la caminata sobre la memoria, en comparación con los adultos jóvenes, pues mostraron una mayor disminución en la velocidad de la marcha al realizar tareas dobles (Li *et al.*, 2001). También se ha evidenciado que los factores de memoria, aunque están relacionados con la velocidad de la marcha, no son tan influyentes como otros factores cognitivos (Plummer-D'Amato *et al.*, 2008). Asimismo, las diferencias en el tamaño de un objetivo visual afecta las demandas de procesamiento cognitivo de caminar, ya que al hacerlo hacia un objetivo pequeño resultó en un mayor aumento en el tiempo de reacción en la tarea secundaria que el caminar hacia un objetivo grande (Huang y Mercer, 2001).

Algunos diseños de revisión sistemática demuestran que la ICM es eficaz para prevenir caídas en adultos mayores a corto plazo (Wang *et al.*, 2015). Por lo tanto, es conveniente investigar la efectividad a largo plazo de la ICM en términos de prevención de caídas en adultos mayores (2015). De igual forma, se deben tener en cuenta las intervenciones de ICM para mejorar el control postural de doble tarea: deben incluir una capacitación enfocada de doble tarea y abordar las tareas que tienen la mayor correlación con el riesgo de caídas (Agmon *et al.*, 2014). Además, es importante incluir medidas en los estudios de efectos relativos de doble tarea, así como las medidas absolutas de desempeño de doble tarea (Plummer e Iyigün, 2018).

El rol modulador de la educación en las tareas duales y la interferencia cognitiva motora

La revisión de la literatura dice que la educación lleva a menos errores en el procesamiento cognitivo durante la doble tarea, independientemente de la dificultad de la marcha o de la tarea cognitiva (Plummer-D'Amato *et al.*, 2012). Es decir, una mayor educación puede aumentar la reserva cognitiva y, por lo tanto, reducir la susceptibilidad a la interferencia de doble tarea (2012). Además, un alto nivel de la reserva cognitiva puede asociarse con una mejor gestión de situaciones de doble tarea (Vallesi, 2016).

La educación formal ha sido considerada como un mejor representante de la reserva cognitiva, más que el trabajo y la ocupación, dado que estos dos factores son independientes (Riby, Perfect y Stollery , 2004). Sin embargo, una posible razón para la débil relación observada entre la ocupación y la reserva cognitiva es que ha sido considerada como una medida general (por ejemplo, clase social), y como tal no serían claros los beneficios de las habilidades ocupacionales más específicas en procesos cognitivos (Vallesi, 2016). Diferentes estudios sugieren que la reserva cognitiva puede ser proporcionada por diversos aspectos, como la inteligencia innata y los logros educativos u ocupacionales, de forma que quienes padecen patologías progresivas como la enfermedad de Alzheimer pueden hacerles frente (Scarmeas y Stern, 2003).

En general, se supone que los adultos mayores experimentan mayores costos de tareas duales que los adultos jóvenes, lo que refleja las disminuciones en la capacidad de reserva cognitiva relacionadas con la edad (Verhaeghen *et al.*, 2003). Quienes tienen 60 años o más son considerados adultos mayores (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018). La Organización Mundial de la Salud (WHO, 2017) enfrenta retos importantes para garantizar sistemas sanitarios y sociales para esta población. La pauta de envejecimiento de la población es mucho más rápida que en el pasado; entre 2015 y 2050 se estima que el porcentaje de los habitantes del planeta mayores de 60 años casi se duplicará, pues se pasará del 12 % al 22 %. Para 2020, el número de personas de 60 años o más será superior al de niños menores de cinco años. En 2050, el 80 % de las personas mayores vivirá en países de ingresos bajos y medianos (2017). De acuerdo con lo anterior, el principal objetivo es identificar la tendencia de producción científica de la ICM y el rol del nivel de educación sobre el desempeño de las tareas duales en muestras de adultos mayores.

Método

Diseño

Esta investigación es de tipo teórico, y corresponde a una revisión narrativa (Ato, López y Benavente, 2013).

Unidad de análisis y procedimiento

Se efectuó un procedimiento en tres fases:

- **Fase 1**

Se realizó una revisión de los artículos empíricos publicados en la base de datos Scopus, debido a que es la base de datos con más impacto, con una ventana temporal de 10 años (enero de 2010 a 25 de agosto de 2019).

- **Fase 2**

La selección de los artículos se realizó según los siguientes criterios:

- Inclusión de artículos científicos empíricos
- Participación de adultos mayores (> 60 años)
- Reporte del nivel de escolaridad (años de escolaridad)
- Medidas de tarea dual (ICM)

- **Fase 3**

Se seleccionaron los artículos que cumplían con los criterios de inclusión y se excluyeron los que no cumplían.

Las palabras claves fueron combinadas (*AND – OR – NOT*) en inglés y español. Estas son: “Interferencia cognitivo motora” - “*Cognitive Motor Interference*”; “Tarea dual” - “*dual-task*”; “Adultos Mayores” - “*Adult older*”; “Nivel escolaridad” - “*Education level*”. El planteamiento de la búsqueda bibliográfica se basó en la obtención de documentación que aportara información sobre interferencia cognitiva motora en una tarea dual y nivel de escolaridad en adultos mayores sanos. Para ello, se dividió la búsqueda según los parámetros de inclusión de artículos:

estos debían hablar sobre adulto mayor, desarrollar estudios que tuvieran grupo experimental y grupo control, contener literatura sobre interferencia cognitiva motora en una tarea dual, y el tiempo de publicación no podía exceder los 10 años.

Tratamiento de la información

Se realizó una búsqueda detallada en la base de datos Scopus, teniendo en cuenta la fase 1, donde se revisaron todos los artículos que tuvieran los criterios de inclusión, en una ventana de observación de 10 años, desde enero de 2010 hasta el 25 de agosto de 2019.

Después de seleccionarlos todos, se realizó la aplicación de filtros, que se agruparon en una tabla de Excel, donde se podía evidenciar cuáles artículos cumplían o no cada criterio de inclusión. Luego se realizó una nueva revisión para evitar que los artículos estuvieran repetidos, y finalmente se obtuvieron los 8 artículos que cumplían los criterios propuestos.

Posteriormente, se tabularon los hallazgos, así como los criterios de inclusión y los datos que se tuvieron en cuenta para los resultados, como los datos de la media y la desviación estándar de los artículos que cumplieron los criterios de inclusión.

Resultados

En la revisión de los artículos se obtuvo una población saludable y otra con patología, y tareas duales, donde se analizaron la edad y la escolaridad con medidas de tendencia central como la media y la desviación estándar. Las tareas duales más relevantes fueron *Trail Walking Test* (TMT), *Walking While Talking* y *Stroop Color-Word Test*. El flujo de los artículos se observa en la figura 1.

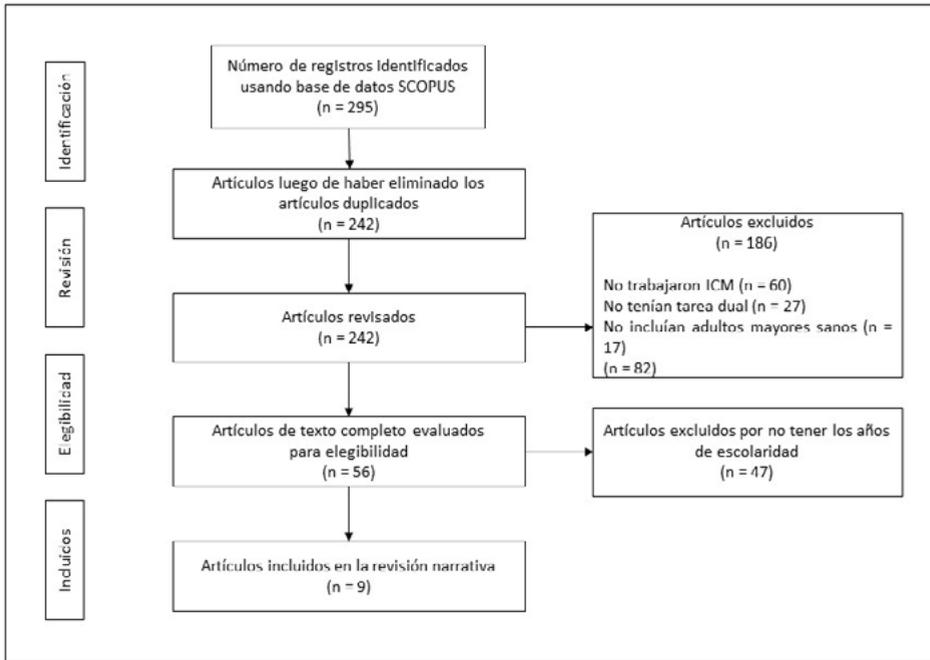


Figura 1. Flujograma de elegibilidad de los estudios

Fuente: propia de los autores

Se eligieron 58 artículos y se excluyeron 50 de ellos. Véase la tabla 1.

Tabla 1. Estudios revisados y los criterios de inclusión

N.º	Artículo	Criterios			
		1	2	3	4
1	Souza Silva W. <i>et al.</i> (2019)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
2	Wollesen B. <i>et al.</i> (2019)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
3	Li K. Z. H. <i>et al.</i> (2018)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
*4	Klotzbier T. J. <i>et al.</i> (2017)	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
5	Krishnan V. <i>et al.</i> (2017)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
6	Sagnier S. <i>et al.</i> (2017)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
7	Soangra R. <i>et al.</i> (2017)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
8	Whitfield J. A. <i>et al.</i> (2017)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
9	Srisim K. <i>et al.</i> (2017)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
10	Hamacher D. <i>et al.</i> (2016)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
11	Hernandez M. E. <i>et al.</i> (2016)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
12	Hamacher D. <i>et al.</i> (2016)	SÍ	SÍ	SÍ	NO

DEL DICHO AL HECHO
Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano

13	Bhatt T. <i>et al.</i> (2016)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
14	Takeuchi N. <i>et al.</i> (2016)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
15	Varghese R. <i>et al.</i> (2016)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
16	Ramos-Goicoa M. <i>et al.</i> (2016)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
17	Arts M. H. L. <i>et al.</i> (2016)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
18	Plummer P. <i>et al.</i> (2015)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
19	Wang X. <i>et al.</i> (2015)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
20	Yuan J. <i>et al.</i> (2015)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
21	Christofolletti G. <i>et al.</i> (2014)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
22	Rochester L. <i>et al.</i> (2014)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
*23	Yuan <i>et al.</i> (2015)	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
24	Wajda D. A. <i>et al.</i> (2013)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
25	Boisgontier M. P. <i>et al.</i> (2013)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
26	Simoni D. <i>et al.</i> (2013)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
27	Wild L. B. <i>et al.</i> (2013)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
28	Plummer-D'Amato P. <i>et al.</i> (2012)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
29	Muehlbauer T. <i>et al.</i> (2012)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
*30	Wild <i>et al.</i> (2013)	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
31	Van Impe A. <i>et al.</i> (2011)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
32	Wild-Wall N. <i>et al.</i> (2011)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
33	Granacher U. <i>et al.</i> (2011)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
*34	Plummer-D'Amato P. <i>et al.</i> (2011)	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
35	Gschwind Y. J. <i>et al.</i> (2010)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
*36	Vallesi A. <i>et al.</i> (2010)	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
*37	Plummer-D'Amato <i>et al.</i> (2012)	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
38	Lord S. E. <i>et al.</i> (2010)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
39	Annweiler C. <i>et al.</i> (2014)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
40	Brecl Jakob G. <i>et al.</i> (2019)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
41	Purcell N. L. <i>et al.</i> (2019)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
42	Löfgren N. <i>et al.</i> (2019)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
43	Amatachaya S. <i>et al.</i> (2019)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
44	Yang L. (2018)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
45	Wechsler K. <i>et al.</i> (2018)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
*46	Pang M. Y. C. <i>et al.</i> (2018)	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
47	Ghai S. <i>et al.</i> (2017)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
48	Wajda D. A. <i>et al.</i> (2017)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
*49	Adrover-Roig <i>et al.</i> (2010)	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

DEL DICHO AL HECHO
Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano

50	Tramontano M. <i>et al.</i> (2017)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
51	Brecl Jakob G. <i>et al.</i> (2017)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
52	Menant J. C. <i>et al.</i> (2014)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
53	Learmonth Y. C. <i>et al.</i> (2014)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
54	Monticone M. <i>et al.</i> (2014)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
55	Rao A. K. <i>et al.</i> (2013)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
56	Shin S. <i>et al.</i> (2013)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
57	Granacher U. <i>et al.</i> (2010)	SÍ	SÍ	SÍ	NO
58	Proud E. L. <i>et al.</i> (2010)	SÍ	SÍ	SÍ	NO

Nota: En negrilla(*) los datos que cumplieron los criterios. 1=Interferencia Cognitiva Motora, 2= Descripción de tarea dual, 3= Población en adulto mayor y 4= Reporte de nivel de educación.

Fuente: propia de los autores

Después de aplicar los criterios de exclusión, se identificaron ocho artículos (véase la tabla 2). Se comparan grupos en condición saludable (control) y grupos con alguna patología.

Tabla 2. Comparación de grupo de adultos mayores y nivel educativo

N.º	Estudio Edad	<i>n</i> saludable (Control)		<i>n</i> condición		Grupos Comparados
		Educación	Edad	Educación	Edad	
1	Klotzbier <i>et al.</i> (2017)	(n= 24)	11,3 ±	(n= 19)	12,2 ±	Control vs DCL
		67,5 ± 6,8	2,64	69,1 ± 5,8	3,14	
2	Yuan <i>et al.</i> (2015)	72,5 ± 5,22	15,2 ±	(n= 18)	15,27 ±	Adultos Mayores
			2,99			
3	Wild <i>et al.</i> (2013)	69,4 ± 1,41	6,72 ±	69,33 ±	6,22 ±	Control vs Enf. Parkinson
			0,68	2,65	0,67	
4	Plummer- D'Amato <i>et al.</i> (2012)	(n=15)	12,4 ±	--	--	Jóvenes vs Adultos Mayores
		72,1 ± 5,2	2,0	--	--	
5	Plummer- D'Amato <i>et al.</i> (2011)	(n=15)	11,6 ±	--	--	Jóvenes vs Adultos Mayores
		74,7 ± 5,9	1,9	--	--	
6	Vallesi <i>et al.</i> (2010)	71 ± 13,4	13 ± 0,0	--	--	

DEL DICHO AL HECHO
Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano

7	Adrover-Roig <i>et al.</i> (2010)	(n=30) 67,3 ± 5,1	10,8 ± 0,3	--	--	Adultos Mayores
8	Pang <i>et al.</i> (2018)	62,4 ± 6,3	10,8 ± 0,0	61,2 ± 6,2	10,8 ± 0,0	Control <i>vs</i> ACV

Nota: DCL= Deterioro Cognitivo Leve, ACV= Accidente Cerebrovascular.

Fuente: propia de los autores

La tabla 3 describe las tareas cognitivas y tareas duales de más uso en la revisión de la literatura. Se destacan tareas que combinan tareas cognitivas clásicas (*e. g., stroop*) y modificaciones de ICM.

Tabla 3. Tareas cognitivas y duales de los estudios

N.º	Artículo	Tareas cognitivas y tareas duales
1	Klotzbier T. J <i>et al.</i> (2017)	Trail Walking Test (TMT)
2	Yuan J. <i>et al.</i> (2015)	Walking while talking (WWT)
3	Wild L. B. <i>et al.</i> (2013)	The Wisconsin Card Sorting Test-64 (WCST), the Stroop Color and Word Test
4	Plummer-D'Amato P. <i>et al.</i> (2012)	Mental State Exam, Stroop Color-Word Interference Test
5	Plummer-D'Amato P. <i>et al.</i> (2011)	Mini-Mental State Examination (MMSE), the Timed Up and Go (TUG) test and a 5m walk test, an auditory Stroop task (Stroop)
6	Vallesi A. <i>et al.</i> (2010)	Go/no go test
7	Adrover-Roig D. <i>et al.</i> (2010)	The Stroop Color-Word Test
8	Pang M. Y. C. <i>et al.</i> (2018)	The timed-up-and-go test (TUG)

Fuente: propia de los autores

Discusión

Este estudio tuvo como objetivo identificar el efecto de la interferencia cognitiva motora en una tarea dual, considerando el nivel de escolaridad en adultos mayores sanos, a través de una revisión narrativa.

Durante el desarrollo de la vida diaria, los seres humanos realizan múltiples tareas al mismo tiempo, lo que pone a prueba la habilidad del sistema nervioso central de procesar la información (Mejía, s. f.). Para el desarrollo de este estudio, se

examinó la relación de una tarea dual en adultos mayores, con el fin de identificar la tendencia de producción científica de la ICM, con variables de nivel de escolaridad en dicha población. Con este fin se eligieron 55 artículos, de los cuales 47 fueron excluidos por no cumplir con los criterios de selección, y 8 fueron estudiados con mayor profundidad. Dentro de los artículos finales de revisión, las tareas duales más relevantes fueron Trail Walking Test (TMT), Walking while talking y Stroop Color-Word Test. Entre los participantes se destacan los adultos sanos, dado que no se encontró suficiente información en cuanto a edad y años de escolaridad para los adultos con patología; además la edad promedio que se tuvo en los 8 artículos elegidos fue de 69 años, con una escolaridad promedio de 10-13 años.

En las tareas con carga cognitiva más alta, los adultos mayores saludables superaron a los adultos con deterioro cognitivo leve. Estas diferencias fueron observadas tanto en las medidas de tiempo como en el número de errores en la ejecución de la TWT (Klotzbier y Schott, 2017; Schott, El-Rajab y Klotzbier, 2016) children with DCD seem to exhibit an automatization deficit. Dual tasks with various cognitive loads seem to be an effective way to assess the automatic deficit hypothesis. AIMS The aims of the study were: (1. El nivel de educación es una variable que se ha controlado en el análisis de las tareas cognitivas y de tarea dual. Asimismo, el efecto del nivel de educación sobre tareas de ICM aún falta por esclarecerse (Plummer-D'Amato *et al.*, 2012). Dentro de los estudios revisados falta por puntualizar los roles del nivel de educación, pues se operacionaliza a partir de los años estudiados y no se establece el efecto directo sobre las tareas de ICM.

Para el desarrollo de este estudio se revisaron diferentes artículos científicos consignados en una sola base de datos; esto nos lleva a sugerir la pertinencia de realizar estudios futuros teniendo en cuenta las publicaciones realizadas en otras bases de datos, además de ampliar la ventana de investigación a más de 10 años. Por otro lado, investigaciones posteriores deberían contemplar la variable de nivel de educación, pues es una variable no reportada en todos los artículos, y los diferentes estudios encontrados no reportan los efectos directos o combinados del nivel de educación sobre las tareas de ICM. Asimismo, se deben considerar estudios que contemplen un nivel experimental con mayor control. Se sugiere que se tengan en cuenta investigaciones donde se estudie el nivel de escolaridad en relación con las tareas duales.

Referencias

- Agmon, M., Belza, B., Nguyen, H. Q., Logsdon, R. G. y Kelly, V. E. (2014). A systematic Review of Interventions Conducted in Clinical or Community Settings to Improve Dual-Task Postural Control in Older Adults. *Clinical Interventions in Aging*, 9, 477–492. <https://doi.org/10.2147/CIA.S54978>
- Aguirre-Loaiza, H., Arenas, J., Arias, I., Franco-Jimenez, A., Barbosa-Granados, S., Ramos-Bermúdez, S., Ayala-Zuluaga, F., Núñez, C. y García-Mas, A. (2019). Effect of Acute Physical Exercise on Executive Functions and Emotional Recognition: Analysis of Moderate to High Intensity in Young Adults. *Frontiers in Psychology*, 10(2774). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02774>
- Aguirre-Loaiza, H., Parra, J., Bartolo, L., Cardona, M. A. y Arenas, J. A. (2019). Desempeño neuropsicológico e indicadores de frecuencia, duración y tiempo de la sesión del ejercicio físico. *Pensamiento Psicológico*, 17(1), 19–32.
- Al-Yahya, E., Dawes, H., Smith, L., Dennis, A., Howells, K. y Cockburn, J. (2011). Cognitive Motor Interference While Walking: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2010.08.008>
- Álvarez, R., Rodríguez, S., Luis, J., Rodríguez, M., Luis, J. y Rodríguez, S. (2004). *Reserva cognitiva y demencia Introducción*.
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29, 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Carpenter, S. (2015). *Cognición corporizada*.
- Hazeltine, E., Teague, D., Ivry, R. B., Schumacher, E. H., Seymour, T. L., Glass, J. M., Kieras, D. E. y Meyer, D. E. (2002). Simultaneous Dual-Task Performance Reveals Parallel Response Selection After Practice. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 28, 527–545. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.28.3.527>
- Huang, H. J., y Mercer, V. S. (2001). Dual-Task Methodology: Applications in Studies of Cognitive and Motor Performance in Adults and Children. *Pediatric*

Physical Therapy: The Official Publication of the Section on Pediatrics of the American Physical Therapy Association.

Klotzbier, T. J. y Schott, N. (2017). Cognitive-Motor Interference during Walking in Older Adults with Probable Mild Cognitive Impairment. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 9. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2017.00350>

Li, K. Z. H., Lindenberger, U., Freund, A. M. y Baltes, P. B. (2001). Walking While Memorizing: Age-Related Differences in Compensatory Behavior. *Psychological Science*. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00341>

Lindblom, J. (2015). *Embodied Social Cognition*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20315-7>

Mejía, T. P. (s. f.). *Red Tercer Milenio Fundamentos psicopedagógicos*.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Análisis de Situación De Salud (ASIS) Dirección de Epidemiología y Demografía. *Ministerio de Salud*, 1–143. <https://doi.org/10.1103/PhysRevLett.72.482>

Patel, P., Lamar, M. y Bhatt, T. (2014). Effect of Type of Cognitive Task and Walking Speed on Cognitive-Motor Interference During Dual-Task Walking. *Neuroscience*. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.12.016>

Plummer-D'Amato, P., Altmann, L. J. P., Saracino, D., Fox, E., Behrman, A. L. y Marsiske, M. (2008). Interactions Between Cognitive Tasks and Gait After Stroke: A Dual Task Study. *Gait and Posture*. <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2007.09.001>

Plummer-D'Amato, P., Brancato, B., Dantowitz, M., Birken, S., Bonke, C. y Furey, E. (2012). Effects of Gait and Cognitive Task Difficulty on Cognitive-Motor Interference in Aging. *Journal of Aging Research*. <https://doi.org/10.1155/2012/583894>

Plummer, P. e Iyigün, G. (2018). Effects of Physical Exercise Interventions on Dual-Task Gait Speed Following Stroke: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2018.04.009>

Riby, L. M., Perfect, T. J. y Stollery, B. T. (2004). Evidence for Disproportionate Dual-Task Costs in Older Adults for Episodic but not Semantic Memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. <https://doi.org/10.1080/02724980343000206>

Scarmeas, N. y Stern, Y. (2003). Cognitive Reserve and Lifestyle. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25(5), 625–633.
<https://doi.org/10.1076/jcen.25.5.625.14576>

Schott, N., El-Rajab, I. y Klotzbier, T. (2016). Cognitive-Motor Interference During Fine and Gross Motor Tasks in Children with Developmental Coordination Disorder (DCD). *Research in Developmental Disabilities*, 57, 136–148. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.07.003>

Shapiro, L. y Spaulding, S. (2019). Embodied Cognition and Sport. En M. Cappucio (Ed.), *Handbook of embodied cognition and sport psychology* (pp. 3–22). MIT Press.

Timmermans, C., Roerdink, M., Janssen, T. W. J., Meskers, C. G. M. y Beek, P. J. (2018). Dual-Task Walking in Challenging Environments in People with Stroke: Cognitive-Motor Interference and Task Prioritization. *Stroke Research and Treatment*. <https://doi.org/10.1155/2018/7928597>

Valenza, M., Ariza, M., Ortizo, A., Casilda, J., Romero, R. y Moreno, M. (2017). *Uso de test dual en ancianos institucionalizados con diferentes niveles de deterioro cognitivo. Estudio transversal*. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n1.61303>

Vallesi, A. (2016). Dual-Task Costs in Aging Are Predicted by Formal Education. *Aging Clinical and Experimental Research*.
<https://doi.org/10.1007/s40520-015-0385-5>

Verhaeghen, P., Steitz, D. W., Sliwinski, M. J. y Cerella, J. (2003). Aging and Dual-Task Performance: A Meta-Analysis. *Psychology and Aging*.
<https://doi.org/10.1037/0882-7974.18.3.443>

Voytek, B. y Knight, R. T. (2010). Prefrontal Cortex and Basal Ganglia Contributions to Visual Working Memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. <https://doi.org/10.1073/pnas.1007277107>

Wang, X., Pi, Y., Chen, P., Liu, Y., Wang, R. y Chan, C. (2015). Cognitive Motor Interference for Preventing Falls in Older Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomised Controlled Trials. *Age and Ageing*. <https://doi.org/10.1093/ageing/afu175>

WHO. (2017). *La salud mental y los adultos mayores*.

Wilson, M. (2002). Six Views of Embodied Cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 625–636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>

Wilson-Mendenhall, C. D., Henriques, A., Barsalou, L. W. y Barrett, L. F. (2018). Primary Interoceptive Cortex Activity During Simulated Experiences of the Body. *Journal of Cognitive Neuroscience*. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01346

CAPÍTULO III

Habilidades sociales y capacidades humanas emergentes en los estudiantes de la banda músico-marcial de la IEBG, Pereira, Risaralda

Juliana Raigoza Cardona¹
Carlos Andrés Hurtado Díaz²

Resumen

El presente capítulo muestra los resultados de la investigación realizada en la Institución Educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, Risaralda. El objetivo fue comprender cómo se manifiestan las habilidades sociales y capacidades humanas en los estudiantes que se encuentran vinculados a la banda músico-marcial. Se utilizó un enfoque cualitativo; el método fue la fenomenología hermenéutica, y como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista dialógica con preguntas abiertas. Esto permitió tener un acercamiento con los jóvenes, para que con sus propias palabras expresaran qué tan significativa ha sido para cada uno la participación en el proceso de formación musical de la banda músico-marcial. La investigación permitió concluir que, a través de la práctica artística, en este caso la música, se favorece el crecimiento integral de los jóvenes y se promueve el fortalecimiento de sus habilidades sociales y capacidades humanas, así como los vínculos socioafectivos, valores y actitudes.

Palabras clave: Habilidades sociales, capacidades humanas, tiempo libre, banda músico-marcial, música, emociones.

1 Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano. Contacto: juliana.raigoza@ucp.edu.co

2 Postdoctor en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad de la Universidad Santo Tomás. Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. Magister en Psicoanálisis de la Universidad Argentina John F. Kennedy. Decano de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: carlos.hurtado@ucp.edu.co

Introducción

El presente texto se organizó en cinco apartados; el primero, “Tonos, intensidades y timbres”, consta de una descripción de los antecedentes que se acercan al problema de este trabajo de investigación, los cuales orientan y garantizan la coherencia y la correspondencia entre la pregunta, el referente teórico y el diseño metodológico.

El segundo, “Ritmos, pulsos y compases”, describe el área problemática y el planteamiento de la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación. El tercer apartado, “Acordes, inversiones y cadencias”, contiene el diseño metodológico implementado y la técnica para la obtención de la información. Además, se argumenta el tipo de investigación y su enfoque, acorde con la pregunta y el referente teórico.

En el cuarto, “Figuras y silencios”, se esclarecen de manera conceptual las categorías clave del problema que se hallan implícitas en la pregunta de investigación: habilidades sociales desde los planteamientos de Caballo (2007) y el enfoque de capacidades propuesto por Nussbaum (2012). El quinto y último apartado, “Música y subjetividades”, contiene el análisis de la información, los hallazgos y aspectos más relevantes, así como la discusión de sus resultados con aquellos encontrados en los antecedentes relacionados.

Finalmente, en “Melodías y armonías” se relacionan las conclusiones más importantes derivadas del procesamiento de la información, el cumplimiento de los objetivos, la respuesta a la pregunta de investigación y la pertinencia del marco teórico. Además, se puntualizan algunas recomendaciones en “Notas y claves”, que podrían generar futuras investigaciones en este campo problemático.

Tonos, intensidades y timbres

La presente investigación se lleva a cabo con el grupo de estudiantes que pertenecen a la banda músico-marcial de la Institución Educativa Byron Gaviria, de la ciudad de Pereira, integrada por 34 jóvenes de los grados 5° a 11°.

Los estudiantes que participan de esta investigación en las horas de la mañana asisten a una jornada escolar de 6 horas, en la cual tienen un promedio de 11 asignaturas. Los estudiantes de grado 10.° y 11.° deben asistir en las horas de la

tarde a la modalidad articulada con el Sena, al servicio social obligatorio y a los ensayos de la banda músico-marcial, que son en las horas de la noche.

Este grupo fue conformado desde el año 2017, gracias a la dotación de instrumentos musicales obtenidos mediante presupuesto participativo por la Junta de Acción Comunal de los 2500 lotes del Barrio Cuba. Y forma parte de la línea de formación artística del proyecto de aprovechamiento del tiempo libre “Cuidando la mente, el cuerpo y el espíritu”, que tiene la institución desde ese mismo año.

De acuerdo con lo anterior, se propone realizar una investigación con los jóvenes que conforman este grupo, para comprender cómo se manifiestan las habilidades sociales y capacidades humanas. Dar significado a los discursos es importante para entender lo que ocurre en los jóvenes que asisten a los ensayos de la banda músico-marcial en su tiempo libre: ¿por qué lo hacen?, ¿qué motiva su participación?, ¿qué ha ocurrido en sus vidas desde que pertenecen a este grupo?, ¿de qué manera ha incidido en sus vidas la participación en este grupo?, ¿qué habilidades han emergido con su proceso de formación musical?

Entre las investigaciones realizadas en este campo, Morales Quispe (2018) es un referente importante para esta investigación, ya que en su trabajo se caracterizan las habilidades sociales en estudiantes que participan en los talleres de música del colegio emblemático Glorioso Nacional de San Carlos de la ciudad de Puno, Perú. Los resultados indican que los integrantes de este grupo tienen puntuaciones bajas y muy bajas en las 6 habilidades evaluadas: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Oriola Requena (2017), investigó las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales, con 20 agrupaciones musicales y con una muestra total de 660 participantes entre los 10 y los 28 años. Este estudio concluyó que las relaciones entre compañeros es el motivo que más agrada de participar en una agrupación musical. Las valoraciones sobre las relaciones interpersonales que se establecen en ambos grupos son muy positivas. Las emociones que más sienten los participantes durante ensayos y presentaciones son alegría, relajación y euforia. La opinión que tienen los adolescentes participantes sobre los beneficios socioemocionales

que aporta la participación en una agrupación musical juvenil es que, además de formarse y adquirir conocimientos de tipo musical, también desarrollan de forma significativa capacidades y habilidades de tipo socioemocional. Estos dos estudios han sido de corte experimental y netamente cuantitativo; situación que difiere de este trabajo.

Por su parte, Zapata Calvopiña (2016) investigó el aporte que generan las actividades recreativas en el aprovechamiento del tiempo libre de los estudiantes de la Unidad Educativa 14 de Julio, del Cantón Latacunga (Ecuador), mediante un enfoque mixto. Los resultados arrojaron que la mayoría de los 122 estudiantes encuestados consideran que el uso adecuado del tiempo libre los ayuda en el cumplimiento de las obligaciones académicas, pues los lleva a organizarse y planificar de mejor manera.

Jordán Giraldo, Mejía Ramos y Uribe Blandón (2018) buscaron comprender las subjetividades que se dan a través de la socialización en los integrantes del Colectivo Creativo de la Institución Educativa Gabo de Cartago (Valle del Cauca). Para esto, tuvieron en cuenta 3 categorías de análisis: Identidad colectiva, Condición juvenil y Capacidades humanas. Esto les permitió concluir que el colectivo se convirtió en una “frontera artística” entre la casa y la institución, para romper las barreras de la monotonía escolar y de la vida misma; en un espacio de participación individual y colectiva, que se convirtió en un reanimador de almas (liberación de emociones y formas de expresión), en el cual, a través de la interacción, los jóvenes se conectaron con sus pensamientos más íntimos, conocimientos y situaciones, las cuales les ayudaron a fortalecer y enriquecer su proyecto de vida, conocer a la otra persona, reconocer los talentos y aprender con los valores de los demás.

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, surge la pregunta de investigación ¿cómo se manifiestan las habilidades sociales y capacidades humanas en los estudiantes que se encuentran vinculados a la banda músico-marcial de la Institución Educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, Risaralda? De la misma manera, surge otra inquietud: ¿cuáles cambios observan en sus vidas, experiencias y habilidades sociales los estudiantes luego de su vinculación a la banda músico-marcial?

Ritmos, pulsos y compases

Lo anterior direcciona la ruta para comprender cómo se manifiestan las habilidades sociales y las capacidades humanas en los estudiantes que se encuentran vinculados a la banda músico-marcial; además, para identificar cuál grupo de estas prevalece y cuáles de ellas pudieron haberse fortalecido luego de su vinculación al proceso musical.

Investigar acerca de las manifestaciones de las habilidades sociales y de las capacidades humanas de los estudiantes que pertenecen a la banda músico-marcial se convierte en un proceso de evaluación que, a su vez, puede proporcionar a la IE información útil para fortalecer los procesos de formación en las diferentes escuelas que componen el proyecto de aprovechamiento del tiempo libre. Es importante resaltar que son pocas las instituciones educativas de Pereira que cuentan con proyectos de aprovechamiento del tiempo libre de sus estudiantes. De este estudio se puede generar una reflexión en torno a las políticas de aprovechamiento del tiempo libre a nivel municipal, para que estas sean tenidas en cuenta en los planes de desarrollo de cada gobierno y se les asignen recursos para su adecuado funcionamiento, con lo que se ampliaría su cobertura en todas las IE.

Esto adquiere relevancia si se consideran los estudios realizados por la OMS (2013) que reflejan la necesidad de proporcionar a los adolescentes diferentes espacios de aprendizaje y socialización en temáticas de su interés. Al ser vulnerables, esta etapa es crucial: es allí donde suelen desarrollarse trastornos como la depresión, el trastorno afectivo bipolar, la esquizofrenia, los trastornos de ansiedad, los trastornos de conducta, los trastornos por abuso de sustancias, entre otros, como lo plantea la OMS (2013) en su plan de acción sobre salud mental 2013-2020.

En este sentido, diferentes autores (Campbell, 1998; Goleman, 1996; Shapiro, 1997) manifiestan que la educación musical es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado desde la formación general del individuo. Entre las capacidades desarrolladas a través de su estudio, además de las académicas (potencia el razonamiento inductivo/deductivo, favorece el lenguaje y estudio de lenguas extranjeras, mejora el pensamiento lógico-matemático), favorece las capacidades emocionales y sociales: mejora la atención, la respiración, la relajación, la motricidad fina, el autoconcepto, la empatía, el sentido de responsabilidad, la perseverancia, el compromiso, etc.

Lo anterior permitió plantear como objetivo general comprender la manera en que se manifiestan las habilidades sociales y las capacidades humanas en los estudiantes que se encuentran vinculados a la banda músico-marcial de la Institución Educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, Colombia.

Los objetivos específicos son 1) identificar el grupo de habilidades sociales y capacidades humanas que prevalece en los estudiantes integrantes de la banda músico-marcial de la Institución Educativa Byron Gaviria; 2) categorizar las habilidades sociales y las capacidades humanas que prevalecen en los estudiantes integrantes de la banda músico-marcial de la Institución Educativa Byron Gaviria, y 3) analizar las habilidades sociales y las capacidades humanas encontradas en los estudiantes integrantes de la banda músico-marcial de la Institución Educativa Byron Gaviria.

Acordes, inversiones y cadencias

El presente estudio se basó en el enfoque cualitativo, dado que permite un acercamiento a la realidad en un contexto que no es necesario editar. Es decir, se muestra tal y como sucede, lo que permite interpretar los fenómenos que existen y la carga simbólica que esto implica para los sujetos. Según Hernández Sampieri (2014), este “trata de comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”.

El diseño que se planteó es el fenomenológico de tipo hermenéutico, el cual facilita el acercamiento con los jóvenes participantes en la investigación. En palabras de Hernández Sampieri (2014), este enfoque:

[...] explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno; pudiendo ser estos sentimientos, emociones, razonamientos, visiones, percepciones, etc. Se trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias. (Sampieri 2014, p 493).

Como medio de recolección de la información se usó la entrevista dialógica, con preguntas abiertas, con el fin de propiciar que los entrevistados expresan, en sus propias palabras, la perspectiva personal sobre el tema. Rojas Soriano (2013) la define como aquella en la que el investigador y la persona entrevistada

participan de manera activa, pues esta permite una mayor comunicación entre el entrevistador y las personas entrevistadas.

Se realizaron 25 entrevistas a 12 hombres y 13 mujeres entre los 10 y 16 años integrantes de la banda músico-marcial, pertenecientes a los grados 5.º a 11.º.

Figuras y silencios

La investigación tiene como fundamentación teórica dos categorías: habilidades sociales y capacidades humanas. Al hablar de las primeras, se debe partir de la reflexión que estas deben ser consideradas dentro del contexto específico, puesto que los patrones de comunicación y comportamiento varían dentro de una misma cultura, dependiendo de diferentes factores, como edad, sexo, estrato social, educación, entre otros. Además, el grado de eficacia mostrado por una persona depende de lo que desee lograr en la situación particular en que se encuentre.

Caballo (2007, p. 17) sostiene que:

[...] la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Para este autor, una adecuada conceptualización de la conducta socialmente habilidosa implica la especificación de tres componentes de la habilidad social: una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables cognitivas) y una dimensión situacional (el contexto ambiental).

A través de la recopilación de diversas fuentes, y desde la dimensión conductual, Caballo (2007, p. 19) propone 14 tipos de habilidades sociales: hacer cumplidos, aceptar cumplidos, hacer peticiones, expresar amor, agrado y afecto, iniciar y mantener conversaciones, defender los propios derechos, rechazar peticiones, expresar opiniones personales (incluyendo el desacuerdo), expresar de manera justificada molestia, desagrado o enfado, pedir el cambio de conducta del otro, disculparse o admitir ignorancia, afrontar las críticas, solicitar satisfactoriamente un trabajo y hablar en público.

En relación con la dimensión personal (las variables cognitivas), el autor las ha agrupado en 3 subcategorías, donde hace referencia a los componentes verbales, los elementos paralingüísticos o vocales (elementos no verbales) y los componentes mixtos, que están compuestos de elementos no verbales y/o paralingüísticos y/o verbales.

Los componentes no verbales se relacionan con 1) mirada /contacto ocular (cuando habla el otro, el sujeto, en silencio); 2) latencia de la respuesta; 3) sonrisas; 4) gestos; 5) expresión facial; 6) postura (cambios de postura); 7) distancia/proximidad; 8) expresión corporal; 9) automanipulaciones; 10) asentimientos con la cabeza; 11) orientación; 12) movimientos de las piernas; 13) movimientos nerviosos de las manos, y 14) apariencia personal.

El componente verbal incluye: 1) voz (volumen, tono, claridad, velocidad, timbre, inflexión); 2) tiempo de habla (duración de la respuesta, número de palabras dichas); 3) perturbaciones en el habla (pausas y silencios en la conversación, número de muletillas, vacilaciones), y 4) fluidez del habla.

El componente mixto incluye elementos verbales y no verbales, tales como 1) afecto; 2) conducta positiva espontánea; 3) escoger el momento apropiado; 4) tomar la palabra; 5) ceder la palabra; 6) conversación en general, y 7) saber escuchar.

Por último, en la dimensión situacional (contexto ambiental), se refiere a edad, sexo, estrato, raza, inteligencia, atractivo físico, clase, espacio lugar de interacción. Estas pueden conceptualizarse como fuertes o débiles, de acuerdo con la forma en que son experimentadas por el individuo. Las situaciones psicológicamente “fuertes” poseen un alto grado de estructura y definición; proporcionan señales claras que guían la conducta, ayudan al individuo a saber más claramente qué hacer y limitan las conductas antisociales. Por el contrario, las situaciones psicológicamente “débiles” tienden a ser poco estructuradas y ambiguas; por lo tanto, no proporcionan señales claras que guían la conducta.

En la categoría de las capacidades humanas, Nussbaum (2012, p. 53) plantea diez capacidades centrales que permitirían a las personas ser capaces de llevar una vida digna y próspera sobre unos mínimos exigibles. Estas son 1) la vida; 2) salud física; 3) integridad física; 4) sentidos imaginación y pensamiento; 5) emoción; 6) razón práctica; 7) afiliación; 8) otras especies; 9) capacidad para jugar, y 10) control sobre el propio entorno.

El enfoque de las capacidades desde el desarrollo humano concibe cada persona como un fin en sí mismo y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para ser humano. Está centrado en la elección o en la libertad, pues defiende que el bien crucial que las sociedades deberían promover para sus pueblos es un conjunto de oportunidades (o libertades sustanciales) que las personas pueden luego llevar, o no llevar, a la práctica. (Nussbaum, 2012, p. 38).

Nussbaum (2012) replantea el término propuesto por Sen de “libertades sustanciales”, nombrándolas “capacidades combinadas”; las cuales describe como un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir actuar.

[...] “La capacidad viene de ser, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos. Dicho de otro modo, no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico”. (Nussbaum, 2012, p. 40).

Nussbaum (2012, p. 40) establece la importancia de la sociedad para promover, en primer lugar, el desarrollo de las capacidades internas a través de la educación, si entendemos que estas son “las características de una persona (los rasgos de su personalidad, sus capacidades intelectuales y emocionales, su estado de salud y de forma física, su aprendizaje interiorizado o sus habilidades de percepción y movimiento)”. Además, argumenta que las capacidades internas son solo una parte de las capacidades combinadas, al referir que “no es posible conceptualmente imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas” (Nussbaum, 2012, p. 42).

Las capacidades pertenecen, en primer lugar, a las personas, como seres individuales, y solo después se derivan hacia los colectivos. El enfoque defiende un principio según el cual cada persona es un fin en sí mismo. Así, se plantea que el objetivo es producir capacidades para todas y cada una de las personas, sin usar a ninguna de ellas como medio para las capacidades de otras ni para las del conjunto.

Si bien estas fueron las categorías iniciales, el estudio permitió reconocer algunas categorías emergentes como los valores y las actitudes.

Música y subjetividades

Se analiza la información desde la fenomenología hermenéutica y se interpretan las narrativas discursivas dadas a través de las entrevistas dialógicas realizadas a los estudiantes. Estas se relacionan con los referentes teóricos y los antecedentes investigativos, con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación y ver el cumplimiento de los objetivos. Esto permitió encontrar los datos que se detallarán a continuación.

Los jóvenes entrevistados reportan que la participación en el proceso de formación de la banda músico-marcial les ha ayudado a mejorar en las siguientes habilidades sociales, recopiladas por Caballo (2007). Desde la dimensión conductual, se hace relevante para ellos la facilidad que han ido adquiriendo con el tiempo para disculparse o admitir ignorancia, iniciar y mantener conversaciones, expresar opiniones, enfrentar las críticas y hablar en público.

En este sentido, JSG, de grado 7.º, refiere: “He mejorado en mi interacción con los compañeros, porque la verdad no hablo con todo el mundo. Pero ya con la banda veo la gente y ya no me da pena, uno habla con todo el mundo, entonces yo también como que les cojo el ritmo y entonces empiezo a hablar con la gente. Entonces a mí me parece bueno pues porque es bueno hablar con gente, conocer y conocerse con otras personas”.

LSR, de grado 9.º, expresa: “La banda ha sido muy buena; gracias a ella me quité esa pena de hablarle a la gente. Yo no soy mucho de salir en frente de mucha gente porque me congelo, me da pánico, de todo; entonces yo siempre he tenido mi pequeño círculo de amistades, pero gracias a la banda conocí muchas personas, entonces ese círculo se fue agrandando mucho más”.

SBA, grado 7.º, comenta: “Yo siempre he sido muy tímido, he mejorado un poquito en eso, sobre todo acá en la banda; hablo con todos los compañeros, aunque sigo siendo más bien callado, pero antes no le hablaba a nadie, me daba pena”.

LFZ, de grado 7.º, relata que “en las clases me daba mucho miedo participar, hacer exposiciones todavía me da un poquito de susto, pero me ha ayudado demasiado a mejorar. Las presentaciones que hemos tenido en público es lo que más me ha ayudado”.

JHG, de grado 6.º, en relación con el afrontamiento de las críticas, manifiesta: “al principio me daba mucha pena que me vieran, pero esto me ayuda a aprender que uno tiene que ser fuerte en la vida”.

En relación con la dimensión personal (las variables cognitivas) de las subcategorías³ planteadas por Caballo (2007), se encontraron en el componente no verbal diferentes manifestaciones en los estudiantes acerca de la importancia de la postura corporal en el momento de las presentaciones. Este es uno de los elementos a los cuales le dedican mayor tiempo de sus ensayos y se llama orden cerrado. De la misma forma, sostienen que es de los aprendizajes que más se les dificulta dominar, ya que deben marchar, realizar la coreografía y tocar el instrumento al mismo tiempo.

En SAR, un estudiante de grado 7.º, se encontró mejoramiento en elementos paralingüísticos o vocales (elementos verbales) que hacen referencia al ítem 1) voz (volumen, tono, claridad, velocidad, timbre, inflexión). Este estudiante manifiesta: “Otra cosa que siento que me ha ayudado a mejorar es el tono de la voz, porque yo siempre he hablado muy duro y acá en la banda me ha tocado controlarlo porque uno para poder concentrarse en la partitura, en la marcha y en el toque del instrumento necesita concentrarse, y por eso tengo que estar más callado o hablar bajito”.

En este sentido, Caballo (2007) señala que las señales no verbales tienen que ser congruentes con el contenido verbal, para que un mensaje sea transmitido de forma precisa; es decir, la manera en que se transmite un mensaje es más importante que las palabras que se usan. Asimismo, el autor considera que las conductas no verbales de un individuo pueden provocar conductas no verbales recíprocas.

Las interacciones sociales se valen en su mayoría de la conversación entre una o varias personas, la cual puede consistir en una mezcla de transmisión de

3 Componentes verbales, elementos paralingüísticos o vocales (elementos no verbales) y componentes mixtos, que están compuestos de elementos no verbales y/o paralingüísticos y/o verbales.

información y solución de problemas, que permiten el mantenimiento de las relaciones sociales y el disfrute de la interacción con los otros. La conversación implica una interacción compleja de señales verbales y no verbales. LSR, de grado 9.º, señala: “la banda ha sido muy buena para mí, gracias a ella me quitó la pena a hablar en público”.

En relación con la dimensión situacional (contexto ambiental)⁴, se observó que los integrantes de la banda músico-marcial no establecen diferencias o prejuicios por situaciones como edades, géneros, grados, estrato, etc., entre sus miembros. Todos están allí por un objetivo común por el que trabajan y se esfuerzan diariamente, por lo cual se relacionan con sus compañeros como iguales. En este sentido, JHG, de grado 6.º, manifiesta: “Primero yo estudiaba en un colegio privado, y mi mamá, como trabaja aquí, me contaba de la banda, y yo le empecé a decir que yo quería formar parte de la banda, que me cambiara de colegio, y hasta que ya por fin me hizo caso y me sacó del colegio, y empecé aquí”.

De las habilidades sociales planteadas a nivel teórico, el estudio evidenció en la dimensión conductual 5 de las 14 descritas; en la dimensión cognitiva, en el componente verbal, 1 de 14, en el componente no verbal, 2 de 4, en el componente mixto, 4 de 7, y en el nivel de la dimensión situacional, lo descrito anteriormente.

En la categoría de capacidades humanas, se pudieron identificar en las entrevistas las capacidades de sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, afiliación y juego. Nussbaum (2012, p. 53) define sentidos, imaginación y pensamiento como:

Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo *verdaderamente humano* [...] Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección [...] Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.

4 Edad, sexo, estrato, raza, inteligencia, atractivo físico, clase, espacio, lugar de interacción.

En relación con esta categoría, SBA, de grado 7.º, expresa: “Para mí significa mucho estar en la banda, tengo el sueño de ser músico profesional, me gustaría cuando termine el colegio seguir estudiando música”.

Por su parte, LFZ, de grado 7.º, sostiene: “Este año me pasé para el trombón; quería saber que todo el mundo dice que es muy duro y yo quería experimentar si era cierto, quería experimentar otro instrumento, no solamente quedarme en lira que ya llevaba dos años y me ha ido muy bien, al principio sí un poquito difícil”.

Cuando Nussbaum (2012, p. 54) habla sobre las emociones, plantea que se trata de “poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros”. JGC, de grado 9.º, dice: “Para mí estar acá significa tanto, me siento como halagada, orgullosa de estar representando el colegio, de ir a otras partes, otras ciudades y representar a una familia entera, un colegio entero”.

JEP, de grado 9.º, afirma: “Yo cuando vengo a la banda me siento muy feliz porque salgo de mi casa y cambio de espacio, me siento libre y me siento de verdad como yo mismo, me siento una mejor persona”.

Por otra parte, en cuanto a la capacidad de afiliación, Nussbaum (2012, p. 54) sostiene que tiene que ver con “poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra”.

En este sentido, JEG, de grado 9.º, manifiesta: “La verdad, la interacción con todos los compañeros de la banda en buena, es como alegre, es muy motivada [...] nos la pasamos bien, ensayamos, nos reímos y entre todos aprendemos y entre todos nos ayudamos”.

JHG, de grado 6.º, dice: “Es un grupo muy agradable. Charlamos mucho, salimos en los descansos... cuando yo me metí pues yo no conocía a nadie, pero me hicieron un muy buen recibimiento, me sentí muy cómodo y unos compañeros me enseñaron algunas cositas aparte; cuando me enseñaron pues ya pude mejorar mucho”.

JAB, de grado 8.º, expresa: “El proceso de formación es muy bueno y entre todos nos ayudamos. Los dos profesores explican muy bien; pero el proceso

más importante lo hace uno con los compañeros, porque ellos le ayudan a uno mucho y con paciencia, con dedicación, con amor, le ponen mucho amor como al enseñarle y explicarle a uno, con mucho agrado. Eso para mí ha sido muy valioso de este proceso; así cambien el instrumento ellos y no les toque el ensayo el mismo día que uno, ellos vienen a explicarle a uno con mucho cariño”.

Las emociones que despierta la música son las relacionadas con las posibilidades generales de la vida humana (reveses de la fortuna, amores felices) hacia las que la música nos hace señas. Se tendrán diversas emociones relacionadas con sus propias vidas y las posibilidades que estas comportan (Nussbaum, 2017, p. 311).

La última capacidad humana que se manifestó en las entrevistas fue el juego “Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas” (Nussbaum, 2012, p. 54). Esta capacidad se relaciona con los planteamientos de Mendía y Pitarque (2002, p. 6), donde se entiende por ocio:

[...] aquel tiempo que el individuo reserva para actividades que él escoge libremente. Es decir, el conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente sea para descansar o para divertirse o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales.

LFZ, de grado 7.º, mantiene: “Disfruto mucho este tiempo que paso en la banda, un momento para aprender mucho algo que me gusta demasiado y reír con mis compañeros”.

SVG, de grado 5.º, señala: “El proyecto de tiempo libre es muy bueno, porque ya los niños que vienen a estas actividades dejan tanto tiempo de pegarse a los celulares y no se mantienen tanto en la calle”.

En este sentido podemos relacionar estos hallazgos con los encontrados por Oriola Requena (2017), donde los adolescentes consideraron que la participación en la agrupación musical, además de aportar a la formación y adquisición de conocimientos de tipo musical, también aportó al desarrollo significativo de capacidades y habilidades de tipo socioemocional.

Al emplear el tiempo libre, las personas se liberan de actividades obligatorias o de la satisfacción de necesidades básicas como comer o dormir. Aprovechar el tiempo libre posibilita una mayor dedicación a los gustos y aspiraciones, una participación social, mantener relaciones humanas, reducir niveles de estrés, tranquilizarse, aprender cosas nuevas, etc.

Las capacidades pertenecen, en primer y prioritario lugar, a las personas individuales, y solo luego, en sentido derivado, a los colectivos (Nussbaum, 2012, p. 55). El objetivo de estas es producir capacidades para todas las personas, sin usarlas como medio para las capacidades de otros, ni para las del colectivo. La propuesta va encaminada a que el Estado debe garantizar y proteger todas las capacidades para todas personas.

Se identificaron otras categorías emergentes en los relatos de los jóvenes, que no se consideraron al realizar el planteamiento del problema de investigación, las cuales se integraron en dos categorías: una de ellas denominada valores, y la otra, actitud. Dentro de estas, los estudiantes resaltan como valores fundamentales en el proceso de formación en la banda músico-marcial el trabajo en equipo, la responsabilidad, el respeto, la paciencia y la puntualidad; aspectos que consideran han ido mejorando en ellos con la participación en este grupo.

Uno de los estudiantes de grado 6.º, JHG, manifiesta: “He aprendido a ser más puntual, porque aquí a los ensayos uno tiene que llegar puntual; entonces antes me demoraba mucho en la casa alistándome y eso hacía que llegáramos tarde”.

El valor que más resaltan los estudiantes es el trabajo en equipo. De allí se identificó que el proceso de formación al interior de la banda está relacionado con el Proyecto Educativo Institucional, al promover como estrategia el aprendizaje colaborativo, enfoque didáctico que aboga por la adquisición de conocimiento a través de dinámicas de trabajo en grupo y de interacción social (trabajo colaborativo). En palabras de Barkley, Croos y Major (2007), “Trabajar en pequeños grupos para lograr objetivos de aprendizaje comunes es aprender mediante el trabajo en grupo”.

Uno de los estudiantes de grado 9.º, PAI, expresa: “En la banda nos ayudamos unos a otros, los que saben más lo guían a uno, con mucho cariño le enseñan, no son egoístas para decirle a uno cómo hacer las cosas”.

Otros integrantes que pertenecen a grado 9.º, LSR y JEP, comentan, respectivamente: “En la banda pues yo trato de enseñarles a mis compañeras y a la vez también aprendo mucho de ellas [...] pero ellas de cierta forma me enseñan muchas cosas: a tener confianza en mí, a tener paciencia”; “En el grupo hay mucha paciencia para enseñar y para uno aprender de los otros, los mismos compañeros le ayudan y le enseñan a uno”.

En este sentido, Muñoz (2007) retoma el concepto de Bajtín de conciencia intersubjetiva: “Yo no llego a hacerme consciente de mí mismo, no llego a ser yo mismo sino al revelarme a los otros y mediante la ayuda de los otros.”

En términos generales, los estudiantes valoran de forma positiva el apoyo que tienen en el proceso de formación de parte del equipo de trabajo de la IE. De la misma manera, consideran que desde la llegada del profesor WZZ el grupo se ha unido y fortalecido, en lo que ellos denominan “somos como una familia”.

De esta manera, se puede identificar una categoría emergente adicional que sería “identidad colectiva”. Muñoz (2007), siguiendo la perspectiva de Castells, considera que “la búsqueda de identidad colectiva o individual es la fuente fundamental de significado en un mundo signado por flujos globales de riqueza, poder e imágenes”.

IOB afirma: “El apoyo que hay al interior del grupo es muy buen. Cuando alguien tiene un problema o una dificultad siempre estamos ahí para ayudarles, para apoyarles; tanto a nivel de conocimiento como en algún problema que pueda tener algo”.

NGC, de grado 11.º, considera que “La banda desde el principio que yo estuve hasta ahora que ya voy a salir en 11 se ha convertido en una familia; hemos llegado a un punto en el que confiamos, nos apoyamos, se le ayuda al que necesite tanto a nivel musical como en la vida personal; si alguno de nosotros tiene alguna dificultad estamos todos como grupo, como una familia para apoyarnos; para hacerle sentir que cuenta con nosotros.”

Dentro de la categoría de actitudes, los estudiantes manifiestan que han observado que han mejorado en su autocontrol emocional, atención y concentración, e impulsividad. Aquí se pueden encontrar afirmaciones como la de PAI: “yo he tenido cambios con la banda porque yo antes era muy impulsiva, muy grosera,

y acá he corregido eso porque el profesor le enseña a uno a que le hable con respeto, porque si yo no me comporto, entonces me toca salirme, y eso ha servido para que me haga mejorar”.

En términos generales, se evidencian claramente las manifestaciones de las habilidades sociales y de las capacidades humanas planteadas por los autores mencionados.

Melodías y armonías

La investigación inició con la pregunta ¿cómo se manifiestan las habilidades sociales y las capacidades humanas en los estudiantes que se encuentran vinculados a la banda músico-marcial de la Institución Educativa Byron Gaviria?

Este estudio permitió evidenciar cómo, a través de la práctica artística, en este caso la música, se favorece el crecimiento integral de los jóvenes y se promueve el fortalecimiento de sus habilidades sociales y capacidades humanas, así como los vínculos socioafectivos, valores y actitudes.

En este sentido, se hace manifiesto por parte de los estudiantes la importancia de dedicar sus horas de tiempo libre en actividades de interés para ellos, que les permitan desligarse de los equipos electrónicos y redes sociales, y aprovechar su tiempo aprendiendo diferentes habilidades que les sirvan para su vida y su fortalecimiento interior. Los estudiantes valoran de forma positiva que el colegio cuente con el proyecto de aprovechamiento de tiempo libre “Cuidando la mente, el cuerpo y el espíritu”, puesto que cuenta con múltiples actividades y con temáticas muy variadas, de interés para la población estudiantil de todas las edades.

A pesar de haber encontrado habilidades sociales presentes en la vida de los estudiantes a partir de su participación en el proceso de la banda músico-marcial, es importante tener en cuenta que solamente emergieron 5 de las 14 habilidades cognitivas planteadas en el referente teórico.

De otro modo, un aspecto relevante que estuvo presente en las voces de los estudiantes está relacionado con el desempeño académico y disciplinario. A este respecto, algunos estudiantes manifestaron que, gracias a la exigencia que existe al interior de la banda y desde las directivas de la IE, para que los integrantes del grupo tengan un perfil de buenos rendimientos para poder conservar su cupo, se han esforzado más para conservarlo, mediante la obtención de buenas calificaciones.

Si bien este aspecto no es lo central de esta investigación, cabe resaltar que las habilidades sociales, las capacidades humanas, los valores y las actitudes trabajadas de manera consciente y organizada permean positivamente el mejoramiento académico.

Notas y claves

Teniendo en cuenta el tiempo transcurrido desde la conformación de la banda músico-marcial (agosto de 2017), la investigación realizada y los elementos encontrados a partir de esta, se recomienda:

Capacitar a los jóvenes integrantes de la banda músico-marcial en conciencia corporal, para que les ayude a estar más atentos a sus expresiones no verbales en todo momento y a sentir más su cuerpo. Mediante técnicas de meditación y de consciencia plena, podrían mejorar la postura durante la marcha y las presentaciones.

Realizar una medición a profundidad de todos los componentes de las habilidades sociales de los integrantes de la banda, con el fin de proporcionar estrategias de mejoramiento específicas para cada una de ellas, que se traduzcan en mejor desempeño tanto en el interior de la banda y sus presentaciones, como en la vida académica y personal de los integrantes.

Incentivar la formulación de proyectos de aprovechamiento del tiempo libre en las instituciones educativas oficiales de Pereira, mediante la gestión con las administraciones locales, pues estos se encuentran respaldados en las leyes vigentes tanto en el ámbito nacional como municipal.

Referencias

Barkley, E. F., Croos, P. y Major C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.

Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Editorial Siglo XXI.

Campbell, D. (1998). *El efecto Mozart*. Ediciones Urano.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Hernández Sampieri, R. (2014) *Metodología de la Investigación. Parte 2: El proceso de Investigación Cualitativa*. McGraw-Hill.

Jordán Giraldo, A. M., Mejía Ramos, J. J. y Uribe Blandón, E. (2018). Colectivo creativo en la I.E. Gabo, una experiencia de identidad colectiva y subjetividades que emergen a través del arte [manuscrito no publicado].

Mendía, R y Pitaque, J (2002) Educar en el tiempo libre I. Ediciones “Instituto Pontificio San Pío X”.

Morales Quispe, E. F. (2018) *Las habilidades sociales en estudiantes que participan en los talleres de música del colegio emblemático Glorioso Nacional de San Carlos de la ciudad de Puno 2018* [tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional: <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/9528>.

Muñoz, G. (2007). ¿Identidades o subjetividades en construcción? *Revista de Ciencias Humanas UTP*, 37. P 69-89.

Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades*. Paidós Ibérica.

Nussbaum, M. (2017). Paisajes del Pensamiento. La inteligencia de las emociones. Ediciones Paidós

Oriola Requena, S. (2017). Las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales. El fenómeno de las bandas en la comunidad valenciana y los coros en Cataluña [tesis de doctorado, Universitat de Lleida]. TDX: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/405944>

Organización Mundial de la Salud. (2013). Plan de acción sobre salud mental 2013-2020. Consultado el 20 de Octubre de 2018. https://www.who.int/mental_health/publications/action_plan/es/.

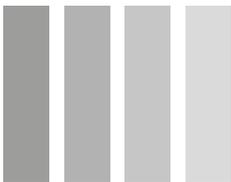
Rojas Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés Editores.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Zeta.

Zapata Calvopiña, A. B. (2016). Actividades recreativas en el aprovechamiento del tiempo libre de los estudiantes de la Unidad Educativa 14 de Julio del Cantón Latacunga [tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/22407/1/TESIS%20PARA%20IMPRIMIR.pdf>

CAPÍTULO IV

Prácticas de reconocimiento que emergen en los docentes de primaria y su repercusión en la inclusión educativa en población con discapacidad



Deicy Milena López García¹
Ángela María López Rincón²
Juan Esteban Castrillón Rivera³
Jhon Wilmar Toro Zapata⁴

Resumen

El presente trabajo da a conocer las dimensiones del reconocimiento (amor, derecho y solidaridad) de Axel Honneth, y pretende interpretar su repercusión en la inclusión educativa en docentes de primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe, del municipio de Dosquebradas, durante el año 2019. Como propósitos, se quiere comprender las prácticas de reconocimiento, describir las dinámicas de inclusión educativa e identificar actitudes y representaciones que emergen de los docentes en su accionar pedagógico. El enfoque de la investigación es de tipo mixto; el método es de carácter fenomenológico descriptivo, lo cual

-
- 1 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Licenciada en Pedagogía Infantil. Docente en CDI Otún del ICBF, Pereira. Contacto: deicymilenalopez@gmail.com
 - 2 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Física. Técnico administrativa del área de calidad de la Secretaría de Educación de Dosquebradas. Contacto: amlopez@dosquebradas.gov.co
 - 3 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Profesional en Ciencias del Deporte y la Recreación. Docente del Gimnasio Pereira. Contacto: juanescatrillon23@gmail.com
 - 4 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Cuauhtémoc de México. Coordinador de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: jhon.toro@ucp.edu.co

ayuda a entender cuáles son esas prácticas de reconocimiento que surgen a partir de las estrategias implementadas en el aula, por medio de las técnicas de encuesta, entrevista narrativa y autobiografía. Se ratifica la idea de que son insuficientes los conocimientos de los docentes para asumir una inclusión educativa adecuada y, por tanto, de que son escasas las prácticas de reconocimiento que emergen. Se concluye que las prácticas de reconocimiento de los docentes, que provienen de vivencias personales, vinculan en su accionar pedagógico a niños que requieren inclusión educativa; estas generan experiencias de aula donde los estudiantes se sienten amados, con derechos y vinculados en una sociedad que en ocasiones los menosprecia por su condición.

Palabras clave: reconocimiento, inclusión educativa, discapacidad, docentes.

Para iniciar

Es de gran importancia conocer sobre la educación inclusiva que se le brinda a los niños y las niñas con discapacidad y sobre la labor docente ejercida para lograr empoderamiento de las estrategias de apoyo y adecuaciones, que no ha sido visibilizada, ni mucho menos analizada desde las perspectivas filosófica y pedagógica. Por esta razón, se pretende abordar a docentes de primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe, de Dosquebradas, que trabajan con una gran cantidad de niños en situación de discapacidad. Esto con el objetivo de realizar una interpretación de las prácticas de reconocimiento que emergen de forma individual o grupal de la inclusión educativa.

Colombia se identifica por la diversidad de su población. Estas características se diferencian en etnias, casos de vulnerabilidad y poblaciones rurales o urbanas. Al mismo tiempo, la educación es la encargada de dar una atención apropiada a todos los niveles, por medio de varios objetivos: fortalecer, mejorar la convivencia y generar la inclusión de todas las diferentes poblaciones sociales. Además, existe la necesidad de reforzar la educación para todos los estudiantes, de forma que se evite la exclusión o la segregación en las instituciones educativas, frente a altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social, aspectos que también se reflejan en lo social, económico y cultural. De modo que es importante indagar ¿cuáles son las prácticas de reconocimiento que emergen en los docentes de primaria y su repercusión en la inclusión educativa en población con discapacidad de la institución educativa Nuestra Señora de Guadalupe, de Dosquebradas?

Antecedes a esta investigación acercamientos al tema desde panoramas internacional, nacional y local, para analizar de forma detallada las investigaciones que se acercan al interés investigativo sobre las prácticas de reconocimiento que emergen en los docentes de primaria y su repercusión en la inclusión educativa en población con discapacidad. Se encontró que no existen trabajos realizados directamente sobre el reconocimiento del docente en cuanto a su trabajo con la inclusión educativa, desde las diferentes prácticas de reconocimiento que plantea Axel Honneth⁵.

Las prácticas de reconocimiento, leídas desde la teoría crítica de Axel Honneth, se dinamizan desde tres dimensiones: amor, solidaridad y derecho. Al reunir estos

5 La investigación realizada por Paya (2016) sobre la “Estigmatización, invisibilización y cosificación de las personas con diversidad funcional: una aproximación desde la justicia como reconocimiento de Axel Honneth” tenía como objetivo realizar un análisis ético-político de los fenómenos de estigmatización, invisibilización y cosificación sufridos por las personas con diversidad funcional en España, recogiendo el planteamiento de Honneth sobre el reconocimiento. Se concluye que existen fenómenos que suponen la negación de la dignidad personal, en la que reside el fundamento de la justicia que nos debemos unos a otros.

En el trabajo de González Rojas y Triana-Fierro (2018), “Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Colombia”, se plantea como objetivo principal la revisión de publicaciones especializadas que abordan los factores incluyentes en las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, en lo que va del siglo XXI. Se delimita el tema respecto a la definición de educación inclusiva, necesidades educativas especiales y alumnos con dichas necesidades, desde la normatividad colombiana y la posición de organizaciones internacionales. Se concluye sobre las potencialidades que tienen docentes, directivos docentes e instituciones educativas para que la inclusión brinde los resultados favorables que de ella se esperan en la formación integral de los estudiantes.

El objetivo principal de Eraso Insuasty, Muñoz y Salcedo Rodríguez en “La educación inclusiva para la transformación de barreras a oportunidades desde los patrones culturales y las prácticas sociales en la I.E José Antonio Galán del municipio de Iles, Nariño” (2016) es reconocer y comprender cómo las prácticas sociales y los patrones culturales contribuyen o no a procesos de inclusión educativa desde las cuatro áreas de gestión institucional (académica, administrativa, directiva y de comunidad) en la I. E. José Antonio Galán. El instrumento es conocido como índice de inclusión, el cual permite visualizar y generar procesos de autoevaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. El resultado de esta aplicación generó un panorama a manera de diagnóstico, el cual permitió vislumbrar la efectividad y debilidad de los procesos de inclusión. En “jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento”, Moreno (2011) busca comprender las dinámicas del reconocimiento que han afrontado las y los jóvenes con discapacidades aspirantes a los programas de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia. Allí expone que la familia se constituye en un grupo significativo de cuidado y afecto que posiciona y exige calidad en los servicios que todos sus miembros requieren, en especial para quien tiene alguna condición de discapacidad. Las personas con discapacidades siguen afrontando en su cotidianidad diversas formas de maltrato físico y psicológico. La privación de derechos y la marginación de las personas con discapacidades continúa debido al desinterés propio, la restringida divulgación y educación sobre la normativa específica, la falta de respaldo de la “autoridad”, así como la mínima credibilidad en las instituciones y en las leyes en Colombia, lo cual afecta el ejercicio ciudadano de las y los jóvenes con discapacidades.

conceptos con la inclusión educativa, se traslada de lo filosófico a lo pedagógico, mediante la revisión de las estrategias de aula, que por ley debieran ser exitosas y constituirse en una labor docente que requiere formación, implementación y evaluación del proceso, para saber si las metodologías son pertinentes y logran los objetivos de las políticas educativas. Toda actividad del sujeto podría decirse que parte de experiencias vividas, que dan significación negativa o positiva y se hacen realidad en la construcción colectiva. En el caso de los docentes, se considera que las prácticas pedagógicas que utilizan en la inclusión educativa emergen a partir de experiencias significativas y se convierten en una labor que va más allá de las directrices educacionales, para convertirse en una práctica de reconocimiento. Para tal fin se abordan tres categorías: las prácticas de reconocimiento, la inclusión educativa y la discapacidad, que se constituyen desde las acciones pedagógicas implementadas por los docentes de primaria en el aula de clase.

La inclusión educativa enfrenta problemáticas como la falta de acompañamiento psicopedagógico y familiar, las adecuaciones curriculares y de infraestructura, al igual que la carencia de tiempo. La accesibilidad, la capacitación docente y el cambio de pensamiento de los profesionales de estas áreas siguen siendo limitantes para el desempeño académico de los estudiantes en situación de discapacidad. En la legislación colombiana se encuentran pronunciamientos sobre el tema, desde los artículos 13, 44 y 47 de la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994, el artículo 46 de la Ley general de Educación, hasta el Decreto 1421 de 2017; con todo, falta apropiación de las instituciones educativas en la aplicación e implementación de estrategias que favorezcan el aprendizaje, lo cual hace que este ejercicio sea pertinente para el abordaje de la inclusión educativa.

Hablemos de las prácticas de reconocimiento

El concepto de reconocimiento, según Arrese (2009), implica que el sujeto necesita del otro para poder construirse una identidad estable y plena. La finalidad de la vida humana consistiría, desde este punto de vista, en la autorrealización, entendida como el establecimiento de un determinado tipo de relación consigo mismo, que consista en la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima. Estos últimos conceptos se derivan de las dimensiones del amor, derecho y solidaridad que Honneth (1997) describe en la teoría de las luchas del reconocimiento. De manera que cuando el amor se reconoce emerge una autoconfianza, del derecho emerge un autorrespeto, y de la solidaridad, una autoestima.

Según Honneth (2006, citado por Fernández Moreno, 2011), las dimensiones del reconocimiento también configuran unas prioridades que se manifiestan de la siguiente manera: el amor tendrá como prioridad el principio de la necesidad; el derecho tendrá como prioridad el principio de la igualdad, y la dimensión de la solidaridad tendrá como prioridad el principio del mérito (p. 27). Siguiendo a Fernández Moreno (2016), estos principios tienen completa relación con las manifestaciones de cada una de las dimensiones. En el caso del amor, el principio de necesidad se relaciona con la conquista de la confianza en sí mismo. El derecho en el principio de igualdad encuentra relación con el respeto en sí mismo, y la solidaridad en el principio del mérito conjuga la relación con la autoconfianza (p. 27). En la tabla 1 se puede ver la forma en que Fernández Moreno expresa de manera breve y detallada la información anteriormente mencionada.

Tabla 1. (Esferas del reconocimiento)

Esferas del reconocimiento	Reconocimiento positivo	Principio de atención	Autorrelación práctica
Amor	En este caso el reconocimiento ha de poseer el carácter afectivo de aceptación y aliento (Honneth, 2001, p. 48).	De necesidad	Autoconfianza
Derecho	La actitud positiva que los sujetos pueden tomar hacia sí mismos, cuando adquieren el reconocimiento jurídico de esta esfera, es de un elemental respeto de sí mismo (Honneth, 2001, p. 49).	De igualdad	Autorrespeto
Solidaridad	De ahí que la relación de reconocimiento que le correspondería sea la que pueda ayudar al individuo a una autoestima de este tipo, una relación de aprobación solidaria para formas de vida alternativas; en esta relación se encontrarán los sujetos, con sus características individuales, como personas individualizadas a lo largo de su biografía, el reconocimiento recíprocamente alentador (Honneth, 1992, p. 86).	Del mérito	Autoestima

Fuente: tomado y modificado de Fernández Moreno (2016).

Discapacidades con las que se enfrentan los docentes de primaria

Las discapacidades más comunes con las que se encuentran los docentes son las intelectuales: nos referimos a estudiantes que de forma permanente presentan alteraciones en las funciones intelectuales y cognitivas. Es decir, aquellas personas que podrían presentar en el desarrollo de sus actividades cotidianas diferentes grados de dificultad en la adquisición y aplicación de los elementos del aprendizaje para la ejecución de actividades de cuidado personal, del hogar, comunitarias, sociales, dificultades en el nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, entre otras, así como dificultades para interactuar con otras personas de manera apropiada dentro de su entorno social. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), por medio de los anexos 5A y 6A del SIMAT, expone los ajustes y las definiciones de las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales, en el marco de la inclusión educativa. En estos anexos se determina que para lograr una mayor independencia se requieren apoyos especializados terapéuticos y pedagógicos. Entre estos: síndrome de Down, otros síndromes con compromiso intelectual, trastorno cognitivo, esquizofrenia, la bipolaridad y trastornos de ansiedad. Siguiendo con las discapacidades y las confrontaciones de los docentes de primaria, se encuentra la auditiva, la visual y la discapacidad físico-motora.

Inclusión educativa desde la óptica del Ministerio de Educación

Desde el documento "*Orientaciones para la Transmisión Educativa de los Estudiantes con Discapacidad del MEN*" (2017), se afirma que:

La educación inclusiva es aquella en donde todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, según sus necesidades, intereses, posibilidades y expectativas, independientemente de su género, discapacidad, capacidad o talento excepcional, pertenencia étnica, posición política, ideología, visión del mundo, pertenencia a una comunidad o minoría lingüística, orientación sexual, credo religioso, lengua o cultura, asisten y participan de una educación en la que comparten con pares de su misma edad y reciben los apoyos que requieren para que su educación sea exitosa. Es un proceso permanente, cuyo objetivo es promover el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos y todas sin discriminación o exclusión alguna, garantizando los ajustes razonables requeridos en un proceso educativo, atendiendo sus particularidades y presentando especial énfasis a quienes

por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados del sistema educativo. (MEN, 2017, p. 11).

Teniendo en cuenta la definición del Ministerio de Educación para la educación inclusiva y la importancia que esta tiene en cuanto a su implementación dentro de las aulas en Colombia, es bueno aclarar que el Ministerio de Educación Nacional, en su documento “Orientaciones”, citado anteriormente, ratifica que:

Todos los estudiantes pueden aprender, pero no todos aprenden de la misma forma. La inclusión implica conocer las particularidades de cada estudiante, para realizar ajustes necesarios y alcanzar igualdad en la garantía de sus derechos. El desconocimiento de lo expuesto en este aparte puede causar efectos de exclusión violatorio de la constitución y la ley. (MEN, 2017).

En este sentido, se vislumbra la intención del Estado desde la política educativa, la urgencia de la inclusión y la atención a la discapacidad; pero se distancia de las instituciones que urgen de recursos y capacitación docente para la atención de condiciones especiales para algunos estudiantes en la básica primaria. Hay un ideal desde el Ministerio de Educación sobre la inclusión como maneras de estar en el sistema educativo. La situación es que lo quieren hacer en igualdad de condiciones, pero encuentran tropiezos en las infraestructuras humanas, económicas y curriculares, y se piensa que todos aprenden de la misma manera, cuestión que es impensable en un mundo diverso.

1. Diseño metodológico

El enfoque mixto de la investigación implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales (Hernández, 2014, p. 532), y a la vez utilizar la complementación, para ilustrar y aclarar mejor los resultados (Echavarría, 2016 p. 12). El enfoque cualitativo busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investiga) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados,

explorando a los participantes en su ambiente natural (Hernández et al, 2014, p. 4). Por lo cual en esta investigación se pretende interpretar las prácticas de reconocimiento en docentes que trabajan con niños que presentan algún tipo de discapacidad. La predominancia del estudio será cualitativa, según la propuesta de Bamberger (2012), y la relevancia de las perspectivas mixtas en los resultados.

El método que se utilizará en la investigación es de carácter fenomenológico, puesto que busca entender las prácticas de reconocimiento en la inclusión educativa y se relaciona con la discapacidad. Como lo menciona Hernández (2014, p. 493), el propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno, y descubrir los elementos en común de tales vivencias. Este método nos ayudará a entender cuáles son esas prácticas de reconocimiento que surgen a partir de las estrategias que implementan en el aula para trabajar con los niños con discapacidad. El tipo de fenomenología a utilizar será descriptivo; según De la Cuesta (2006, citado en Monje C. 2011), “la fenomenología descriptiva tiene por objetivo describir el significado de una experiencia a partir de la visión de quienes han tenido dicha experiencia” (p. 112). Una de las técnicas a utilizar será la encuesta; partiendo de lo que afirma Harrie Jansen (2012, p. 43), el tipo de encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. Este tipo de encuesta no tiene en cuenta el número de personas con las mismas características (el valor de la variable), sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población. La entrevista fenomenológica es una de las técnicas elegidas para la recolección de los datos, debido a que tiene las características precisas para cumplir los objetivos planteados. Según la investigación de Guerrero-Castañeda, Menezes y Ojeda-Vargas (2017), la entrevista fenomenológica:

Se puede definir como un encuentro entre dos personas (entrevistador-entrevistado), un diálogo que permite a través del lenguaje aprehender un fenómeno. Fuera de prejuicios, preconceptos, juicios de valor, categorizaciones o clasificaciones, la entrevista fenomenológica es por demás un método y una técnica a la vez. La peculiaridad de la entrevista fenomenológica es sin duda que es un diálogo abierto entre dos personas. El entrevistador es el propio instrumento que está dispuesto a escuchar, captar y convivir con el fenómeno. Ese fenómeno será transmitido a través de los discursos de las personas (lenguaje). Esos discursos son

rescatados por la misma persona respecto a una vivencia que ha sido experimentada por ella en un momento de su vida o bien en el presente y que ha codificado almacenando en su conciencia, es decir, le ha dado significación. De esta manera lo que se rescata es el discurso mismo ya procesado por la persona y que ha estructurado en base a lo que el fenómeno es por sí misma (p. 2).

La autobiografía, según Martínez Miguélez (2006), es el relato de la vida de una persona, compuesto por ella misma y solicitado por otro. Para ser propiamente autobiografía, el relato debe cubrir todo el periodo de esa vida hasta el momento en que está viviendo esa persona. Es claro que este relato puede ser más o menos integral, según las condiciones de memoria, de interés o de prudencia del sujeto lo permitan. La autobiografía admite por lo menos dos variaciones por la forma en que se presenta. Puede, en efecto, ser escrita u oral. En este caso, ante una grabadora, por ejemplo (p. 218).

Cabe resaltar que el interés de la investigación es que cada participante realice una autobiografía donde se pueda expresar sin represión, con espontaneidad y naturalidad, sobre las perspectivas que tiene acerca de las prácticas de reconocimiento que emergen de la inclusión en el aula de niños en condición de discapacidad.

La unidad de análisis se llevó a cabo en tres momentos: una encuesta que se realizó a 17 docentes (15 mujeres y 2 hombres entre los 35 y 55 años) pertenecientes a la básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe, los cuales tienen a su cargo estudiantes en condición de discapacidad. En un segundo momento, se pasó a la entrevista semiestructurada, la cual se realizó con 7 profesores (6 mujeres y 1 hombre) del mismo grupo base, cuyas respuestas de la encuesta resultaron relevantes en las dinámicas del reconocimiento. En el tercer momento, la autobiografía se hizo con 3 docentes (2 mujeres y 1 hombre), cuyas respuestas en la entrevista semiestructurada demostraron mayor afectación positiva y negativa en las dimensiones del reconocimiento, lo cual ayuda a hacer una mejor lectura del fenómeno que se interviene. Los participantes no se escogieron al azar: fueron seleccionados intencionalmente.

Resultados: lo encontrado en las indagaciones

El análisis que se presenta a continuación da cuenta de lo relevante de las respuestas emitidas (encuesta, entrevista semiestructurada y autobiografía) por los participantes en su ambiente laboral. Estos fueron tabulados, confrontados con la teoría del reconocimiento y posteriormente interpretados por los investigadores. Se muestra en el primer momento, de forma estadística, la forma como el fenómeno observado se dinamiza en medio del grupo de docentes participantes, para mostrar la relevancia del estudio. Se ofrecen 5 grandes categorías que permiten diferenciar lo afectivo, de derecho y solidario, correspondientes a las dinámicas que propone la teoría crítica y su avance en la reivindicación moral y social, desde el reconocimiento.

La comprensión de las prácticas de reconocimiento

Para comprender las prácticas de reconocimiento que emergen en los docentes de primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe, desde un análisis por medio de la encuesta, participaron 15 mujeres, que equivale a un 88% de la muestra total, y 2 hombres, que equivale al 12%. Se realizaron un total de 22 preguntas a los 17 participantes, divididas en única elección y otras de elección múltiple. De la 1 a la 11, las preguntas estaban relacionadas con la dimensión del amor (50%). De la 12 a la 17, se plantearon preguntas según la dimensión de derecho (25%) y de la pregunta 18 a la 22, se plantearon según la dimensión de la solidaridad (25%). En las respuestas se evidenció que el entorno familiar, social y los conflictos escolares afectan el desempeño y la autoconfianza en un 41,2% y, a la vez, en el accionar pedagógico. El sentir de los docentes en un 88% es que los estudiantes requieren de ellos porque carecen de afecto y los ven como una solución, lo que los lleva a considerarse docentes cuidadores. En un 88%, los docentes no sufren afectación cuando no tienen el control de los niños en el aula; y en un 58%, no son perturbados por las opiniones de sus compañeros.

El 100% de los docentes reclama estar actualizados en leyes y decretos para ejercer su labor. Cuando los directivos ubican niños que requieren inclusión educativa en aulas de clase determinadas, un 23,6% acata, pero no comparten la decisión debido a la falta de capacitación, insuficiencia de herramientas y acompañamiento del Estado (94,1%). En cuanto a la flexibilidad de la evaluación en el aula, un 88,2% de los docentes es flexible con los estudiantes en

sus diferentes necesidades, mientras que un 11,8% considera que todos deben ir al mismo ritmo. El 12,5% de los docentes menciona que los aprendizajes adquiridos en su proceso de formación no son suficientes para trabajar con niños que requieren de inclusión. El 100% de los docentes desea ser solidario con los niños para que tengan una mejor calidad de vida; esto fomenta su vocación al servicio y optimiza la convivencia escolar.

La descripción de las dinámicas de la inclusión

Al describir las dinámicas de inclusión educativa de los docentes de primaria, por medio de la entrevista, y al preguntarles por su núcleo familiar, la mayoría de los participantes afirma que vive con su esposos e hijos(as); sin embargo, llama la atención la respuesta de uno de los participantes, porque no tiene un núcleo familiar estable, debido a problemas con la madre de su hijo. Expresa que, a pesar de no vivir con su hijo, permanece atento a todo lo que le ocurre. Afirma, de acuerdo con sus vivencias personales, lo siguiente: “Entiendo tanto a los niños del salón, porque uno quisiera tener a los hijos en una bola de cristal donde nada malo les pase” (P1), lo que denota sobreprotección hacia los estudiantes en su labor docente.

Frente a la pregunta sobre la relación con los padres, la mayoría tuvo dificultades con ellos y, como consecuencia, no generó lazos afectivos consolidados. Entre las razones que expresan, se destacan: falta de sus padres a temprana edad, falencias en la comunicación, incomprensión de sus problemáticas. Uno de los participantes menciona que en su juventud tuvo inconvenientes con su padre: “Con mi papá no me llevo tan bien porque era un hombre muy machista, pensaba que las mujeres solamente servíamos para tener hijos y para hacer de comer” (P2).

Ante la pregunta del aliento afectivo para continuar el trabajo, la familia ofrece afecto y apoyo emocional ante las dificultades laborales, lo que las convierte en su principal motivación. Se rescata el esposo como figura de desahogo. Por otro lado, llama la atención que se encuentre el aliento afectivo fuera del ámbito familiar y dentro de un pasatiempo: “Cuando llego a la casa con algún problema o cansado, me gusta escuchar música, videos de pesca” (P1).

En las situaciones que se presentan en la institución y las formas de liberar emociones, se incluye el diálogo directo con familiares, compañeros y grupos de trabajo: “cuando se le pone amor y se disfruta lo que uno hace, no genera una

carga laboral” (P3). Además, se encuentra la siguiente respuesta: “Manejo un bajo perfil, no me gustan los problemas; cuando observo un problema prefiero retirarme y si me afecta una situación con una persona o algo que es presencial entonces simplemente lo invisibilizo, para mí no existe” (P4). No se enfrenta a la realidad; por el contrario, se evade.

En cuestiones de amistad no hay preferencia por hombres o mujeres, se rescata el compañerismo y empatía en el sitio de trabajo. Sin embargo, se menciona que por “cuestión de tiempo, por las responsabilidades, por la carga laboral, realmente no queda tiempo para llevar las relaciones con los compañeros de trabajo a otro nivel más personal” (P3).

En cuanto al universo de los derechos, los docentes dicen que son las garantías del ser humano por el solo hecho de ser persona. Estos son necesarios para la convivencia. Además, comentan que los niños tienen derecho al estudio, a la familia, a la salud, a la alimentación, pero se debe tener presente que cuando hay un derecho hay un deber. Una participante menciona: “Los derechos son una oportunidad que tienen todos de poder ejercer, todo derecho trae su deber” (P2).

Siguiendo en la dimensión de derecho y al preguntarles por un mundo sin derechos, mencionan que un mundo donde no existen los derechos es la definición de la anarquía o la tiranía. Expresan en sus respuestas que no desean vivir en un mundo donde las personas puedan ser vulneradas, maltratadas y menospreciadas, sin que haya posibilidad de reclamar o defenderse: “Si teniendo derechos hay violación a ellos, entonces qué será la sociedad sin ellos” (P5). Al mismo tiempo dicen que la población más vulnerada son los niños y las mujeres. En la respuesta anterior coincide otro entrevistado al mencionar “que las garantías de los derechos a los niños y las mujeres cada vez son menos y que a ese mismo ritmo no habrá más en un futuro” (P3). Ella expresa que la sociedad sin derechos es una sociedad sin amor, sin cariño, sin familia. Todos los participantes coinciden en que hoy en día es imposible vivir sin derechos.

En cuanto las expectativas de la sociedad respecto a los docentes, las proposiciones no se dejaron esperar. Expresan que la sociedad espera que estén preparados, que sean activos y amorosos, con altos estándares educativos, ya que se sienten observados por la comunidad. Esto los lleva a concluir que, como docentes, tienen un papel fundamental en el desarrollo y la transformación de la sociedad para que los estudiantes sean reflexivos, críticos y sepan enfrentar al mundo. No

obstante, “la sociedad odia a los maestros, creen que no trabajan; que el maestro ha perdido protagonismo, también porque a muchos nos da miedo ejercer un protagonismo más fuerte que es necesario” (P6).

Cuando se les pregunta por la frase “Cuando ayudas a los demás te ayudas a ti mismo”, se comenta “que por naturaleza muchas veces actuamos por ese instinto altruista, pero en el caso específico de lo que nosotros hacemos, cuando enseñamos también aprendemos” (P3). “Me siento bien, porque sé que estoy apoyando, colaborando a los demás, pues de pronto en eso y me ayudan a crecer” (P2). “Hace tres años tuve la primera experiencia con un niño en condición de discapacidad. Cuando ese niño llegó a mi aula me dio mucho miedo, mucho susto, y empecé a consultar cuál era la discapacidad. Él llegó en un momento donde yo estaba viviendo mucha tristeza, y, en la medida en que yo acepté el niño en el aula, no lo vi como un problema sino como una oportunidad. Fue una experiencia muy bonita para los niños y para mí. En la medida en que yo le ayudaba a él, me estaba ayudando a mí, porque cuando él se fue de mi aula, él me decía ‘gracias’, y yo le respondía ‘yo soy la que le tengo que dar las gracias porque usted me salvó la vida a mí, usted no sabe de todas las cosas que me salvó’”. Si usted ayuda a los otros uno no tiene tiempo ni de sentirse triste porque usted está entretenido, en esa medida se ayuda uno” (P6). Asimismo, se mencionan cambios de vida, comprensiones, tolerancia, descanso, contribución.

Sobre las prácticas inclusivas, las perspectivas docentes

Al preguntarle a los participantes sobre las prácticas inclusivas que más utiliza y su relevancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, se muestra un gran interés, a pesar de que la mayoría cuenta con pocos conocimientos para atender niños que requieren algún tipo de inclusión educativa: “Cuando hay un caso de estos, uno se siente atrapado porque no he sido preparada para manejar una condición de estas, entonces uno trata de hacer lo que más pueda, y más cuando los niños necesitan cosas totalmente diferentes” (P7). “Particularmente a mí la discapacidad auditiva me apasiona por la lengua de señas, pero ya cuando me ponen otra y ya no estoy en la zona de confort ya es diferente. Por ejemplo, a mí la cognitiva me cuesta mucho, y es lo que más se presenta; y la comportamental me cuesta porque yo intervengo y luego caigo en la cuenta, tengo choques” (P2).

“Practicar con los niños con discapacidad es sentirse bien, a pesar de que hay una falta de conocimiento del tema. Por ejemplo, yo doy las áreas de lenguaje,

matemáticas y sociales, y yo no tengo la capacidad de explicarle a un niño con discapacidad auditiva los contenidos o los saberes de mi área, y que el niño aprenda lo que yo deseo enseñarle” (P5). “Yo me he apoyado mucho en el apoyo y solidaridad de los mismos estudiantes, ya que ellos están muy motivados ayudando a la compañera” (P3).

“En lo cognitivo hay que evaluar de una forma diferente, yo hago la misma, pero sé que a él le tengo que mirar diferentes cosas. Cuando me llegó NN, al principio era como una barrera. Finalmente yo terminé con este niño corriendo en la cancha, jugando a toda, para mí eso fue lo mejor, alcancé un nivel de empatía con el niño; es más, la mamá viene y nos visita, es de otra ciudad” (P4). “Siento que la estrategia o la metodología es motivar e integrar; la temática se va desarrollando” (P6).

Las miradas introspectivas

En busca de la identificación de las actitudes y representaciones que tienen los docentes desde la acción pedagógica y la inclusión educativa, ejercicio hecho a través de una carta elaborada por ellos mismos, se evidencian emociones de nostalgia, sanación, autorreconocimiento, valentía y autoconfianza. La manifestación de lo pedagógico denota la importancia de tener un espacio para el docente, sin dejar de pensar en los demás, considerando a los otros y a sí mismo como seres que requieren afecto. Al respecto, y siguiendo la línea de los sentimientos al escribir la carta, se comenta: “Me siento identificada, encontré sentimientos familiares, mi mamá se ha convertido en mi motor, mi padre siempre me impulsa a seguir adelante, siento que lo que le dije a esa persona es como si me lo dijera a mí mismo” (P7). “Escribir es una forma de sanar. Siempre que escribo, trato de escribirles a los demás para ayudarles, sin embargo, nadie me escribe a mí. Yo he batallado mucho estos últimos 2 años intentando ayudarlo a la estudiante en la que pensé cuando escribí la carta, y quiero que ella sea muy fuerte. Cuando me di cuenta de que el mensaje era para mí, sí me sentí reconocida, siempre me he sentido orgullosa de lo que soy y lo que he hecho y de todos los obstáculos que he superado” (P6). “Me identifico con la carta porque siento que mi hijo me está hablando en ella” (P1).

Una mirada desde el investigador

Al momento de revisar las cartas que los participantes elaboran, se evidencia timidez por parte de una de las participantes, que, aunque escribe tranquilamente, lo hace con lápiz por si debe borrar, con lo que demuestra inseguridad. En otra de las cartas se pueden notar situaciones por resolver, orgullo de ser maestro, poca convicción frente a los retos que plantea la vida, dolor del pasado y desesperanza hacia el futuro. Lo afectivo se muestra como dimensión especial en el reconocimiento de la familia, y se lleva a uno de los extremos, identificado como sobreprotección. Se comprende desde esta dinámica que las actitudes y las representaciones involucran el interior, dan paso a la subjetividad, y desde allí se construye la acción pedagógica y la inclusión educativa; desde la dimensión solidaria se busca suplir aquello que faltó o hizo daño en su historia.

Diálogos entre el reconocimiento y la inclusión

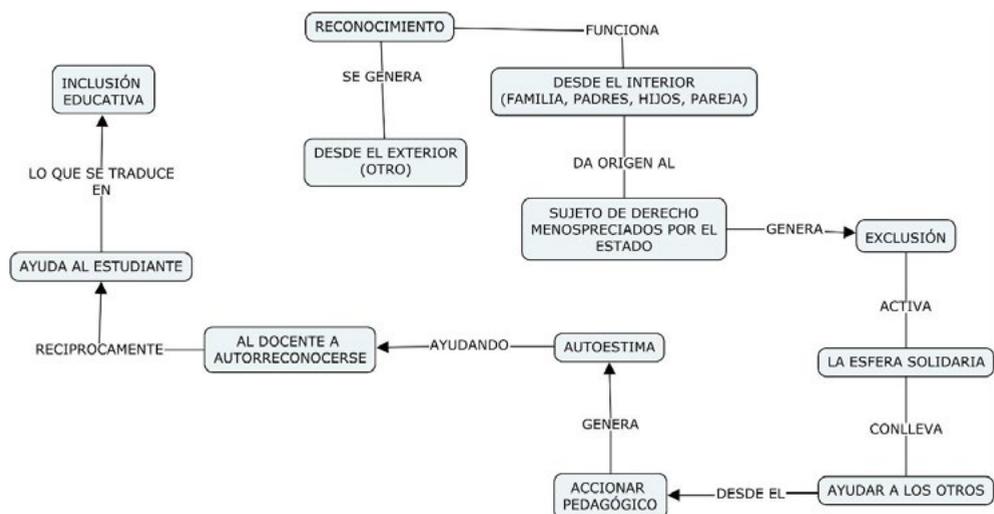
En esta discusión se confrontan los resultados con lo que plantea Axel Honneth desde su teoría del reconocimiento, y se explica por medio de los investigadores la forma como se dinamiza esta teoría en un ambiente educativo, y las prácticas inclusivas que se generan en su accionar docente. Se presentan dos categorías que muestran el despliegue del fenómeno intervenido y un mapa que relaciona lo afectivo, el derecho y la solidaridad, en consonancia con la atención a la discapacidad y sus maneras de abordaje.

El reconocimiento y la influencia de la acción pedagógica en la inclusión

A continuación, se muestra un mapa que da cuenta de los aspectos encontrados al indagar a los docentes, a través de la lectura desde Axel Honneth, y las técnicas de encuesta, entrevista y autobiografía:

DEL DICHO AL HECHO

Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados y el análisis de la recolección de los datos.

Prácticas inclusivas

Las prácticas de reconocimiento han surgido desde las luchas generadas por el menosprecio que tienen las personas marginadas en diferentes contextos (laborales, políticos, económicos, familiares, educativos). En este sentido, se entiende que el reconocimiento, según Honneth, es:

Cada sujeto está colocado desde el comienzo en un plexo de relaciones intersubjetivas que le permiten o no construir una identidad estable y plena. De allí la importancia de la perspectiva de la segunda persona, esto es del modo en que nos miran y conciben los demás, para la constitución de la perspectiva de la primera persona, que de este modo pierde su carácter absoluto. (citado en Arresé, 2009, p. 6).

Se evidenció que los docentes se sienten reconocidos a partir de los compañeros de trabajo, estudiantes, padres de familia y, en gran medida, por sus familiares. Así como lo afirma uno de los participantes, ante la pregunta del aliento afectivo para continuar el trabajo, la familia ofrece afecto y apoyo emocional ante las dificultades laborales, y se convierte en su principal motivación. Por tal motivo, el reconocimiento de los docentes inicia desde el núcleo familiar más cercano,

puesto que de esta forma al ser humano se le facilitan las buenas relaciones interpersonales en otros ámbitos. De acuerdo con lo que menciona Arresé:

Esta relación implica que los sujetos se confirman recíprocamente en su naturaleza necesitada, y se reconocen como entes de necesidad. Las necesidades y los afectos sólo pueden confirmarse porque son directamente satisfechos o rechazados, por lo cual el reconocimiento debe tomar el carácter de aliento afectivo. (2009, p. 4).

Dicho en palabras de uno de los participantes, “las situaciones que se presentan en la institución y las formas de liberar emociones, se incluye el diálogo directo con familiares, compañeros y grupos de trabajo” (P3).

No obstante, cuando se habla con los docentes como sujetos derechos sobre su ambiente laboral y la forma como se sienten reconocidos por la comunidad educativa y por el Estado, ellos manifiestan menosprecio ante la ausencia de apoyo, invisibilización de sus necesidades y falta de espacios, materiales y capacitación para un buen accionar pedagógico inclusivo en el aula. Al preguntarles por un mundo sin derechos, mencionan que “un mundo donde no existen los derechos es la definición de la anarquía o la tiranía” (P5). Arresé expresa que “el sujeto puede saber en qué sentido es portador de derechos, sólo en la medida en que conoce las obligaciones que los demás esperan que cumpla” (2009, p. 4). De manera que hay una ausencia de compromiso del Estado con la inclusión educativa, lo que genera una exclusión que están viviendo diariamente en su quehacer pedagógico.

La exclusión, desde el desde el punto de vista de Fernández Moreno, “es un acto que menosprecia al ser humano cuando no se le concede en el interior de su comunidad social la capacidad de responsabilidad moral propia de una persona con plenitud de derechos” (2011, p. 35). Como lo expresan los docentes, “la sociedad sin derechos es una sociedad sin amor, sin cariño, sin familia. Coinciden en que hoy en día es imposible vivir sin derechos”. En cuanto a lo que espera la sociedad de los docentes, las proposiciones no se dejaron esperar. Expresan que “la sociedad espera que estén preparados, que sean activos y amorosos, con altos estándares educativos” (P3). Desde este punto de vista, los docentes manifiestan no tener herramientas necesarias para responder a estas expectativas.

Hay que hacer notar que cuando se presenta esta exclusión, se activa inmediatamente la esfera de la solidaridad. Considera Arresé que las “prácticas

sociales orientadas a que el sujeto perciba determinadas cualidades suyas como valiosas en función del logro de objetivos colectivos considerados como relevantes” (2009, p. 2). Para indagar sobre esta dimensión, se pregunta a los docentes por la frase “Cuando ayudas a los demás te ayudas a ti mismo”, a lo que ellos responden “me siento bien, porque sé que estoy apoyando, colaborando a los demás, pues de pronto en eso y me ayudan a crecer” (P2). Es evidente que los docentes actúan de forma incondicional, pensando en los intereses colectivos más que en el particular, especialmente cuando son situaciones que implican ayudar a los demás desde su accionar pedagógico. Esto genera en ellos una actitud positiva y, por ende, una mayor autoestima.

En relación con el accionar pedagógico, y tal como lo afirma Tardif (2010) citado por Macera (2012), es “aquello que emergen en el transcurrir de la cotidianidad, se nutren del diario accionar pedagógico, es decir, su construcción se da a partir de la comprensión de los sistemas de relación tejidos entre docentes y estudiantes” (Masera I., 2012, p.520). Lo que significa que los docentes en su contexto educativo propician un mejoramiento continuo que beneficia totalmente las experiencias con sus estudiantes; sienten agrado por las experiencias, ayudan a cada docente a autorreconocerse y mejoran en él su autoestima. En cuanto a este accionar pedagógico, un participante comenta: “practicar con los niños con discapacidad es sentirse bien, a pesar de que hay una falta de conocimiento del tema” (P5).

De allí surge de forma recíproca un reconocimiento entre docentes y estudiantes, lo que genera en el docente un interés personal por brindar un apoyo que supla las necesidades personales y académicas del estudiante que requiere algún tipo de inclusión educativa, lo que lleva al docente a reafirmar su autoestima. En la redistribución como reconocimiento, Honneth presenta un concepto sobre la autoestima, en la que afirma que:

Respecto a esta tercera autorrelación práctica, al final el individuo es reconocido como una persona cuyas capacidades son de valor constitutivo para una comunidad concreta; el reconocimiento como valoración social se asocia en un contexto posconvencional a la idea del respeto por la contribución que cada sujeto individual proporciona al conjunto de la sociedad, basado en la comunidad de valores históricamente dada que todos comparten. (Honneth, 2006, pp. 89-148).

Asimismo, Ainscow (2009) citado por Mellado (2017) plantea que la educación inclusiva:

Promueve un cambio en la cultura escolar que tiene como principal tarea construir una visión inclusiva compartida por toda la comunidad escolar. Dicho de otra forma, se necesita una escuela inclusiva desde una perspectiva más plural que garantice igualdad de oportunidades a todas las personas que participan del centro educativo. (Mellado,2017,p.41-119).

Al preguntarles a los participantes sobre las prácticas inclusivas que más utilizan y su relevancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, se muestra un gran interés, a pesar de que la mayoría cuenta con pocos conocimientos para atender niños que requieren algún tipo de inclusión educativa: “Cuando hay un caso de estos, uno se siente atrapado porque no he sido preparada para manejar una condición de estas, entonces uno trata de hacer lo que más pueda, y más cuando los niños necesitan cosas totalmente diferentes” (P7). Lo que significa que los docentes, a pesar de no tener las herramientas, conocimiento y apoyo suficiente para atender la inclusión educativa en el aula de clase, aun así establecen lazos de solidaridad con sus estudiantes. Esto también lo reafirma otro participante, cuando menciona una experiencia de aula con un estudiante de inclusión educativa: “finalmente yo terminé con este niño corriendo en la cancha, jugando a toda, para mí eso fue lo mejor. Alcancé un nivel de empatía con el niño; es más, la mamá viene y nos visita, es de otra ciudad” (P4).

Pausa

Las prácticas de reconocimiento de los docentes que vinculan en su accionar pedagógico a niños que requieren inclusión educativa provienen de vivencias personales que ellos han tenido en ámbitos familiares. Esto genera experiencias cotidianas de aula, en las que los estudiantes se sienten amados, con derechos y vinculados en una sociedad que en ocasiones los menosprecia por su condición.

El reconocimiento se genera cuando existe una relación correspondiente entre dos o más actores sociales. Se evidenció una necesidad de afecto entre docentes y estudiantes; por consiguiente, se suplen carencias emocionales cuando hay un reconocimiento mutuo que brinda un aliento de autoconfianza, autorrespeto y autoestima.

Las dinámicas de inclusión educativa que generan los docentes se tornan subjetivas y complejas, puesto que no existe un apoyo suficiente por parte del Estado en cuanto a lo económico, lo estructural y la capacitación constante; así como la falta de acompañamiento de algunos padres de familia. Estas dinámicas surgen desde la solidaridad, el amor y el reconocimiento de los derechos que los docentes ofrecen a los estudiantes, por medio de su manifestación en el accionar pedagógico.

Solamente existe reconocimiento cuando hay reciprocidad, el cual se manifiesta en las acciones pedagógicas que mejoran los principios de necesidad, igualdad y mérito, que fortalecen el accionar pedagógico que necesitan los niños cuando requieren inclusión educativa.

Referencias

Arrese, H. (2009). *La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesianismo* [ponencia]. II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17229>.

Bamberger, M. (2012). Introducción a los métodos mixtos de la evaluación de impacto. Notas sobre evaluación de impacto, 1-42.

Bonilla-Castro, E. y Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.

Echevarría, H. D. (2016). Clasificación de los diseños mixtos en las Ciencias Sociales y aplicación al análisis de tres informes de investigación. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (12), 08-26.

Eraso Insuasty, A. D., Muñoz, C. A., & Salcedo Rodríguez, J. (2016). La educación inclusiva para la transformación de barreras a oportunidades desde los patrones culturales y las prácticas sociales en la IE José Antonio Galán del municipio de Iles–Nariño.

Fernández, A. (2011). Jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento. Doctorado en ciencias sociales. Niños y juventus, centro de estudios avanzados

en niños y juventud de Manizales-CINDE. URL: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20110411043706/tesis-fernandez-m.pdf>.

González-Rojas, Yineida, & Triana-Fierro, Dairo Alberto. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

Mellado Hernández, M. E., Chaucono Catrinao, J. C., Hueche Oñate, M. C., & Aravena Kennigs, O. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 119-132.

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.

Guerrero-Castañeda, Raúl Fernando, Menezes, Tânia Maria de Oliva, & Ojeda-Vargas, Ma. Guadalupe. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 38(2), e67458. Epub July 06, 2017. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458>

Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.

Honneth, A. (2006). Redistribución como reconocimiento: Respuesta a Nancy Fraser. En: N. Fraser y A. Honneth, *¿Redistribución o Reconocimiento?* (pp. 89-148). Morata. Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.

Macera, I. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación y educadores*, 15(3), 1.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Bogotá: Autor.

Payá, M. A. (2016). Estigmatización, invisibilización y cosificación de las personas con diversidad funcional: Una aproximación desde la justicia como reconocimiento de Axel Honneth. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(1), 177-190.

CAPÍTULO V

Corresponsabilidad: una mirada desde la relación familia-escuela¹

Asdrúbal Girón Ocampo²

Sandra María Muñoz Casas³

Mireya Ospina Botero⁴

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados de una investigación que tuvo como objetivo general comprender el papel de la corresponsabilidad de los padres y madres de familia en el proceso educativo de los niños y niñas de preescolar A, de las instituciones educativas Sofía Hernández Marín y Ciudadela Cuba, de Pereira. Para ello se utilizó una metodología mixta que contempló una encuesta, entrevistas y grupos focales con docentes, directivos, padres, madres y estudiantes. En los resultados se muestran algunas características socioeconómicas de las familias, y las formas como se manifiesta la corresponsabilidad desde tres indicadores: acompañamiento en tareas escolares, remisión a especialistas y participación en procesos de formación parental. En conclusión, se puede mencionar la necesidad de avanzar en mayores niveles de corresponsabilidad, que va desde la apropiación del deber y su praxis, donde la corresponsabilidad aporta al desarrollo integral de los niños y niñas de preescolar, y les propicia ambientes de bienestar.

- 1 El presente capítulo se desarrolla como fruto de un proceso de investigación titulada: corresponsabilidad de los padres y madres de familia en el proceso educativo de los niños y niñas de preescolar A de las instituciones educativas Sofía Hernández Marín y Ciudadela Cuba de la ciudad de Pereira.
- 2 Administrador de empresas. Especialista en Edumática de la Universidad Católica de Pereira. Coordinador Institución Educativa Ciudadela Cuba de Pereira. Contacto: asdrubal.giron@ucp.edu.co
- 3 Psicóloga. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Docente de preescolar, Institución Educativa Sofía Hernández Marín de Pereira. Contacto: sandram.munoz@ucp.edu.co
- 4 Psicóloga. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación, Universidad Católica de Pereira. Contacto: mireya.ospina@ucp.edu.co

Palabras clave: corresponsabilidad, proceso educativo, institución educativa, acompañamiento, formación parental.

Introducción

La investigación de la cual se deriva el presente trabajo hace referencia al contexto escolar de dos (2) instituciones educativas de Pereira, Sofía Hernández Marín y Ciudadela Cuba, ubicadas en la comuna El Oso. La comunidad estudiantil es de estratos socioeconómicos 1 y 2, y proviene de los barrios Cristales, Alameda, Cinco de Octubre, Sauces, La Isla, Laureles I y II, Uribe I, Comunidad de los 2500 Lotes y centro de Cuba, entre otros. Son cuarenta y seis (46) estudiantes de transición, con familias constituidas por grupos monoparentales y extensas en su mayoría (Estévez, Jiménez y Musitu 2007), con un promedio de cinco (5) personas por familia, compuesta por madre, hijos, abuelos, tíos u otro familiar.

Estas son familias expuestas a diferentes riesgos socioculturales y económicos, tales como la inestabilidad laboral representada en empleos temporales e informales, presencia de consumo de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar, padres con baja escolaridad, en su mayoría beneficiarios del Sisbén y otros programas gubernamentales, con atención precaria en salud. Algunos son propietarios de su vivienda, pero la mayoría viven en arrendamiento. Se da alta movilidad por efecto del desplazamiento regional, porque provienen de Venezuela o por inestabilidad laboral.

Con base en lo expuesto, cabe anotar que el contexto donde se desarrolla la investigación es de familias altamente vulnerables por efecto de su disfuncionalidad, problemática social y un alto nivel de necesidades insatisfechas. Sí se percibe que la escuela es el espacio de socialización, apoyo y fortalecimiento en el desarrollo de la personalidad de los niños, así como en la corresponsabilidad de sus padres. Esto último es de gran interés, ya que la corresponsabilidad y el proceso educativo están directamente interrelacionados; son complementarios e interdependientes, por cuanto los padres son los responsables de la educación de sus hijos, como agentes de socialización primaria (valores, normas, hábitos, tratos, pautas de crianza, entre otros) (Contreras, 2014, p. 23). A la escuela le corresponde la socialización secundaria (relaciones, conocimientos, competencias, valores, vivencias, compartires, experiencias, trabajo en equipo, entre otras) (Román, 2003, p. 121); pero los dos aportan significativamente a los niños y niñas en su desarrollo integral.

Es importante resaltar que la corresponsabilidad es un tema altamente normado, pero que difiere de la realidad presente en las instituciones educativas. Por esto la integración de los padres de familia se convierte en un factor fundamental en el proceso educativo: de esta situación depende el éxito de sus hijos(as) en las instituciones educativas. En ese sentido, Cifuentes plantea que:

Los padres que desempeñan un papel activo en la vida escolar demuestran con su conducta que las actividades escolares del niño son importantes para la vida familiar; por el contrario, si los padres no dedican tiempo, sus hijos pensarán que lo que sucede en la escuela no es una prioridad para ellos. La conducta y actitudes que los padres manifiestan hacia la escuela y el trabajo escolar afectará la forma en que estos vean su vida escolar. (2011, p. 49).

Así mismo, el autor manifiesta que:

La escuela necesita de la participación de los padres, abriendo una vía de comunicación y diálogo para enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje, para esto es importante que ambas sean conscientes de los puntos de vista y problemas de una y otra; así los padres tendrán referencia de la dimensión escolar de sus hijos y los profesores comprenderán la evolución de sus alumnos al conocerlos desde otra perspectiva que es muy importante: la familia. (p. 15).

En este sentido, y como interés particular de la presente investigación, se aborda el tema desde la caracterización de los estudiantes y sus respectivas familias. Además, se identifican las causas asociadas a la corresponsabilidad en cuanto al acompañamiento de tareas escolares, la participación en los espacios de formación parental, en reuniones informativas y en el compromiso con las remisiones a especialistas para proponer estrategias de mejoramiento.

Puede decirse que la participación o no de la familia en el contexto educativo influye en el rendimiento académico, el nivel comportamental y la autoestima, así como en la permanencia en el sistema educativo de los educandos, donde el establecimiento de una buena relación entre familia e institución educativa favorece el proceso educativo.

Revisión de la literatura

Desde la perspectiva de los agentes educativos y sociales, el primer y más importante agente socializador de los niños y niñas es la familia. De esta forma, el diálogo cobra terreno en pro de fortalecer el proceso formativo y educativo de los niños y niñas, y es allí donde la escuela necesita de la familia; pero la familia a su vez necesita de la escuela. Son dos contextos donde los individuos se desarrollan para desenvolverse en la sociedad.

En este sentido, la experiencia adquirida en las instituciones educativas ha permitido observar situaciones que han incidido en el rendimiento académico de los estudiantes y sus relaciones interpersonales, lo que puede atribuirse a una falta de interiorización y vivencia de valores fundamentales, como la responsabilidad, el respeto y la solidaridad. Este tipo de carencias también pueden relacionarse con la falta de acompañamiento por parte de los padres y acudientes en el proceso formativo de los estudiantes.

Cabe resaltar que, respecto al tema, se han desarrollado investigaciones que sirven como referentes teóricos y contextuales en los ámbitos internacional, nacional, regional y local, que sustentan esta investigación. De esto se dará cuenta en los siguientes párrafos.

En el ámbito mundial se encuentran algunas investigaciones relacionadas; pero, para el efecto de esta investigación, cabe citar la investigación desarrollada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2014), denominada “La participación de las familias en la educación escolar”, que se ha establecido luego de que la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos (JPA) acordara realizar un estudio que abordara la problemática de la participación de la familia en el ámbito escolar. Esto para obtener una mirada que les permitiese reflexionar sobre el verdadero impacto que tienen los padres o acudientes en el rendimiento académico de sus hijos.

Para el desarrollo de este estudio se asumió el concepto de participación familiar como implicación parental, que se refiere a una responsabilidad compartida entre familia e institución educativa. La responsabilidad compartida se basa en tres procesos básicos de colaboración: 1) crianza de los hijos, que incluye actitudes, valores y prácticas, estilos parentales, tipo de control y relación con los adolescentes, 2) relaciones entre hogar e institución educativa, que incluyen la

comunicación con los maestros, la participación en eventos, en voluntariado y en grupos de decisión de la institución y 3) corresponsabilidad ante los resultados del aprendizaje o ante aquellas actividades del hogar y de la comunidad que promueven el crecimiento social y académico.

El resultado de este estudio vislumbra que la participación de la familia, entendida como “implicación parental”, es un factor que incide sobre la calidad y los resultados del proceso escolar, y apunta a una mejora en la relación entre escuela y familia como un reto educativo.

De igual manera, la categoría de corresponsabilidad ha sido de interés investigativo en algunos contextos, entre los cuales cabe mencionar los siguientes en el ámbito nacional:

Ceferino (2015), en su formación de maestría, desarrolló una investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales titulada “Corresponsabilidad de los padres de familia y la escuela en el proceso formativo de las niñas y niños de la Institución Educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar (sede Las Estancias) de la ciudad de Medellín”. De esta investigación se pueden citar los siguientes hallazgos: la responsabilidad familiar, la participación de la familia en las labores domésticas, la participación de la familia en actividades del hogar, el conocimiento sobre deberes y derechos de padres y estudiantes, el acompañamiento en los compromisos escolares, los estímulos por el rendimiento académico, la relación familiar con la comunidad educativa, la relación estudiantes-docentes, la relación familia-acudiente, la relación docentes-familia, la relación docentes-familia con comunidad social (barrio, cuadra y vecinos) y apoyo.

A su vez, Sierra (2014), de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia de Bogotá, establece la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo desarrolla la corresponsabilidad en los procesos formativos de los padres de familia y/o acudientes vinculados a la fundación Imago? Esto denota que el autor toma como punto de referencia a la familia, a la estructura familiar, a la familia nuclear, a la familia extensa, a la familia monoparental, a la prevención de la familia, a la corresponsabilidad, al papel de la familia en los procesos educativos de sus hijos, a la comunicación entre padres e hijos, a la crianza desde la familia, a la educación no formal, a los procesos formativos, a las relaciones, a los tipos de relaciones –primarias y secundarias–, a la disciplina, al estilo autoritario, al estilo

horizontal o amigo, al estilo democrático, a la corrección de padres a hijos, a la metodología, al diseño y a la investigación cualitativa.

Métodos y materiales

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque mixto. Esto implica un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, y la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias, producto de la información recabada (meta inferencias), para lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. Además, este método mixto utiliza evidencias de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases, para entender problemas en las ciencias (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2014).

De igual manera, el método mixto está constituido por dos realidades: una realidad objetiva, dados los recursos físicos que poseen las instituciones objeto de investigación, el número de educandos, de maestros, de acudientes legales, entre otros; es decir, son tangibles, por cuanto se pueden ver y tocar. Y una realidad subjetiva, por cuanto en ella se busca comprender los fenómenos de la corresponsabilidad y el compromiso de los padres de familia o acudientes y los demás agentes educativos (docentes y otros). Son ellos el eje principal en el proceso de formación, de manera natural y en asociación con el contexto particular de los estudiantes y sus familias, que, de acuerdo con Estévez *et al.* (2007), se clasifican en familias extensas, nucleares, monoparentales.

Esta investigación es de tipo descriptiva, por cuanto se detallan hechos y fenómenos de la cotidianidad escolar y, en particular, de la corresponsabilidad que existe entre los agentes educativos. Para ello se utilizan técnicas observacionales e instrumentales (encuestas y entrevistas), donde en el análisis obtenido en el trabajo de campo se describen hechos y fenómenos cotidianos evidenciados en narraciones, descripciones, comportamientos y vivencias expuestas por los participantes. Allí se da información valiosa, tal como las pautas de crianza, las normas y acuerdos familiares, los usos del tiempo libre, el acompañamiento en las tareas, las actividades extraescolares, el acompañamiento a citas médicas, los compromisos de familia, las relaciones intrafamiliares, los paradigmas familiares, el proyecto de vida, entre otros. Esto ayuda a mapear un contexto de la corresponsabilidad que emerge en el medio a investigar, focalizado en las instituciones educativas Ciudadela Cuba y Sofía Hernández Marín de Pereira, Risaralda.

Con base en lo expuesto, y conforme al trabajo de campo, se obtiene información desde la óptica y la percepción de los actores, así como también del grado de entendimiento y aplicación de la corresponsabilidad existente en los procesos de formación integral de niños y niñas de preescolar A. En este sentido, ha sido tema de reflexión sobre la corresponsabilidad de las familias y, con este fin, los investigadores desarrollan las siguientes fases:

Fase 1: Se define como tema de interés la corresponsabilidad de los padres de familia en el proceso educativo. Para esto, se realiza una exploración teórica e investigativa, que posteriormente sirve de soporte para construir un marco teórico, fundamentado en cuatro (4) subcategorías de corresponsabilidad parental: el acompañamiento en tareas escolares, el proceso educativo, la participación en actividades propuestas por la institución para la formación parental y el acompañamiento a los hijos en remisiones a especialistas.

Respecto a los instrumentos aplicados, cabe mencionar su sentido y objetividad en el marco de las categorías y objetivos de la investigación de cada uno, así:

Instrumento No 1: el observador del estudiante. Es un formato que registra el seguimiento académico y comportamental del estudiante, a través del cual se logra identificar la información general y parental del estudiante (nombre completo, dirección, teléfono, entre otras). Allí se hace un registro del acudiente legal o el autorizado en caso de su ausencia, lo que permite comprender el contexto familiar y escolar del estudiante, así como también la asistencia y participación en las reuniones escolares por parte del acudiente o padre de familia. Esto permite inferir, analizar y describir cualitativamente las características de la corresponsabilidad de los padres de familia en la formación integral de sus hijos.

Instrumento No 2: la encuesta de caracterización de la población año 2019 (Diagnóstico Institucional). Esta es aplicada a los padres o acudientes legales, y es posible obtener información respecto a las tipologías de familias, la dinámica familiar, como puede ser la toma de decisiones, la comunicación, la autoridad, el tiempo compartido, entre otros; el nivel socioeconómico, en donde encontramos la ocupación, la escolaridad, el estrato, el nivel de ingresos y los aportantes de la familia; así como la participación en las tareas escolares, lo que brinda información básica sobre quién apoya al estudiante. Esto complementa el análisis y fortalecimiento de las categorías de corresponsabilidad, acompañamiento en tareas escolares y participación en procesos de formación parental.

Instrumento No 3: la guía sociodrama (Rojas, 2004) para educandos de preescolar, con la cual se logra realizar un análisis del discurso, para confrontar información obtenida de los padres; con lo que se da un mejor análisis, con mayor validez. Igualmente, este instrumento se apoya en las categorías de corresponsabilidad, que son el acompañamiento en tareas escolares, la participación en procesos de formación parental y, en particular, el nivel de autoridad y el tiempo compartido.

Instrumento No 4: la entrevista semiestructurada para docentes de preescolar y directivos docentes (rectores y coordinadores). Este instrumento permite identificar las estrategias de enseñanza, la comunicación, la toma de decisiones, las pautas de manejo, la percepción de la autoridad y las formas del acompañamiento en el aula.

Lo anterior busca generar argumentos sólidos en la sustentación de la categoría del proceso educativo, y proponer estrategias de mejoramiento para avanzar en la corresponsabilidad de los padres.

Fase 2: Se realiza trabajo de campo aplicando los instrumentos diseñados. En la tabulación y el análisis inicial, se logra obtener información que permite dar respuesta a los objetivos propuestos y, de hecho, construir el informe final, tomando como herramientas tablas, cuadros y gráficas.

Fase 3: El procesamiento y análisis de la información. En esta fase se analiza e interpreta la información cualitativa conforme a las categorías definidas en la investigación.

Fase 4: El análisis, donde se elabora el informe final, que permite comprender el papel de la corresponsabilidad de los padres y madres de familia en el proceso educativo de niños y niñas de preescolar A de las instituciones educativas Sofía Hernández Marín y Ciudadela Cuba de Pereira, como insumo para el resultado final de la investigación.

Resultados

Para comprender la corresponsabilidad familiar en el entorno educativo, necesariamente hay que interpretar el contexto socioeconómico y cultural de las familias, sus interrelaciones, los referentes axiológicos, sus pautas de crianza y su

participación como agentes de apoyo en los procesos académicos de los niños y niñas.

Para dar cuenta de la pregunta por la corresponsabilidad de la familia, se presentan a continuación los resultados de la investigación de que se deriva el presente trabajo, que se enmarca en los siguientes aspectos: el acompañamiento en tareas escolares, en remisiones a especialistas y la participación en procesos de formación parental. Con base en el desarrollo del trabajo de campo de la investigación se pudo realizar la caracterización de las familias en relación con tipologías, dinámicas, nivel socioeconómico, entre otros, bajo criterios que se presentan en las tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1. Personas con quien vive el estudiante, tipo y estrato de vivienda

Personas con quien vive el estudiante				Tipo de vivienda			Estrato de vivienda		
2	3	4	5 o más	Propia	Arriendo	Invasión	1	2	3
46 %	23 %	8 %	23 %	17 %	80 %	3 %	14 %	63 %	23 %

Fuente: Elaboración propia del grupo de investigadores.

Tabla 2. Nivel de escolaridad (adultos) y nivel de ingresos

Nivel de escolaridad (adultos)					Nivel de ingresos				
Primaria Incompleta	Primaria Completa	Secundaria Incompleta	Secundaria Completa	Técnico o Tecnólogo	Universitario	Ninguno	Menos SMMLV	Un SMMLV	Más SMMLV
9 %	12 %	15 %	42 %	12 %	4 %	6 %	20 %	57 %	23 %

Fuente: Elaboración propia del grupo de investigadores.

Tabla 3. Atención en salud, aporte de ingresos, estado civil (adultos que viven en el hogar)

Afiliación en salud			Aporte de ingresos		Estado civil (adultos que viven en el hogar)				
EPS	Sisbén	Ninguno	SÍ	NO	Soltero	Casado	Unión libre	Separado	Viudo
50 %	44 %	6 %	72 %	28 %	33 %	22 %	37 %	4 %	4 %

Fuente: Elaboración propia del grupo de investigadores.

Gracias a los resultados del sociodrama desarrollado con los niños y las niñas, se puede identificar que algunos viven en el transcurso de la semana, de lunes a viernes, con alguno de los padres y, el fin de semana, con el otro u otra. Es evidente que existe una alternancia en las dos casas, como lo expresa el estudiante número 14:

[...] yo me levanto a las 5 todos los días, pero cuando no vengo a estudiar, me siento a ver muñecos solito, porque no tengo amigos y mi papá está con una esposa acostado; porque yo vivo en dos casas, la de mi papá y la de mi mamá, [...] voy por allá por el Cardal con mi papá los fines de semana y, cuando tengo vacaciones, con mi mamá. Ella me hace el desayuno, pero en la casa de mi papá, veo televisión y después juego *play* con él, pero me quedo solito porque él se duerme y porque no tengo con quién jugar, porque no tiene hijos [...] la más regañona de la casa es mi mamá, [...] yo vivo con mi mamá, mi abuela y mi hermanito, pero él es muy grande y tiene 18 años [...]

De igual manera, en la entrevista semiestructurada a los docentes y directivos docentes, estos expresan que parte de las situaciones vividas por los estudiantes en el interior de sus familias, como el estrés, la inestabilidad laboral, la informalidad, la falta de recursos, entre otros, inciden notoriamente en su comportamiento, hábitos y costumbres. A su vez, en el discurso de los niños y niñas se percibe un reclamo respecto al acompañamiento para el juego, el estudio u otra actividad. La falta de acompañamiento además incide y se manifiesta, según los docentes y directivos docentes, a través de estrés por exceso de trabajo, ocupaciones o inestabilidad familiar, lo que tergiversa el reconocimiento de la autoridad.

A este respecto, los docentes y directivos docentes se expresan frente a la falta de acompañamiento de los padres en actividades extracurriculares, como la asistencia a reuniones de padres de familia y la falta de uniformidad de normas o acuerdos de crianza a nivel familiar. Se evidencia y se comprueba lo expresado con algunos estudios que argumentan lo siguiente:

Las personas que experimentan estrés en el trabajo tienen interacciones hostiles dentro del núcleo familiar, respondiendo con más sanciones a los comportamientos de sus hijos. Además, la investigación sugiere que aquellos que están físicamente y emocionalmente fatigados por el trabajo

tienden a ser menos sensibles, participativos y solidarios con sus hijos. (Lim y Leng, 2003, citados en Jones y Prinz, 2005).

Se asume aquí el término “corresponsabilidad parental” desde la definición de Paterna y Martínez (2009), quienes expresan que este concepto se logra definir por medio de tres componentes principales: el compromiso, es decir, el tiempo que se expone a la interacción cara a cara con el niño; la accesibilidad, que es el estar física y psicológicamente presente para atender las necesidades del niño; y la responsabilidad, que se basa en el asumir las tareas de cuidado y bienestar día a día.

Para esta investigación, se toma como referente la información obtenida del sociodrama aplicado a los niños y niñas, en donde cabe resaltar lo expresado por la estudiante número 9:

[...] vivo con un amigo de mi mamá, mi mamá y mi hermana, [...] quien me ayuda con las tareas es mi hermana, [...] cuando voy al médico me lleva el amigo de mamá o mamá cuando tiene tiempo, [...] cuando me porto mal el amigo de mamá me pega con una correa, él es el más bravo, [...] a las reuniones normalmente asiste el amigo de mamá, porque mamá no le dan permiso del trabajo o no tiene tiempo, [...] los fines de semana pasamos siempre en casa, [...] al colegio me lleva mamá, [...] cuando me recogen viene por mí un empleado del amigo de mamá en la peluquería o el amigo de mamá y en las tardes juego o hago tareas con el amigo de mamá.

En relación con lo anterior, se puede exponer que la percepción de hombres y mujeres con respecto a la corresponsabilidad parental ha ido cambiando a lo largo de las generaciones. Es habitual que hoy las mujeres incorporen a sus maridos en labores referentes a la crianza de sus hijos; sin embargo, aún está en el imaginario colectivo que las mujeres participan más de estos procesos.

De igual manera se identifican las causas relacionadas con el ejercicio de la corresponsabilidad en cuanto al acompañamiento en tareas escolares (ver tabla 4).

Tabla 4. Persona pendiente de la educación del estudiante

Papá	Mamá	Papá y mamá	Familiar	Mamá y familiar	Otro
0 %	48 %	23 %	14 %	6 %	9 %

Fuente: Elaboración propia del grupo de investigadores.

Con lo presentado en la tabla 4, puede inferirse que las madres son las más pendientes de la educación de los niños y de las niñas, pero los padres también ceden la responsabilidad a otro familiar o un vecino. Aunque las madres y padres proporcionan los útiles y algunos otros elementos, la mayoría de las familias delegan el apoyo de las tareas y talleres a terceros, y esto último queda evidenciado en un testimonio estudiantil del estudiante número 11, quien dice:

[...] vivo con mi papá, mi mamá y mi tío [...] las tareas las hago solo, cuando no entiendo, una prima me explica, [...] cuando necesito ir al médico me lleva mi mamá o mi papá, [...] a las reuniones del colegio pueden ir mamá, mi tío, mi papá o mi prima [...] en las mañanas me lleva mi mamá al colegio y cuando salgo me recoge mi tío o alguna amiga de mamá, [...] el más regañón es mi tío.

A su vez, en el ejercicio de las entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes, de acuerdo con las preguntas: ¿Quién o quiénes son o deben de ser los responsables de la educación de las/los estudiantes? y ¿por qué?, uno de los participantes lo expresa del siguiente modo:

[...] La educación es responsabilidad del estado, la familia y la escuela; la responsabilidad es compartida, es de corresponsabilidad para crear una fuerte red de apoyo a los estudiantes, quienes se desenvuelven en un entorno social y encuentran apoyo y soporte en su proceso formativo. La responsabilidad es de la familia, de la escuela; en sentido figurado, de la sociedad en general.

Es así como se justifica lo planteado por Zuluaga (2014), quien expresa: “la familia es la primera unidad de desarrollo de los niños y jóvenes dado que es en ella que construyen su personalidad, destrezas y habilidades, pero también es donde afianzan sus valores” (p. 105). Las nuevas concepciones de familia, padre/madre soltero[a], niños adoptados o criados por familiares diferentes a los padres, puede influir en que los niños y niñas se desarrollen con la falta de una figura

de autoridad reconocible, las relaciones normativo-afectivas y estructuradas en éticas definidas que les ayuden a centrar su comportamiento (Parra y José, 2011).

Se evidencia que existe un compromiso y una motivación por parte de los padres o madres de estudiantes de preescolar de dar lo mejor de sí, para brindar apoyo a sus hijos y/o acudidos. Sin embargo, por la necesidad de laborar en jornadas extensas, el estrés que produce el tener empleos informales o temporales, la falta de recursos y de tiempo y, en algunos casos, la alta responsabilidad que recae en ellas o ellos por ser cabeza de hogar, se delega el cuidado, acompañamiento y atención a terceros, y este aspecto incide notoriamente en el cumplimiento de la corresponsabilidad.

Por otra parte, se identificaron las causas implicadas en el ejercicio de la corresponsabilidad, en cuanto a la participación de las familias en los espacios de formación parental (ver tabla 5).

Tabla 5. Uso del tiempo libre, permanencia en el hogar, corrección de situaciones en el hogar.

Uso del tiempo libre				Permanencia en el hogar			Corrección de situaciones en el hogar				
Reunión familiar	Paseos	Deportes	Otro	Sala	Cocina	Habitación	Diálogo	Sanción	Atención verbal	Castigo físico	Otro
40 %	34 %	3 %	23 %	49 %	9 %	42 %	80 %	6 %	8 %	3 %	3 %

Fuente: Elaboración propia del grupo de investigadores.

Respecto a la categoría de corresponsabilidad, acompañamiento en tareas escolares y participación en procesos de formación parental, se puede concluir que, aunque la mamá es la que toma decisiones, existe en la mayoría de los casos la delegación de responsabilidades a terceros, en aspectos como el acompañamiento, la participación en las tareas escolares y el uso del tiempo libre. Además, se percibe que las decisiones son tomadas por externos que no permiten asumir con criterios sólidos la corresponsabilidad de manera directa por parte de los padres o acudientes legales.

Respecto a la pregunta: ¿Cómo califica la participación de las madres, padres o acudientes?, los directivos y docentes respondieron:

Regular, de baja participación. Existe una baja asistencia a la primera convocatoria de reunión de padres, requiriendo de una segunda e inclusive en algunos momentos de una tercera convocatoria y de presionar para que asistan quienes al final no han llegado.

Conforme a lo expresado, es evidente el reclamo por parte de los docentes y directivos docentes en cuanto a la falta de participación de los acudientes legales (padres o madres) en reuniones o al acompañamiento académico y en el hogar. De esta misma forma se evidencia la delegación a terceros en cuanto al cuidado, labores extra clase, pautas de crianza, acuerdos, entre otros. Estos hechos no permiten tener claridad en cuanto a las normas y el proyecto de vida, criterios que inciden de manera negativa en la formación integral de los niños y niñas de preescolar.

A continuación, vemos cómo es la percepción de los padres/madres o acudientes con respecto a la institución y el proceso educativo de sus hijos (ver tabla 6).

Tabla 6. Percepción de los padres, madres o acudientes respecto a la institución

Concepto de la institución educativa			Relación con los maestros			Asistencia a la institución educativa		
Excelente	Bueno	Regular	Excelente	Bueno	Regular	Diario	Semanal	Mensual
48 %	46 %	6 %	51 %	46 %	3 %	63 %	17 %	20 %

Fuente: Elaboración propia del grupo de investigadores.

Con base en la información obtenida de la encuesta aplicada a las familias, estas califican la institución como excelente, por buen trato y muy buena relación con los profesores, sin problemas, acompañamiento hacia el estudiante, lugar tranquilo y seguro, buenos profesores, se ve el progreso del colegio, entre otros motivos positivos.

Tabla 7. Conocimiento de la institución educativa

	Rector	Coordinador académico	Coordinador convivencia	Director del curso	Deberes y derechos
SÍ	88 %	86 %	29 %	97 %	94 %
NO	12 %	14 %	71 %	3 %	6 %

Fuente: Elaboración propia del grupo de investigadores.

Tabla 8. Conocimiento de la institución educativa

	Pacto de convivencia	Sistema de evaluación	Gobierno escolar	Horarios de atención	Calendario escolar
SÍ	80 %	57 %	29 %	91 %	71 %
NO	20 %	43 %	71 %	9 %	29 %

Fuente: Elaboración propia del grupo de investigadores.

De los datos presentados en las tablas 7 y 8, se puede deducir que los padres y madres, en su gran mayoría, están satisfechos con la institución, que conocen a los directivos, a los docentes, a los administrativos, las normas, entre otros, y que además expresan satisfacción con el servicio brindado por la institución. Con todo, la gran mayoría desconoce la importancia de participar en el gobierno escolar.

En este sentido, Aguirre y Muñoz (2012), en su trabajo “La corresponsabilidad del maestro de hoy, frente a los paradigmas emergentes, para la reconfiguración del tejido social”, expresan que:

La corresponsabilidad implica el pleno reconocimiento de la misión formadora puesta en escena con la participación de otros, llámense familia, grupo de amigos, vecinos, comunidad en general. Así mismo, implica solidaridad, cooperación, esfuerzo conjunto para aportar a la formación del sujeto que está ahí, en las aulas, ocupando un tiempo y un espacio específico, compartiendo, relacionándose, socializándose, aprendiendo de sí mismo, de los demás, del mundo que le rodea y de las experiencias de aprendizaje que se le brindan. (p. 15).

En este aspecto, cabe resaltar la importancia de la corresponsabilidad con la participación de todos los agentes formadores y educativos. Por un lado, la vocación del maestro, su preparación continua y su deseo por transformar y lograr la trascendencia de sus estudiantes. Por otro lado, la convocatoria permanente de las familias para que, en equipo, puedan favorecer los ambientes de aprendizaje. También es evidente que las familias cuentan con el interés de contribuir de la mejor manera al bienestar de sus hijos y/o acudidos, pero que, de acuerdo con sus posibilidades de tiempo y recursos, en ocasiones delegan sus deberes a terceros. Simultáneamente, la familia, los vecinos y los amigos son quienes tratan de hacer lo mejor posible desde sus paradigmas; sin embargo, se puede delegar el cuidado

y el acompañamiento, pero no la responsabilidad, lo que constituye el reclamo permanente de las instituciones educativas.

Seguidamente, se identifican las causas implicadas en el ejercicio de la corresponsabilidad en cuanto a la participación en las reuniones informativas (ver tabla 9).

Tabla 9. Asistencia a reuniones de padres/madres de familia

Madre /padre	Compañero	Hermano	Familiar	Otro
42 %	12 %	19 %	8 %	19 %

Fuente: Elaboración propia del grupo de investigadores.

La encuesta de caracterización y el sociodrama elaborado con los niños y niñas de preescolar evidencian que en un gran porcentaje de las familias se delega en familiares o terceros la asistencia a reuniones, ya que esto ocurre en un 58 % de las familias. Este es un hecho que demuestra la falta de compromiso por parte de los padres o madres de familia para realizar seguimiento a sus hijos o acudidos (niños y niñas de preescolar), y es donde se percibe una comunicación no asertiva de los padres con las instituciones educativas. Este es un aspecto que verdaderamente no favorece la corresponsabilidad.

Los directivos docentes y docentes, respecto a la pregunta: ¿Qué aspectos de la institución educativa afectan negativamente el desarrollo educativo de sus estudiantes?, señalan “la falta de compromiso y corresponsabilidad de los acudientes legales; la atención tardía a estudiantes con remisiones a especialistas; la falta de acompañamiento familiar para con los estudiantes en labores extraclase; el entorno, la desatención familiar”.

Con la respuesta anterior se corrobora la percepción de ausencia de corresponsabilidad de las familias en el proceso educativo de los niños y niñas de preescolar, tal como se menciona en el análisis de asistencia a reuniones de padres de familia.

Respecto a la pregunta realizada en la entrevista semiestructurada: ¿Por qué cree que madres y padres de familia no asisten a las reuniones o actividades programadas por la institución educativa?, los directivos

docentes y docentes sustentan que es “por falta de tiempo, por ocupaciones laborales, falta de interés y compromiso con la formación de sus hijos, porque consideran una pérdida de tiempo, existe poco interés”.

Más que por falta de tiempo o recursos, el tema es de índole cultural o de pautas de crianza históricas, por efecto de la tradición familiar o las nuevas composiciones familiares u otras.

En cuanto a la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias más apropiadas para involucrar la participación de los padres en los procesos escolares?, los directivos docentes y docentes responden:

La comunicación abierta entre la familia y la institución se establece en los siguientes aspectos: el día de la familia, las reuniones de padres de familia, la plataforma collage, a través de la cual pueden encontrar el registro de seguimiento académico y actitudinal del estudiante, la escuela de padres; también, el programar actividades institucionales buscando integrar a los padres a los procesos de la institución, así como charlas, talleres de reflexión pedagógica y familiar que involucren más a los padres de familia, a los procesos y actividades escolares de la institución; evidenciando así el interés que existe por generar ambientes y estrategias por parte de las instituciones educativas para lograr mayor participación, compromiso y de hecho corresponsabilidad por parte de las familias.

Respecto a la pregunta: ¿Motiva usted a las madres, padres o acudientes para que participen en reuniones o actividades, talleres o charlas programadas por la institución educativa? ¿Cómo?, los directivos docentes y docentes responden:

Utilizando como canales de acercamiento a la profesional de aula de apoyo, a la psico-orientadora, así como también buscando el apoyo de los profesionales provenientes de los convenios interinstitucionales liderados desde la rectoría, coordinaciones y el equipo interdisciplinario institucional; expresando la importancia de los temas a tratar y la necesidad de unirnos más como colegio y familia.

Es así como se expone de nuevo el interés por mejorar los procesos, los canales de comunicación y, de hecho, la participación familiar.

Con relación a la pregunta: ¿Cómo cree que puede mejorar y profundizarse esa relación familia-escuela?, los directivos docentes y docentes responden que:

Implementar planes de acción para aumentar la participación de los padres de familia y así mejorar su acompañamiento en el proceso educativo de sus hijos (as); y creando cultura del “deber ser”. Tema que es plasmado en la Autoevaluación y el Plan de Mejoramiento Institucional, en las agendas de las reuniones del Consejo de padres y del Consejo Directivo.

Cuando se les pregunta sobre: ¿Cómo considera la relación de la institución educativa con su comunidad aledaña (barrio-cuadra-vecinos)?, responden que es muy buena, de cooperación y trabajo en equipo.

A manera de conclusión, puede mencionarse que el cambio requerido es netamente cultural, que va desde la comprensión del concepto, la apropiación del deber y su praxis; donde la corresponsabilidad aporta significativamente al desarrollo integral de los niños y niñas de preescolar, y permite propiciar ambientes de bienestar y llevar a la trascendencia de los mismos. Este es un tema que requiere de atención permanente desde las direcciones de grupo, las reuniones de padres de familia, las reuniones de los entes del gobierno escolar, y que deben ser llevadas al seno familiar, donde se requiere del compromiso de todos los agentes educativos.

Discusión

Es evidente el reclamo por parte de los directivos docentes y educadores en cuanto a la falta de compromiso con el acompañamiento en el proceso educativo de los estudiantes por parte de los representantes legales, en su mayoría, los padres. Estos no asisten o delegan a terceros el apoyo que se le debe de dar a un niño en su proceso educativo, la asistencia a reuniones informativas o de escuela de familia, entre otros aspectos. Tal como se ha comentado en el análisis de la aplicación de los instrumentos, sirve para evidenciar la falta de corresponsabilidad de los padres para con los niños y niñas de preescolar.

Sin embargo, es evidente el interés y la necesidad expresada por los diferentes actores con respecto a mejorar la participación e incrementar la corresponsabilidad en la educación de los niños y niñas de preescolar. Los resultados de los instrumentos aplicados en esta investigación muestran la falta de corresponsabilidad de los

padres frente a los procesos de formación escolar entre la escuela y la familia. Por una parte, la poca participación de padres en el gobierno escolar, y por otra, la dificultad para elegir los representantes ante el consejo de padres; así como la baja asistencia de los elegidos a las reuniones periódicas programadas.

La falta de pertinencia en el diseño de actividades y estrategias de las instituciones que seduzcan a las familias para su participación y compromiso en la programación de los diferentes espacios de formación parental se convierte en un reto para ambas partes. Si bien la institución educativa presenta propuestas donde la familia se puede vincular en el proceso educativo de los niños y niñas, estas aún no se encuentran sistematizadas, ni estructuradas, y requieren de estrategias diferentes para que generen un impacto social significativo.

Es fundamental retomar los mecanismos de participación de la familia en las instituciones educativas, como un espacio en donde se potencie su participación, con nuevas políticas, estrategias y dinámicas; en donde se forme y se realice acompañamiento a los estudiantes que presentan dificultades académicas, actitudinales, comportamentales, entre otras, pero, además, que cumplan con su rol corresponsable.

A su vez, se requiere potencializar las propuestas que tienen impacto, y, si bien los padres tienen poca asistencia por falta de tiempo, por el trabajo o por desinterés, esto se puede fortalecer y mejorar si se tienen en cuenta los intereses y necesidades de las niñas y niños, pero también de las familias. Por ello, es importante realizar un mayor seguimiento de los factores que inciden en la baja participación de la familia en la institución educativa y desde allí, operar, sensibilizar y dar a conocer los mecanismos que por derecho tienen las familias para participar en la escuela. También, se pueden diseñar nuevas dinámicas y estrategias que resulten atractivas para ellos y, de esta manera, fortalecer la integración escuela-familia.

Lo que se pretende es establecer hilos conductores en pro de la formación integral: el encuentro familia-escuela, que apunte no sólo a dicho encuentro sino al trabajo articulado, para generar crecimiento humano-social y de esta forma contribuir al desarrollo social.

Si bien es cierto que los docentes cumplen con el rol responsable del proceso educativo de los niños y niñas de preescolar, faltan estrategias de impacto para articular a la familia con el proceso educativo. La escuela adolece de articulaciones

asertivas con las familias, y prevalece el poco reconocimiento del modelo pedagógico, al cual no dan aplicabilidad alguna, pues se desconoce el entorno familiar donde el estudiante se desenvuelve.

Respecto al compromiso de los padres en el proceso formativo de sus hijos, aunque manifiestan interés y preocupación, se expresa que no lo pueden hacer como ellos quisieran por sus compromisos ocupacionales. El motivo es que no les dan el debido permiso en su lugar de trabajo para el acompañamiento educativo de sus hijos. Por lo que esta función o responsabilidad se la delegan a una tercera persona; en algunas ocasiones a familiares, como abuelos y tíos, y en otras, a los vecinos. Estos cumplen con la función de acompañarlos, por un lado, en la participación a las reuniones u otras convocatorias que se hacen desde la escuela, y por el otro, en el proceso de compromisos con las tareas de la institución educativa.

En cuanto a los mecanismos de participación que poseen las instituciones educativas para el desarrollo de sus funciones sustantivas en donde se involucra la familia, están las reuniones, la escuela de familia, el consejo de padres, la asociación de padres, entre otros. Algunos padres desconocen dichos mecanismos, además de que se evidencia poco interés en participar cuando se realizan dichas actividades, porque no son atractivas para la familia.

Un bajo porcentaje de padres y acudientes participan de estas actividades, y quienes participan lo hacen con la convicción de trabajar por sus hijos; se sienten responsables por ellos y trabajan de la mano de la escuela. Pero dichas alternativas se van diluyendo en el tiempo.

Es importante resaltar una estrategia interesante, la “escuela de familia”, porque integra la capacitación con el apoyo y la orientación escolar y familiar. Si bien aún falta cierta organización en la sistematización de la información, esta es una propuesta que ha llegado a madres, padres y/o acudientes para ayudar en el acompañamiento y en el proceso educativo de las niñas y niños.

Igualmente, se destaca la participación de las familias en actividades como el día de la familia, entre otras. Esto lleva a pensar otras dinámicas en la organización de las instancias institucionales de participación de la familia.

Otro aspecto a favor que es importante resaltar son las relaciones que se dan entre las familias con la comunidad académica. Esto debe constituirse como una oportunidad y un aspecto a potenciar, para involucrar a las familias de una manera más comprometida y efectiva en los procesos educativos de sus hijos o acudidos.

Las reflexiones suscitadas a partir de la investigación permiten retomar a la familia como eje central de la sociedad, como parte dinamizadora de los procesos educativos de sus hijos e hijas. Estas permiten la identificación del vínculo entre estos dos sistemas (escuela- familia) y el fortalecimiento de otras relaciones en las que se dan encuentros entre las dos partes relacionadas con anterioridad. También debemos reconocer los contextos donde está inmersa la institución educativa, y esto nos lleva a observar los otros vínculos que allí interactúan, que se pueden establecer con otras instancias, para de esta manera posibilitar el reconocimiento familiar, y que la familia acepte a la escuela y su dinámica.

Conclusiones

Las relaciones familia-escuela deben ser preservadas para garantizar acuerdos y continuidad en el desarrollo del educando, con lo que se genera apoyo a la labor educativa de las familias. De esta manera, las instituciones educativas pueden adecuar su labor a la diversidad presente en el aula, partiendo desde el conocimiento y el contexto de los niños y niñas, así como de sus familias.

Con respecto al tema de la corresponsabilidad, esta se puede detallar en el compromiso de los padres con respecto al proceso formativo de los niños y niñas. Aunque los padres manifiestan interés y preocupación, llegan con el tiempo medido a cualquier citación, su horario es restringido y, durante el período de tiempo que permanecen en la institución, su preocupación ante todo es por su tardanza hacia el lugar de trabajo.

Los acudientes o padres de familia expresan que no lo pueden hacer como ellos quisieran por sus compromisos ocupacionales, ya que no les dan los permisos en sus lugares de trabajo para el acompañamiento educativo de sus hijos. Por lo tanto, esa función se la delegan a una tercera persona.

Por ello, se debe garantizar el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, por lo que es preciso prestar mayor atención y colaboración a su grupo familiar. La

corresponsabilidad educativa se ha de plantear desde el inicio del proceso escolar, porque es cuando las familias configuran su propio modelo de parentalidad, y la institución educativa puede potenciar y reforzar esas capacidades.

Dicha atención y colaboración no se limita exclusivamente al contexto familia-escuela, sino que requiere de un planteamiento que aborde la coordinación con otros contextos, como el familiar, el laboral, el comunitario, y un planteamiento multidisciplinar que pueda dinamizar diferentes áreas que tengan incidencia en la formación y el desempeño en el nivel escolar, tanto como de cooperación y concordancia interdisciplinar.

No hay legislación para que las empresas, ya sea de carácter público o privado, den permiso obligatorio a los padres o acudientes para la asistencia a reuniones académicas u otras convocatorias que se hacen desde las instituciones educativas. Aún no se contempla que un grupo familiar necesita acudir a dichas instituciones educativas para ser asesorado, para que le expliquen cómo va su proceso, en qué hay que incidir para potenciar algún talento o capacidad de su hijo o acudido, o cómo acompañar al estudiante en las áreas en las que requiere mejorar.

De esta manera, el panorama para los niños y niñas se vuelve más denso, porque requieren del apoyo de sus padres, y estas situaciones no permiten ese encuentro, lo que genera que la corresponsabilidad que debe existir entre estas dos instancias presente distanciamientos. Las familias, acudientes y/o responsables de los estudiantes expresan que es importante la comunicación constante con los docentes de las instituciones; sin embargo, pocas veces o nunca asisten a charlas y talleres planificados, por diversas razones (trabajo, tiempo, espacio). Tampoco reciben asesoría u orientación para integrarse a las dinámicas escolares.

Los acudientes o los padres reconocen que apoyan muy poco el trabajo que realizan los maestros; no se integran a las actividades planificadas. Además, no sugieren estrategias que generen su integración a las actividades escolares. De acuerdo con esta información, se considera necesaria la implementación de acciones que fomenten la integración y la participación entre la familia y la escuela.

Debido a lo anterior y a la influencia de las figuras de formación educativa, se hace necesario que se generen investigaciones que estudien a la familia desde todas sus dimensiones y, sobretodo, que profundicen en las actitudes, aptitudes, cualidades y comportamientos que los padres y madres desarrollan en su día a día. Esto

para que, con estos procesos, se pueda ejercer influencia en los comportamientos futuros y en la conformación de la personalidad de los niños y niñas. De esta manera, se podrían mejorar las actitudes de los padres/madres, y, sobre todo, hacer hincapié, desde otras intervenciones sociales y educativas, para formar, ayudar y apoyar a las familias en sus tareas educativas con los niños y niñas.

De igual manera, la familia es un agente protagonista de la corresponsabilidad, en donde se trata de llegar a una situación de equilibrio respecto a la toma de decisiones, el reparto de responsabilidades domésticas, académicas, de acompañamiento y a la distribución del tiempo.

Referencias

Aguirre, S. E. y Muñoz, L. M. (2012). *La corresponsabilidad del maestro de hoy, frente a los paradigmas emergentes, para la reconfiguración del tejido social* [tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales].

Ceferino, M. G. (2015). *Corresponsabilidad de los padres de familia y la escuela en el proceso formativo de las niñas y niños de la institución educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar (sede las Estancias) de Medellín* [tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales].

Cifuentes, L. M. (2011). *Vínculo comunicativo escuela-familia del grado transición del Colegio Canadiense, a través de la agenda, circulares y open day* (tesis de grado). Universidad La Salle.

Contreras, G. J. H. (2014). Incidencia de la responsabilidad parental en menores en conflicto con la ley colombiana: el derecho de familia como herramienta para la identificación y análisis de problemáticas relacionadas con adolescentes en conflicto con la ley en Colombia [tesis de grado, Universidad Católica de Colombia]. [http://repository.ucatolica.edu.co:8080/jspui/bitstream/10983/1629/1/Responsabilidad_parental_en_menores_en_conflicto_con_la_ley_colombiana%20\(1\).pdf](http://repository.ucatolica.edu.co:8080/jspui/bitstream/10983/1629/1/Responsabilidad_parental_en_menores_en_conflicto_con_la_ley_colombiana%20(1).pdf)

Deslauriers, J. P. (2005). *Investigación cualitativa: Guía Práctica*. Editorial Papiro.

Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Nau Llibres.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial MacGraw Hill.

Jones, T. L y Prinz, R. J. (2005). Potential Roles of Parental Self-Efficacy in Parent and Child Adjustment: A Review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-363.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Consejo Escolar de Estado. Secretaria Técnica.

Parra, F. y José, Y. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 150-163.

Paterna, C. y Martínez, M. (2009). Influencia de las variables de género en la distribución de las tareas domésticas y de cuidado. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 241-249.

Rojas, R. (2004). *Sociodrama real en el aula (una experiencia de investigación-acción)*. Plaza y Valdés editores.

Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.

Sierra, M. F. (2014). *Corresponsabilidad de padres de familia en los procesos formativos de los niños vinculados a la Fundación Imago* [tesis de grado, Universidad Católica de Colombia].

Zuluaga, G. A. (2014). La familia para los y las jóvenes de Caldas. *Reflexiones*, 93(1), 103-111.

CAPÍTULO VI

Experiencias que emergen al integrar los saberes de los padres del contexto rural al aprendizaje de sus hijos



Berny Janeth Rocha Pino¹
Milton Cesar García León²
Angélica García Zapata³

Resumen

La presente investigación se elaboró con el propósito de describir las experiencias e interacciones que emergen al incluir los saberes de los padres de familia del contexto rural en las prácticas educativas. El trabajo se llevó a cabo con la participación de 16 estudiantes y 9 familias de la I. E. Juan Hurtado sede La Tesalia, zona rural del municipio de Belén de Umbría, Risaralda. Se empleó el método cualitativo hermenéutico, con el fin de identificar e interpretar cada una de las acciones. Para la recolección de los datos, se utilizaron 3 instrumentos: encuesta semiestructurada a padres, diarios de campo de estudiantes y realización de videos. Los resultados evidenciaron que, durante las acciones de campo, se compartieron saberes empíricos por parte de los padres, a través de metodologías espontáneas relacionadas con la utilización de discursos naturales y secuencias explicativas organizadas. A su vez, permitieron interacciones como el diálogo, para una mejor comunicación asertiva, intercambio de puntos de vista y trabajo en equipo. Esto favoreció el fortalecimiento del vínculo familiar y escolar, lo que

1 Especialista en Edumática. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: berny.rocha@ucp.edu.co

2 Especialista en Edumática. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: milton.molina@ucp.edu.co.

3 Psicóloga Universidad Católica de Pereira. Magíster en Filosofía, Universidad de Caldas. Candidata a doctora en Psicología, Universidad de Concepción-Chile. Docente del Programa de Psicología, Universidad católica de Pereira. Contacto: angelica.garcia@ucp.edu.co.

generó mejores conductas comportamentales y motivacionales en el estudiante. Estos resultados permiten disminuir las distancias entre los padres y la escuela, fortalecen la comunicación en la comunidad educativa y eliminan estereotipos de ignorancia en las poblaciones rurales.

Palabras clave: experiencias significativas, interacciones educativas, padres de familia, saberes, contexto rural.

Introducción

El campesinado colombiano poblador de los entornos rurales, en conjunto con sus prácticas, saberes y cosmovisiones, constituye elementos y formas del saber que revelan estructuras y sistemas. Estos conforman un compendio de conocimientos, que bien podrían sintetizarse en una pedagogía del saber rural (Arias Gaviria, 2017, p. 55).

A este respecto, la enseñanza ancestral cobra un “Valor sagrado como centro de gravedad y eje articulador del espacio, el tiempo, la convivencia y el saber” (Marín Bravo, 2010, p. 5).

De lo anterior se infiere que es posible construir propuestas educativas, a partir de las dimensiones de la vida rural, puesto que: “los procesos educativos rurales deben estar ajustados al contexto y deben ser una consolidación de modelos, concebidos para estas zonas” (Perfetti, 2003, p. 167).

Estas comunidades rurales, con sus costumbres e idiosincrasia, emergen en la sociedad y dan origen a su identidad, la cual puede incluirse de manera significativa a las dinámicas educativas (Arias Gaviria, 2017, p. 56). Allí se entiende el término “campesino” como “habitantes rurales que carecen de una identidad tribal, marginados del mundo urbano” (Ortiz, 1979, p. 288), pero con todo un potencial de experiencias y conocimientos instaurados, que aportan a la educación y a la formación, puesto que “Las identidades están para vestir las y mostrarlas, no para quedarse con ellas y guardarlas” (Bauman, 2010, p. 188).

En este sentido, la escuela rural se vincula a la sociedad del conocimiento, con una modalidad que busca ajustarse a la academia y al entorno, mediante el modelo flexible de “Escuela Nueva”, el cual está sustentado en un currículo contextualizado, situado en un escenario de enseñanza que combina lo pedagógico,

escolar y formativo, según disposiciones del Proyecto Educativo Rural (PER) del Ministerio de Educación Nacional. Este modelo incluyente contiene diversas características contextuales y sociales de los grupos étnicos del país, pues se aceptan sus diferencias y se permiten tensiones en su creación, para dar paso a una herramienta del conocimiento. Tal como se expresa en Apple (1979, p. 79), “al abordar la tipología rural y la concepción de indígenas, campesinos y afrodescendientes, nos inscribimos en una especie de disputa de significados, que bien podrían ser aprovechados en dimensiones culturales y formativas”.

El primer elemento que caracteriza al modelo educativo Escuela Nueva Activa hace referencia a su estructura organizacional, como un elemento comunitario que busca la integración y la participación de todos los agentes interesados en la acción educativa (Meneses y Morillo, 2013, p. 45). Este sugiere la creación de espacios específicos que involucren de manera directa a los padres de familia, a fin de fomentar relaciones horizontales entre todos los actores involucrados, donde el proceso educativo constituye una prioridad (Palabra Maestra, 2016).

A este respecto, se debe esbozar un norte que busque entrelazar y fomentar el trabajo compartido entre familia y escuela, en pro de obtener resultados positivos relacionados con la comunicación asertiva en el núcleo familiar, pautas de crianza, desempeño escolar, desarrollo cognitivo y socioafectivo. De acuerdo con lo que plantea Cabrera Muñoz (2009, p. 4), “el obtener una instrucción Psicológica adecuada permite conciliar los antiguos principios de autoridad paternal, con las disposiciones que propone el ámbito educativo”. En relación con lo anterior, “el rol de padres constituye un modelo parental receptivo donde su afecto positivo se traduce en una respuesta contingente que mantiene los intereses del niño y le permite extender su capacidad cognitiva” (Landry, 2014 p. 1).

En una investigación desarrollada en 2014 en el Instituto de Aprendizaje Infantil de la Universidad de Texas, por la doctora Susan H. Landry, sobre habilidades parentales, se concluye que la intervención de los padres en procesos escolares es determinante en el comportamiento afectivo-emocional y cognitivo de los niños. Uno de los hallazgos más relevantes es el aumento del volumen de las regiones cerebrales responsables de la regulación del estrés, lo cual sugiere que “Es de importancia crítica la práctica escolar conjunta entre padres y docente para un desarrollo cognitivo temprano y el desarrollo del aprendizaje infantil” (Landry, 2014 p. 6).

En cuanto al desarrollo de prácticas escolares que involucran el entorno familiar, se sabe que ha sido abordado desde distintas ópticas, asunto que responde a las políticas educativas de orden internacional, nacional y regional. Una muestra de ello es lo que dispone la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU en 1948, que, en el artículo 26, numeral 3, indica “que los padres y madres tienen la principal responsabilidad de la educación de los hijos e hijas”. Para el caso colombiano, entre los años 1975 a 1978, el Gobierno creó el plan “Cerrar la brecha”, donde se plantearon políticas para la información y motivación de los padres de familia, con miras a prevenir la deserción escolar.

De otra parte, en el Plan para la Erradicación de la Pobreza Absoluta (1986 a 1990), se integra a los padres de familia y a la comunidad educativa para estimular la labor docente, colaborar con las experiencias en la labor educativa, con lo que se amplía la relación escuela-hogar y escuela-comunidad. (Julio *et al.*, 2012, p.121).

En 1998, a través del decreto 2272, se creó la jurisdicción de familia y la Ley 134/94, que reglamenta lo relacionado con los mecanismos de participación ciudadana. Con estas disposiciones constitucionales, la facultad de regular la educación es trasladada a la rama legislativa, lo que permite una mayor participación de la sociedad y hace de la educación no solo un derecho fundamental, sino un servicio público con función social (Julio *et al.*, 2012, p. 121).

El Plan Regional de Educación 2019-2031 dispuesto por las Secretaría de educación del departamento de Risaralda (SED) propone, como objetivo principal, la educación rural para fomentar el desarrollo integral regional del Eje Cafetero y reducir brechas. El componente estratégico, desde una mirada política, incluye, busca el fortalecimiento de proyectos y procesos educativos adaptados a los contextos rurales, al rescate de saberes y prácticas pedagógicas que dan sentido, calidad y pertinencia a las dinámicas de las instituciones educativas y a la lectura de las ruralidades del país. Y para el caso particular de la Institución Educativa Juan Hurtado, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) está consignado, en el capítulo II parágrafo 1.1.4, “Corresponsabilidad de la comunidad de padres de familia o acudientes”. En otras palabras, es competencia de la comunidad directiva y docente motivar la participación de los padres de familia o acudientes en prácticas escolares, cuyos procesos redunden en el desempeño académico de los educandos; asimismo que es deber de los padres de familia acudir a los

llamados propuestos por la institución e involucrarse de manera responsable en el acompañamiento académico de sus hijos.

En teoría, legalmente existen bases sólidas encaminadas a la integración padres-escuela, pero en la práctica el panorama es diferente. En el contexto rural, la integración e interacción de padres de familia en el entorno escolar es difícil, debido a diferentes factores, como el analfabetismo, la falta de interés y tiempo, dadas las múltiples actividades que demandan las labores del campo, entre otras situaciones que afectan directa o indirectamente el rendimiento académico y el desempeño escolar de los educandos. Así lo sugieren Gómez, Oviedo y Martínez (2011) en un análisis de los factores que afectan la educación rural, cuando plantean que “el rendimiento académico no es el producto de una única capacidad, sino el resultado sintético de una serie de factores que actúan en, y desde, la persona que aprende relacionado directamente con la influencia de su entorno próximo”.

Así pues, el escaso acompañamiento de los padres a las actividades escolares es una realidad que genera diferentes reflexiones de acuerdo con las responsabilidades entre escuela y familia. De esto se desprenden quizá consecuencias que se pueden relacionar directamente con en el desempeño académico, tal y como lo afirma Barreiro (citado en Garijo, 2016): “La despreocupación de los padres por todo lo relacionado a la escuela son causas que inciden negativamente en el fracaso escolar y el bajo rendimiento educativo”.

Este distanciamiento entre la escuela y la familia es una situación que involucra los dos principales agentes fundamentales en la formación integral de nuestros niños. En este caso, Santos Guerra (citado en Cabrera Muñoz, 2009) menciona que “resulta sorprendente que, buscando familia y escuela el mismo fin, que es la educación de los niños, exista un distanciamiento”. Estos factores, que se manifiestan como barreras y se oponen al normal desarrollo educativo de los adolescentes, no solo afectan los desempeños académicos, según Eslava Nodar (2015, p. 10): “los factores socio-familiares inciden en los aprendizajes de los niños desde edades muy tempranas y no sólo en la adquisición de las competencias escolares sino también en la conformación de actitudes y valores”; a lo que se puede agregar que afectan diferentes pilares del desarrollo general de la persona, como ser individual, social, familiar, cultural, etc.

En este sentido, la relación escuela y padres debe ser percibida desde un modelo integral, que garantice un equilibrio en cada uno de los dos actores (escuela-familia). Con esto se obtendrían espacios mutuos de conocimiento, desde la hegemonía de actores que están directamente ligados en la búsqueda de la óptima formación de los alumnos, pues debe mirarse en un plano igualitario, no discriminatorio con las familias, que haga cosas con y no por ellas. Al olvidarse de los consejos e indicaciones sobre las formas correctas de hacer las cosas, se mira a los padres como seres con capacidades, saberes y competencias, que, como las de los docentes, deben ponerse conjuntamente al servicio de la educación de los estudiantes (Collet *et al.*, 2014, p. 26).

Estas estrategias de acompañamiento escolar por parte de padres deben abarcar todos los sectores de la educación, en especial los rurales, si se tiene en cuenta que no es un secreto mencionar las falencias adicionales que presentan, en comparación con el sector urbano. Por ejemplo, el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, DANE, concluyó que para el año 2017 la tasa de analfabetismo existente en el país correspondía a 5,24 %, equivalente a 1.857.000 colombianos. No obstante, en el Censo Nacional Agropecuario de 2014, se identificó que en el sector rural colombiano la tasa de analfabetismo corresponde al 12,6 %. Por lo tanto, es posible afirmar que “la población censada en ese sector concentra el 50 % de la población analfabeta” (Nieto Morantes, 2018).

Estos factores como la ubicación geográfica y los índices de analfabetismo de la población quizás podrían considerarse como posibles indicadores que describen ese distanciamiento entre los padres y los entornos de enseñanza escolar. Esto se justifica con los temores que abundan en estas comunidades rurales, identificados desde los testimonios de la población estudio, en los que enuncian sentimientos de inseguridad, vergüenza, bajo nivel escolar, desinterés, entre otras. Dicha problemática se evidencia de manera particular en la institución, como lo sugieren diferentes padres de familia de la vereda La Tesalia, quienes de manera textual afirman lo siguiente: “Yo no sé nada profe, por eso no le ayudo a mi hija en las tareas, aquí la que sabe es usted”; “Es difícil ayudar con las tareas porque no sé nada, escasamente leer y escribir”; “Profe, uno es un campesino que solo sabe del azadón” o “Profe, con qué tiempo y ganas; si uno llega cansado de un jornal”.

El paradigma anterior es muy común en esta comunidad de padres, en la cual prosperaba la idea de ser ignorantes, donde es preferible mantenerse al margen y señalar al docente como único dueño del conocimiento.

Por lo anterior, es importante formular estrategias que favorezcan su integración en el contexto educativo, que busquen propósitos de acompañamiento de procesos escolares, reciprocidad en el aula, visibilización de los saberes de los padres de familia aplicables al aprendizaje, transformación de paradigmas sociales y mejora en el desempeño académico de los educandos.

Para tal caso, se deben estructurar líneas de acción propias del quehacer educativo, encaminadas a la cooperación de experiencias, identidades y conocimientos de la familia. En esto se coincide con Arostegui *et al.* (2013), cuando afirma que “el nuevo marco social nos lleva a la necesidad de una participación real de las familias en la escuela y a todos los niveles, especialmente, en las acciones para desarrollar cualquier proyecto educativo”; y con Villa (citado por Estrada Ariña, 2017), quien afirma que “las prácticas educativas van más allá de las prácticas escolares”.

Por otro lado, es determinante describir las experiencias e interacciones resultantes del encuentro entre padres, estudiantes y escuela, desde un contexto precario y abandonado, como es la zona rural en contraste con lo urbano. Tal como lo menciona Ocampo (2014), “el país tiene una deuda histórica que se ha expresado en la falta de oportunidades para los habitantes de la zona rural y una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas”. Esto resulta en todo un reto condicionado a la creación de alternativas y estrategias que posibiliten espacios de acercamiento e integración de la comunidad educativa.

Para el diseño metodológico y procedimental, es indispensable plantear y diseñar estrategias didácticas y pedagógicas ajustadas al currículo, inmersas en un conjunto sinérgico que busque involucrar no solo las competencias de la docente, sino también los saberes de los padres, con el fin de establecer momentos académicos donde ellos contribuyan en el aprendizaje de sus hijos; es decir, desde la sapiencia misma. Para Vygotski (1926), esto sería “crear las circunstancias y condiciones ideales más propicias para que tenga lugar el aprendizaje”. Esta es una puesta en escena que cambia la concepción del maestro como único motivador del aprendizaje, para convertirse en una creación colectiva, con el aporte adicional de los saberes de los padres.

Estos enfoques pedagógicos, desde la naturalidad de un entorno de padres, escuela, docente, alumnos, siguen las líneas de orientación propuestas por Díaz, Barbero, La fuente et al (2012 p. 52), cuando mantienen que “La educación

ocurre en cualquier momento y en cualquier lugar”. Esto significa que el conocimiento que se produce por fuera del aula de clase está a su vez dentro del sistema de aprendizaje, y es deber del docente permitir que todo escenario propuesto favorezca la generación de conocimiento.

Esta contribución de saberes y conocimientos por parte de los padres puede leerse desde la teoría del psicólogo Vygotski referente a la zona de desarrollo proximal (ZDP), que expresa que “la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con otros más capaces” (1931, p. 273).

En otras palabras, es la gama de habilidades que una persona es capaz de realizar con asistencia. Para el caso de la presente investigación, es la escala de saberes que los estudiantes pueden adquirir gracias a la intervención de sus padres.

Asimismo, Vygotski (1926) señala que “el aprendiz tiene un papel activo en el aprendizaje, con énfasis especial en su contexto social, concretamente en quienes supervisan este aprendizaje, llámense maestros, padres de familia, cuidadores”. Bruner (1974) coincide con lo anterior, al afirmar que “No se aprende de manera individual, sino dentro de un contexto social”.

Esto lleva a determinar que no hay eficiencia en el aprendizaje sin ayuda del entorno educativo, familiar y social. El papel de estos facilitadores es el de actuar como garantes para que los estudiantes obtengan aprendizajes a partir de la curiosidad, el descubrimiento, la experimentación y la interacción, lo que está en línea con la propuesta de Rodríguez Mora y Martínez Flórez (2016): “La participación o no de la familia en el contexto educativo, influye en el rendimiento académico, la autoestima, el comportamiento y la permanencia en el sistema educativo”. Estas situaciones favorecen plenamente el entorno escolar y las dinámicas del aula de clase, donde la planeación y la organización las propone el docente, con base en los intereses de sus estudiantes. Como lo plantea Bríñez (2017 p. 1), “La clase y la vida colectiva deben ser organizadas, ordenadas y programadas, ya que el objetivo de este modelo es conformar una personalidad estructurada en el niño”.

No obstante, este proyecto de investigación contempla un alto grado de compromiso en el abordaje de categorías como a) interacción familia-escuela, que hace relación al intercambio de roles, socialización de conocimientos empíricos

e interlocución entre pares; b) saberes de los padres, que hacen referencia a las experiencias y conocimientos en labores del campo; c) integración del entorno escolar, lo que se relaciona con la visibilización del contexto educativo rural, al describir las experiencias que emergen a partir de estas acciones, y generar favorabilidad, todo lo cual redundará en las prácticas educativas lideradas por la escuela; en este caso, la Escuela Nueva. Además, es importante la reciprocidad de la comunidad educativa, al crear espacios de construcción de aprendizaje desde el liderazgo competente del docente y los aportes espontáneos de los padres, como una estructura de pares, en un escenario común, didáctico y natural.

Por otra parte, las investigaciones de integración social abren un horizonte de esperanza para los docentes del campo, dada la pertinencia de no solo gestionar recursos materiales; también se debe gestionar la transformación del entorno, desde adentro de las mismas comunidades.

Lo novedoso de este proyecto está contemplado en la plataforma de saberes que se puede tejer al integrar los padres y sus conocimientos al ambiente de aprendizaje. Ellos, desde su cotidianidad, tienen mucho que aportar al aprendizaje cooperativo, sin contar con la experiencia de compartir con sus hijos el conocimiento, partiendo de sus realidades, su contexto y las bondades y virtudes que nos ofrece el campo colombiano.

Con lo anterior, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las experiencias que emergen al integrar los saberes de los padres del contexto rural a los procesos de aprendizaje en la I. E. Juan Hurtado sede La Tesalia, del municipio de Belén de Umbría?

Vale la pena reiterar que esta propuesta de investigación se desarrolló en la zona rural del departamento de Risaralda, en una de las sedes de la Institución Educativa Juan Hurtado, que está ubicada en la vereda La Tesalia y cuenta con el modelo educativo Escuela Nueva. El Ministerio colombiano de Educación define este modelo así:

Como un modelo educativo que surgió en Colombia hace aproximadamente 35 años; dirigido principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y

niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje. (2010, p. 1).

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se planteó como objetivo general describir y comprender las experiencias que emergen al integrar los saberes de los padres al entorno escolar, a fin de movilizar el aprendizaje de sus hijos. A su vez, se establecieron como objetivos específicos: a) determinar las estrategias didácticas que favorecen la movilización de aprendizaje, partiendo de los saberes que aportan los padres a las dinámicas educativas; b) identificar las interacciones que surgen al integrar los saberes de los padres a las prácticas educativas y c) establecer las valoraciones emitidas de padres y estudiantes, frente al ejercicio de compartir saberes en el ámbito escolar.

Metodología

El trabajo de investigación se basó en un enfoque cualitativo, en virtud a que pretende abordar y describir los fenómenos y situaciones que surgen de la integración de los padres de familia al entorno de la escuela. Este enfoque permite recopilar y organizar cada una de las interacciones, interpelaciones, experiencias y realidades del contexto escuela, familia, alumnos y docente.

Método

Se utilizó el método cualitativo-hermenéutico como fundamento para identificar, extraer e interpretar cada una de las acciones que ocurren en el entorno de estudio, identificando y entendiendo las realidades manifestadas. González y Hernández (2003) sostiene que “El método cualitativo consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones”.

Participantes

Los participantes pertenecen a la comunidad educativa de la Institución Juan Hurtado sede La Tesalia, vereda La Tesalia, del Municipio de Belén de Umbría, integrada por dieciséis (16) estudiantes de primaria, docente y padres de familia, quienes en su totalidad se dedican a la agricultura y las labores del campo.

Los 16 estudiantes (11 niñas y 5 niños) cursan los grados de primaria, en la modalidad Escuela Nueva, y sus edades oscilan entre los 6 y 12 años. Los padres de familia son personas que, en su mayoría, siempre han habitado las zonas rurales de la región, con niveles educativos que van desde primaria (algunos con este nivel finalizado) hasta bachillerato.

Técnicas e instrumentos

Se utilizaron diferentes técnicas de recolección de información. Entre estas están la observación, la cual permite a los investigadores enfocar detenidamente el fenómeno y registrar la información para luego analizarla; los diarios de campo, que permiten documentar de forma precisa los diversos sucesos que ocurren entre los participantes, y la encuesta semiestructurada, con la intención de recopilar las diferentes opiniones de los padres de familia, que permite uniformidad al momento de la entrevista.

Análisis de datos

En la interpretación de los datos se utilizó la teoría fundamentada de Glaser y Straus (1990), pues este es un apartado crucial en la toma de decisiones sobre qué datos integrar antes de realizar el análisis. En este proceso de interpretación, se pueden utilizar diferentes procedimientos técnicamente integrados, que le permiten al investigador usar el material textual de un lado a otro o combinarlo si es necesario. Estos procedimientos son codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva (Flick, 2007, p. 192).

Con los procedimientos de codificación se realizó la interpretación de los datos obtenidos en las encuestas, diarios de campo y videos registrados por los investigadores. Asimismo, en la codificación abierta, se clasificaron las expresiones y opiniones de los padres de familia y alumnos, asignadas las categorías y subcategorías.

En la codificación axial, se realizó una relación entre las categorías y subcategorías, y luego se construyó un texto general. Con esto se conceptualizaron los puntos centrales, de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación; y, finalmente, en la codificación selectiva se desarrolló un texto central a manera de relato.

Tabla 1. Resultados codificación abierta y axial

Codificación	
Abierta	Axial
Darle a entender a los niños que el campo es mejor.	
Enseñarles las cosas buenas, como sembrar el jardín de nuestras casas.	
Los niños, en un futuro, van a aprender a cultivar.	
Don Nelson nos dejó sacar el café y pesarlo, y usar las herramientas.	En las opiniones de los padres y alumnos, y en el análisis de los videos, se recopilan todos los recursos utilizados para la orientación y el entendimiento de los temas presentados, teniendo en cuenta que las didácticas hacen referencia a la optimización de las herramientas, metodologías y técnicas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Doña Francelly es muy cariñosa y a todos nos dejó participar.	
Nos dejó sembrar a cada uno la mata y también nos llevó a la lulera.	
Aprendí más con los papás porque éramos ahí haciendo las cosas con ellos.	
En el video “Sembrando un Jardín” se evidencia toda una familia movilizada, ante el hecho de enseñar saberes propios del campo, abuelos padres, estudiantes y docente. Allí participan de una clase interactiva e incluyente, en un ambiente armónico, un escenario común, inmersos en un saber aprovechable y pertinente sobre el campo.	
En el video “Sembrado un Jardín” se evidencia la preparación autónoma que tiene la madre de familia para entregar sus saberes a los estudiantes, dispuesta a resolver cada inquietud de ellos y a mantener un nivel de atención.	
Experiencia maravillosa para que los niños aprendan cómo se siembra los árboles y el cuidado del medio ambiente.	
Fue muy bonito, porque mi hijo estaba allí con sus amigos, mirando y haciendo las cosas que yo le decía.	
Sumamente importante, porque además de aprender, los niños interactúan con los padres de otros niños.	
Nos enseñaron a pesar y a sembrar.	
Ver el proceso del café, en la finca de don Nelson.	De acuerdo con las respuestas entregadas por los padres y alumnos, y con los análisis de los videos, se intenta identificar las interacciones emergentes, toda vez que son todas las prácticas, contribuciones y relaciones que tienen un impacto tangible demostrativo en el entorno de enseñanza.
En el anterior colegio de Pereira no había aprendido a sembrar nada.	
En el video “El proceso del café” se evidencia cómo interactúan de manera activa y positiva, se formular preguntas, se utilizan herramientas, se comparte el refrigerio. Se logra así una experiencia enriquecedora y novedosa para todos los involucrados.	
En el video “Abonando la tierra” se destaca el nivel de atención de los estudiantes en frente al abuelo, quien les está entregando información valiosa y útil para sus vidas.	

Para que los niños no estén solos encerrados, está muy lindo que los saquen para que compartan con los adultos de la vereda.

Compartir con los niños, porque es importante para que aprendan de los padres, de las experiencias.

Se comportó muy bien delante de la profesora.

Me pareció muy chévere ir a las fincas de los compañeros.

Me pareció muy lindo ver a todos los papás enseñándonos cosas nuevas.

Me gustó la clase de mi papá para sembrar los germinadores de los frijoles.

En el video “Trasplantando germinadores de frijol” se evidencia lo aprendido por parte de los estudiantes, cuando siembran cada uno su germinador, después de la orientación recibida, y responden las preguntas.

En el video “Midiendo y pesando” se evidencia a los estudiantes poniendo en práctica lo aprendido, cuando de manera autónoma miden diferentes superficies y pesan diferentes objetos, y consignan en sus cuadernos los resultados.

En las opiniones de los padres y alumnos, y en el análisis de los videos, se intenta extraer las valoraciones emitidas, en el ejercicio de compartir saberes en el ámbito escolar, teniendo en cuenta que estas son producto del análisis particular y subjetivo de los individuos implicados en el proceso investigativo.

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Las estrategias didácticas que permitieron la optimización del conocimiento como herramientas mediadoras se concibieron en tres frentes, que componen los tres pilares de las competencias de aprendizaje. La primera define el SER, que apunta al crecimiento de valores éticos y morales, al servicio de la formación del estudiante, ligada con lo comportamental. Esta se evidencia cuando un padre enuncia: “Mi hijo se comportó muy bien con sus compañeros y profesora”; “Nos sentimos bien al compartir y al ser incluidos”. Tal como lo considera Eslava Nodar (2015, p. 10), “los factores sociofamiliares inciden en los aprendizajes de los niños desde edades muy tempranas y no sólo en la adquisición de las competencias escolares, sino también en la conformación de actitudes y valores”.

La segunda define el SABER, que indica el grado de escalamiento en el aprendizaje. Es una movilización en el conocimiento de los estudiantes y, por supuesto, en los saberes determinantes entregados por parte de los padres: “Algunos de ellos fueron, nos enseñaron a pesar y sembrar”; “Experiencia maravillosa para que los niños aprendan cómo se siembran los árboles y cuidado del medio ambiente”. Se evidencia la preparación autónoma que tiene la madre de familia para entregar sus

saberes a los estudiantes. No obstante, lo anterior se relaciona con los enfoques pedagógicos desde la naturalidad de un entorno de padres, escuela, docente, alumnos, que sigue las líneas de orientación propuestas por Díaz *et al.* (2003 p. 52): “La educación ocurre en cualquier momento y en cualquier lugar”. Esto significa que el conocimiento que se produce por fuera del aula de clase está a su vez dentro del sistema de aprendizaje, y es deber del docente permitir que todo escenario propuesto favorezca la generación de conocimiento.

La tercera define el HACER, que señala el grado de práctica que alcanza el estudiante, y el nivel de experticia por parte del padre de familia, en pro del logro del aprendizaje, evidenciable en comentarios como los siguientes: “Aprendí a cultivar mi comida”; “Don Nelson nos dejó sacar el café, pesarlo y usar las herramientas”.

En relación con las estrategias didácticas que favorecen la movilización del aprendizaje, a partir de los saberes que aportan los padres a las dinámicas educativas, se logró identificar: a) preparación autónoma de las temáticas por parte de los padres de familia; b) diálogo espontáneo que visibiliza el quehacer campesino; c) acercamiento al conocimiento de manera experimental; d) cambio de los espacios educativos mediante visitas a las diferentes fincas, y e) retroalimentación de las actividades mediante la formulación de preguntas. Se concluye que lo correcto es considerar a los padres seres con capacidades, saberes y competencias, que, en conjunto con la mediación de los docentes, se pueden proponer como agentes al servicio de la educación escolar (Collet *et al.*, 2014, p. 26). Esto es evidenciable cuando los estudiantes expresan situaciones como “Don Nelson nos dejó sembrar cada uno la mata y también nos llevó a la lulera”; “Doña francelly es muy cariñosa y a todos nos dejó participar”.

Por otro lado, los planes escolares están diseñados para facilitar las interacciones y experiencias entre estudiantes, docente y padres de familia, como mecanismo propio dentro de los procesos de aprendizaje. Son modelos que quizás contribuyan en la labor de la escuela, maestros y docentes. En esta línea de pensamiento, Vygotski (1926) planteó: “el aprendiz tiene un papel activo en el aprendizaje, con énfasis especial en su contexto social, concretamente en quienes supervisan este aprendizaje, llámense maestros, padres de familia, cuidadores”.

Desde la anterior perspectiva, contemplar el aprendizaje de los estudiantes bajo la influencia del contexto social permite identificar diferentes de acciones, relaciones

y contribuciones, como a) juegos de roles; b) interacción de pares; c) diálogos de reflexión y retroalimentación; d) trabajo en equipo; e) experimentación; f) orientación parental, y g) evaluación de experiencias. Estas quedaron plasmadas en las respuestas entregadas por los padres de familia, en donde dan a entender la importancia que tienen los procesos de educación, desde la imaginación de nuevos espacios escolares fuera del aula, en los que se posibilite la participación de los padres, abuelos y acudientes, no como agentes pasivos, sino, por el contrario, en donde contribuyan en la construcción colectiva de nuevos conocimientos y aprendizajes. Esto se aprecia en respuestas como “Sumamente importante porque además de aprender los niños interactúan con los padres de otros niños”. Estas opiniones dan a entender varios aspectos enriquecedores: a) el hecho de tener en cuenta a los padres en el desarrollo de las jornadas escolares, con lo que se eliminan anteriores tradiciones, como las mencionadas por Domínguez (citada por Estrada Ariña, 2017): “la enseñanza y métodos usados por él maestro, se distanciaba de las experiencias de las familias, que no tenían ni voz ni voto en la escuela”; b) el modelaje de nuevos espacios fuera de aula y en la cercanía de los padres, quienes no tiene que suspender sus actividades laborales; antes bien, tienen la posibilidad de participar en la socialización de conocimientos, y c) la valiosa experiencia de no solo interactuar con sus hijos, sino que además tienen la oportunidad de generar vivencias con los demás alumnos.

Así pues, podemos considerar que los procesos educativos, por diversos que sean, deben estar direccionados a la construcción de conocimientos y saberes en los estudiantes, tal como lo afirman García y Rosel (citados por Eslava Nodar, 2015): “el interés real de la relación entre el contexto familiar y escolar es el logro educativo de los hijos”. Por tal razón, no se pueden desvirtuar otros propósitos y además se deberían buscar diversas alternativas que generen interés en los estudiantes. Esto coincide con las respuestas de los padres: “Fue una experiencia maravillosa para que los niños aprendan”; “Fue muy bonito porque mi hijo estaba allí con sus amigos mirando y haciendo las cosas que yo le decía”; “Fue maravilloso compartir los conocimientos con los niños, en lo que tiene que ver con la agricultura”.

Estas respuestas se pueden entender como mensajes directos a la educación rural del país, en donde se debe buscar metodologías de enseñanza distintas e innovadoras, que garanticen espacios de orientación mutua de saberes y que, además, puedan crear fuertes lazos de amistad, integración y entusiasmo. Estas experiencias también fueron percibidas en los videos realizados por los investigadores: “en

el video ‘El proceso del café’ se evidencia cómo interactúan de manera activa y positiva padres, estudiantes y docente, al formular preguntas, al utilizar las herramientas e incluso en el momento de compartir el refrigerio, logrando así una experiencia enriquecedora y novedosa para todos los involucrados”; “En el video ‘Abonando la tierra’, se ve claramente el nivel de atención que sostienen los estudiantes frente al abuelo que les está entregando una información valiosa y útil para sus vidas; y cómo el abuelo tiene claramente definido qué les va a enseñar a los niños; es decir, se nota su preparación y disposición para entregar sus saberes a los estudiantes”.

Estas propuestas enfocadas en la realización de actividades educativas fuera del aula de clases tienen fundamentalmente la intención de llevar las sesiones didácticas al entorno laboral de la familia, lo que elimina todo obstáculo que podría surgir en un escenario distinto, tales como falta de tiempo, reuniones en horarios inasequibles o desinterés. A su vez, permiten obtener un producto de nuevas vivencias, las cuales fueron manifestadas por los estudiantes a través de los diarios de campo, en respuestas como “Nos enseñaron a pesar y sembrar”; “Muy bueno ver el proceso del café en la finca de don Nelson”; “En el anterior colegio en Pereira, no había aprendido a sembrar nada”. A lo que se puede agregar que, para el aprendizaje, son ideales los entornos apropiados que faciliten la comunicación y favorezcan factores relacionados con el rendimiento académico en los estudiantes, tales como atención, interés, concentración empeño, entre otros. Como lo expresan Gómez *et al.* (2011), “el rendimiento académico no es el producto de una única capacidad, sino el resultado sintético de una serie de factores que actúan en, y desde, la persona que aprende relacionado directamente con la influencia de su entorno próximo”.

Por otro lado, en lo tocante a establecer los valores emitidos por los padres y estudiantes frente al ejercicio de compartir saberes en el ámbito escolar, resulta muy positivo el hecho de reconocer las competencias y conocimientos de los padres de familia en las áreas de la agricultura y, más aún, la voluntad del maestro para incluirlas en las sesiones escolares. Con esto se buscan diferentes propósitos, como eliminar barreras de comunicación entre acudientes y escuela, mejorar los lazos de comunicación familiar, facilitar la integración, implementar nuevas metodologías didácticas y mejorar la movilización de aprendizajes. Esto coincide con la propuesta de Rodríguez Mora y Martínez Flórez (2016): “La participación o no de la familia en el contexto educativo influye en el rendimiento académico, la autoestima, el comportamiento y la permanencia en el sistema educativo”.

Estos se convierten en valores de gran importancia, y fueron transmitidos por los padres de familia, en respuestas como “Muy importante que los niños no estén solo encerrados, está muy lindo que los saquen para que compartan con los adultos de la vereda”. Lo que da señal del buen recibimiento a nuevas alternativas didácticas que posibiliten la vivencia de experiencias distintas, que no solo involucran a los alumnos, sino que además incluyen a las familias desde un terreno de orientación paternal, hacia aprendizajes autóctonos que continuarán contribuyendo día a día en la construcción del ser humano.

Así las cosas, el aprendizaje de actividades propias de la familia, como fundamento en la tradición generacional del individuo, es fundamental en la formación general de los estudiantes. Así lo afirman Duncan *et al.* (1998) y Recart-Herrera *et al.* (citados en Eslava Nodar, 2015): “El nivel educativo de los padres y el tipo de actividad laboral realizada son aspectos importantes para el desarrollo de las habilidades básicas”. Por tal razón, la experiencia y los conocimientos en los campos de acción de la familia se convierten en un aporte positivo. Esto se evidencia en la siguiente respuesta de los padres: “Compartir con los niños, porque es importante para que aprendan de los padres las experiencias”.

Es pertinente mencionar el gran valor que tiene la orientación paternal en las competencias y labores en las que se desenvuelven como mecanismo para fortalecer el diálogo en la familia, concertar las acciones de autoridad, conservar el respeto y los buenos modales, fortalecer las responsabilidades de proveer un acompañamiento continuo en las actividades escolares, entre otros. De igual forma, no solo reciben reconocimiento de los docentes, sino también de los niños, quienes dejaron comentarios muy positivos en sus diarios de campo, como “Me pareció muy lindo ver a todos los papas enseñándonos cosas nuevas”; “Muy chévere ir a las fincas de los compañeros”; “Me gustó la clase de mi papá para sembrar los germinadores de los fríjoles”.

Finalmente, en las valoraciones registradas por los videos, se destaca:

En el video “Trasplantando germinadores de frijol” lo aprendido por parte de los estudiantes, cuando siembran cada uno su germinador después de la orientación recibida por el padre de familia, y cuando saben responder las preguntas que les hacen sobre el tema visto. En el video “Midiendo y pesando” se evidencia a los estudiantes poniendo en práctica lo aprendido, cuando de manera autónoma miden diferentes

superficies y pesan diferentes objetos, consignando en sus cuadernos los resultados que iban obteniendo.

Lo que da razón a la consecución de entornos distintos de aprendizaje, que incluyen la experiencia y la espontaneidad de los diferentes saberes y prácticas propias de los padres de familia de las zonas rurales, y dan lugar no solo a la adquisición de ciertos conocimientos generales, sino que además contribuyen a la obtención de ciertos valores propios del ser integral. De acuerdo con Eslava Nodar (2015, p. 10), “los factores sociofamiliares inciden en los aprendizajes de los niños desde edades muy tempranas y no sólo en la adquisición de las competencias escolares sino también en la conformación de actitudes y valores”. Esto resulta vital en los objetivos escolares, es la construcción de una personalidad correcta en los estudiantes, que permita interiorizar los pensamientos, de acuerdo con sus actitudes y comportamientos, reconociendo, respetando y valorando el papel que juegan sus padres y maestros en sus vidas futuras.

Discusión

El presente trabajo de investigación surge de la necesidad de comprender las experiencias que emergen al integrar los saberes de los padres al entorno escolar, a fin de movilizar el aprendizaje de sus hijos. Desde estos propósitos vinculados a la influencia de los padres a los ambientes de enseñanza y aprendizaje de la escuela, se considera que se ha logrado el objetivo general, si se tiene en cuenta que los datos obtenidos de las vivencias, interacciones y experiencias se han extraído de las diferentes fuentes de información, como opiniones de padres y estudiantes, además de los análisis de los videos registrados por los investigadores.

De igual manera, se han propuesto una serie de objetivos específicos que han orientado el desarrollo integral de este trabajo, y que también se han alcanzado. Se ha logrado así comprender los diferentes fenómenos que confirman la gran importancia que tienen los padres de familia en el desarrollo óptimo de los procesos escolares.

De acuerdo con lo esperado, las experiencias que surgieron de las actividades didácticas en las que se dio facultad a los padres para realizar aportes espontáneos de sus saberes, mediante temas afines a las labores de campo, se consideran como pertinentes, en la medida en que dichos temas se ajustan a la realidad de sus competencias. Estas son actividades que han desarrollado durante casi

toda la vida y, en virtud de esta experiencia, les es posible utilizar los discursos, herramientas y metodologías apropiadas para ser entendidos por un grupo de alumnos de escuela primaria.

Estas experiencias permitieron evidenciar que no es necesario un nivel escolar alto en el habitante de la zona rural para instruir temas de enseñanza en áreas del campo y la agricultura. En este caso, las orientaciones dadas por los diferentes padres de familia de la comunidad educativa La Tesalia, del municipio de Belén de Umbría, departamento de Risaralda, se caracterizaban por el valioso conocimiento empírico que les permitía la utilización de una metodología apropiada, identificada en a) un discurso natural; b) una secuencia explicativa organizada; c) prácticas y utilización de herramientas técnicas, y d) evaluación y retroalimentación de lo aprendido.

Con todo, es importante mencionar que la planeación inicial de las actividades debe estar desarrollada por parte del docente, de acuerdo con los planteamientos curriculares de la institución. Además, el docente debe estar atento y realizar un debido seguimiento a cada una de las explicaciones de los temas, con el fin de realizar las evaluaciones pertinentes.

Así pues, en los análisis y conclusiones de otras investigaciones (Lastre, López y Alcázar, 2018; Bernal García y Rodríguez Coronado, 2017; Eslava Nodar, 2015), exponen como factor fundamental los niveles escolares y el alfabetismo, cruciales para emprender un acompañamiento real de los padres a los procesos escolares. Sin embargo, para este estudio no fue un obstáculo, y, por el contrario, se crearon estrategias con el fin de integrar los conocimientos de los padres, con base en las experiencias y saberes prácticos. Esto genera un ambiente de confianza, que les permite una fluidez natural en cada una de las explicaciones. No obstante, vale la pena recomendar la revisión de ciertas particularidades, como a) personalidad extrovertida del padre o madre con el rol de tutor, lo que evita el nerviosismo y la inseguridad al momento de expresarse frente a los alumnos; b) interés voluntario por abordar el rol, porque sería un fracaso realizar una selección arbitraria en contra de la voluntad de la persona; c) buen uso del lenguaje, sin emplear palabras soeces en frente de los alumnos, y d) selección de temas acordes a sus conocimientos y experiencias, los cuales no deben tener una complejidad mayor a los saberes de los padres.

Con respecto a las interacciones evidenciadas en el ejercicio de investigación, estas dan lugar a los conocimientos de las diferentes situaciones que ocurren en un ambiente didáctico modificado y adaptado a la naturalidad de un aprendizaje básico pero esencial para la vida de los estudiantes de la zona rural.

Estas primeras interacciones se relacionan con el hecho de incluir a los padres de familia a las dinámicas de enseñanza mutua en temas propios del campo, como siembra, jardinería, producción agrícola, entre otros. Esto permite trascender en las problemáticas que imposibilitaban una cercanía del padre a la escuela, como como falta de tiempo, horarios inasequibles, analfabetismo, inseguridad o desinterés (Cabrera Muñoz, 2009; Garijo 2015; Eslava Nodar, 2015). Además, se derriban las barreras, y los padres logran estar inmersos en los ambientes escolares, desde una cercanía invaluable, que les facilita de primera mano informaciones del interior del aula que quizás no conocía: dinámicas académicas de sus hijos, amigos más cercanos y lejanos en la escuela, comunicación y trato de la docente, comportamiento disciplinar durante las clases, interés, motivación y empeño para la solución de problemas, nivel de participación y razonamiento, entre otros.

Estas comunicaciones llevadas a cabo entre estudiantes y padres de familia, dentro del contexto de la formación escolar de la persona, busca propósitos específicos en el fortalecimiento de la confianza y los lazos de amistad. Esto coincide con lo expuesto por otros investigadores (Rodríguez Mora y Martínez Flórez, 2016; Eslava Nodar, 2015), quienes ubican a la familia como el principal factor, no solo en la adquisición de competencias académicas, sino también en la conformación de actitudes, valores, autoestima, comportamiento y la permanencia en el sistema educativo.

En este sentido, la influencia de los padres en los procesos escolares no solo radica en la intención de conocer los desempeños académicos y recibir las notas al finalizar los periodos lectivos. Esto debe tener un trasfondo para favorecer la oportunidad de que los padres se enteren y tengan conocimiento directo de las actitudes y comportamientos que asumen sus hijos durante las clases, lo que quizás les permitirá indagar sobre los estados de ánimo y estar alerta ante sucesos como intención de abandono escolar, deserción, maltrato, *bullying*, burlas, agresiones, depresión, estrés, discriminación, peleas, amenazas, entre otros.

Otro valor agregado a estas experiencias e interacciones radica en el vínculo de los padres y acudientes no solo con sus propios hijos, sino además en la posibilidad

de entablar una comunicación asertiva con los demás niños, mediante diálogos, orientaciones, explicaciones, intercambio de preguntas, planteamientos de puntos de vista, discusión, concertación de ideas, trabajo en equipo, retroalimentación, entre otros.

Además, mencionar el fortalecimiento de las relaciones de la comunidad escolar (directivos, docente, padres de familia, alumnos) que dan un gran paso en los estereotipos discriminatorios en relación con las comunidades rurales y sus niveles de conocimiento y escolaridad. Estas integraciones de los principales actores de la formación educativa también fortalecen el compañerismo y la amistad dentro y fuera del aula, y el reconocimiento a las posturas de autoridad paternal, basada en una directriz orientadora y paciente, que además fortalece la confianza y la afinidad en la familia.

Por otro lado, las actividades fuera del aula en el aprendizaje de actividades del campo permiten evidenciar la hegemonía y la integridad de relaciones entre compañeros, lo que da lugar a la exploración y la indagación colectiva a dichas actividades, que quizás sigan ligados desde la descendencia cultural de la familia.

Frente al hecho de establecer valoraciones por parte padres y estudiantes en torno al ejercicio de compartir saberes en el ámbito escolar, se encontró que todas las partes involucradas, en cabeza de la docente mediadora, obedecen de manera positiva a lo planteado por Díaz *et al.* (2003 p. 51): “La educación ocurre en cualquier momento y en cualquier lugar”. Lo anterior se refiere al cambio de contexto espacial del aula de clase, en la acción de salir a explorar otros ambientes educativos pertenecientes al mismo entorno rural y al intercambio de saberes en diferentes momentos, tiempos de cosecha o la temporada de sembrado, por ejemplo, donde los padres resaltan el ejercicio de visitar las diferentes fincas en busca de saberes nuevos que redunden en el bienestar de los estudiantes. Estos, a su vez, señalan como una experiencia enriquecedora conocer diferentes lugares de la vereda y los hogares de sus compañeros, compartiendo situaciones y entornos de vida similares (familias de agregados en fincas productivas). “Muy chévere ir a las fincas de otros compañeros y cambiar de ambiente”.

Por otra parte, el compartir saberes cotidianos de los diferentes padres resultó muy relevante para el aprendizaje de los estudiantes y muy importante para los padres. Se trata de la oportunidad de entregar estos conocimientos a los diferentes niños, quienes fueron partícipes activos en cada experiencia: “Compartir con los

niños porque es importante para que aprendan de los padres las experiencias”. Esto coincide con lo que propone el Plan Regional de Educación (2019-2031), dispuesto por la Secretaría de Educación del Departamento de Risaralda (SED), el cual propone como objetivo principal el fortalecimiento de proyectos y procesos educativos adaptados a los contextos rurales, al rescate de saberes y prácticas pedagógicas que dan sentido, calidad y pertinencia, y a las dinámicas de las instituciones educativas y a la lectura de las ruralidades del país.

Por otro lado, en los estudiantes se evidencia una notable valoración receptiva para las actividades, dispuesto en disciplina, interés, empeño, esfuerzo. Esto es fundamental en el estudiante: una cultura de esfuerzo y exigencia, dentro de las condiciones básicas para alcanzar calidad del sistema educativo (Garijo, 2015). A su vez, en los padres se percibe una valoración participativa en las que de manera espontánea entregan sus saberes al servicio de engrandecer el aprendizaje de sus hijos. Por último, se muestra una valoración propositiva en la docente mediadora, al propiciar espacios de crecimiento pedagógico, lúdico, creativo, emocional, intrafamiliar etc., lo que impacta de manera positiva la comunidad.

De forma global, emerge una valoración altamente positiva por parte de la docente orientadora y mediadora del presente proyecto de investigación, dada la magnitud y alcances de la estrategia didáctica y metodológica para la integración de la comunidad de padres y la movilización de aprendizajes de los estudiantes, enmarcada en los principios que definen las experiencias educativas. Se señalan las buenas prácticas o contribuciones que tienen un impacto tangible o demostrativo en un sistema educativo, tal y como se observa en el video “Midiendo y pesando”, donde se ve a los estudiantes poniendo en práctica lo aprendido. De manera autónoma miden diferentes superficies y pesan diferentes objetos, consignando en sus cuadernos los resultados.

Finalmente, estas estrategias escolares de integración y cooperación por parte de los padres de familia deben considerarse como herramientas de gran valor en la optimización del aprendizaje (Bedoya Quintero, Grisales Zamora y Jiménez Osorio, 2017; Esquivel Prieto, 2017; Bernal García y Rodríguez Coronado, 2017), llegando a contribuir en un mayor fortalecimiento de la educación rural en el país, a partir de aspectos como a) el reconocimiento de áreas afines en los currículos escolares, dando importancia a la agricultura como pilar fundamental, en la economía de una nación; b) valoración del quehacer campesino como base de la familia, la sociedad, la economía, la cultura entre otras; c) visibilización

de las prácticas y costumbres rurales, a su vez, mencionar otros aportes como el fortalecimiento de las relaciones familiares y sociales, conservación de la identidad sociocultural de las familias rurales, visión emprendedora del campesino. Cuya esencia cobra importancia en cada uno de los saberes entregados, las experiencias vividas, las interacciones evidenciadas, la movilización y transformación del conocimiento, los hallazgos positivos que trazan un camino que favorece las prácticas educativas en los entornos rurales y, por qué no decirlo, el de otros escenarios escolares.

Además, es importante ampliar el espectro enfocado al desarrollo de proyectos pedagógicos en lo rural, desde un currículo ajustado que acompañe el proceso formativo de las instituciones rurales, no solo con miras de preparar educandos para la vida profesional fuera del entorno, sino que a la vez tienda hacia la tecnificación de los saberes a fin de retornar a los territorios rurales, para que de esta manera las prácticas del campo tengan sostenibilidad y prosperen. Se sugiere además tender sobre la mesa la idea de que el estudiante del entorno rural, una vez profesional en áreas afines al agro, será el más indicado en retornar al campo y desplegar allí una serie de conocimientos técnicos encaminados al desarrollo y transformación de las ruralidades. Y esto podría, por qué no, categorizarse como “ruralidades sabientes”, una visión emprendedora sustentada en “agrosaberes”, “intersaber enseñando”.

Referencias

Arias Gaviria, J. (05 de septiembre de 2017). *Problemas y retos de la educación rural en Colombia*. Obtenido de file:///C:/Users/Milton/Downloads/1647-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3229-1-10-20171201.pdf

Arostegui, I., Darrete, L., Nekane, B. y Reveco, O. (2013). *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana*. UNESCO.

Apple, Revista y publicaciones educativas. (1979). Buenos Aires, Argentina.

Bedoya Quintero, B. Y., Grisales Zamora, C. y Jiménez Osorio, L. D. (2017). *Relación entre rendimiento académico y el contexto social y familiar en los estudiantes de grado 5° de la institución educativa San Gerardo María Máryela del municipio de Norcasia, Caldas* [tesis de maestría, Universidad de Manizales y Cinde].

Bernal García, Y. y Rodríguez Coronado, C. J. (2017). *Factores que Inciden en el Rendimiento Escolar de los Estudiantes de la Educación Básica Secundaria* [tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia].

Bauman, Z. (2010). *Identidad. Conversiones con Benedetto Vecchi*. Buenos Aires. Lozada

Briñez, N. C. (2017). *Las necesidades educativas especiales en la educación primaria*. Bogotá: Universidad de los Andes

Cabrera Muñoz, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 9.

Collet, J., Besalú, X., Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2).

Díaz, J. F., Lamb, B., Barbero, J. M., Lafuente, A., Wesch, M., Echeverría Ezponda, J., . . . De la Torre, A. (2012). Educación Expandida. *Publicación de Zemos98*, 388

Eslava Nodar, M. M. (2015). *Entornos familiares y aprendizaje escolar* [tesis de doctorado, Universidad de Vigo].

Estrada Ariña, M. H. (2017). *Saberes de los padres y madres que potencian la relación escuela - familia en el colegio San José de Castilla sede C jornada mañana* [tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada].

Esquivel Prieto, C. I. (2017). *La familia base fundamental en el rendimiento académico de los estudiantes en educación básica primaria (caso grado cuarto liceo infantil La Salle de Ibagué, Tolima)* [trabajo de especialización, Universidad del Tolima].

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata, S, L.

Garijo Rodenas, R. (2016). *Análisis de los factores*. Provincia de Albacete, España: UNED Escuela de Doctorados.

Gómez, D., Oviedo, R. y Martínez, E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante. *Tecnociencia Chihuahua*.

González, J. y Hernández, Z. (2003). *Paradigmas emergentes y métodos de investigación en el campo de la orientación*. McGraw Hill.

Tuesca, J. V. R., Milena Maritza, M. G., & Navarro Díaz, L. R. (2012). *Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares*. Barranquilla, Colombia: Universidad autónoma del caribe

Lastre, K., López, L. y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Scielo*, 17.

Landry, S. H. (2014). *El rol de los padres en el aprendizaje infantil*. Obtenido de Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2520/el-rol-de-los-padres-en-el-aprendizaje-infantil.pdf>

Marín Bravo. (2010). *Habilidades Parentales*. CEECD, SKC-ECD.

Meneses W. y Morillo S. (2013). *Factores que afectan el rendimiento escolar en la escuela rural*. Universidad de Manizales.

Ministerio Colombiano de Educación. (8 de Septiembre de 2018). *Tasa de analfabetismo en Colombia a la baja*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-376377.html?_noredirect=1

Ministerio Colombiano de Educación. (2010). *Escuela Nueva*. Obtenido de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Escuela_Nueva/Guias_para_docentes/Manual%20de%20implementacion_Transicion_%20y_%201_%20grado.pdf

Nieto Morantes K. (07 de septiembre 2018) *Colombia no cumple con metas establecidas para superar el analfabetismo*. Obtenido de RCN Radio: <https://www.rcnradio.com/recomendado-del-editor/colombia-no-cumple-con-metas-establecidas-para-superar-el-analfabetismo>

Palabra Maestra. (2016). Bogotá D. C.

Perfeti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. CRECE*. Obtenido desde http://www.red-ler.org/estudio_educación_población_rural_colombia.pdf

Ocampo, J. (2014). *Misión para la transformación del campo*. Departamento Nacional de Planeación, Colombia.

Organización de las Naciones Unidas ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Paris: Naciones Unidas

Ortiz, S. (1979). *Reflexiones sobre el concepto de la cultura campesina y los sistemas cognoscitivos campesinos. Campesinos y sociedad*. México. Fondo cultural económico

Rodríguez Mora, A. y Martínez Flórez, F. (2016). *La participación de los padres de familia en el proceso educativo*. Fundación Universitaria Los Fundadores.

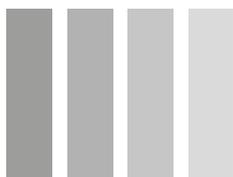
Rubén, J. F., Lamb, B., Barbero, J. M., Lafuente, A., Wesch, M., Echeverría Ezponda, J., . . . De la Torre, A. (2012). *Educación Expandida*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía

Vygotski, L. (1926). *Psicología Pedagógica*. Rabotnik Prosveschenie.

Vygotski, L. (1931). *Desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Colihue Clásica

CAPÍTULO VII

Competencias ciudadanas y convivencia en el aula en niños de 4.º de primaria en una institución educativa del municipio de Filandia, Quindío (2019)



Elizabeth Gallego Correa¹

Maricela Arias Arias²

Angie Katherin García Hernández³

Lina Marena González Grajales⁴

Resumen

El capítulo plantea el proceso y el análisis de los resultados obtenidos en la investigación sobre las manifestaciones de las competencias ciudadanas y la convivencia en el aula, mediante la aplicación de una estrategia didáctica, dirigida a estudiantes de grado 4.º de básica primaria, en la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Filandia, Quindío.

La investigación es de tipo cualitativa con enfoque hermenéutico, a través de un estudio de caso, donde se observaron las competencias ciudadanas comunicativas, emocionales e integradoras que influyeron el pensar, actuar e interactuar en la

1 Psicóloga de la Universidad de Manizales. Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Cinde, Manizales. Grupo de investigación Arquitectura y Diseño. Contacto: elizabeth.gallego@ucp.edu.co

2 Docente en básica primaria en Institución Educativa Sagrado Corazón Bethlemitas Sagrado Corazón. Licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: maricela.arias@ucp.edu.co

3 Docente en básica primaria en el Instituto Educativo de Mistrató. Ingeniera industrial de la Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: angie2.garcia@ucp.edu.co

4 Docente en básica primaria en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Consolación de Toro Valle. Licenciada en Educación Básica primaria con Énfasis en Orientación Escolar de la Universidad del Quindío. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: limarena@hotmail.com

convivencia. La unidad de trabajo la conformaron 29 estudiantes con edades entre los 9 y 10 años. Se utilizaron técnicas como observación, entrevistas, talleres y el diario de campo, entre otras.

En la obtención de los resultados, se tomó como referencia a Enrique Chaux (2004), quien analiza las competencias ciudadanas y su contribución en el tipo de convivencia. Análisis que cobra sentido en las relaciones que se establecen en el aula; sin embargo, se requiere mejorar aspectos que orientan y dan sentido a las interacciones, tales como comunicación y emociones.

En las competencias integradoras se evidencia necesidad de promover el interés en pensar, actuar e interactuar favoreciendo un clima nutritivo en el aula que fomente la democracia, participación, reconocimiento de derechos, obligaciones y el abordaje de conflictos de manera constructiva.

Palabras clave: competencias ciudadanas, convivencia, aula, relaciones, emociones.

Introducción

El presente estudio posibilitó conocer las diversas manifestaciones de las competencias ciudadanas y la convivencia en el aula escolar, en el grado 4.º de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús. Este conocimiento facilitó la comprensión de las categorías abordadas: competencias ciudadanas y convivencia en el aula. Además, aportó significativamente a la modificación de la dinámica en el interior del aula de clase, máxime cuando, en términos generales, estos son temas que se delegan a los docentes encargados de la disciplina.

El estudio permitió comprender e interpretar las maneras de pensar, actuar e interactuar de los estudiantes en el aula de clase, lo que abre una ruta de atención e intervención de la situación problema que originó esta investigación, además de contribuir en la generación de ambientes nutritivos en el aula.

Las categorías abordadas en este estudio fueron motivadas a partir de la observación de la convivencia en el aula de clase, caracterizada por conductas con tendencia a la violencia y al acoso escolar. Conductas que ameritan un estudio más profundo, ya que esta institución, como tantas otras en la región, son el reflejo de lo que sucede en el ámbito nacional, donde el acoso escolar se encuentra en el 21 %, según el informe de la Unesco (2019). Además, de deficiencia en la regulación emocional, dificultad en la solución de conflictos e inadecuado manejo de las relaciones interpersonales.

Estas conductas no solo dan cuenta de la falta o carencia en la apropiación de herramientas para el adecuado manejo de las emociones, sino que además evidencian la falta de apropiación de las competencias ciudadanas y, por ende, posibles influenciadoras en el tipo de convivencia que caracteriza al grupo de 4.º grado. Así, partiendo de esta premisa, la investigación se enfocó en comprender las diversas manifestaciones de las competencias ciudadanas y la convivencia en el aula escolar.

Los seres humanos se relacionan desarrollando, como señala Cajiao (2012), una vida en comunidad o en los espacios donde se interactúa y se produce el ejercicio de derechos, deberes y libertades, en los ámbitos privado y público. Es este un desafío y un aprendizaje que supone una enseñanza que está profundamente combinada con el proceso formativo de cada individuo y directamente relacionada con el contexto, el ambiente social y familiar (Pérez y Forbes, 2018).

Siguiendo este planteamiento, se reconoce que uno de los espacios donde se potencia la vida en comunidad es la escuela, y es allí donde cobra importancia la educación ciudadana que propicia la reflexión e implica el desarrollo de la capacidad deliberativa y la preparación para la participación responsable en procesos sociales y políticos (Ruiz Silva y Chaux, 2005). Por tanto, la noción de competencia ciudadana moviliza un conjunto de recursos, internos y externos, para responder a una situación en un contexto determinado (Jonnaert, 2002; Le Botef, 2002), incluyendo acción y conocimiento (Venet y Correa, 2014).

Estos planteamientos permiten que el tema de competencias ciudadanas cobre fuerza tanto en el ámbito educativo como en la Constitución Política de Colombia. Así, a partir de 1991, la Constitución gesta una serie de reformas en el sistema educativo en materia de enseñanza cívica (Restrepo, 2006) con respuesta normativa mediante la Ley 115 de 1994, artículo 5, que hace énfasis en “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (p. 138).

De igual manera, es importante reconocer que esta ley (115 de 1994) genera ajustes a los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional y a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: “Formar para la ciudadanía”. A lo que se suma en la guía N.º 6 del Ministerio de Educación Nacional en la que se establecen los estándares en tres grupos de competencias ciudadanas: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, e identidad y valoración de las diferencias.

Esta distribución permite valorar y reconocer lo que los estudiantes deben saber y saber hacer. En el primer grupo, convivencia y paz, están aquellas competencias que conducen a construir relaciones pacíficas y respetuosas entre las personas y el medioambiente; en el segundo grupo: participación y responsabilidad democrática, se encuentran las competencias orientadas hacia la toma de decisiones, para participar en la vida política desde una perspectiva de derechos y responsabilidad democrática, y en el tercer grupo, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, se busca desarrollar un pensamiento y actitud crítica con el ánimo de comprender la diversidad étnica y cultural del país.

De esta manera se entiende que desarrollar competencias ciudadanas en la escuela significa poner pedagógicamente en relación la búsqueda de la autonomía individual con el valor –político– de la solidaridad, y ello pasa por la voluntad de hacerle frente a toda expresión de irracionalidad, como violencia, fanatismo e indiferencia extrema (Ruiz, 2002, p. 12). A su vez, pasa por construir condiciones, relaciones, estrategias y espacios que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración favorable de la heterogeneidad, el despliegue y la expresión de identidades y la posibilidad del entendimiento (Ruiz Silva y Chau, 2005, p. 23).

Sumado a esto, se debe tener en cuenta a Chau, citado por Orozco (2018), quien explica que las competencias ciudadanas se pueden diferenciar en distintos tipos, como las competencias relacionadas con el conocimiento, con lo cognitivo, lo emocional, lo comunicativo y con las competencias integradoras (p. 31). Las competencias relacionadas con el *conocimiento* se refieren a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Se considera que si bien esta información es importante, no es suficiente para el ejercicio de la ciudadanía y se necesitan las demás competencias.

Las competencias *cognitivas* se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales fundamentales en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas y la capacidad de reflexión y análisis crítico, entre otras.

Las competencias *emocionales* son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Chau (2004) argumenta que las competencias emocionales se establecen como un índice fundamental en las propuestas educativas alrededor del mundo, en gran parte porque muchas investigaciones han demostrado que la formación cognitiva no es suficiente para lograr un impacto sobre la vida en sociedad.

Las competencias *comunicativas* son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos o la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista.

Y las competencias *integradoras* son las encargadas de articular, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo, la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente. Esta competencia requiere ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto; manejo emocional como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses.

Para el presente estudio se tuvo en cuenta dos grupos de competencias ciudadanas: la primera relacionada con la convivencia y paz, y la segunda, con la pluralidad, identidad y valoración de la diferencia. Además, teniendo en cuenta que los participantes son de grado 4.º de primaria, se determinó trabajar con los estándares básicos que propone el MEN, que corresponden a las competencias ciudadanas comunicativas, emocionales e integradoras (tabla 1), donde se especifica la categoría, que corresponde a la competencia a analizar; la subcategoría describe los elementos conceptuales básicos a desarrollar, y los indicadores corresponden a lo que los estudiantes deben saber hacer.

Además del interés que se evidencia en los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional por implementar en los centros educativos las competencias ciudadanas, es de resaltar que las instituciones educativas, en los diferentes niveles y contextos, también manifiestan un interés por investigar e implementar programas en estos temas, tal como se evidencia en algunos de los trabajos de investigación que sirvieron de fuente para el ejercicio investigativo.

En el ámbito nacional, se reconoce el interés de algunas alcaldías por incluir en los planes de desarrollo programas sobre cultura ciudadana. Tal es el caso del programa “Formar Ciudad” ejecutado durante la primera alcaldía del Dr. Antanas Mockus en la ciudad de Bogotá, la cual tuvo lugar entre 1995 y 1998. En este plan se incorporó el enfoque de “Cultura Ciudadana” como pilar fundamental para el adecuado desarrollo urbanístico de la ciudad, programa que fue financiado por el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID).

Tabla 1. Estándares básicos de las competencias ciudadanas

Categoría	Subcategoría	Indicadores
Competencias ciudadanas comunicativas	Escucha activa	Los estudiantes exponen puntos de vista propios y escuchan las posiciones ajenas en situaciones de conflicto
	Comunicación asertiva	Los estudiantes expresan en forma asertiva puntos de vista e intereses propios en las discusiones grupales
	Toma de decisiones	Los estudiantes proponen distintas opciones cuando toman decisiones en el salón y la vida escolar
Competencias ciudadanas emocionales	Identificación de las propias emociones	Es la capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo
	Empatía	El estudiante percibe, comparte y comprende los sentimientos y emociones de los demás, con base en el reconocimiento del otro como similar
	Asertividad	Comunica y defiende sus propios derechos e ideas de manera adecuada y respetando las de los demás
Competencias ciudadanas integradoras	Reconozco cómo se sienten otras personas	Es la capacidad para reconocer y nombrar los sentimientos en otras personas
	Reconozco el valor de las normas	Implica reconocer en sí y en los demás los derechos y las obligaciones. Expresa respeto hacia la autoridad
	Reconozco el valor de los acuerdos	Respeta las decisiones tomadas en común por el grupo y acepta la diferencia como un valor

Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

El programa contribuyó significativamente a reconocer la necesidad de incorporar nuevas estrategias de acercamiento a la comunidad con el fin de promover la cultura ciudadana. Estrategias que implican actividades lúdico-pedagógicas, entendidas como un ejercicio de responsabilidad compartida entre la Alcaldía y los ciudadanos, favoreciendo conductas y actitudes que permitieran acercar a la ciudadanía al entendimiento del “otro”, en el cumplimiento de las normas legisladas, normas morales y las construcciones culturales.

Otra experiencia significativa fue la realizada por la Secretaría de Salud Departamental de Bogotá, en las Instituciones Educativas San Francisco de Asís y Atanasio Girardot, en la que se promovió la estrategia “Escuela Saludable en la ciudad de Bogotá”, desde el año 1997, dentro de la que se establece a modo de objetivo promover la formación y consolidación de escuela saludable en el Distrito Capital, generando alrededor de cada institución educativa procesos de gestión y apropiación orientados al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa con énfasis en la comunidad escolar .

Siguiendo estos lineamientos, en el municipio de Medellín se creó la Secretaría de Cultura Ciudadana, mediante el Decreto 151 del 20 de febrero de 2002, que determinó la nueva estructura administrativa y el funcionamiento del nivel central del municipio de Medellín. Secretaría que tiene a su cargo los programas y servicios que impulsan la construcción de ciudadanía desde las orientaciones de justicia social, defensa de los DD. HH., reconocimiento de las diferencias e inclusión social.

Con lo expuesto en los anteriores planes de desarrollo, queda en evidencia la necesidad de impulsar estrategias que permeen la sociedad en general, con el ánimo de crear mayor nivel de conciencia ciudadana, donde se valide el valor y el respeto por el otro, se acaten las normas y se respeten los derechos humanos; además, requiere de la articulación inter- e intrainstitucional de los sectores que se desarrollan dentro de una sociedad, donde las instituciones educativas tienen un papel muy importante en la formación e implementación de estas propuestas.

De otro lado, se reconocen las investigaciones realizadas en el sector educativo, las cuales van encaminadas a conceptualizar, evaluar, comprender o implementar estrategias que favorezcan las competencias ciudadanas. Es el caso de la monografía realizada por Restrepo (2006), abogado de la Universidad Pontificia Bolivariana, donde presenta una aproximación al concepto de “ciudadanía y competencias”.

Para el autor, son conceptos que se naturalizan en lo que él nombra como “discurso oficial” en Colombia; además, presenta un recorrido histórico de cómo ha evolucionado el concepto, reafirmando la necesidad e importancia de profundizar en estos temas.

Otra investigación que aporta significativamente es el trabajo realizado por Rodríguez, Ruiz y Guerra (2007), denominado Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. En este trabajo se abordaron fenómenos como la violencia, la corrupción, la impunidad y la inseguridad; situaciones que son generadas en gran medida por la ausencia de competencias ciudadanas en los sujetos que hacen parte de la nación.

En el ámbito departamental, se relacionan dos trabajos realizados en el Quindío. Uno, presentado por Giraldo y Gil (2017), llamado Manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en dos grupos de básica primaria de la institución educativa Ciudadela Cuyabra, de Armenia, y el otro realizado por Orozco (2018), denominado Manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en un grupo de estudiantes de media de la institución educativa Quindos, de la ciudad de Armenia.

En el trabajo de Giraldo se concluye que la competencia ciudadana emocional en los estudiantes de grado primero y quinto cumplió un papel vital no solo en el desarrollo individual de la personalidad, sino también en la regulación de las relaciones interpersonales y, más allá de eso, para construir sociedad, lo que evidencia una alta deficiencia en esta competencia. Por la misma línea se encuentra el trabajo de Orozco, quien plantea que en la experiencia en el aula y en el entorno escolar, los estudiantes valoraron el impacto que tuvieron sus emociones y las acciones derivadas de estas en los demás, y consideraron importante tratar de ayudar a sus compañeros a experimentar emociones positivas, a fin de reducir las emociones negativas que pudieron ser fuente de conflictos y finalmente propiciar la empatía.

Los resultados de estos trabajos constituyen un referente investigativo importante, en la medida que se reconoce no solo la necesidad de seguir ahondando en las competencias ciudadanas, tanto a nivel teórico como metodológico, sino también en la necesidad de permear a toda la institución educativa para que se apropie de estos saberes y de sus procesos, y así garantizar transformaciones en la forma de pensar, sentir y actuar en los distintos actores de la comunidad educativa, lo

que entraría a modificar y mejorar los procesos de interacción y, por ende, la convivencia ciudadana.

Cada uno de los temas planteados anteriormente, sumados a la experiencia de las docentes en el aula de clase, justifican la necesidad de analizar las competencias ciudadanas en los entornos donde se realiza los procesos de formación. Así, la pregunta de investigación se planteó de la siguiente manera:

¿Cómo influye las competencias ciudadanas en la convivencia en el aula de los estudiantes del grado 4.º de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús del municipio de Filandia, Quindío (2019)?

El objetivo general de la investigación fue comprender las manifestaciones de las competencias ciudadanas y la convivencia en el aula en los estudiantes del grado 4.º de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús del municipio de Filandia, Quindío (2019).

Y como objetivos específicos se plantearon los siguientes: 1) identificar las competencias ciudadanas y las manifestaciones de la convivencia en el aula de los estudiantes del grado 4.º; 2) categorizar las competencias ciudadanas y las manifestaciones de la convivencia en el aula, y 3) analizar la influencia de las competencias ciudadanas en la convivencia en el aula de los estudiantes del grado 4.º.

Metodología

La investigación se desarrolló en tres etapas durante el año 2019. La primera etapa fue de identificación, que se realizó en el primer semestre del año, y en el segundo semestre se realizaron la segunda y tercera etapa. La segunda fue de categorización, teniendo como referente la información que se recolectó en los diferentes talleres. La tercera etapa fue de análisis e interpretación de la información, donde se utilizó una matriz de doble entrada que permitió cruzar la información de las categorías y subcategorías planteadas, para finalmente generar las conclusiones y dar respuesta a la pregunta de investigación.

La investigación es de tipo cualitativo, dado que el objetivo general se centró en comprender un fenómeno (competencias ciudadanas) en un ambiente específico (aula de clase) y con un grupo de estudiantes determinados. Criterio que Vera (2008), citado por Niebles y Bohórquez (2019), argumenta planteando que “este

tipo de investigación estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios o instrumentos en una determinada situación o problema, procurando lograr una descripción holística, en la cual se intenta analizar exhaustivamente un asunto o actividad en particular” (p. 64). A esto se suman los aportes de Cerda (2011), igualmente citado Niebles y Bohórquez (2019), quien mantiene que es aquella que hace alusión a características, atributos, facultades no cuantificables que pueden describir, comprender o explicar los fenómenos sociales o acciones de un grupo o de un ser humano (p. 64).

El enfoque es hermenéutico, dado que se buscó comprender la conducta y las manifestaciones sociales y culturales del grupo participante de la investigación. A decir de Camacho y Marcano (2003), lo hermenéutico exige una interpretación del conocimiento, producto de las interpretaciones socioculturales, de una realidad de conciencia subjetiva. Realidad que puede conducir a “conocer la vida psíquica de las personas, con la ayuda de los signos sensibles como son las propias manifestaciones individuales” (De Castro *et al.*, 2007).

El diseño metodológico se planteó desde el estudio de caso, ya que se indagó por un tema específico en un contexto determinado, tal como lo plantean los referentes brindados por Yin (1994.), y los aportes de Merriam (1998) y Moreira (2002), citados por Orozco (2018), quienes coinciden en reconocer que “el estudio de caso tiene como objetivo describir, interpretar, analizar y teorizar los hallazgos, conceptos o interrogantes que surgieron de la información extraída del contexto” (p. 44).

La unidad de trabajo estuvo conformada por 29 estudiantes, 17 niñas y 12 niños, cuyas edades oscilaron entre los 9 y 10 años de edad, los cuales se encontraban cursando 4.º grado en la institución educativa Bethlemitas de Filandia, Quindío. Este grupo se caracterizó por que el 96 % de los estudiantes reside en la zona urbana del municipio de Filandia, y el 4 %, en zona rural; el 96 % de los estudiantes pertenece a un estrato 2, y el 4 %, al estrato 1.

La unidad de análisis se estableció desde las competencias ciudadanas y la convivencia en el aula de clase. Estas, a su vez, son tomadas como categorías iniciales y dan paso a las subcategorías del estudio. Así, para la categoría competencias ciudadanas, corresponden la subcategoría de competencias emocionales, integradoras y comunicativas; y para la categoría de convivencia en el aula, las subcategorías corresponden a las diferentes manifestaciones en

las formas de pensar, sentir y actuar de los niños y niñas participantes de la investigación.

En cuanto a las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, se utilizó la observación participante, el diario de campo, los registros narrativos, encuestas y talleres. Los talleres se planearon, teniendo en cuenta estrategias lúdico-pedagógicas, facilitando la comunicación y la relación con los participantes.

La observación participante se implementó de manera permanente, tanto en el aula de clase como en los diferentes talleres, posibilitando la interacción social con los estudiantes en diferentes momentos. Esto permitió observar y registrar las conductas y el sistema de relaciones de los integrantes de grado 4.º en tiempo real.

El diario de campo fue diseñado por los niños y niñas con la colaboración y guía de las docentes investigadoras. En este, los participantes consignaron después de cada taller sus reflexiones, sus sentimientos y sus comportamientos, según lo aprendido e interiorizado después de cada actividad.

Los registros narrativos se recopilaron a partir de los trabajos realizados en los talleres, como cartelera, mensajes, dibujos, fotos, etc., con el objeto de analizar algunas reacciones, comportamientos o conductas recurrentes durante el desarrollo de los talleres.

Las encuestas se realizaron con preguntas abiertas, cerradas y de selección múltiple dirigidas a los estudiantes, padres de familia de los menores y docentes del grado 4.º B, con el fin de conocer cómo se daban las relaciones de convivencia dentro y fuera del grupo y en el núcleo familiar.

Y finalmente los talleres se plantearon teniendo en cuenta la estrategia lúdico-pedagógica. Se realizaron siete sesiones, con un promedio de dos horas cada una: 6 sesiones en el salón de clases para el trabajo grupal, según las necesidades del grupo y una sesión de trabajo individual, con el fin de valorar, según los lineamientos formulados sobre los estándares básicos de las competencias ciudadanas, cómo se encontraba cada participante. Valoración que se hizo antes de iniciar los talleres y después de terminar todo el proceso.

La estrategia lúdico-pedagógica que se implementó en los talleres facilitó el acercamiento a los niños y niñas, lo que hizo de estas actividades un espacio de diversión y aprendizaje. Por estrategia pedagógica se entiende cada uno de los pasos que los docentes despliegan en el aula de clase para desarrollar diferentes acciones desde el proceso de enseñanza aprendizaje hasta la atención y disciplina de los educandos. No se reduce a simples técnicas: se apoya en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Trejos, 2015).

Las estrategias lúdicas son instrumentos que potencian las actividades de aprendizaje y ayudan a solucionar problemas. Esto permite emplear diversas estrategias como modificar el contenido o estructura de los materiales, con el único fin de facilitar el aprendizaje y comprensión en los estudiantes. Por medio de las estrategias lúdicas se promueve la exploración y la investigación en torno a los objetivos, temas, contenidos; además genera un ambiente favorable para que los estudiantes sientan interés y motivación por lo que se le está enseñando (Hernández, 2014.).

La aplicación de la lúdica en el proceso de aprendizaje tiene implicaciones en el reconocimiento de sí mismo y en la relación con el entorno a partir de experiencias placenteras. Su importancia radica en que permite potenciar aspectos relacionados con el pensamiento abstracto, innovador y creativo, de igual forma desarrolla habilidades comunicativas y cooperativas, así como la capacidad de entender problemáticas y buscar posibles soluciones frente a ellas (Castellar, González y Santana, 2015).

Resultados

La información recolectada, utilizando los instrumentos mencionados en el apartado anterior, fue analizada por medio de una matriz de doble entrada, que permitió describir, categorizar e interpretar las categorías planteadas para este estudio: competencias ciudadanas y convivencia en el aula de clase.

La categoría *competencias ciudadanas* incluye tres subcategorías, las que a su vez se analizan según algunos indicadores. La primera corresponde a la competencia comunicativa, y los indicadores fueron la escucha activa, la comunicación asertiva y la toma de decisiones. La segunda es la competencia emocional; los indicadores fueron la identificación de las propias emociones, la empatía y la asertividad, y

finalmente la subcategoría integradora, con los siguientes indicadores: reconozco cómo se sienten las otras personas, reconozco el valor de las normas y reconozco el valor de los acuerdos.

La categoría *convivencia en el aula* se analizó teniendo en cuenta las diferentes expresiones que los niños y las niñas manifestaron en el aula de clase, tales como las formas de pensar, actuar e interactuar dentro del aula de clase; además, se indagó con los docentes y padres de familia de los participantes sobre las manifestaciones en estos tres aspectos, con el fin de indagar si los cambios evidenciados, influían y permanecían en otros contextos.

Con el fin de generar mayor comprensión del análisis, se utilizaron símbolos alfanuméricos, para indicar el instrumento de donde se obtuvo la información. Así, para identificar a los participantes se les asignó la letra N1, N2, y así sucesivamente; los talleres, con la letra T, con su respectiva numeración; la observación participante, con la letra O; diario de campo, con las letras DC, y la entrevista, con la letra E.

En el análisis de las *competencias ciudadanas* se evidencia que los estudiantes reconocen que la escucha activa es indispensable, cuando se pretende mejorar la convivencia, y en especial la comunicación con los compañeros, que además implica poder reconocer al otro, reconocer las normas y los acuerdos, tal como se evidencia en lo planteado por N2: “Fue importante escuchar, tener respeto, y disciplina para una buena convivencia y comunicación” (T1).

De igual manera, se entiende que las competencias ciudadanas implican realizar un proceso comunicativo adecuado, donde el diálogo es una estrategia válida para aprender a resolver conflictos. Al respecto, N5 dice: “La práctica de las competencias ciudadanas fue importante porque nos ayudó muchísimo. Nos enseñó que debemos ayudar a los demás. Dialogar frente a los problemas sin ser violentos” (T3). Además, se evidencia que los participantes valoran estas actividades, ya que aportan a su proceso de formación personal, lo que les permite aprender a regular sus emociones, a expresar sus sentimientos y pensamientos y a desarrollar habilidades para la escucha activa, con lo que favorece y da herramientas para ayudar a los otros.

Si bien algunos participantes incorporaron adecuadamente las competencias comunicativas, otros lograron hacer una reflexión en cuanto a la importancia de aprender a comunicarse asertivamente, debido a que analizaron que, por no saber escuchar a los otros, por el poco compromiso y la falta de empatía hacia el otro, no lograron resolver muchas situaciones y conflictos dentro del aula de clase; tal como lo expreso N2: “Fue necesaria la práctica de las competencias ciudadanas porque se presentaron muchas peleas por falta de una buena comunicación” (T1); y, a su vez, N3: “Si se presentaron algunos problemas los debimos solucionar comunicándonos” (T 1). Esta experiencia permitió a los participantes concluir que mostrando un mayor compromiso frente a lo que el otro desea comunicar, disminuyendo la ansiedad, mejorando las relaciones, aumentando la confianza y la seguridad entre las personas, se pueden disminuir los conflictos y además todos pueden aportar a la solución de los problemas, lo que hace del aula un lugar seguro y agradable para convivir.

La convivencia en el aula se ve influenciada por las experiencias previas que tienen los participantes. Estas influyen en la toma de decisiones cuando de resolver problemas se trata, donde las emociones y pensamientos influyen en la forma de actuar e interactuar. Aspecto que se refleja en las observaciones que realiza una de las docentes: “Trato de hacer el proceso de toma de decisiones escogiendo la opción más adecuada, en cuanto a su formación académica, en la cual intervienen sus valores personales, sus creencias y sus principios éticos y la apropiación de la filosofía Bethlemita. Lo cual se generó mediante un análisis previo de la situación que vivió el estudiante” (ON1).

La influencia de las experiencias previas es captada por los estudiantes. Aunque no saben explicarlo bien, asumen que algo le pasa al compañero y eso lo lleva a tomar decisiones equivocadas, tal como lo refiere N1: “En ocasiones se tomaron decisiones equivocadas...; no sé, pero algo le pasa” (T3); y N3 lo ratifico cuando mencionó que “algunos compañeros no tomaron decisiones acertadas” (T3), lo que afecta el grupo. Sin embargo, algunos reflexionan sobre la importancia de tomar decisiones acertadas y resolver los problemas de otra manera. Como lo expuso N5: “Solucionar el problema sin violencia” (T3), lo que indica que los niños tienen la capacidad de reflexionar sobre las experiencias en el aula de clase, y además analizar, según el nivel de desarrollo emocional y cognitivo, las situaciones y generar posibles estrategias de cambio.

En cuanto a la capacidad de reconocer sus propias emociones, los talleres facilitaron la expresión de estos, como se reconoce en N3: “Los talleres nos ayudan a reconocer nuestras propias emociones” (T.2). Además, facilitaron la expresión de manifestaciones emocionales a través del lenguaje no verbal y los signos corporales asociados a estas, como lo manifestó N4: “Cuando estuve alegre, sonreí. Si sentí tristeza, lloré” (T2).

Apreciaciones como estas reafirman la necesidad de tener en cuenta las competencias emocionales, ya que estas no se expresan tan fácilmente, pero sí influyen de manera significativa en el comportamiento de los estudiantes de grado 4.º. Emociones que afloran cuando se posibilita una reflexión sobre la convivencia en el aula, tal como quedó descrito en una de las observaciones: “Las emociones se expresaron cuando se dieron las relaciones de convivencia entre los miembros del grupo, lo que causó diferentes reacciones que fueron de la mano con sus experiencias previas e influyeron en el comportamiento” (ON1).

Estas apreciaciones permitieron identificar algunas de las causas que generan emociones negativas en los estudiantes de este grupo, tales como un empujón, sentir rechazo, sentir enemistad, amenazas, sentirse ignorado, entre otras, tal como lo ratificó N1: “Sentí tristeza cuando un amigo me dijo mentiras” (T2), lo que lleva a reflexionar sobre la sensibilidad de los menores y la necesidad de aportar estrategias que les permita afrontar estas experiencias de manera más adecuada.

De otra parte, es necesario tener en cuenta que no todos los estudiantes tienen la capacidad de reconocer sus emociones, como sucedió con N9, cuando registra la siguiente nota: “No reconoció sus emociones” (DC). Lo que permitió entender que ellos captan cuando un compañero no logra responsabilizarse de sus emociones, lo que genera dificultades para enfrentar situaciones o conflictos dentro y fuera del aula.

Sin embargo, algunos estudiantes logran reconocer el sentir de otras personas, en especial cuando identifican e interpretan las expresiones verbales y no verbales de sus compañeros, tal como lo manifestó N1: “A través de un cambio de color en el rostro, se puede reconocer un comportamiento de un compañero de clase, como el enojo” (T2). Otros, como N9, afirman que “algunas veces reconocieron estas manifestaciones” (DC).

Este reconocimiento se potencia en la medida que se generen estrategias de interacción, favoreciendo el desarrollo de una conciencia emocional, que a su vez posibilita el cambio de actitud, aceptar las diferencias, recibir y dar apoyo o comprender la situación de los compañeros; aspectos que influyen en el comportamiento y bienestar de los demás, como lo expone N2: “Cuando alguien estuvo enojado, no puede saber cómo reaccionaría y le puedo haber pegado a otro” (T 2), comentario que evidencia que algunos estudiantes reconocen la causa y los efectos de una situación emocional, además de generar una actitud comprensiva frente a la reacción de su compañero. También se construye un vínculo afectivo que le permite reconocer de manera clara el sentir del otro y dar alternativas de solución. Como lo expresa N4: “He querido que no se hubieran agredido, siendo perdonarse lo más importante” (T3).

Estas evidencias permiten reconocer que la mayoría de los estudiantes se aproximó al concepto de empatía, sintiendo lo que otros sintieron o por lo menos sintiendo algo compatible con ello, como se evidenció en N3, quien, después de uno de los talleres, escribe: “Sí reconocí el concepto” (DC), situación que se valida en lo comentado por una docente, N2: “Reconoce el concepto de empatía, expresando tener la capacidad de vivenciar la manera en la que sienten las otras personas y de compartir estos sentimientos” (ON2).

Sin embargo, en otros estudiantes este concepto no se interiorizó, ya que se evidencia que no pudo asumir la perspectiva del otro, en especial cuando se llevó a la práctica, lo conceptualizado, tal como lo manifiesta N1: “No reconocí lo que el otro siente” (DC). Esta situación es comprensible cuando se reconoce que los niños aprenden más por imitación, y dado el entorno en que algunos viven, se deduce que no han sido empáticos con ellos, pues gran parte de los adultos se sienten superiores y los tratan con menos respeto del que merecen o del que les otorgan a otros adultos.

Esta situación se ratifica en algunos participantes, ya que tienen dificultades para expresar lo que sienten o responden con agresión. Conductas que se presentan con frecuencia en el entorno familiar, según lo reportado en las reuniones de profesores y en los informes de seguimiento. Esta situación refleja lo descrito por una de las docentes: “Lo hizo de forma agresiva e irrespetó las ideas de sus compañeros” (ON1), y “no comunicó, ni defendió sus ideas, ni respetó la intervención de los demás” (DC N8). De esta situación se puede inferir que el actuar y la interacción de algunos participantes es el reflejo de la vida familiar, lo

que indica que es necesario conocer el entorno familiar y social de los estudiantes, ya que la expresión de los sentimientos se relaciona con la habilidad social, donde la asertividad juega un papel significativo, ya que empodera a la persona, al igual que le permite reconocer sus límites.

Es de resaltar que otros participantes lograron expresar adecuadamente sus sentimientos y pensamientos, además de reflexionar sobre la necesidad de realizar cambios. Es el caso de N3, cuando la profesora describe que “algunas veces comunicó y defendió sus ideas correctamente, respetando las ideas de sus compañeros” (DCN3), actitud que favorece la convivencia en el aula.

Y los que realizaron reflexiones sobre la necesidad de hacer cambios se percataron de las actitudes de los compañeros, como lo expresa N1: “Los compañeros discriminaron y criticaron a otros” (T1), y N3: “en el salón se presentaron peleas” (T1). Reflexiones que llevaron a otros compañeros a generar propuestas, como N7, quien plantea “la necesidad de expresarse” (T2), o como N2, cuando resaltó la importancia de respetar sus derechos y el de los demás en el aula: “Pienso que uno puede hacer un mayor esfuerzo por los demás” (T2). Estos comentarios permiten reconocer la importancia de llevar a los estudiantes a un momento de reflexión a partir de las experiencias en el aula. Es una posibilidad para desarrollar habilidades emocionales y sociales.

La competencia integradora implica un reconocimiento del valor de las normas y el valor de los acuerdos. En cuanto a la primera, los estudiantes aprendieron el concepto de manera clara, al igual que reconocen que fue un acuerdo grupal, como lo manifestó N4: “Son las reglas o acuerdos que se establecieron en el aula” (T1); por tanto, es importante respetar estas reglas y comprometerse a seguirlas con el ánimo de lograr las metas propuestas en el grupo, ante lo que N5 dice: “Las reglas hay que cumplirlas, para mantener relaciones más sanas en el grupo” (T1), pero como lo expuso N2: “El respeto fue algo esencial” (T1).

También se evidencia que saben los beneficios que trae seguir las normas, que, al decir de N7, “se deben seguir las normas para evitar hacerle daño a otras personas” (T1), comentario que permite comprender que las normas sirven como un mecanismo de control que protege la vida de las personas. Sin embargo, también se evidenció que algunos estudiantes saben qué son las normas y para qué sirven, pero no muestran interés en cumplirlas, tal es el caso de N1: “Reconoció sus derechos y obligaciones, pero no incumplió frecuentemente” (DC).

En cuanto al reconocimiento del valor de los acuerdos, se acordó cumplir con los compromisos establecidos, para mantener una convivencia pacífica, tanto en el entorno familiar como en el escolar. Este compromiso facilitaría la apropiación y valoración de los acuerdos, ya que se espera que los apliquen en cada uno de los contextos donde ellos interactúan. Acuerdo que N1 asumió totalmente cuando expresa “mi comportamiento en la casa, en mi colegio, en la calle es como un verdadero ciudadano” (T1).

El valor de los acuerdos se genera cuando en la cotidianidad se construyen relaciones de convivencia basadas en el respeto, la comunicación y en los valores, sin que se genere tensión o imposición. Estos deben surgir de la necesidad y acuerdo del grupo, como lo expuso N5: “Uno puede cumplir con las cosas que le interesaron al grupo” (T1), y N8 agrega: “Se cumplió porque fue tener responsabilidad y diálogo” (T1).

En cuanto a la segunda categoría, convivencia en el aula, se trabajó simultáneamente con la realización de los talleres; por tanto, en los apartes anteriores quedan esbozadas las formas de pensar, actuar e interactuar de los niños y las niñas participantes del trabajo investigativo. Es importante resaltar que cada uno de los indicadores de esta categoría se vio influenciado por diversos factores. Uno de ellos fue la disponibilidad y cercanía con las docentes, el ambiente acogedor y cálido en que se desarrollaron las actividades, y la forma en que se planearon los talleres.

La cercanía con las docentes permitió que los participantes se sintieran motivados para la realización de cada actividad, de tal manera que acogieron normas y siguieron las recomendaciones con mayor facilidad y compromiso. Es el caso de N1, cuando manifiesta que las docentes “realizaron llamados de atención” (T6) que permitieron mejor el comportamiento y tener más orden en la realización de las actividades, N2 comenta que ellas “escucharon a los implicados y tomaron decisiones” (T6), y N4 complementa diciendo que “explicaron la importancia de las normas y reglas en casa” (T6). Por tanto, se evidencia que el acoger y aceptar al otro facilita la interacción y además motiva para la incorporación de normas y reglas, no solo en el contexto escolar, sino también en el familiar.

Con relación al ambiente en que se realizaron las actividades, estas rompen el patrón establecido en las horas de clase. Por ejemplo, actividades como dinámicas, mesa redonda, hacer carteleras, juego de roles o trabajar en el suelo crearon un

ambiente donde los niños y las niñas pudieron expresar de manera más espontánea lo que pensaban o sentían, según el objetivo de cada actividad. Actividades que dan cuenta de la estrategia lúdico-pedagógica con la que se diseñaron los talleres.

Discusión y conclusiones

El análisis y la interpretación de la información recolectada en cada uno de los talleres permiten concluir que las competencias ciudadanas y la convivencia en el aula de clase se manifiestan de múltiples formas, que van desde tener una idea clara de qué son y para qué sirven las competencias ciudadanas, hasta el desconocimiento de estas. Aunque se identifican algunas variaciones como que los participantes conocen sobre las competencias, pero no las han interiorizado; por tanto, su actuar e interactuar en el aula de clase está mediado por otros aspectos como las condiciones familiares y afectivas.

El análisis de cada una de las subcategorías amplió la comprensión de los diferentes indicadores que se abordaron en la investigación. Así, en la subcategoría relacionada con las competencias comunicativas se concluye que se presentó dificultad en la escucha activa, situación que obstaculizó el poder captar lo que se expresa directamente y lo que está implícito; es decir, aquello que corresponde al campo de las emociones y generalmente no se hace consciente y visible tanto para los otros como para la propia persona (Batalla, 2014.). Condición que se requiere para comprender al otro, y así poder reconocer su sentir y desarrollar empatía (Freire, 2004), de forma que mejoren la comunicación y las relaciones.

En esta misma subcategoría (comunicativa), la toma de decisiones se fundamentó en la información que recibieron los niños y las niñas de su contexto, donde cuentan de manera significativa sus experiencias (Nieva, 2015), con sus pares y con los integrantes de su familia, ya que captan sus ideologías y emociones (Clark y Peterson, 1984), llevándolos a imitar estos patrones de conducta. Esta situación comprensible, si se tiene en cuenta la edad de los participantes. Por tanto, su forma de actuar e interactuar se asemeja a los modelos más cercanos, su familia.

En la segunda subcategoría, que corresponde a las competencias emocionales, se identificaron y nombraron las emociones; además lograron asociar signos corporales con las emociones que percibieron de ellos mismos y de sus compañeros (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004), ampliando la posibilidad de interpretar el

lenguaje no verbal como una nueva estrategia para generar mayor empatía, ya que se comprende más al otro.

Sin embargo, es de aclarar que aunque todos identificaron el concepto de empatía, no todos pudieron sentir lo que el otro siente (Prieto y Torres 2018) o algo compatible con ello. Condición que impidió establecer relacionarse con más eficacia (Goleman, 1996), lo que limita las conductas asertivas, aunque logran reconocer situaciones que vulneraron los derechos, lo cual les causó preocupación. Actitud que requiere ser explorada y analizada con mayor profundidad.

En la tercera subcategoría, que corresponde a las competencias integradoras, se evidencia que algunos participantes lograron reconocer lo que pudieron sentir otras personas (Orozco, 2018). Aunque se presentan en el grupo dinámicas que generaron un estado de activación emocional (Garretón, 2013), lo que impidió el fortalecimiento de relaciones interpersonales. Otros participantes conocen las normas, pero no entienden su importancia (Zumaeta 2016), lo que explica ciertos comportamientos, como gritos, insultos o intentos de pelea. Queda así claro que no comprendieron las consecuencias que genera su comportamiento y el incumplimiento de la norma y de los acuerdos establecidos.

En cuanto a la convivencia en el aula de clase, los niños y las niñas que participaron, en su mayoría, presentan incoherencia entre lo que piensan y hacen, lo que genera confusión en la expresión de sus sentimientos y en el manejo de sus relaciones; por tanto, se requiere profundizar en las estrategias comunicativas, con el fin de mejorar la expresión de lo que sienten y piensan y el diálogo con sus pares.

Finalmente, se recomienda a nivel institucional replicar esta propuesta en otros grados, para fortalecer la gestión emocional, las habilidades sociales básicas; es necesario establecer objetivos y metas comunes para mejorar la cohesión grupal. También se deben abrir espacios formación para docentes y padres donde se brinden herramientas que permitan dar respuestas a las necesidades generadas en la comunicación y en la convivencia para promover relaciones más justas.

Referencias

Acosta, A. (Noviembre de 2016). Clima del aula en la asignatura de pensamiento crítico en primero de secundaria del centro educativo Elise Freinet. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado en: <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2016/AT21481.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Batalla, M. (Junio de 2014). La escucha activa en atención primaria. *Tesis Doctoral*. Castellón: Universitat Jaume I. Recuperado en: https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/386560/2014_Batalla%20Sales_Manuel.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Cajiao, F. (Noviembre de 2012). A pesar de los demonios del camino, el derecho a la esperanza. *El Tiempo*.

Camacho, H., y Marcano, N. (2003). El enfoque de investigación introspectiva y vivencial y sus secuencias operativas. *Algunos casos de estudio. Revista Omnia 9 (1)*. Maracaibo, Venezuela: Universidad de Zulia. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711580002.pdf>.

Castellar, G., Gonzalez, S., & Santana, Y. (2015). Las actividades lúdicas en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños de preescolar de la institución madre Teresa de Calcuta. Cartagena de Indias, Colombia: Universidad de Cartagena.

Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: De los estándares de aula. *Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación. Recuperado de: [http://convivenciascolar.net/docs/investigaciones/Autores_externos/Chaux,%20E.%20et%20al.%202004.%20Competencias%20ciudadanas.%20De%20los%20estandares%20al%20aula.%20Una%20propuesta%20integral%20para%20todas%20las%](http://convivenciascolar.net/docs/investigaciones/Autores_externos/Chaux,%20E.%20et%20al.%202004.%20Competencias%20ciudadanas.%20De%20los%20estandares%20al%20aula.%20Una%20propuesta%20integral%20para%20todas%20las%20)

Clark, C., y Peterson, P. (1984). Teachers' thought processes. *Occasional Paper N° 72*. Michigan: The Institute for research on teaching.

Constitución Política de Colombia. (20 de Julio de 1991). *Gasetta constitucional N° 116*. Bogotá D.C., Colombia.: Congreso de la República de Colombia.

Corrales, M. (2017). Representación social de disciplina escolar y su influencia en la convivencia escolar. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

De Castro, A., Gordillo, E., y Támara, M. (Enero-Julio de 2007). Comprensión de la experiencia de ansiedad en un estudiante que pertenece a un grupo artístico de la universidad del norte de la ciudad de Barranquilla. *Sicología desde el Caribe* 19, pp. 49-80. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

Decreto 151. (Febrero de 2002). *Gaceta oficial. año XIV. N. 1638. 20, PÁG. 1.* Medellín, Colombia: Alcaldía de Medellín.

Díaz, M. (s.f.). Convivencia escolar & prevención de la violencia. España: Instituto de Tecnologías Educativas. Recuperado en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_violencia.2006.pdf.

Estándares Básicos de competencias ciudadanas en lenguaje, matemáticas ciencias y ciudadanas. . (Mayo de 2006). *Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.* Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la utonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo, Brasil: Paz e terra S.A.

Garretón, P. (2013). Estado de la convivencia escolar, conflictiva y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la Provincia de Concepción, Chile. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Giraldo, A., y Gil, M. (2017). Manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en dos grupos de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela cuyabra de Armenia. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Barcelona, España: Kairós.

Guerrero, R. (2014). *Estrategias Lúdicas: Herramientas de Innovación en el Desarrollo de las Habilidades Numéricas.* Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social. Año9. (18). Obtenido de Artículo. Universidad Doctor José Gregorio Hernández: Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844395>

Harter, S. (1978). La motivación de la eficacia reconsiderada: hacia un modelo de desarrollo. *21 (1)*, 34–64. Denver: University of Denver. Recuperado en: <https://www.readcube.com/articles/10.1159/000271574>.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles.: De Boeck.

Le Botef, G. (2002). Développer la compétence des professionnels.: *Construire les parcours de professionnalisation*. Paris: Organization Eds D`.

Ley 115. (8 de Febrero de 1994). *Diario oficial N° 41.214*. Bogotá. D.C., Colombia.: Presidencia de la República. Recuperado en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco: Bass Publishers.

Ministerio de Educación Nacional. (s,f). Serie Lineamientos Curriculares. *Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Serie guías N° 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.: *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Mockus, A. (1998). Armonizar ley, moral y cultura - Cultura ciudadana, prioridad de gobierno con resultados en prevención y control de violencia en Bogotá, 1995-1997. *Informe*. . Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de: https://www.alcaldiabogota.gov.co/BJV/consulta/detalleLibro.jsp?licdoc_id=2020.

Moreira, M. (2002). Investigación en educación en ciencias: Métodos cualitativos. *Texto de apoyo n° 14*. Porto Alegre, Brasil, España: Universidad de Burgos y Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Niebles, A., y Bohórquez, L. (Enero de 2019). Pensamiento crítico a partir de las competencias ciudadanas. Barranquilla, Colombia: Universidad de la Costa, CUC.

Nieva, C. (20 de 11 de 2015). La toma de decisiones del profesorado de educación física de primaria en relación con la inclusión del alumnado femenino inmigrante. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

Orozco, G. (2018). Manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en un grupo de estudiantes de media de la institución Educativa Quindos de la ciudad de Armenia. Pereira, Colombia : Universidad Tecnológica de Pereira.

Pérez, A., y Forbes, F. (2018). Correlacional entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula de clase. Barranquilla, Colombia : Universidad de la costa.

Pérez, O. (Julio de 2017). La integración grupal en la configuración de la convivencia: Un caso desde la escuela primaria. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Tesis%20Octavio%20Perez%20Cabrera%20(1).pdf.

Prieto, M., y Torres, C. (2018). Competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años del I.E.D. Alfredo Iriarte Sede C” La Merced Sur”. Chía, Colombia : Universidad de la Sabana.

Restrepo, J. (Junio de 2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: *una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia*. Bogotá: Papel Político, 11(1), 137-175. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092006000100006.

Rodríguez, A. Ruiz, S., y Guerra, Y. (Julio- Diciembre. de 2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 1(1). Universidad Militar “Nueva Granada”. Recuperado de: https://www.academia.edu/6918232/Competencias_ciudadanas_aplicadas_a_la_educaci%C3%B3n_en_Colombia.

Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (2005). La Formación de Competencias Ciudadanas. 150. *Asociación colombiana de facultades de educación - Ascofade*. Bogotá D.C, Colombia: Obtenido de: <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>. Obtenido de Asociación colombiana de facultades de educación - Ascofade.: Obtenido de: <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>

Ruiz,A. (2002). La Educación moral desde una ética de la responsabilidad compartida. *Colombia Investiga. Vol. 20 (2), 11-19.* . Recuperado de: <http://repositorio.minciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/2225/2002-V20-N2-Articulos-Art%202.3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ruiz,A., y Chaux, E. (25 de Mayo de 2005). La formación de competencias ciudadanas. *Primera Edición.* Bogotá. D.C., Colombia: Asociación Colombiana de facultades de educación- Ascofade. Recuperado de:<https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>.

Secretaria de Salud Departamental de Bogotá D.C. (1997). Experiencias Exitosas de Escuelas Saludables. *Instituciones Educativas Atanasio Girardot y San Francisco de Asís.* Bogotá D.C, Colombia.: Secretaria de Salud Departamental de Bogotá D.C. Recuperado de: https://www.paho.org/coll/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=publicaciones-ops-oms-colombia&alias=585-experiencias-exitosas-bogota&Itemid=688.

Trejos, K. (Enero de 2015). Estrategias Pedagógicas para fortalecer el aprendizaje de los escolares en la Unidad educativa “La Blnaquita”. San Cristobal, República Bolivariana de Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying. Informe.* Paris: Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>.

Venet, M., y Correa, E. (Noviembre de 2014). El concepto de la zona de desarrollo próximo: *un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica.* . Pensando sicología 10 (17), 7-15. Recuperado de: [doi:http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775](http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775).

Yin, R. (1994). Investigación sobre estudios de casos. Diseño y metodos. . *Applied Social Research Methods Series. Volumen 5.* London: International Educational and Professional Publisher. Recuperado de:<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>.

Zumaeta, J. (2016). Normas de convivencia escolar en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa N° 15177 “José Olaya Balandra” Nueva Esperanza-Piura. Piura: Universidad de Piura.

CAPÍTULO VIII

Influencia de la teoría de modificabilidad estructural cognitiva en el desarrollo de procesos cognitivos asociados al aprendizaje matemático en estudiantes de grado octavo de la I. E. Gabriel Trujillo

Diego Villada Osorio¹
Edison Orozco Giraldo²

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de la aplicación de una estrategia pedagógica basada en la teoría de modificabilidad estructural cognitiva (MEC) propuesta por Reuven Feuerstein, y que se orienta a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de las matemáticas. La estrategia se estructuró en las fases del acto mental: *Input-Elaboración-Output*, con lo que se fortalecen las experiencias de aprendizaje con mediaciones intencionadas y significativas planeadas por el docente. Se utilizó un enfoque cuantitativo, con diseño cuasiexperimental, en la forma preprueba/posprueba con un solo grupo. Las variables establecidas fueron habilidades cognitivas y desempeño académico, medidas a través del test de factor “G” de Cattell y la calificación en el área de matemáticas. El estudio concluyó que la utilización de mediaciones sistemáticas orientadas a potenciar el razonamiento lógico, así como el papel del docente como mediador que elige estímulos de enseñanza con una intencionalidad, trascendencia y significado, genera transformaciones representativas en las habilidades cognitivas de los

1 Profesor universitario e investigador. Doctor en Ciencias de la Educación, área currículo.
Contacto: villadaosorio@gmail.com

2 Ingeniero en Electrónica, Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Edumática, y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira.
Contacto: edison.orozco@ucp.edu.co

estudiantes y en sus desempeños académicos en el área de matemáticas. Por último, se recomienda replicar el estudio utilizando un grupo control y analizando otras variables intervinientes en los procesos educativos.

Palabras clave: modificabilidad estructural cognitiva, experiencia de aprendizaje mediado, enseñanza de matemáticas, acto mental, mediador.

Introducción

Teniendo en cuenta el ambiente adverso que rodea a los estudiantes de la I. E. Gabriel Trujillo, sus falencias y vacíos académicos, además de la poca motivación por aprender, se hace perentorio transformar la manera de enseñar, partiendo de los diferentes estilos de aprendizaje y vinculando mediaciones que estimulen a los jóvenes de hoy, y haciendo énfasis o en las habilidades cognitivas y no solo en los contenidos. Para este fin, durante el estudio se implementaron algunas bases propuestas en la teoría de modificabilidad estructural cognitiva (MEC), desde el concepto de aprendizaje mediado para estimular procesos de pensamiento lógico que facilitan el aprendizaje de las matemáticas. Este modelo pedagógico considera al ser humano como un sistema abierto al cambio y que necesariamente puede sufrir modificaciones propiciadas por agentes endógenos o exógenos. Para ello, el docente es un eje fundamental en el proceso, al movilizar recursos intencionados y trascendentes para el contexto del alumno que generen aprendizajes significativos. De acuerdo con Velarde (2008):

La teoría de modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein explica que el maestro es el principal agente de cambio y transformación de estructuras deficientes de alumnos con dificultades de aprendizaje; para ello debe estar dotado de formación cognitiva, metodológica y ética humanística. El programa se basa en el principio de autoplaticidad cerebral y permite al sujeto adaptarse y ponerse al día con los cambios, preparándolo para enfrentar los retos del mundo globalizado. (p. 1).

Teniendo en cuenta este postulado, la intervención en el aula a través de modelos didácticos adecuados lograría potenciar los dispositivos básicos para el aprendizaje (memoria, atención, percepción y motivación), comprender las falencias de los alumnos para fortalecer sus habilidades cognitivas de razonamiento lógico y generar procesos de pensamiento superior como el análisis y la síntesis. En

este sentido, el papel del docente como mediador del conocimiento implica que se reconozca tanto el saber previo del alumno como el contexto en el cual se desenvuelve, pero sin dejar de lado el potencial de desarrollo cognitivo que existe en el individuo, si se ofrecen los recursos pertinentes.

Según Piaget, Ausubel, Bandura y muchos otros autores relevantes de la psicología, citados por Schmidt (2006):

La expresión de las habilidades del pensamiento requiere las estructuras cognitivas que son las que habilitan a las personas para realizar las operaciones mentales; estas tienen una base orgánica y se desarrollan de acuerdo a las etapas del ciclo evolutivo, pero, pese a lo anterior, el desarrollo de estas estructuras no constituye un proceso espontáneo, sino que debe ser estimulado y ejercitado a través de experiencias y/o de entrenamiento formal o informal. (p. 2).

Esta situación invita a hacer una reflexión objetiva acerca de la usabilidad y aplicabilidad de un modelo pedagógico foráneo como la MEC en nuestro contexto colombiano, pues, como expuso el británico Dave Snowden³ (citado por El Tiempo, 2014), en el Foro “Innovación más Educación igual Desarrollo (I + E = D)”:

El peor error que puede cometer el país en este aspecto es querer copiar modelos de educación que han sido exitosos en otros países, sin tener en cuenta el contexto propio. Aunque sean exitosos, esos modelos caducan, se vuelven obsoletos con rapidez, en un mundo que cambia a diario. (párr. 3).

Esta aseveración realizada por expertos nos exhorta como docentes a desarrollar investigaciones que permitan construir un modelo propio para nuestra población colombiana, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades particulares de los estudiantes actuales. Es apremiante retomar los modelos existentes para constatar de qué manera aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje, para que el estudiante no solo desarrolle su pensamiento lógico-matemático, sino la capacidad de tener

³ Fundador de Cognitive Edge, reconocida consultora en educación e innovación.

una postura crítica frente a su contexto, con lo que gestó transformaciones en sí mismo y en el medio que lo rodea.

Planteamiento del problema de investigación

La presente investigación se plantea con el fin de evaluar la influencia de una estrategia didáctica basada en los postulados de la teoría MEC, relacionados con las fases del acto mental y las experiencias de aprendizaje mediado, sobre los procesos de aprendizaje en el área de las matemáticas de los estudiantes de grado octavo de la I. E. Gabriel Trujillo. Se han observado en estos estudiantes grandes carencias en el desarrollo de habilidades de pensamiento acordes con su edad cronológica: habilidades cognitivas complejas, por lo cual se les dificulta analizar, comprender, abstraer, razonar y concluir acerca de diversa información relacionada con algún saber en particular.

Pregunta

¿Cómo interviene la estrategia didáctica derivada de la teoría de modificabilidad estructural cognitiva (MEC), basada en las fases del acto mental y la experiencia de aprendizaje mediado en el fortalecimiento de procesos cognitivos como el razonamiento lógico, asociado al aprendizaje matemático en estudiantes de grado octavo de la I. E. Gabriel Trujillo?

Objetivo general

Analizar la influencia que tiene la estrategia didáctica derivada de la teoría de MEC basada en las fases del acto mental y el aprendizaje mediado, en el fortalecimiento de procesos cognitivos asociados al aprendizaje matemático en estudiantes de grado octavo de la I. E. Gabriel Trujillo de Caimalito.

Perspectiva teórica

La reflexión sobre las prácticas en el quehacer docente ha sido una tarea propia de la pedagogía a lo largo de los años. Se han intentado explicar los procesos implicados en el aprendizaje de los seres humanos. Para resolver tal cuestión, se han planteado diversas teorías que proponen métodos, recursos y actividades, donde los participantes del hecho educativo tienen diferentes funciones. Estos son los modelos pedagógicos.

Para comenzar, se debe partir de lo que entenderemos en este estudio por educación. El Ministerio de Educación Nacional (2009, párr. 1) ha definido la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Partiendo de este enunciado, podemos deducir que para llevar a cabo una verdadera educación se deben tener en cuenta un sinnúmero de aspectos que promuevan el desarrollo integral del ser humano. A través de la historia, se han propuesto diversas teorías pedagógicas, metodologías, estrategias didácticas y visiones socioculturales que intentan explicar la manera como se dan los procesos de aprendizaje en niños y jóvenes; se han esbozado algunas formulaciones de cómo se debería llevar a cabo la enseñanza en las instituciones educativas.

En la educación colombiana se han implementado diferentes propuestas pedagógicas a lo largo de la historia, teniendo como tema de discusión el rol que juegan los participantes en el acto educativo: alumno, docente, contexto. Los procesos de enseñanza han ido evolucionando desde las perspectivas conductistas o transmisionistas, en las cuales el docente es el único poseedor de saberes y el estudiante es un simple receptor, pasando por las teorías constructivistas y cognoscitivistas, que enfocan la importancia de los saberes previos del estudiante y lo reconocen como participante activo en la construcción de sus conocimientos, hasta llegar a las teorías contemporáneas, que implican paradigmas socioculturales e integran la conectividad como parte del proceso de aprendizaje.

Todas estas propuestas se han enfocado en los diferentes actores que hacen parte de este proceso: estudiantes, docentes, instituciones educativas, familia y contexto; sin embargo, es evidente que cada una de ellas ha aportado en la evolución pedagógica; nos han llevado a reflexionar sobre la mejor manera de enseñar. Esta investigación centrará sus objetivos en analizar la interacción de los modelos constructivistas en la educación, específicamente la enseñanza de las matemáticas y la efectividad de la aplicación de una estrategia didáctica basada en los principios de la teoría de modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein.

Enseñanza de las matemáticas

Durante la historia del aprendizaje matemático, han existido variados autores y modelos que plantean metodologías para enseñar la resolución de problemas matemáticos. Estos han estudiado, entre otros aspectos, las habilidades que se ponen en juego, los diferentes procesos o fases a seguir y las estrategias necesarias para resolver problemas con éxito. Sin embargo, generalmente los modelos utilizados privilegian el uso de la memoria para aplicar fórmulas y procedimientos estructurados, pero que el estudiante difícilmente llega a comprender de dónde emergen. Gascón (1998) afirma que:

Antiguamente se consideraba que la enseñanza de las matemáticas era un arte y, como tal, difícilmente susceptible de ser analizada, controlada y sometida a reglas. Se suponía que el aprendizaje dependía solo del grado en que el profesor dominara dicho arte y, al mismo tiempo, de la voluntad y la capacidad de los alumnos para dejarse moldear por el artista. Esta es, todavía, la idea dominante en la cultura corriente y representa una “concepción” precientífica de la enseñanza que sigue siendo muy influyente en la cultura escolar. (p. 3).

Por otro lado, el campo de las matemáticas es uno de los más complejos en las áreas del saber. Como lo plantea Alcalde (2010) en su tesis doctoral: “[...] existe una creencia extendida en la sociedad, y también en parte del profesorado, de que solo algunos estudiantes son capaces de aprender matemáticas” (p. 10). Por esta razón, es imprescindible plantear metodologías flexibles que se ajusten a las necesidades, potencialidades, debilidades e intereses de cada uno de los estudiantes, para que desarrollen habilidades de pensamiento lógico-matemático, y no solo comprensión de temas en matemáticas.

La primera tarea en la transformación de los imaginarios con respecto a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas se debe centrar en los docentes del área, con el fin de reflexionar acerca del énfasis que se da como una búsqueda mecánica de respuestas y soluciones a problemas descontextualizados, con una serie de conceptos y procedimientos que no parecen tener relación con la vida cotidiana. Es necesario centrar los intereses de la enseñanza en las nociones de competencia y comprensión matemática, sustentando su implicación en la ciencia, la tecnología y en general la vida diaria.

Con el objetivo de avanzar desde los modelos tradicionales y memorísticos con que se ha manejado la enseñanza de las matemáticas, se han realizado algunas propuestas como la modelación matemática. Al respecto, Biembengut y Hein (2004) explicaron:

La modelación matemática, originalmente, como metodología de enseñanza, parte de un tema y sobre él desarrolla cuestiones o preguntas que quiere comprender, resolver o inferir. Esas preguntas deberán ser respondidas mediante el uso del conjunto de herramientas matemáticas y de la investigación sobre el tema. La idea de muchos defensores de la modelación en la enseñanza es la de que cada alumno pueda elegir un tema de algún área de su interés, hacer una investigación al respecto, proponer cuestiones y, bajo la orientación del profesor, elaborar un modelo matemático. (p. 114).

Esta propuesta integra al alumno como participante y constructor del aprendizaje matemático, permite una relación de responsabilidad compartida en la construcción del saber; sin embargo, continúa situándose en un paradigma que basa la propiedad total del conocimiento en el docente, quien sirve de modelo. Pero desconoce los ritmos de aprendizaje, estilos y necesidades individuales de los estudiantes.

Por consiguiente, es necesario dar un paso adelante en este propósito: la enseñanza de las matemáticas requiere el uso de material concreto que le permita al estudiante observar en la realidad lo que ha sido expuesto por su docente como un concepto abstracto. Las experiencias de aprendizaje mediado, que describe Feuerstein en su teoría MEC, son precisamente actividades, prácticas, recursos, metodologías, entre otras, generadas por el docente que reconoce en sus estudiantes estilos de aprendizaje diversos, necesidades y gustos específicos, e integra el contexto a su quehacer pedagógico, a través de talleres, videos, juegos o interacciones que faciliten la adquisición del aprendizaje.

En este sentido, el uso de juegos didácticos se ha integrado al aula de clase, y se han obtenido beneficios en los procesos de los estudiantes, tal como lo explica Sallan (1990):

1) Desarrollar conceptos o estructuras conceptuales matemáticas. 2) Proporcionar ejercicios tanto para la práctica de algoritmos como para fomentar la experimentación. 3) Desarrollar habilidades de percepción y razonamiento. 4) Proporcionar ocasiones de utilizar el pensamiento lógico y de emplear técnicas heurísticas apropiadas para la resolución de problemas (p. 116).

Teorías constructivistas

La reflexión e investigación en torno a los procesos de aprendizaje que realiza el ser humano han llevado a buscar la comprensión del funcionamiento de la mente en relación con el mundo que lo rodea. La intención primordial se ubica en la necesidad de que la persona se ajuste al contexto de una manera eficaz, tanto para su propio desarrollo como para el avance del grupo social al cual pertenezca. La educación se ha convertido en la herramienta preferida para estructurar la transmisión de conocimientos histórico-culturales, pero también para trabajar áreas como la ciencia, la tecnología y las matemáticas, entre otras.

Con el fin de mejorar los resultados y superar el tradicionalismo en la educación, durante el siglo XX y XXI han surgido diversas teorías de corte constructivista tales como el aprendizaje significativo, el cognitivismo, la escuela nueva, la enseñanza para la comprensión, entre otras. Ahora bien, no se ha logrado en gran medida que las prácticas del aula sean coherentes con estos modelos educativos. Esto, en parte porque la mayoría de los docentes fueron formados en escuela tradicional y sus saberes implícitos son reproducidos en su práctica pedagógica. Aunque la teoría, es decir, el saber estructurado sea entendido e incluso comprendido, no se encuentra la manera de articular este saber con la práctica.

En los inicios se consideraba que el alumno era una caja vacía que debía ser llenada con los conocimientos que poseía el docente. Sin embargo, al considerar los procesos cognitivos esenciales en el aprendizaje, el sujeto empezó a ser parte importante en el proceso, pero con un rol pasivo de procesamiento de la información recibida. Teorías posteriores demostraron que el alumno participa activamente en la construcción de su aprendizaje. Sánchez (s. f.) expone:

El **constructivismo** o psicología constructivista es un conjunto de teorías que afirman que las personas construimos nuestra propia comprensión

y conocimientos sobre el mundo a través de la experiencia. Cuando encontramos algo nuevo, tenemos que integrarlo con las ideas que ya teníamos previamente y las experiencias vividas antes, quizá cambiando nuestras creencias o, por el contrario, desechando la nueva información por ser irrelevante. Para hacer esto, debemos hacernos preguntas, explorar y evaluar lo que ya sabemos. (párrs. 1-2).

Basados en esta teoría se han propuesto diversos modelos pedagógicos que intentan guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta múltiples elementos que intervienen en la vida del individuo. Se considera al alumno como un agente activo en su aprendizaje, con procesos multicausados y afectados por el contexto, el mundo psíquico emocional, los procesos cognitivos básicos y complejos, además de los estímulos que reciba del mundo que lo rodea.

De acuerdo con Lugones (2011):

Los representantes del cognitivismo o constructivismo [...] Vygotski y Piaget constituyen pilares de esta teoría. Piaget señala al maestro como guía del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, como facilitador que contribuye a que construya sus conocimientos mediante la investigación. Vygotsky enriquece el concepto de aprendizaje al establecer nexos diferentes entre el desarrollo cognitivo y el contexto sociocultural. (párrs. 5-7).

Reuven Feuerstein, durante su posgrado en psicología general y clínica, se vio altamente influenciado por los postulados de Piaget. Se ha destacado el campo de estudio en la psicología del desarrollo desde un punto de vista transcultural. Teniendo sus bases en el constructivismo, Feuerstein postuló su teoría de modificabilidad estructural cognitiva y las experiencias de aprendizaje mediado, que se consideró una propuesta innovadora, puesto que se estaba enfocada en “aprender a aprender”, con el fin de propiciar al individuo una vida exitosa, desarrollando tanto estrategias mentales como la afectividad y valoración como ser humano capaz de mejorarse a sí mismo.

Teoría de modificabilidad estructural cognitiva

En este sentido, la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva (MEC) propuesta por Reuven Feuerstein ofrece una respuesta que pone en el escenario

educativo como protagonistas tanto al docente como al estudiante y su contexto. Surge como respuesta a la necesidad de niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad que, por sufrir violencia extrema o carencias socioculturales, veían afectadas sus capacidades de aprendizaje. Parada-Trujillo y Avendaño (2013) explican el origen de la teoría MEC de la siguiente manera:

La MEC es una teoría formulada y desarrollada por el rumano Reuven Feuerstein, doctor de la Universidad Sorbona de Paris (Francia) y quien realizó estudios de psicología (1944), psicología clínica (1952) y psicología del desarrollo (1970). Desde una muy corta edad comenzó su labor de maestro (ocho años) con jóvenes en promedio de 14 años, a quienes debía enseñar a leer y a escribir. Su trabajo científico inició en la posguerra con los niños, niñas y jóvenes sobrevivientes del Holocausto, quienes quedaron con problemas de adaptación y de aprendizaje. El trabajo con estas personas le permitió a Feuerstein verificar el cambio o la modificación, razón por la que empezó a buscar y elaborar el respaldo epistemológico que sustentará sus hipótesis. (p. 445).

Sus prácticas lo llevaron a concluir que el ser humano es modificable, susceptible de mejorar su capacidad intelectual y sus habilidades cognitivas, al enseñar al individuo cómo aprender a través de experiencias de aprendizaje intencionadas, acordes a sus vivencias y a su contexto sociocultural. Este trabajo se ha replicado en diversas poblaciones con características de vulnerabilidad, privación sociocultural o deficiencias cognitivas, encontrando resultados positivos en el desarrollo de la inteligencia. Parada-Trujillo y Avendaño (2013) revisaron diversos ámbitos de aplicación de la teoría, y concluyeron:

Como parte de la implementación del PEI⁴ en los diferentes niveles, se han obtenido como resultados: (i) la mejora en funciones básicas como la observación, la identificación, la localización, la descripción, la representación, etc., en 84 % de la población; (ii) la mejora en operaciones

⁴ Programa de Enriquecimiento Instrumental: Es un sistema aplicativo para desarrollar, por medio de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM), funciones cognitivas y operaciones mentales, reuniendo características que aseguran una autonomía de pensamiento a medida que se desarrollan en el individuo competencias, habilidades y actitudes que hacen propicio el pleno desarrollo humano, de acuerdo con las exigencias del mundo actual.

mentales como la clasificación, la seriación, el análisis, la interpretación, entre otras, en un 63 % de la población. (p. 451).

Una de las preguntas más sobresalientes está relacionada con las prácticas de aula y el rol docente, puesto que, a pesar de comprender que el estudiante es sujeto activo de su aprendizaje, no se puede desconocer la importancia del docente como mediador-facilitador o posibilitador de este. Así describe Velarde (2008) la función del maestro mediador:

Tendría que, en primer lugar, seleccionar y filtrar (es decir reinterpretar de acuerdo al esquema cognitivo del alumno) y transmitir de manera ordenada, lógica, coherente y consistentemente la información para que el alumno (a) pueda asimilar el conocimiento de manera significativa y, gracias a esta experiencia, crear las estructuras cognitivas y operativas necesarias para responder a las demandas intelectuales del mundo moderno. (p. 212).

Feuerstein, citado por Orrú (2003) en uno de sus predicados, expone que “el individuo que se intenta educar es modificable [...] para que la intervención resulte eficaz es necesario que se ponga en práctica una intencionalidad positiva, sin importar la diversidad de características o comportamientos individuales” (p. 37). Así pues, las experiencias de aprendizaje se hacen importantes y significativas en la medida en que el mediador-docente asuma un papel responsable, afectivo y conecedor; pero que, ante todo, se sienta competente para acompañar la transformación a través de herramientas adecuadas; a esto se le llamó experiencia de aprendizaje mediada.

Al generar situaciones de aprendizaje intencionadas, orientadas directamente a las necesidades del individuo y significativas de acuerdo a su cultura, se presume que el maestro logra compensar las limitaciones del sujeto, desarrollando funciones cognitivas que estarían atrofiadas y que propician deficientes desempeños en la cotidianidad del aula. Esta estrategia para potenciar habilidades cognitivas se da en las tres fases del acto mental:

- **Input:** Incluye todas aquellas deficiencias que tienen que ver con la calidad y cantidad de los datos recopilados antes de resolver o apreciar la naturaleza del problema; es decir, en la fase de entrada de la información.

- **Elaboración:** Se refiere al uso eficiente de los datos disponibles.
- **Output:** Comprende aquellos factores que conducen a una comunicación deficiente del resultado de la elaboración.

En suma, esta propuesta permite controlar de manera intencionada el estímulo o la información de entrada al planear un aprendizaje, la elaboración de este a través de EAM que sean significativas para los estudiantes y, por último, revisar la manera como comprenden e interiorizan los conocimientos en sus prácticas cotidianas.

Método

Enfoque de investigación

Esta investigación se desarrolló bajo un paradigma cuantitativo⁵, puesto que es un modelo que permite explicar, controlar y predecir fenómenos a través de datos medibles. El diseño es de tipo cuasiexperimental⁶, debido a que se manipula deliberadamente una variable independiente (estrategia didáctica), para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, para el grupo en un contexto específico.

5 El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar o eludir” pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis” (Hernández et al, 2014).

6 Los diseños cuasiexperimentales difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasiexperimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos (Hernández et al, 2014).

Variables

Tabla 1. Variables dependientes

	Definición Conceptual	Definición Operacional
Desempeño académico en matemáticas	El rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que este ha aprendido a lo largo del proceso formativo.	Seguimiento a las calificaciones obtenidas en el periodo 2 y en el periodo 4, en el área de matemáticas.
Habilidades cognitivas	Las habilidades cognitivas son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente (Reed, 2007 citado por Elizondo, 2010).	Prueba factor G de CATTELL. Prueba de inteligencia general que consta de 4 subpruebas, en total 46 ítems.

Fuente: Elaboración propia

Hipótesis de investigación

Las experiencias de aprendizaje mediado utilizadas en una estrategia didáctica basada en el diseño del acto mental pueden mejorar el desempeño académico en el área de matemáticas y fortalecer las habilidades cognitivas (razonamiento lógico) de los estudiantes de 8° en la I. E. Gabriel Trujillo.

Diseño de investigación

Se eligió el diseño cuasiexperimental⁷, pues se ajusta al objetivo de medir las consecuencias asociadas a la intervención realizada en un grupo, para experimentar su efectividad. Según Campbell y Stanley, citados por Hernández Sampieri et al (2014), los diseños experimentales se dividen en tres clases: a) preexperimentos, b) experimentos “puros” y c) cuasiexperimentos.

⁷ Creswell (2009) denomina a los experimentos como estudios de intervención, porque un investigador genera una situación para tratar de explicar cómo afecta a quienes participan en ella en comparación con quienes no lo hacen. Es posible experimentar con seres humanos, seres vivos y ciertos objetos (Hernández Sampieri et al, 2014).

Se utilizó el método cuasiexperimental, puesto que su grado de control es mínimo. En la presente investigación el grupo fue elegido por conveniencia; ya se había establecido independientemente del experimento, eliminando la asignación aleatoria de este. Por otro lado, es importante aclarar que no se tuvo un grupo de contraste o control, el diseño fue preprueba/posprueba con un solo grupo. No se puede clasificar en la categoría de experimento puro, por el poco control de variables externas, por esta razón, no es conveniente para fines de establecer causalidades, pues algunos cambios registrados en el grupo al realizar la segunda medición pueden deberse a situaciones diferentes a la intervención realizada.

Se seleccionó un grupo de estudiantes con ciertas dificultades en el área de matemáticas, con el fin de aplicar la variable: estrategia didáctica basada en las fases del acto mental y las experiencias de aprendizaje mediado: INPUT-ELABORACIÓN (EAM⁸)-OUTPUT, en el cual participaron 20 niños y niñas de grado octavo, con edades que oscilan entre los 14 y 16 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos 1 y 2.

Tabla 2. Diseño con preprueba y posprueba, con un solo grupo

G	0_1	X	0_2
Grupo 8-3	Puntaje test factor G de Cattell Nota del segundo periodo académico en matemáticas	Estrategia didáctica derivada de la MEC, basada en las fases del Acto Mental y las Experiencias de Aprendizaje Mediado	Puntaje test factor G de Cattell Nota del cuarto periodo académico en matemáticas

Fuente: Elaboración propia

Contexto

Por otro lado, el contexto sociocultural que rodea la I. E. es el Corregimiento de Caimalito en la ciudad de Pereira. Los recursos de las familias provienen de ocupaciones como el corte de caña de azúcar, la extracción de minerales del río Cauca, trabajo rural en fincas aledañas y pesca artesanal. Las familias de los estudiantes poseen escasos recursos económicos, lo cual se conjuga con un bajo

8 EAM: Experiencia de Aprendizaje Mediado

nivel educativo de los padres y, por ende, pobre acompañamiento escolar. En el Corregimiento existen pocas oportunidades educativas y laborales, pululan las actividades al margen de la ley que exacerbaban representaciones sociales en las cuales la violencia, el consumo de sustancias psicoactivas y el dinero fácil se anteponen al esfuerzo que exige una formación académica y la construcción de un proyecto de vida profesional.

Instrumento

Se aplicó el diseño de medición pretest – posttest de las habilidades cognitivas de razonamiento lógico, a través de la prueba psicométrica test del factor “G” de Cattell⁹. Como describen González, Aragón y Silva (2000):

Cattell está interesado en medir la inteligencia concebida como la capacidad mental general o “factor G”, la cual considera que subyace a las aptitudes mentales primarias y prácticamente a casi todas las conductas o tareas específicas. La pretensión de Cattell es responder a la necesidad de evaluar con precisión la inteligencia de sujetos con diferente lenguaje, cultura y nivel social o educativo, reduciendo al máximo los efectos debidos a estas diferencias. (p. 276).

Raymond B. Cattell fue uno de los psicólogos más importantes del siglo XX, dedicó sus esfuerzos al estudio de la mente humana e investigó a fondo el funcionamiento de la inteligencia. Influidor por las teorías psicométricas de Spearman, en 1943 planteó un modelo que clasifica la inteligencia en dos factores centrales: inteligencia fluida (Gf) e inteligencia cristalizada (Gc). La primera hace referencia a la capacidad que tiene la persona para adaptarse a situaciones nuevas, ser flexible y ajustarse a los requerimientos del medio; consta de las aptitudes de inducción y deducción, la capacidad de hacer relaciones y clasificaciones con rapidez intelectual. Por su parte, la Gc se relaciona con el desarrollo cognitivo que se logra a través del aprendizaje, la capacidad de comprensión verbal y las experiencias de la persona en su cultura.

9 El factor G es un instrumento dirigido a la evaluación del factor general de inteligencia (factor G). Incluye tareas no verbales que requieren para su solución percibir la relación entre formas y figuras abstractas. Trata de reducir así, en la medida de lo posible, la influencia de variables culturales o de la experiencia de las personas.

Los test de factor G propuestos por Cattell constan de 3 versiones que se administran de acuerdo a la edad cronológica, y su objetivo es medir las habilidades fluidas, mediante tareas no verbales, que eliminen la influencia de las habilidades cristalizadas (fluidez verbal o aprendizajes adquiridos). Los subtest ponen en juego operaciones cognitivas de identificación, semejanzas perceptivas, seriación, clasificación, matrices y comparaciones. En todas estas situaciones los test de factor “G” tienen la ventaja de establecer una separación más clara entre la aptitud natural y el aprendizaje específico, lo que permite mejores análisis del potencial individual.

En la presente investigación se aplicó el test en su escala 2, el cual está especificado para escolares entre 8 y 14 años, con escasa formación académica¹⁰. Teniendo en cuenta las características de los estudiantes de grado octavo en la I. E. Gabriel Trujillo, esta versión sería la adecuada para medir su capacidad de utilizar las operaciones mentales apropiadas para resolver problemas de los cuales no posee un conocimiento previo.

El factor “G” escala 2 cuenta con 46 ítems, con niveles de dificultad creciente, agrupados en cuatro test (series, clasificación, matrices y condiciones) que evalúan distintos aspectos de la inteligencia no verbal o la inteligencia fluida. Se deben aplicar los 4 test, de la manera que están dispuestos en el cuadernillo, para obtener una valoración adecuada de la capacidad del individuo. La siguiente tabla muestra la estructura, número y contenido de los elementos, así como el tiempo de aplicación:

Tabla 3. Criterios de aplicación Test factor “G” de Cattell

Subtest	Número de elementos	Tiempo
1. Series	12	3 minutos
2. Clasificación	14	4 minutos
3. Matrices	12	3 minutos
4. Condiciones	8	2 ½ minutos

Fuente: Test factor “G” de Cattell. Escala 2. Manual de aplicación.

¹⁰ Test factor “G” de Cattell. Escala 2. Manual de aplicación.

Test 1: series: contiene 12 ítems, formados por figuras incompletas y progresivas, que requieren seleccionar entre cinco opciones propuestas la respuesta que continúa lógicamente la serie, respetando las reglas marcadas por los elementos previos y que deben ser averiguadas para lograr una solución correcta. El tiempo de aplicación es de 3 minutos. Este subtest permite comparar y establecer relaciones de desigualdad, lo cual ayuda al aprendizaje de los conceptos de relaciones.

Test 2: clasificación: formado por 14 ítems que requieren identificar, entre un conjunto de cinco figuras, aquella que es diferente o no concuerda con las características más relevantes del resto de estímulos. Su tiempo de aplicación es de 4 minutos. El desarrollo de esta habilidad permitirá clasificar adecuadamente las propiedades comunes, pertenencia y no pertenencia, refleja diferentes grados de abstracción, análisis-síntesis, aprendizaje sensorio-perceptual.

Test 3: matrices: incluye 12 ítems, cuya solución requiere completar un cuadro de dibujos, eligiendo de entre las cinco opciones de respuesta aquella figura que encaja o completa la estructura de relaciones abstractas que comparten ubicación y configuración gráfica. El tiempo de aplicación es de 3 minutos. Permite comprender figuras sin significados, viendo las relaciones que están entre ellas, capta la estructura, completando cada sistema de relaciones, desarrolla un método sistemático de razonamiento y abstracción.

Test 4: condiciones: consta de 8 ítems, que exigen la elección de la alternativa que cumple las mismas condiciones a que se atiende un cuadro o figura que se utiliza como referencia. Su tiempo de aplicación es de 2 minutos y medio. La dificultad de esta prueba aumenta en muchos casos debido a que la lógica de respuesta es menos intuitiva que la de los test anteriores. Se recomienda, por tanto, asegurarse de que la persona identifica y determina la lógica de solución del problema planteado. Permite diferentes tipos de abstracción, desarrolla la capacidad para reconocer, describir e identificar figuras a partir de sus propiedades o atributos, que son condiciones para un aprendizaje discriminativo a nivel sensorio-perceptual.

Procedimiento de recolección de datos

El trayecto de la investigación se implementó en las siguientes fases:

Fase 1. Se aplicó la prueba test de factor “G” de Cattell Escala 2 Forma A, en un primer momento, con el objetivo de tener un punto de referencia sobre

la habilidad de razonamiento lógico de los estudiantes participantes en la investigación.

Fase 2. Se tomaron las notas obtenidas por cada estudiante en el segundo periodo en el área de matemáticas, para obtener una línea base que sirva como punto comparativo en los resultados finales.

Fase 3. Aplicación de la estrategia didáctica en el aula. Durante cuatro sesiones se implementó la estrategia derivada de los postulados de la teoría MEC, teniendo como estructura las fases del acto mental: *Input-Elaboración-Output*.

Tabla 4. Modelo Estrategia didáctica derivada de la Teoría MEC

Objetivo:		
Input	Elaboración del tema	Output
Saberes previos	Desarrollo del tema	1. Actividad evaluativa
Razonamiento lógico		2. Metacognición
Tema		

Fuente: Elaboración propia

En el input se buscó realizar una revisión de los saberes previos de los estudiantes, tanto lo visto en clases anteriores como aquellos conocimientos relacionados con su cotidianidad. Posteriormente, se realizó un ejercicio de razonamiento lógico, con el fin de estimular el funcionamiento cerebral; habilidades de atención, memoria, deducción, inducción y síntesis. Para finalizar, se expone el tema y se sugiere una lluvia de ideas con respecto a los saberes de los estudiantes.

La elaboración del tema implica desarrollar actividades que promuevan el aprendizaje para todos los estilos: visual, auditivo, kinestésico y lectoescrito. En este paso se enfatizó en la propuesta de EAM: experiencias de aprendizaje mediado; se utilizaron medios audiovisuales y estrategias de trabajo colaborativo.

En el output, se implementó una actividad que permitió revisar los conocimientos adquiridos a través de la lúdica, la participación, la rapidez mental, entre otras. La propuesta se basó en finalizar las clases haciendo una reflexión en torno a lo aprendido y cómo se aprendió, concluyendo para qué se puede utilizar este.

Fase 4. Segunda aplicación del test factor “G” de Cattell Escala 2 Forma A. Se realizó con las mismas condiciones de la primera aplicación: el lugar, investigador, tiempo estipulado y los implementos utilizados.

Fase 5. Se tomaron las notas obtenidas por cada estudiante en el cuarto periodo en el área de matemáticas.

De los datos a la información: Sistematización e interpretación

Con respecto a la aplicación del pretest prueba factor “G” de Cattell, participaron 20 estudiantes de grado 8° en la jornada de la mañana, se dieron las instrucciones previas, se entregó el material (cuadernillo y hoja de respuesta) y un lápiz. Se utilizó un cronómetro para contabilizar el tiempo dispuesto en cada subtest y se solicitó cerrar los materiales cuando se terminó el tiempo para retirarlo en cada puesto.

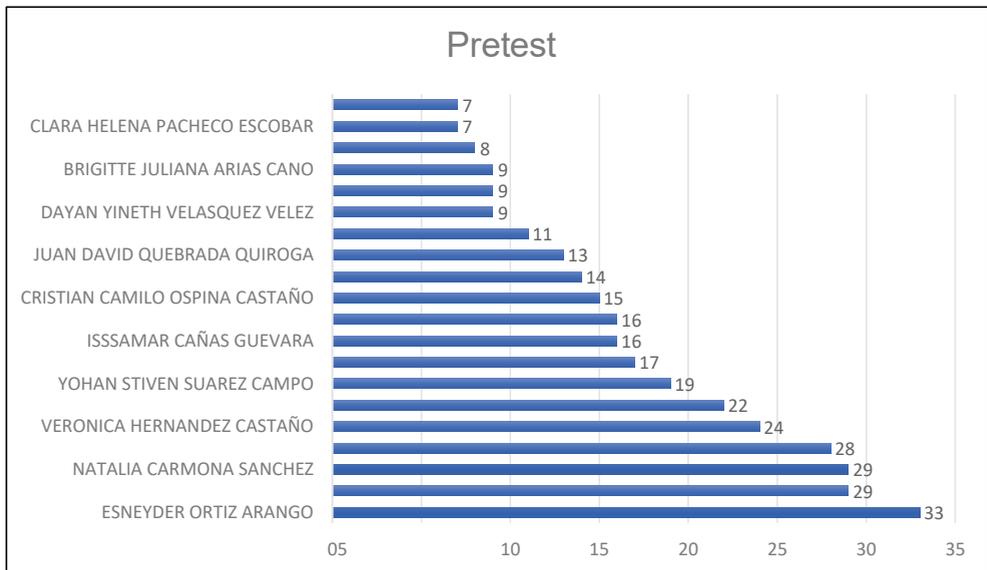


Figura 1. Puntuaciones directas obtenidas en la primera aplicación de la prueba factor “G” de Cattell por los estudiantes de grado 8° en la I. E. Gabriel Trujillo.

Fuente: Elaboración propia

Se calificó la prueba con base en su plantilla y se observó que la mayoría de los estudiantes obtuvieron puntajes bajos, puesto que el máximo posible era 46. En la muestra elegida el puntaje más alto fue de 33 y el más bajo fue de 7. El resultado que más se repitió fue 9, la media obtenida fue de 16,75 y se encontró una mediana de 15,5.

Los estudiantes hicieron comentarios en torno a su desempeño en la prueba, explicando que no se habían familiarizado con este tipo de ejercicios, en ninguna oportunidad se habían enfrentado a este tipo de pruebas o ejercicios; la medición de su habilidad cognitiva se convirtió en una motivación para casi todos los jóvenes que se dispusieron favorablemente a la realización de los ejercicios.

La segunda medida de referencia para el pretest fueron las calificaciones obtenidas por los estudiantes en el segundo periodo académico en el área de matemáticas.

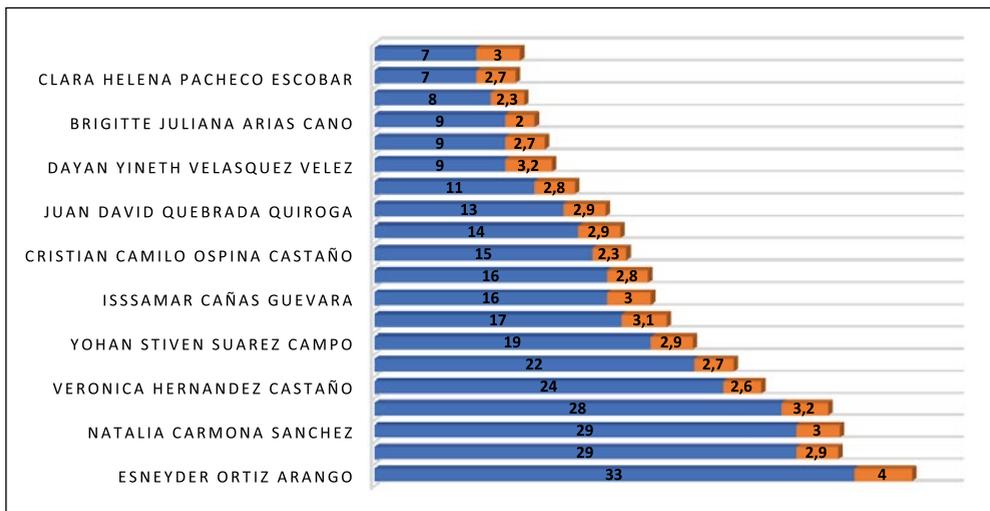


Figura 2. Calificaciones obtenidas por los estudiantes de grado 8° en la I. E. Gabriel Trujillo en el área de matemáticas, para el segundo periodo académico.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a esta referencia, se observa que la mayoría de los estudiantes tienen calificaciones bajas o insuficientes. 6 estudiantes tienen notas en básico, solo 1 en desempeño alto y 13 en desempeños bajos. Los resultados finales de la prueba factor “G” de Cattell se confrontaron con las calificaciones obtenidas por los estudiantes en el área de matemáticas en el segundo periodo académico. Se observó gran variabilidad en los puntajes, se evidenció que los estudiantes con mejor desempeño en el área de matemáticas también lograron puntuaciones altas en la prueba psicométrica.

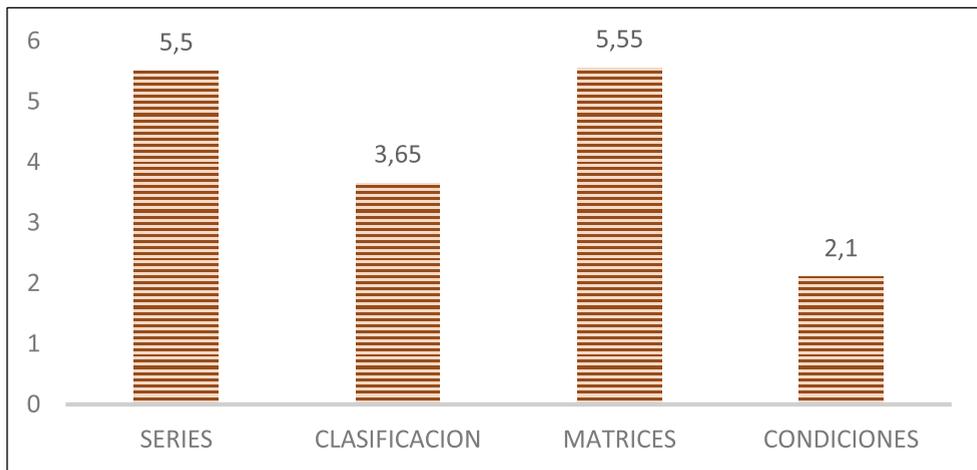


Figura 3. Promedio del grupo por subpruebas obtenido en la aplicación del test factor G de Cattell.

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la figura 3, promedio del grupo por subpruebas, las puntuaciones obtenidas en el pretest arrojaron resultados interesantes en cuanto a las dificultades evidentes en los subtest de Clasificación y Condiciones, lo que refleja la deficiencia en habilidades de abstracción que requieren identificar detalles y considerar relaciones, en situaciones de análisis y síntesis.

En un segundo momento se realizó la intervención. Consistió en aplicar una estrategia sistemática durante 4 semanas, diseñada para atender las dificultades encontradas en el grupo y basada en el modelo de acto mental: *Input-Elaboración-Output*. La planeación de la clase incluyó tener en cuenta los aspectos logísticos en la organización del espacio físico en el aula: los estudiantes ubican los asientos en U, para que el docente tenga contacto visual con todos ellos. El tablero es distribuido en 3 partes: la primera contiene la fecha, los temas del día y una sugerencia para revisar los presaberes asociados. La segunda plantea un desarrollo del tema y explicación del mediador; es en este punto en que se utilizan mediaciones acordes con los intereses y necesidades del grupo. En la tercera parte se realiza una actividad y reflexión verbal acerca de lo aprendido en la clase. Las mediaciones intencionadas y significativas hacen referencia a la vinculación de ayudas tecnológicas, juegos didácticos, dinámicas sociales y otras actividades que atienden a los diversos estilos de aprendizaje que se encuentran en las aulas de clase (visual- auditivo- kinestésico-lectoescrito).

A continuación, se presenta un ejemplo de la intervención:

Tabla 5. Ejemplo estrategia didáctica implementada en el aula

Objetivo: Desarrollar en los estudiantes una sólida comprensión de los conceptos, procesos y estrategias básicas de la matemática e igualmente la capacidad de utilizar todo ello en la solución de problemas de su entorno social.

Input	Elaboración del tema	Output
Saberes previos: Identificar conocimiento relacionado con el tema. Razonamiento lógico: Se propone un ejercicio de cubo soma para ejercitar las habilidades de razonamiento lógico. Tema: Adición de polinomios: Se da una explicación previa de que es un polinomio y su aplicabilidad.	Desarrollo del tema: + Explicación del docente paso a paso + Mediación-video + Ejercicio en el tablero por parte del alumno.	1. Actividad con Plickers 2. Metacognición

Fuente: Elaboración propia

Después de la intervención en el aula con la estrategia pedagógica diseñada, basada en el modelo de modificabilidad estructural cognitiva, se obtuvieron mejores resultados tanto en la posprueba de medición de inteligencia como en los desempeños en el área de matemáticas para el cuarto periodo académico.

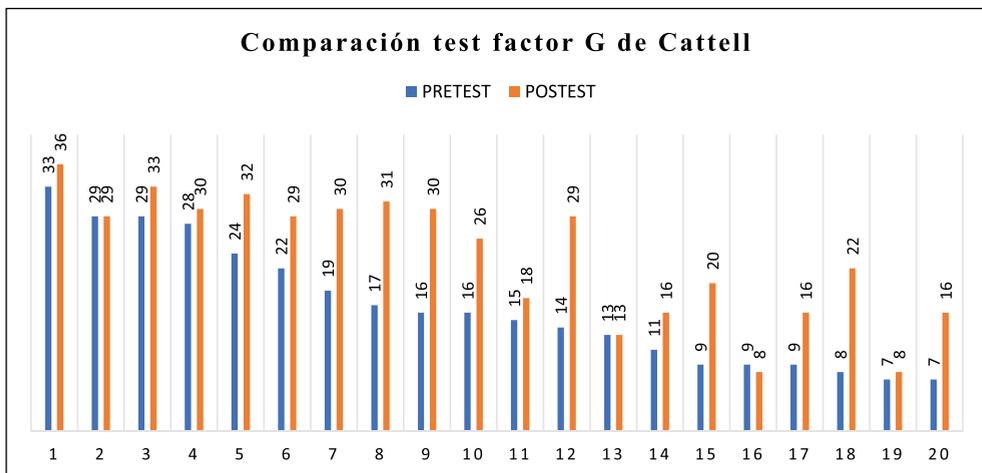


Figura 4. Resultados obtenidos por los estudiantes sujeto del estudio, en la aplicación del pretest y posttest, en la prueba factor “G” de Cattell.

Fuente: Elaboración propia

En tres de los casos los resultados académicos no mejoraron, lo cual no se puede asociar directamente a una falta de incidencia de los ejercicios de razonamiento y de las mediaciones utilizadas en las clases, puesto que se presentaron dificultades motivacionales y emocionales que interfieren en los procesos de aprendizaje.

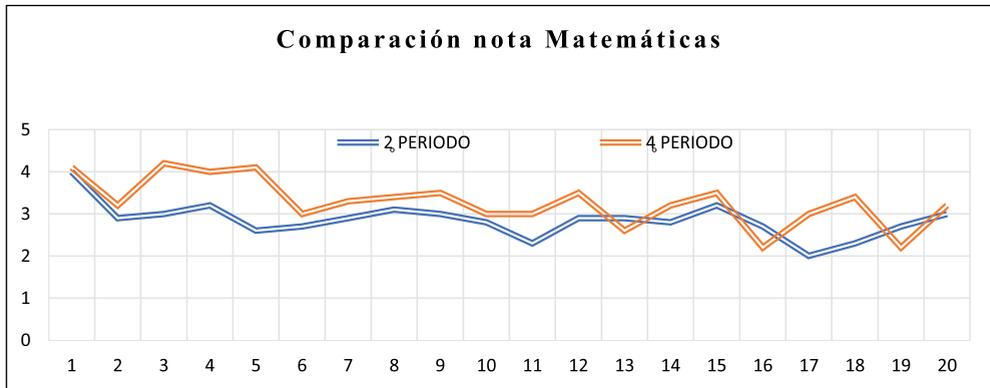


Figura 5. Mediciones comparativas pretest–postest de los resultados del grupo participante en las calificaciones del área de matemáticas.

Fuente: Elaboración propia

Se observa en los resultados presentados una modificación positiva luego de la intervención realizada, en las variables analizadas: habilidades cognitivas y desempeño académico. Todos los participantes tuvieron resultados más altos o iguales en la posprueba de factor “G” de Cattell. Es posible que las intervenciones realizadas en el aula, con actividades de razonamiento lógico, espacial, verbal y abstracto, hayan incidido en su capacidad para la inducción, deducción, análisis y toma de decisiones en tareas de tipo cognitivo complejas.

De acuerdo con el tipo de investigación realizado, se puede considerar que sí se encuentra relacionado el desempeño en el área de matemáticas con la estimulación de las habilidades cognitivas; aunque al ser un cuasiexperimento, no se puede determinar una correlación directa entre estas variables, puesto que no se tiene un grupo de control para comparar los datos obtenidos. No obstante, la hipótesis propuesta se comprueba debido a las modificaciones evidenciadas en el grupo expuesto a la estrategia didáctica; no solo por los resultados obtenidos en el postest factor “G” de Cattell y las calificaciones definitivas en matemáticas, sino especialmente por la respuesta positiva en la participación de la dinámica propuesta en el aula. Los estudiantes consideran las experiencias de aprendizaje

propuestas como mediaciones atractivas a sus estilos de aprendizaje, por lo cual deberían ser integradas a la planeación curricular.

Conclusiones y recomendaciones

En la evolución de la educación se hace relevante definir una ruta pedagógica que oriente las prácticas diarias y ofrezca una base conceptual que explique las consideraciones a tener en cuenta en los procesos de enseñanza–aprendizaje; sin embargo, las propuestas pedagógicas se transforman con el devenir sociohistórico. A través del tiempo, las teorías pedagógicas han aportado ideas y estrategias didácticas que fortalecen el desarrollo del ser humano en diferentes esferas: social, cognitiva, cultural, psicomotriz. El sistema educativo colombiano ha adoptado en sus propuestas y planeaciones curriculares las diferentes teorías pedagógicas, en busca de mejores resultados para los estudiantes, no solo para que logren obtener conocimientos temáticos en las diferentes áreas, sino para que sepan cómo apropiarlos y utilizarlos en el perfeccionamiento de su proyecto de vida.

Dentro de todas las propuestas pedagógicas, han sobresalido en la contemporaneidad con mucha fuerza aquellas que tienen una fundamentación constructivista; es decir, que proponen al sujeto como protagonista en la construcción de su propio aprendizaje. En este sentido, la actual investigación retomó los paradigmas de la teoría de MEC, puesto que, al pertenecer al amplio abanico del constructivismo, propone una visión optimista de la educación actual. Se tiene como premisa principal que el individuo es un sistema activo y que puede sufrir modificaciones no solo en la adquisición de habilidades, sino que al desarrollar la estructura cognitiva del estudiante se le puede orientar a ser un pensador independiente y autónomo.

Aunque la investigación actual permitió incidir en los comportamientos y actitudes de los estudiantes en torno al aprendizaje de las matemáticas, en donde evidentemente la dinámica de las clases a través de mediaciones pertinentes al grupo mejoró la disposición de los jóvenes hacia la reflexión y el conocimiento. Se requiere proponer un estudio de mayor profundidad, secuencialidad, mediciones más puntuales y aumentar la cantidad de variables a analizar, para determinar que se puede lograr la construcción de un ser humano con pensamiento crítico y autónomo, participante en el descubrimiento e integración de nuevos saberes, a través de experiencias de aprendizaje mediado, que tengan un objetivo consciente por parte del mediador-docente.

Al analizar la manera como interviene la estrategia didáctica derivada de la teoría de modificabilidad estructural cognitiva (MEC), basada en las fases del acto mental y la experiencia de aprendizaje mediado en el fortalecimiento de procesos cognitivos como el razonamiento lógico, asociado al aprendizaje matemático en estudiantes de grado octavo de la I. E. Gabriel Trujillo, es preponderante insistir en que la deprivación sociocultural que viven los jóvenes participantes en el estudio incide directamente en las líneas de base tomadas, tanto en las calificaciones en el área de matemáticas como en las puntuaciones de la prueba factor “G” de Cattell.

Se observó mejoramiento en las puntuaciones obtenidas en la prueba factor “G” del postest y se obtuvieron también mejores desempeños académicos en el cuarto periodo en matemáticas, lo que puede evidenciar que la intervención basada en postulados que privilegian la posibilidad que tiene el individuo de modificarse, utilizando las mediaciones pertinentes, es acertada para este tipo de población con dificultades. Sin embargo, como se previno en la elección del diseño de investigación, no se puede considerar como un experimento puro; y sus conclusiones no se podrían generalizar al resto de la población estudiantil, por cuanto es posible que otros factores hubiesen intervenido en el fortalecimiento de habilidades cognitivas –su propio proceso de desarrollo psicoemocional, situaciones sociofamiliares o la simple interacción con el docente–.

No obstante, se podría concluir que la teoría MEC es una propuesta efectiva para la enseñanza en el aula, debido al rol de mediador propuesto para el docente, puesto que le brinda la oportunidad de reconocer al estudiante como sujeto activo, con fortalezas y falencias en sus procesos cognitivos y con un potencial a desarrollar si se utilizan los recursos necesarios para estimular su avance. A este respecto, la estrategia didáctica implementada derivada de las fases del acto mental –*input, elaboración, output*– dio una estructura lógica y secuencial a una planeación de clase.

En la secuencia didáctica ya desarrollada en el aula, se comprobó que los ejercicios de razonamiento y las actividades lúdicas de evaluación movilizan dispositivos básicos de aprendizaje en los estudiantes, tales como atención, memoria y motivación. Por otro lado, el hecho de introducir el concepto de experiencias de aprendizaje mediado (EAM), tales como videos, talleres por parejas, tutorías explicativas, ejercicios en el tablero, juegos con material concreto, suscitó mejores

respuestas y habilidades para responder a los retos académicos propios de la asignatura de matemáticas en los estudiantes de 8° en la I. E. Gabriel Trujillo.

Se identifican como variables no controladas en esta investigación, pero que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la dificultad en sus hábitos de estudio y los vacíos académicos que traen en operaciones básicas matemáticas, además del poco o nulo acompañamiento familiar; lo cual se refleja en las calificaciones básicas e insuficientes.

En cuanto a la medición de sus habilidades cognitivas a través de la prueba de coeficiente intelectual, se debe puntualizar que no habían tenido familiarización con este tipo de test, y tampoco con ejercicios que estimularan su pensamiento deductivo e inductivo, tales como las actividades de razonamiento lógico, lúdicas de razonamiento espacial, tareas de atención y concentración, rapidez en el procesamiento de la información para dar respuestas lógicas a planteamientos que exigen competencias intelectuales complejas.

Los principios de la teoría MEC tienen sus raíces en teorías ampliamente reconocidas en el espectro de la comprensión de los procesos de aprendizaje, como la teoría de Piaget y de Vygotski; pero además el énfasis en la posibilidad del ser humano para modificarse ha tomado fuerza en los últimos avances de la neurociencia y la plasticidad cerebral, como lo planteó Jurado, citado por Villada (2018):

La plasticidad cerebral supone ser capaz de cambiar. Mediante la plasticidad cerebral somos capaces de modificar hábitos o conocimientos predeterminados y aprender cosas nuevas. El cerebro que tenemos es el que hay que usar, así que tiene que ser capaz de cambiar y, a través de cambios microscópicos, codificar lo que es importante, las memorias, que estas desaparezcan cuando ya no las usemos y que sean reemplazadas por las nuevas. De esta manera, podemos aprender hasta el final de nuestra vida. Tan solo con lo que tenemos. Sin esta plasticidad y esta capacidad de selección de la información y si cada neurona codificara una sola actividad, no daríamos abasto. (p. 2).

Al respecto, las teorías constructivistas se han convertido en una respuesta efectiva a las dificultades que se pueden observar en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Ofrecen un lugar privilegiado a las potencialidades del alumno sin desconocer el

rol del docente: mediador, facilitador y generador del conocimiento, no como un paquete de información sino como una construcción participativa de los saberes aplicados al contexto actual.

En conclusión, el estudiante (sin importar su condición cognitiva o la privación sociocultural a la que haya sido expuesto) puede ser motivado a través de retos que exijan el esfuerzo mental, pero que le permitan la comprensión de sus habilidades. Las dinámicas o actividades presentadas como juegos, intencionadas y enfocadas en los estilos de aprendizaje de los estudiantes que encontramos hoy día en las aulas deben hacer parte fundamental de la formación académica, no solo mejorando las competencias matemáticas, sino todo el desempeño de los individuos en el análisis de situaciones que impliquen el razonamiento deductivo y la síntesis de conclusiones que los lleve a tomar decisiones.

Es altamente beneficioso para el desarrollo académico y para el crecimiento integral del alumno incluir prácticas docentes que tengan como principio la potencialidad del individuo por modificarse y mejorar, a través de mediaciones llamativas, como son las tecnologías, los retos cognitivos, las actividades sociales o grupales, los desafíos en equipos, y asumiendo sus distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

Referencias

Alcalde, M. (2010). *Importancia de los conocimientos matemáticos previos de los estudiantes para el aprendizaje de la Didáctica de la Matemática en las titulaciones de maestro en la Universitat Jaume I* [tesis de doctorado, Universitat Jaume I]. Repositori Universitat Jaume I: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=21643>

Amador, J. A. (2005). *Tests de factor g y factoriales* [documento de trabajo]. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

Biembengut, M. S. y Hein, N. (2004). Modelación matemática y los desafíos para enseñar matemática. *Educación Matemática*, 16(2), 105-125. <https://www.redalyc.org/pdf/405/40516206.pdf>

El Tiempo. (2014). *Los cuatro errores del modelo educativo colombiano*. Redacción Vida de Hoy. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13962396>

Gascón, J. (1998). Evolución de la didáctica de las matemáticas como disciplina científica. Departamento de Matemáticas. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 18(1), 52.

González, M. del R., Aragón, L. y Silva, A. (2000). Baremación del test de inteligencia factor "G" de Cattell, en la zona metropolitana de la ciudad de México. *Psicothema*, 12(2), 275-278. https://www.researchgate.net/publication/28112957_Baremacion_del_test_de_inteligencia_factor_G_de_Cattell_en_la_zona_metropolitana_de_la_ciudad_de_Mexico

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Lugones, M. (2011). Algunas consideraciones sobre teorías del aprendizaje, estrategias de la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Educación Médica del Centro*, 3(1). <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/102/207>

Ministerio de Educación Nacional. (2009) *¿Qué es la educación superior?* <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196477.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2019) *Plan Estratégico Institucional 2019-2022*. Extraído de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-362792_recurso_80.pdf

Orrú, S. E. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de Educación*, 332, 33-54. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:84088205-2787-4667-8b63-48486ac735ae/re3320311443-pdf.pdf>

Parada-Trujillo, A. E. y Avendaño C. W. R. (2013). Ámbitos de aplicación de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Revista El Ágora*. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/103>

Sallan, J. M. G. (1990). Efectos de la utilización de juegos educativos en la enseñanza de las matemáticas. *Educación*, (17), 105-118. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.520>

Sánchez, F. (s. f). *Constructivismo (Psicología): teorías, autores y aplicaciones*. <https://www.lifeder.com/constructivismo/>

Schmidt, S. (2006). *Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes definiciones y desarrollo*. <https://docplayer.es/29762926-Competencias-habilidades-cognitivas-destrezas-practicas-y-actitudes-definiciones-y-desarrollo.html>

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011) Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). <https://www.redalyc.org/pdf/155/15519374001.pdf>

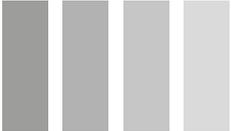
Serrano, Z. (2014). *Diseño de un programa basado en la teoría de la modificabilidad cognitiva para desarrollar el pensamiento creativo en los alumnos del tercer grado de la Institución Educativa “Nicolás La Torre de José Leonardo Ortiz”*. Perú. Extraído de: <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/7072>

Velarde, E. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación Educativa*, 12(22).

Villada, D. (2018). *Cerebro digital: Entre la experiencia vital, la reflexión en contexto y el concepto emergente*. Congreso Nacional de Tecnología y Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

CAPÍTULO IX

Texto, contexto y lector, construyendo ciudadanos: Movilizando la ciudadanía en torno a la comprensión lectora



Lina María Álvarez Ramírez¹
Nora Lucía Buriticá Herrera²
Heiller Abadía Sánchez³

Resumen

Esta investigación consiste en el proceso de caracterización de los niveles de lectura y la influencia de estos en las competencias ciudadanas de los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria, de la Institución Educativa Comunitario Cerritos de Pereira. Se inicia con la observación del grupo focal, para determinar el nivel literal, inferencial y crítico por medio de una prueba; después se clasificaron los grados de acuerdo con sus respuestas y el análisis de situaciones que implicó que cada estudiante demostrara habilidades en competencias ciudadanas. Esta investigación pretende determinar la influencia que tiene la comprensión lectora en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes; además de convertirse en un referente teórico práctico pedagógico para los docentes en la reflexión de sus praxis.

1 Licenciada en Pedagogía Infantil de la universidad del Tolima. Especialista en Edumática de la Universidad católica de Pereira. Contacto: lina1.alvarez@ucp.edu.co

2 Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad del Tolima. Especialista en Edumática de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: nora.buritica@ucp.edu.co

3 Comunicador Social de la Universidad del Quindío. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Magister en Comunicación Organizacional de la Universidad Pontificia Bolivariana. Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Master en Sciences Humaines et Sociales de la Université Paris 12 Est-Creteil. Candidato a Doctor en Comunicación Estratégica de la Universidad Autónoma de Barcelona. Grupo de Investigación Comunicación, Educación y Cultura de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: heiller.abadia@ucp.edu.co

El texto refleja un discurso en prosa sobre los avances del estudio con una metodología mixta, y presenta, por medio de tablas estadísticas, los resultados hallados e interpretados por las pruebas especializadas, con lo que se estableció que la comprensión lectora sí influye en buena manera en la interpretación de las situaciones de competencias ciudadanas, y que existen varias formas de leer, no solo textos, sino el contexto y el mundo. Leer les permitió tomar posiciones y ser más conscientes de su formación como ciudadanos.

Palabras clave: competencias ciudadanas, comprensión lectora, pedagogía.

Introducción

Todas las personas tienen capacidades para aprender, desarrollar habilidades y conocimientos en diferentes contextos de actividad social y entornos culturalmente diversos. Cada uno necesita comunicarse, y es a través del lenguaje que se producen nuevas funciones de interrelación con el otro, por lo que se genera la capacidad de argumentar, expresar ideas, conocimientos, pensamientos, comunicación; de entender y de realizar acciones a partir de esta conexión con el lenguaje.

Plantear como tema de investigación la relación entre la comprensión lectora y las competencias ciudadanas en el aula es relevante en el contexto educativo, porque permite observar cómo se están haciendo evidentes en los estudiantes las habilidades para vivir en armonía con las personas del entorno educativo, familiar o social en que ellos se desenvuelven. Esto si se considera que la formación en competencias ciudadanas es un tema de interés para la escuela y para el gobierno, en sus diferentes niveles.

La escuela tiene la oportunidad de formar lectores. A pesar de las limitaciones, se trata de trascender el enfoque meramente desde la lectura básica hacia otro que pone el acento en la comprensión oral, escrita y expresiva del estudiante, en términos de emociones, convivencia y competencias ciudadanas, según lo expresa Villarini (2016). En consecuencia, la presente investigación se enmarca en los fundamentos del área de lenguaje, y tiene que ver con la comprensión lectora como un factor importante para el desempeño de los estudiantes en su formación integral, ciudadana y cultural (p. 36).

Como lo plantean Hernández, Paz y Laguardia:

Existe una diferencia entre la enseñanza de la lectura y de la comprensión. Mientras que a la primera se le dedican años de aprendizaje en la escuela, la educación formal pocas veces se ocupa de enseñar la comprensión, por lo que esta se convierte en una demanda para la cual el estudiante muchas veces no cuenta con las habilidades necesarias. (2016, p. 9).

Desde este punto de vista, la investigación pretendió determinar el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los estudiantes de la Institución Educativa Comunitario Cerritos, de carácter público, situada sobre el kilómetro 15 vía Cerritos, Pereira, en donde se trabajó con los grupos de tercero, cuarto y quinto de básica primaria, de la jornada de la mañana.

En esta investigación se llevó a cabo un estudio acerca de los niveles de lectura, para determinar estrategias que posibiliten alcanzar un horizonte más acertado en la comprensión de cualquier tipo de texto, lo que la convierte en un ejercicio que puede ser beneficioso para el aprendizaje de las competencias ciudadanas. Chaux (2004) afirma que: “las competencias ciudadanas son los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente” (p. 9). Por lo tanto, se planteó la pregunta de investigación: ¿Qué influencia tiene la comprensión lectora en el desarrollo de la competencia ciudadana de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de básica primaria de la Institución Educativa Comunitario Cerritos?

En este sentido, es de vital importancia saber que la competencia lectora es entendida como herramienta vehicular para que los estudiantes puedan acceder y beneficiarse del currículo, cuyos objetivos finales son la comprensión y el aprendizaje que se pueda alcanzar a partir del texto.

Como se puede observar en otras investigaciones, el estudio de la comprensión lectora en los estudiantes y el aprendizaje significativo ha sido relevante a lo largo del tiempo en las instituciones educativas, pues son muchos los esfuerzos que se realizan para tal fin. Uno de ellos es el “proyecto de lectura y escritura”, cuyos propósitos fueron desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes, mejorar sus niveles de comprensión y generar espacios para el disfrute de la lectura y la escritura, mediante la literatura, la comprensión gradual y progresiva del

uso del lenguaje y el manejo de herramientas teóricas y prácticas de producción textual y expresión oral (Roa y Perez, 2012). (Blandón, Ingrid; Cifuentes Rubiela; Castillo, Sergio; 2011).

De igual manera, en el ámbito local, en el Eje Cafetero se desarrolló un fortalecimiento de animación a la lectura, a través de una propuesta pedagógica, con los niños de transición de la institución Mi Pequeño Mundo. Este fortalecimiento propone una forma de promoción de la lectura que utiliza algunas estrategias lúdicas para acercar al estudiante al libro. De manera activa y gratificante, se da paso al desarrollo integral y a experiencias pedagógicas y recreativas por medio de la lectura, con lo que se generan espacios de lecturas interactivas, cuentos, historietas, rondas y canciones, y se ofrecen aspectos importantes de las narrativas. (Rodríguez) (A. V., 2015).

Metodologías, acciones y descripciones

La labor de investigar es un proceso inherente a la vida misma; un proceso que permite descubrir infinidad de fenómenos educativos que pretenden explicarse. En conformidad con esto, se consideró pertinente para el desarrollo de esta investigación emplear un enfoque metodológico mixto que reúne las condiciones adecuadas para las características del grupo de estudio.

“El enfoque mixto es una metodología que permite recolectar, analizar y vincular los datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación” (Monje, 2014, p. 14).

La investigación se llevó a cabo en diferentes fases similares y relacionadas entre sí, y los supuestos se establecieron por medio de análisis de datos, respondiendo a la pregunta planteada. En consecuencia, ambos tipos de análisis son de vital importancia:

Estos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”). Alternativamente, estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación. (Hernández Sampieri, Fernandez Collados y Baptista Lucio, 2014 p. 54).

La investigación contó con 116 estudiantes, distribuidos como se describe a continuación. Grado tercero: 1-20 estudiantes; grado tercero: 2- 20 estudiantes; grado cuarto: 1- 23 estudiantes; grado cuarto: 2-23 estudiantes, y grado quinto: 1-30 estudiantes; todos con edades que oscilan entre los 8 y 12 años. Se utilizaron instrumentos tales como entrevista, observación, grupo focal, prueba especializada y encuestas que permitieron, de manera objetiva y clara, determinar el nivel de comprensión lectora de acuerdo con el tipo de investigación mixta, con enfoque descriptivo, para determinar la influencia que ejerce la comprensión lectora en las competencias ciudadanas de los estudiantes.

Análisis de los datos

A través de la comprensión lectora es que se adquieren las habilidades comunicativas necesarias para poder relacionarse adecuadamente, y es este proceso de comunicación en el que se establece una relación entre el texto, el contexto y el lector, y se construye su propio significado. Este ámbito permite establecer la importancia de los respectivos niveles de lectura en los que se pueden ubicar los estudiantes, según las pruebas especializadas. Cada prueba aplicada evidenció la cantidad de estudiantes que se encuentran en cada nivel. Se hace pertinente establecer dichos niveles, tal como se explica en los lineamientos curriculares de lengua castellana del MEN (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 3),

Según Durango (2015),

La lectura literal se constituye como la lectura predominante en la escuela, es el nivel básico de lectura centrado en las ideas y la información que está explícitamente expuesta en el texto, reconoce detalles (nombres, personajes, tiempos y lugar del relato), la idea principal de un párrafo, la identificación de secuencias de los hechos y la identificación de relaciones de causa o efecto.

La autora reafirma que:

La lectura inferencial se constituye como la lectura implícita del texto y requiere un alto grado de abstracción por parte del lector. Las inferencias se construyen cuando se comprende por medio de relaciones y asociaciones el significado local o global del texto. Y la lectura crítica es la lectura de carácter evaluativo donde intervienen los saberes previos del lector, su criterio y

el conocimiento de lo leído, tomando distancia del contenido del texto para lograr emitir juicios valorativos desde una posición documentada y sustentada. (*ibid.*).

La intervención realizada al grupo de estudio seleccionado de la Institución Educativa Comunitario Cerritos se desarrolló en diferentes momentos. El primero de ellos, como se puede observar en la tabla 1, es la aplicación del prueba diagnóstica a los estudiantes de grado tercero 1 y tercero 2. Esta evidencia que los estudiantes se encuentran en el nivel básico de lectura literal, en su mayoría con 4 y 5 aciertos de las 5 preguntas propuestas. Son grados muy similares con respecto a las características de este nivel de lectura, lo cual se evidencia porque permite al estudiante dar una mirada más amplia en su lectura y agregar conocimientos básicos sobre personajes, lugares, tiempo y espacio. Esto estimula la curiosidad, la creatividad y las habilidades lectoras en el nivel literal.

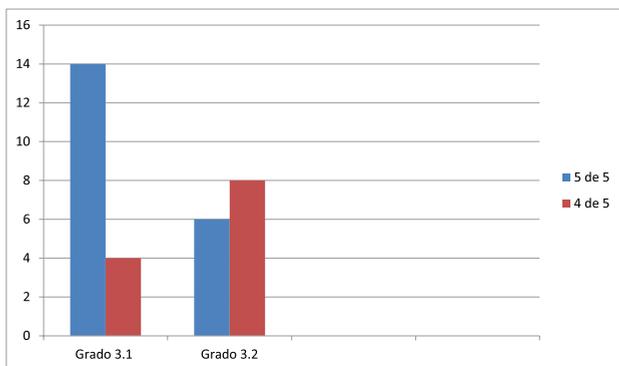


Figura 1. Prueba 1: diagnóstico de niveles de lectura

Fuente: Elaboración propia

Nota: La figura 1 representa, en la parte inicial izquierda del diagrama de barras, la cantidad de estudiantes que presentó las pruebas; en la parte inferior se encuentran los grados a los cuales pertenecen, y las convenciones al lado exterior derecho indican la cantidad de respuestas acertadas de las 5 preguntas propuestas.

La situación es diferente en los grados cuarto 1, cuarto 2 y quinto 1, a quienes se les aplicó la prueba de nivel inferencial. Como se nota en la tabla 2, el grado cuarto 1 obtuvo menos respuestas de 3, 4 y 5 aciertos, frente al grado cuarto 2, que obtuvo, por el contrario, mayor cantidad de 5 y 4 respuestas correctas de las 5 propuestas, y el grado quinto 1 obtuvo mayor cantidad de 4 y 3 respuestas

correctas de las 5 propuestas, lo que revela también que tienen una cantidad considerable de respuestas 2 y 1 de las 5 propuestas.

En lo tocante a este tema, el Ministerio de Educación Nacional hace referencia a la lectura inferencial, cuando sostienen que:

Este es un nivel de lectura que exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras expresan. Aquí se hacen deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los pre saberes. (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

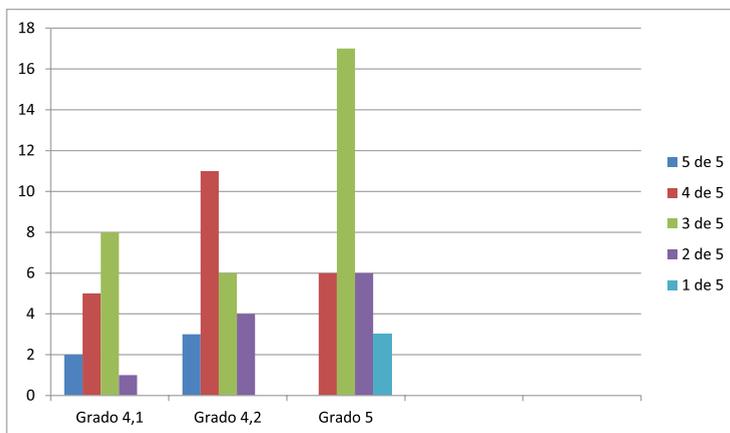


Figura 2. Prueba 2: diagnóstico de niveles de lectura

Fuente: Elaboración propia

Nota: La figura 2 representa en la parte inicial izquierda del diagrama de barras la cantidad de estudiantes que presentó las pruebas, en la parte inferior se encuentran los grados a los cuales pertenecen, y las convenciones al lado exterior derecho indican la cantidad de respuestas acertadas de las 5 preguntas propuestas.

Al observar las figuras 1 y 2, se puede demostrar que el grado cuarto 1 presenta cierta dificultad para realizar la prueba de lectura inferencial. Por lo tanto, para corroborar la información obtenida, se aplicó de nuevo otra prueba de lectura literal a los grados terceros y al grado cuarto 1. Este mostró los resultados que se pueden observar en la tabla 3. Los grados tercero 1 y tercero 2 se mantienen con los mismos resultados; la totalidad de sus estudiantes respondieron 4 y 5 preguntas correctas de 5 formuladas. Al mismo tiempo, el grado cuarto 1 presentó

mejoría en cuanto a las respuestas, lo que los ubicó en el nivel básico literal; en su mayoría, las respuestas correctas fueron 4 y 5 de 5 propuestas, con excepción de 3 estudiantes que se encuentran en el rango de 3,2, y 1 respuesta acertadas frente al resto del grupo.

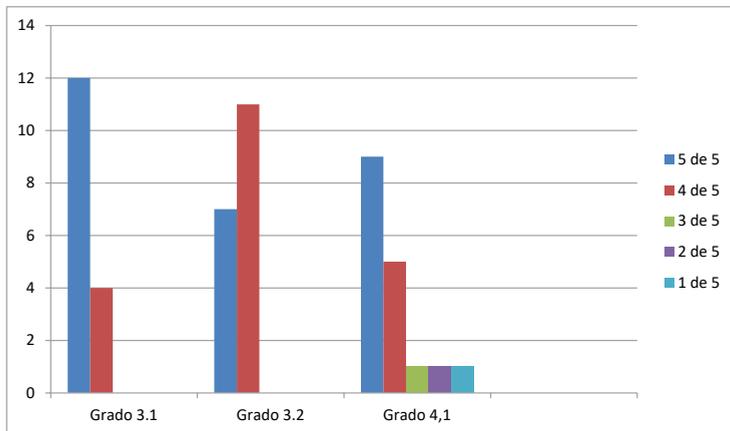


Figura 3. Prueba de confirmación de niveles de lectura

Fuente: Elaboración propia

Nota: Se representa en la parte inicial izquierda del diagrama de barras la cantidad de estudiantes que presentó las pruebas; en la parte inferior se encuentran los grados a los cuales pertenecen, y las convenciones al lado exterior derecho indican la cantidad de respuestas acertadas de las 5 preguntas propuestas.

El lenguaje y la lectura constituyen procesos cognitivos complejos en los que interactúan diferentes niveles del procesamiento de la información, a la vez que intervienen unidades de diferentes niveles que implican el reconocimiento y la comprensión de palabras, oraciones, texto o discurso. Lo evidenciado en la tabla 3 es que el aprendizaje de la comprensión lectora varía de grupo a grupo según su ritmo de aprendizaje. El grupo cuarto 1 no es la excepción, y esto coincide con lo que plantean las autoras Vargas y Molano (2017) en su artículo:

La lectura es considerada como un acto de carácter individual y personal, donde media un texto, bien sea en una revista, un libro, un ensayo o cualquier otra herramienta construida a base de una expresión escrita, y partiendo de ello, cada individuo recoge la información y la interpreta según su capacidad de comprensión. (p. 143).

Continuamos con el análisis, ahora con los grados cuarto 2 y quinto 1, quienes obtuvieron respuestas muy similares a las de la primera prueba aplicada del nivel inferencial. Por lo tanto, se aplicó de nuevo una prueba de nivel similar para reafirmar las características presentadas anteriormente, y esto reveló los resultados que se observan en la figura 4.

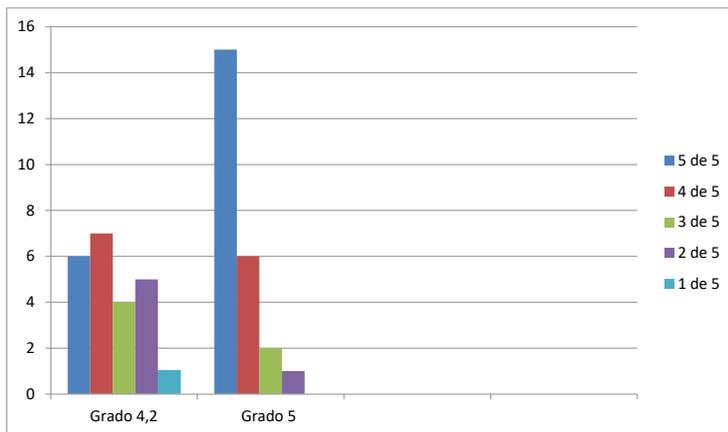


Figura 4. Prueba de confirmación de niveles de lectura

Fuente: Elaboración propia

Nota: La figura 4 representa, en la parte inicial izquierda del diagrama de barras, la cantidad de estudiantes que presentó las pruebas; en la parte inferior se encuentran los grados a los cuales pertenecen, y las convenciones al lado exterior derecho indican la cantidad de respuestas acertadas de las 5 preguntas propuestas. A pesar de que en ambos grados se evidencian estudiantes que respondieron 1, 2 y 3 preguntas correctas de las 5 propuestas, la mayoría está en el rango de 4 y 5 respuestas correctas de 5 propuestas del nivel inferencial. Esto demuestra que los estudiantes de estos grados realizan una lectura más comprensiva, por cuanto va más allá del texto mismo y de la información que este contiene. Mucha de la información que permite entender un texto reside en el conocimiento previo compartido entre autor y lector, y no se puede construir la representación de los contenidos del texto si el lector no pone el texto en relación con su conocimiento previo, sus creencias y actitudes. Según Cassany (citado por Marin y Gomez, 2015):

Leer no consiste simplemente en seguir una secuencia de grafías o darles sonido a las palabras, leer consiste en comprender, y para comprender es

necesario desarrollar una serie de destrezas mentales o procesos cognitivos que le permitirán al lector hacer inferencias de lo que el texto sugiere, hacer hipótesis anticipando el suceso de lo que el escrito dirá, comprender el significado del texto.

Por consiguiente, son de importancia los aportes que se hagan sobre comprensión lectora en la construcción del saber, para mejorar los aspectos académicos de los estudiantes en su formación como ciudadanos. Debido a que la lectura es uno de los aspectos de mayor incidencia en los aprendizajes, esta acción se encuentra ligada a cada una de las actividades de enseñanza-aprendizaje vivenciadas en la escuela durante todos los años de permanencia en ella; y es conveniente que la institución educativa fomente y desarrolle prácticas escolares enfocadas en el fortalecimiento de dichas experiencias. Dicho esto, y después de evidenciar los niveles en los cuales se encuentran los grados intervenidos, a continuación se realizaron las pruebas tipo saber de las competencias ciudadanas. Estas pruebas fueron aplicadas a la totalidad de los estudiantes, independientemente del nivel lector en el cual se encontraran, lo que nos permite establecer, según sus respuestas, si hay o no relación entre la comprensión y cada situación.

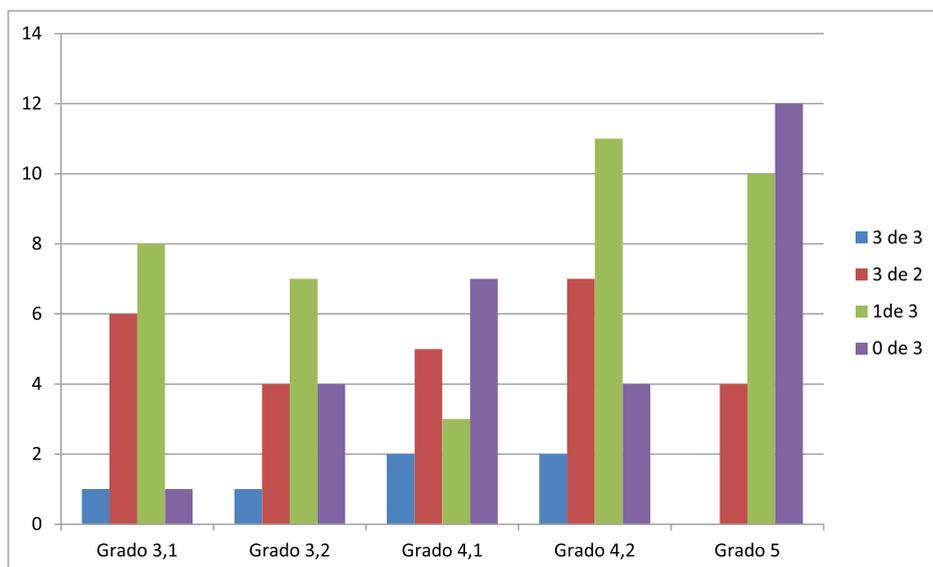


Figura 5. Simulacro de pruebas tipo saber en competencias ciudadanas

Fuente: Elaboración propia

Nota: La figura 5 representa, en la parte inicial izquierda del diagrama de barras, la cantidad de estudiantes que presentó las pruebas; en la parte inferior se encuentran los grados a los cuales pertenecen, y las convenciones al lado exterior derecho indican la cantidad de respuestas acertadas de las 3 situaciones propuestas.

Al analizar la información obtenida en las pruebas de diagnóstico iniciales, en las cuales se determinó que los grados tercero 1, tercero 2 y cuarto 1 se encuentran en un nivel básico de lectura literal, se observa que en las respuestas acertadas de las pruebas tipo saber, los estudiantes de grados terceros coincidieron con el nivel de lectura en el que se encuentran. Con esto se demuestra que entienden las situaciones planteadas y mantienen niveles de respuestas similares, en su mayoría, acordes al nivel. Lo que se evidencia en el grado cuarto 1 es que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de resolución de situaciones que impliquen la comprensión lectora en las pruebas tipo saber de competencias ciudadanas, puesto que la mitad de estudiantes obtuvo 0 respuestas acertadas, como lo indica la tabla 5, y la otra mitad se distribuye entre 1, 2 y 3 aciertos.

Se debe tener presente que los grados cuarto 2 y quinto 1 se ubicaron según las pruebas en el nivel de lectura inferencial. Así pues, se nota que el grado cuarto 2 presenta un nivel acorde a las respuestas acertadas de las pruebas tipo saber, puesto que solo 4 de 24 estudiantes obtuvieron 0 aciertos, y los demás al menos comprendieron 1, 2 o 3 respuestas, que contestaron de manera acertada. Del grado quinto 1 ningún estudiante obtuvo 3 aciertos de 3 situaciones planteadas; por el contrario, 12 estudiantes de 30 obtuvieron 0 aciertos de las 3 preguntas propuestas en la prueba. Por tanto, se puede afirmar que la formación en ciudadanía no es un tema aislado, sino una responsabilidad compartida que incluye todas las instancias de la institución educativa y las demás personas que interactúan en ella.

Las competencias ciudadanas permiten el desenvolvimiento y la capacidad de adaptarse frente a una situación que implique fortalecer las habilidades para expresar las necesidades propias y comprender las de los otros; es lo que permiten, de una manera u otra, las competencias comunicativas. Desarrollar el gusto por la lectura, propiciar los espacios para leer, hacer que leer resulte una acción satisfactoria son las afirmaciones más frecuentes sobre los objetivos del aprendizaje. Con el fin de enriquecer la investigación de manera cualitativa, en otro momento de intervención se presentaron dos situaciones a la totalidad de

estudiantes para que las analizaran; después debían interpretar, argumentar y proponer de manera libre, espontánea, acorde al desarrollo de las competencias ciudadanas y a los conocimientos del contexto, la manera de solucionar dichas situaciones. La actividad se les presentó a modo de lectura grupal realizada por el docente. Cada situación brindaba la oportunidad de tomar la posición del protagonista en la circunstancia en que se encontraba, para dar una posible solución al problema, de acuerdo con las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas de las competencias ciudadanas que cada estudiante posee.

Los datos de esta intervención fueron recolectados en un diario de campo. Al realizar un análisis de ellos, se puede establecer que las producciones escritas de los estudiantes, independientemente del grado en que se encuentren, respondieron a las situaciones de manera positiva y propositiva. Los estudiantes mostraron empatía por el niño protagonista de la historia, se apropiaron de la situación planteada, y brindaron posibles soluciones de diálogo y acuerdos para los conflictos. En sus respuestas también se perciben valores, como la amistad, el compartir y el respeto por el otro. Esto evidencia que dichas competencias ciudadanas forman un papel importante en la formación integral del estudiante, lo cual es relevante en el contexto educativo, porque permite observar cómo se están haciendo presentes en los estudiantes las habilidades para vivir en armonía con las personas del entorno educativo, familiar o social en que ellos se desenvuelven.

Los resultados de la investigación evidencian las categorías y cumplen con los objetivos, dado que, de los 116 estudiantes del grupo focal, el 54 % se encuentra en el nivel literal; el 33 %, en el nivel inferencial, y el 13 % presenta dificultades para evidenciar una comprensión lectora. Por tanto, con respecto a la influencia que ejercen la comprensión lectora, la categorización de los niveles en que se ubican los estudiantes y el desarrollo de las habilidades en competencias ciudadanas, se logró determinar que los niveles literal e inferencial, representados en el 83 % de los estudiantes, se fortalecen con base en los conocimientos y el contexto que cada uno posee previamente. Los autores coinciden en que la lectura sí influye, fundamentalmente porque los estudiantes se expresan de mejor manera, pueden dar soluciones, aportes, enfrentan mejor las situaciones del contexto e interpretan no solo textualmente, sino también en el libre desarrollo de la convivencia con el otro. Esto les permite entender las competencias ciudadanas de manera adecuada, si se tiene presente la interacción que ejerce la escuela como un espacio donde los

estudiantes pueden hacer uso de sus habilidades para dialogar, mediar, participar y ser transformadores de su contexto.

Conclusiones

Es necesario determinar los niveles de la comprensión lectora en cada grado, no para emitir juicios de valor ni para encasillar a los estudiantes, sino para replantear intervenciones pedagógicas que permitan el mejoramiento de las competencias comunicativas en todas las áreas.

Es importante, en la práctica docente, tener en cuenta desde el preescolar las competencias ciudadanas. Los estudiantes están en capacidad de fortalecer esas habilidades por medio de lecturas sencillas, adecuadas y comprensibles para su grado escolar, al igual que para su texto y su contexto.

Es preciso reconocer que existen varias formas de leer, no solo textos, sino el contexto, el mundo, la cotidianidad, las situaciones en que se encuentren los estudiantes. Leer ese medio les permite tomar posiciones, al mismo tiempo que pueden ser más conscientes de su formación como ciudadanos, como personas y como seres humanos en la convivencia.

Se logró determinar la influencia que ejerce el nivel de comprensión lectora de cada estudiante en la interpretación de situaciones de competencias ciudadanas, sin querer decir que un nivel es mejor que el otro. Cada nivel tiene sus categorías; por tanto, cada estudiante puede pasar de un nivel a otro, sin que ello repercuta en lo que está leyendo o en la comprensión del significado, puesto que cada nivel es fundamental en el proceso lector.

Referencias

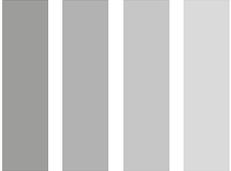
Bolaños, Ingrid. Cifuentes, Rubiela. Castillo, Sergio. (2011). *Fortalecimiento de las Competencias de Lectura y la Escritura. Estudiantes del Colegio Antonio Nariño*. Bogotá. Universidad libre.

Cassany, D. (2006). *Detrás de las líneas. sobre la lectura contemporánea*. . Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (2014). Tras las líneas Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*, 15.
- Chaux, E. (2004). *Cartilla para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Durango Herazo, Z. (2015). La lectura y sus tipos. *Portal de las Palabras*, 2.
- Hernandes Sampieri, R., Fernandez Collados, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Hernández, KLency; Paz, Laura; Laguardia, Ana Maria. . (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez. *SciELO*, 9.
- Marín, M. P., & Gómez, D. (2015). *La Lectura Crítica: un Camino para Desarrollar Habilidades del Pensamiento*. Bogotá: Universidad Libre.
- Ministerios de Educación Nacional, MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Monje, C. (2014). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa, guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana .
- Nacional, M. d. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Roa, C., & Perez, M. (2012). Entrevista con el profesor. *Compartir saberes*, 22-27.
- Rodriguez, A. V. (2015). *Fortalecimiento de Animación a la Lectura a Través de una Propuesta Pedagógica*. Quindío : Universidad del Tolima .
- Rodriguez, A., & Vallejo, A. (2015). *Fortalecimiento de Animación a la Lectura, Colegio mi Pequeño Mundo*. Quindío: Universidad del Tolima.
- Vargas, I., & Molano, G. (2017). Enseñanza de la comprensión lectora, referentes conceptuales y teóricos. *Pensamiento y Acción*, 143.
- Villarini, A. (2016). Nuevas formas de democracia, nuevas formas de ciudadanía: Educación ciudadana basada en competencias. *Redalyc*, 36.

CAPÍTULO X

Alfabetización informacional (ALFIN) en la enseñanza de las ciencias naturales en modelos flexibles de educación media para adultos¹



Pablo Andrés Cardona Colorado²
Pablo Andrés Hernández Arbeláez³
Gustavo Adolfo López López⁴
Euclides Murcia Londoño⁵

Resumen

Actualmente, el problema de la información es saber cómo usarla. Por eso se habla de alfabetización informacional (ALFIN), necesaria en personas que se están educando. Sin embargo, el desarrollo de las competencias para el manejo de la información (CMI) no se ha evaluado en estudiantes de programas para adultos en la ciudad de Pereira. Este capítulo describe los resultados de una investigación que buscó medir el impacto de la aplicación de un modelo articulado entre las CMI, enfocado en el desarrollo de ALFIN, y las competencias específicas de las ciencias naturales en el proceso de aprendizaje de un grupo de estudiantes

-
- 1 Este capítulo es producto del trabajo de investigación denominado: *Impacto de la aplicación de un modelo articulador de la ALFIN y las Ciencias Naturales en un programa de educación básica y media para adultos*.
 - 2 Licenciado en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira y Especialista en Edumática de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: pablo.cardona@ucp.edu.co
 - 3 Ingeniero Aeronáutico de la Fundación Universitaria Los Libertadores y Especialista en Edumática de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: pablo.hernandez@ucp.edu.co
 - 4 Químico Industrial de la Universidad Tecnológica de Pereira y Especialista en Edumática de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: gustavo.lopez@ucp.edu.co
 - 5 Licenciado en Matemáticas y Computación de la Universidad del Quindío. Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander. Magíster en Enseñanza de la Matemática de la Universidad Tecnológica de Pereira y candidato a doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc (México). Contacto: euclides.murcia@ucp.edu.co

de un programa como el mencionado, teniendo en cuenta sus necesidades de capacitación (andragógica y heutagógica) y aplicando una metodología de enfoque cuantitativo, a través de un diseño cuasiexperimental. Para ello, se identificaron los niveles de ALFIN y la efectividad en la gestión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de esos estudiantes, antes y después de la aplicación del modelo mencionado. Se encontró, después de la aplicación del modelo, una mejora en el desempeño académico de los estudiantes, tanto para las ciencias naturales como para otras asignaturas, gracias al mejoramiento de la ALFIN.

Palabras clave: alfabetización informacional (ALFIN), competencias en ciencias naturales, andragógica, heutagógica, desarrollo humano, TIC.

Introducción

Con el auge de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), el ser humano ha logrado disponer de y acceder a la información como nunca antes. Ya no es necesario ir a la escuela o a una biblioteca para obtener la información deseada. Incluso, el monopolio de los grandes medios se difumina ante la existencia de medios alternativos como las redes sociales (Domínguez, 2009).

En este escenario, lo que se posiciona como importante no es la información misma, sino saber encontrarla, en un mar de datos con distintos niveles de confiabilidad, y saber usarla efectivamente con fines específicos. Esto se enmarca en las llamadas competencias de la alfabetización informacional o ALFIN. Se entiende aquí la ALFIN como la facultad para determinar, en función de un objetivo específico, qué información se necesita, cuándo y cómo encontrarla, evaluarla, recuperarla y comunicarla, de una manera autónoma, haciendo un uso responsable y ético de ella (Agúndez, 2016).

Las competencias para manejar información [CMI] (Fundación Gabriel Piedrahita Uribe, 2006) que desarrolla la ALFIN procuran la inclusión de las personas en los aspectos social, laboral y económico, entre otros, al permitirles acceder y acercarse de manera efectiva a la información, clasificarla y usarla, en sintonía con sus objetivos, necesidades y proyecciones. Por esto, es vital que, en el mundo actual, este tipo de alfabetización se tenga en cuenta para la construcción de los planes de estudio de todos los niveles educativos.

El caso de estudiantes de programas flexibles para adultos no puede ser la excepción; por el contrario, dicha población representa la urgencia, pues ellos tienen poco tiempo para desarrollar tales competencias y ya se encuentran en dinámicas sociales que se las exigen (OECD, 2013; UNESCO, 2011). Para este grupo de estudiantes debe asegurarse, adicionalmente, la utilización de un modelo adecuado a su desarrollo psicológico y biológico; es decir, no uno pedagógico (entendido como aquel diseñado para el aprendizaje infantil y juvenil), sino uno pensado desde la andragogía y la heutagogía. La andragogía se entiende como la reflexión sobre el aprendizaje en adultos, diferenciado del infantil y juvenil, que es el objeto de la pedagogía (Knowles, Holton y Swanson, 2005). La heutagogía es vista como el estudio del aprendizaje autodeterminado, en el cual el aprendiz es el protagonista y quien propone al docente sus intereses, para que este pueda sugerirle recursos que le permitan construir su propio camino hacia el conocimiento, negociando las tareas y sus objetivos (Hase y Kenyon, 2000).

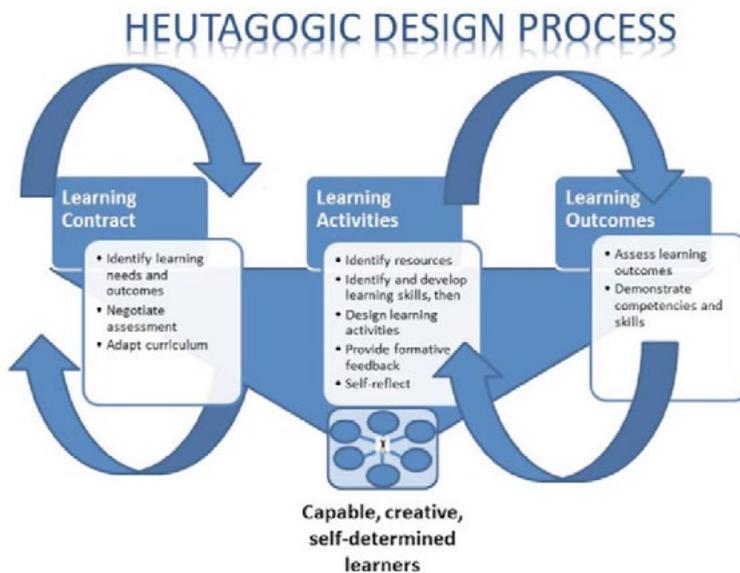


Figura 1. Proceso de diseño heutagógico. Fuente: Hase y Blaschke, 2015, p. 30.

Los modelos heutagógicos ven el aprendizaje como un proceso fundamentalmente autónomo, y los andragógicos, como un proceso que valora las particularidades de los adultos, con un docente como mediador. El modelo flexible para adultos adoptado en Colombia cuenta con planes de estudio definidos por cada institución, en el marco de las mismas exigencias (Estándares Básicos de Competencias [EBC]) de la educación regular, y siempre con el acompañamiento

de un cuerpo docente, lo que conduce a que los modelos para estas aulas deban ser andragógicos. Su flexibilidad debería implicar, asimismo, la posibilidad de un aprendizaje autodeterminado (heutagógico) en mayor o menor medida; algo que la apropiación de la ALFIN puede facilitar. No obstante, aún no es claro hasta qué punto la conjugación de estas tres categorías (andragogía, heutagogía y ALFIN) es efectiva o posible en el desarrollo de los programas de educación formal para adultos en el contexto colombiano, razón por la cual se hacen necesarios estudios que involucren poblaciones específicas.

Por todo lo anterior, se propuso para la presente investigación medir el impacto de la aplicación de un modelo articulador de las CMI-ALFIN y las competencias específicas del área de ciencias naturales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de un programa nocturno de educación para adultos.

Los educandos matriculados en los programas para adultos buscan mejorar su situación social, laboral y económica, por medio de la culminación de su educación básica y media para poder acceder a la superior. Es decir, pretenden ser incluidos en las dinámicas actuales a través de su paso por (léase reingreso al) el sistema educativo.

Justificación

Las competencias para determinar qué información se necesita y cuándo, en función de alcanzar un fin específico, desarrolladas por la ALFIN (Agúndez 2016), juegan un papel protagónico en el desarrollo humano del siglo XXI, el cual está ligado a la capacidad de autogestionar el conocimiento a través del uso de los nuevos medios digitales (UNESCO, 2009).

Lo anterior exige conocer qué tan competentes y autónomos son para gestionar su aprendizaje los estudiantes de los programas para adultos, teniendo en cuenta que enfrentan una sociedad que les demanda el mismo nivel de competencia que a los estudiantes de programas de aula regular, en menor tiempo. Si bien se trata de un modelo flexible, paralelamente podría no garantizarles las mismas posibilidades de formación. Tales exigencias están establecidas en la normativa colombiana sobre educación para adultos (MEN, 2015).

En este escenario, resulta palmario garantizar que el modelo de aprendizaje aplicado concuerde con las necesidades de la población mencionada, desde un

punto de vista andragógico y heutagógico, pues no pueden realizarse en dicho contexto las mismas prácticas pedagógicas del aula regular, por cuanto responden al aprendizaje juvenil y no al de adultos (Knowles *et al.*, 2005). En este tipo de programas, los alumnos perciben las TIC como elementos determinantes para el desarrollo profesional, pero existe un límite para la apertura ante las tecnologías en la vida personal y una barrera para su uso en contextos formativos.

Los resultados de la revisión bibliográfica existentes sobre esta situación⁶ permiten concluir que la temática ha sido poco estudiada en Colombia, por lo que puede considerarse aquí la existencia de un vacío de conocimiento. Ello tiene implicaciones prácticas, en la medida en que permite encaminar futuras investigaciones y modificaciones al diseño y a las prácticas de la educación para adultos basada en el desarrollo de CMI-ALFIN; a su vez, le otorga a esta investigación conveniencia y relevancia social, ya que los adultos que ingresan a estos programas lo hacen para mejorar sus condiciones de vida.

Aspectos metodológicos

La naturaleza de la presente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). Esto por cuanto mide el impacto de la aplicación de un modelo articulador entre las CMI-ALFIN y las competencias de las ciencias naturales, a partir de estándares ya definidos (Fundación Gabriel Piedrahita Uribe, 2006; MEN, 2004). La población investigada consiste en doscientos cuarenta (N=240) estudiantes matriculados en el programa de educación para adultos de la Institución Educativa Gabriel Trujillo, sector de Galicia, de la ciudad de Pereira. La muestra de dicha población estuvo conformada por los treinta y ocho (n=38) estudiantes del ciclo V, jornada nocturna, de la institución mencionada.

El diseño de la investigación es experimental, de tipo cuasiexperimental (preexperimento), basado en la estructura de pretest/postest con un solo grupo, que puede esquematizarse de la forma: $G \rightarrow p1 \rightarrow M \rightarrow p2$, en donde G representa al grupo de estudiantes caracterizado de manera previa para definir sus intereses y necesidades de formación en lo relativo a ALFIN y a las ciencias naturales; p1

6 Para más información en relación con la revisión bibliográfica realizada acerca de estudios sobre ALFIN en contextos de educación para adultos, consultar a los autores del presente capítulo.

representa el pretest, aplicado con el objetivo de medir el nivel de competencia inicial de los estudiantes en cuanto al manejo de la información con fines específicos, relacionados con el aprendizaje de las ciencias naturales (variable dependiente); M representa la condición experimental, que corresponde al modelo articulador (variable independiente) adecuado según la caracterización inicial de G; y p2 es el postest, aplicado con el objetivo de medir el nivel de competencia de los educandos en cuanto al manejo de la información con fines específicos, relacionados con el aprendizaje de las ciencias naturales (variable dependiente), después de aplicado el modelo de articulación propuesto. Finalmente, se contrastan los resultados de ambas pruebas (p1 y p2) para determinar el impacto del modelo de articulación.

Intervención

La siguiente etapa del proyecto consistió en la aplicación de los instrumentos propuestos (encuesta de caracterización inicial, pretest; modelo de articulación, postest). Esta intervención se realizó en las dos aulas del ciclo V y en la sala de sistemas dispuestas por la Institución Educativa Gabriel Trujillo, en la sede Galicia. Estos espacios, durante el día, son usados en la formación regular de la básica primaria, por lo que están dotados con mobiliario para niños y la decoración es infantil. Esto evidencia que los espacios en esta institución educativa han sido pensados exclusivamente para el desarrollo de clases con niños y no desde la andragogía o la heutagogía, pues la formación de adultos allí es una acción secundaria.

Como se planteó en la metodología, el primer instrumento aplicado fue la encuesta de caracterización de la población, la cual permitió conocer de manera detallada características necesarias para la formulación del modelo de articulación. En esta encuesta se indagó sobre aspectos personales, información académica, situación laboral, conocimientos informáticos, usos del internet, conocimientos acerca de búsqueda, documentación y manejo de información.

La encuesta se realizó en papel y después fue digitalizada en un formulario de Google Drive. Esto debido a que uno de los aspectos que se pretendía conocer con ella era, precisamente, el de los conocimientos informáticos por parte de los estudiantes. Ante la incertidumbre previa a la aplicación y el análisis del instrumento, se optó por el medio tradicional, pues el uso de un medio TIC podría generar dificultades al momento del diligenciamiento si el nivel de competencia en uso de medios digitales de los estudiantes era bajo.

Con la aplicación del modelo de articulación, en la que se empleó un tiempo de seis horas de clase (tres sesiones de dos horas cada una), los educandos mejoraron en el manejo de los dispositivos tecnológicos: computadores, tabletas y celulares. Realizaron una mejor búsqueda de información y su interpretación, hecho que se evidenció en el uso adecuado de la terminología y sus respectivas aplicaciones. Esto se debe a que durante esta sesión, y de manera paralela, se les dio una breve capacitación en el manejo de los formularios de Google Drive y el buscador de Google.

Luego, se aplicó el segundo instrumento: el pretest, para conocer el nivel de competencia inicial del grupo de estudio tanto en ALFIN como en conocimientos específicos de las ciencias naturales. En esta etapa se evidenció el bajo nivel de los estudiantes, no solo por el pobre desempeño en el manejo de los equipos tecnológicos, sino por el poco conocimiento en los contenidos y temáticas del área de química. Para muchos de ellos eran totalmente nuevos, dado que no habían cursado esta asignatura en grados anteriores, y, a pesar de disponer de una sesión de dos horas de clase para resolver el instrumento, los estudiantes manifestaron que les pareció poco tiempo.

Seguidamente, se aplicó el postest, donde se pudo apreciar una mejoría tanto en el manejo de los dispositivos como en la búsqueda de la información y, por ende, en la coherencia de las respuestas con las preguntas formuladas.

Durante ambas pruebas y la aplicación del modelo de articulación, se observó que los estudiantes no eran objetivos al buscar la información que necesitaban, porque seleccionaban fuentes de información no por su rigurosidad o confiabilidad, sino porque, en cierta medida, confirmaban lo que ellos suponían. Esto es lo que se conoce como “trampa de la evidencia corroborante”, que Hammond, Keeney y Raiffa (2006) describen como la atracción natural por la información que respalda inclinaciones subconscientes.

Análisis y discusión de resultados

Resultados y análisis estadístico de la encuesta de caracterización

El primer instrumento aplicado fue la encuesta de caracterización, en donde se puede apreciar que la edad de los estudiantes se encuentra entre los 15 y 51 años (figura 2).

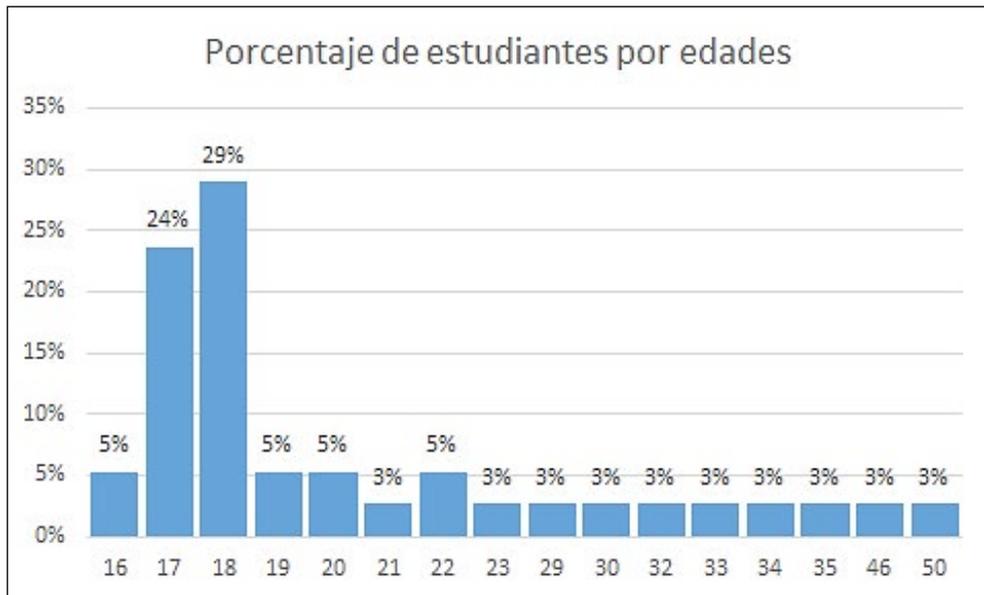


Figura 2. Distribución etaria.

Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que, de los 38 estudiantes encuestados, 11 (29 %) aún no cumplían la mayoría de edad legal colombiana, y otros 18 (47 %) estaban entre los 18 y los 22 años. Sólo 9 estudiantes (21 %) superaban los 22 años, y el mayor de ellos llegaba a una edad de 51 años. Esto evidenció que cada vez más la edad de los usuarios de programas de educación para adultos se reduce, y resultó de interés para la presente investigación, porque ubicó al grueso de su población (77 %) en el rango etario de los considerados “nativos digitales” (Calvo y Ospina, 2014). Esto hacía presumir que los participantes ya estaban familiarizados con la tecnología digital y que podían realizar consultas informacionales por medio de ella; presunción que se desvirtuó, como se verá más adelante.

En cuanto a la información académica, se encontró que prácticamente el total de la población (94, 7 %) había desertado del sistema tradicional de educación. De este, el grado 9.º es el más crítico (38, 9 %), seguido de los grados 8.º y 10.º (16, 7 %, en ambos casos). Los demás estudiantes abandonaron en proporción idéntica (8, 3 %) entre grados 5.º y 7.º, y solo uno en grado 3.º (2, 8 %) (figura 3).

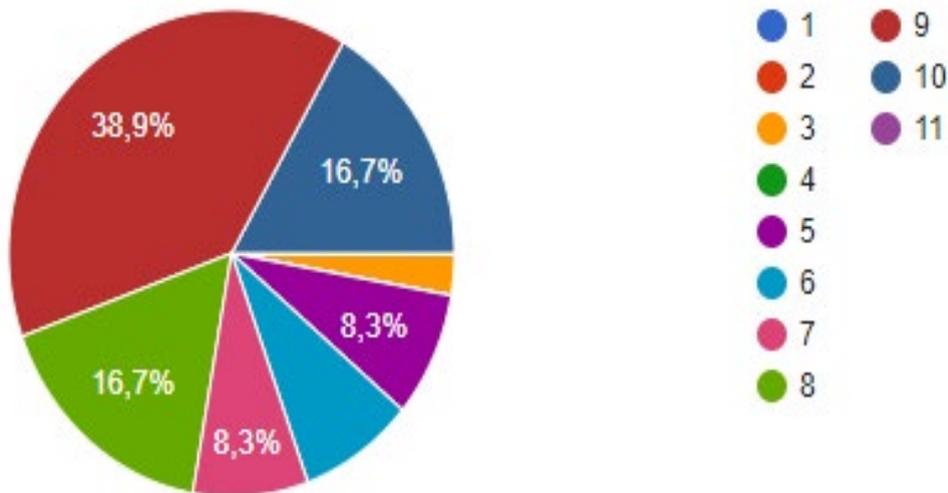


Figura 3. Último grado en educación regular.

Fuente: Elaboración propia.

Al preguntarles sobre el motivo por el cual abandonaron la educación regular, se encontró que la mayor causa de la deserción (41,7 %) está ligada a que se tenían “otros intereses”, seguida de “obligaciones laborales” (36,1 %) (figura 4).

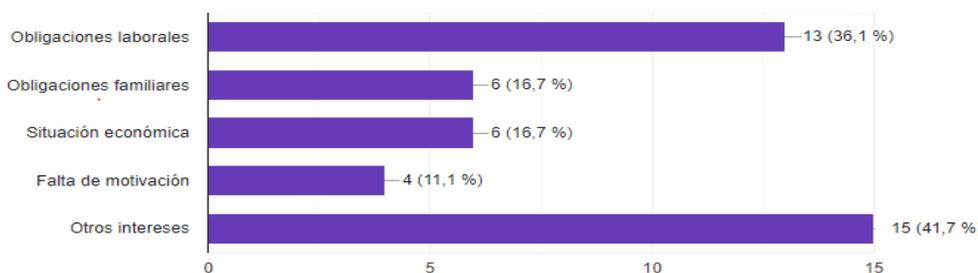


Figura 4. Causas de deserción de la educación regular.

Fuente: Elaboración propia.

Es claro que no existía un alto interés en los procesos educativos tradicionales por la mayor parte de la población estudiada, lo que podría llevar a pensar que tampoco se había desarrollado una competencia para manejar la información, al menos en aquellos que declararon haber desertado por tener otros intereses. Incluso, podría pensarse, a partir de esta información, que la misma forma de ser

de los procesos de la educación regular desembocó en la deserción de este sector poblacional.

De manera opuesta, los procesos heurísticos parten de la definición de los intereses de los estudiantes. Desde allí se construye un aprendizaje autodeterminado que depende de una motivación intrínseca y, en esa medida, tiene mayores posibilidades de éxito, lo que refuerza la necesidad de incluir este tipo de reflexión a la hora de construir una propuesta educativa para adultos.

Frente al uso de herramientas informáticas, hubo porcentajes moderados (sobre el 60 %) de conocimiento en procesos básicos de Windows y de uso de internet, pero mayoritariamente enfocados en la comunicación personal y el ocio. Pocos (por debajo del 30 %) sabían realizar tareas de creación de contenidos o aprovechaban las herramientas tecnológicas para facilitar sus gestiones personales relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía (empleo, gobierno, comercio). Un porcentaje mayor (57,9 %) dijo usar internet para diligencias relacionadas con la salud. Llamó la atención que el 92,1 % afirmara usar internet para buscar información, al igual que para acceder al chat, pero al contrastar con la pregunta sobre conocimiento de conceptos, sólo el 28,9 % reconocía el uso de buscadores y portales, y, de estos, el 2,6 % (1 persona) dijo conocer acerca del uso de operadores booleanos y Webquest.

De manera paralela, al preguntarles por los pasos que debían seguir en el momento de gestionar información, solo el 31,6 % pudo establecer un orden correcto en 4 pasos:

- 1) Planificar la búsqueda
- 2) Buscar la información
- 3) Leer la información encontrada
- 4) Organizar la información para su presentación

Aunque la mayoría acertó en que el tercer paso es leer la información (57,9 %) y en que el cuarto es organizarla (89,5 %), se encontró confusión con los primeros dos pasos, que son fundamentales: solo el 31,6 % planificaba la búsqueda desde el inicio, y el 60,5 % consideraba que el primer paso era buscar la información sin pensar en un criterio previo.

El paso que presentó mayor ambigüedad fue la planificación. Este fue seleccionado como el primero por el 31,6 % ya mencionado; como el segundo, por el 34,2 % y como el tercero, por el 28,9 %. Es importante notar aquí que el 100 % de quienes identificaron la planificación como el primer paso fueron quienes organizaron de manera correcta los 4 pasos para gestionar la información (figura 5).

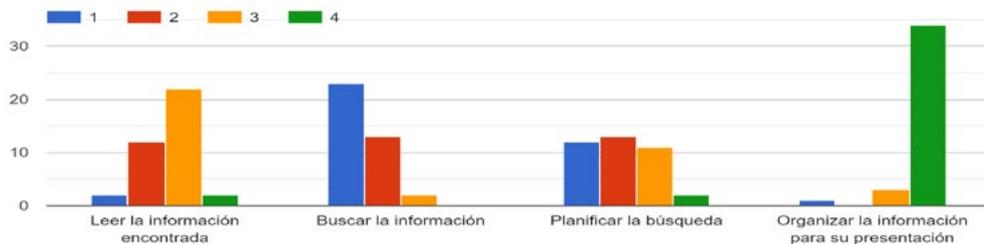


Figura 5. Proceso para gestionar la información.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y análisis estadístico mediante una prueba de hipótesis

Partiendo de que el estudio corresponde a un diseño cuasi experimental, se plantea una prueba de hipótesis de diferencia de medias con un nivel de confianza del 95 %, para luego contrastar entre los resultados del pretest y del postest, y poder extraer de allí ciertas conclusiones con base en este modelo estadístico.

El pretest entregó información diagnóstica, que representó los niveles de competencia en manejo de la información de los estudiantes, aplicada a la resolución de problemas cotidianos; en este caso, de manera específica para las ciencias naturales.

A continuación, se elaboró y aplicó el modelo de articulación entre la metodología para desarrollar la CMI-ALFIN y las competencias específicas de las ciencias naturales durante un periodo de tres semanas, lo cual se valoró finalmente con la aplicación del postest (tabla 1).

Tabla 1. Media y Desviación Estándar (Pretest-Postest)⁷

Prueba /parámetro	Media	Desviación Estándar
Pretest	3,03	0,62
Postest	4,18	0,79

La media demuestra que la aplicación del modelo generó una mejora evidenciable al momento de aplicar el postest. La desviación estándar demuestra que hubo una dispersión de los resultados, lo que lleva a concluir que estos no fueron uniformes para todos los estudiantes.

En relación con sus respectivas medias μ_1 , μ_2 , se plantea que:

i. $H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$ (hipótesis inicial: la aplicación de una metodología provee resultados iguales

a la otra).

ii. $H_1: \mu_1 - \mu_2 < 0$ (hipótesis alternativa: la aplicación de una metodología provee resultados

mejores que la otra).

Al tener en cuenta que se trata de muestras para observaciones apareadas, se utiliza la siguiente simbología para la realización de la prueba de hipótesis:

d_i : diferencia para cada par de observaciones, donde ($d_i = x_i - y_i$)

\bar{d} : media aritmética de las diferencias

$$\bar{d} = \frac{\sum d_i}{n}$$

s_d : Desviación típica de observaciones apareadas,

$$s_d = \sqrt{\frac{\sum (d_i - \bar{d})^2}{n - 1}}$$

⁷ La información correspondiente a la sistematización de los datos se encuentra disponible en: https://drive.google.com/drive/folders/1QAmYTVgy_XoQAdMrY88DJjix3w8pKLyU?usp=sharing.

El error estándar de las observaciones se calcula de la siguiente manera:

$$s_{\bar{d}} = s_d / \sqrt{n}$$

El estadístico de prueba viene dado por:

$$t_1 = \frac{\bar{d}}{s_{\bar{d}}}$$

Los cálculos alrededor de estos parámetros se presentan a continuación:

$$\bar{d} = -1,16 \qquad s_d = \sqrt{\frac{48,43}{37}} = 1,14$$

$$s_{\bar{d}} = 1,14 / \sqrt{38} = 0,19$$

$$t_1 = \frac{-1,16}{0,19} = -6,1$$

$\mu_1 = 3,03$ $\mu_2 = 4,18$ Medias de las puntuaciones de la muestra

$\alpha = 0,05$ Nivel de Significancia

$v = 37$ Grados de libertad

El valor parámetro de decisión $t = -1,69$ con un nivel de confianza del 95 % viene dado según la distribución t-student (figura 6).

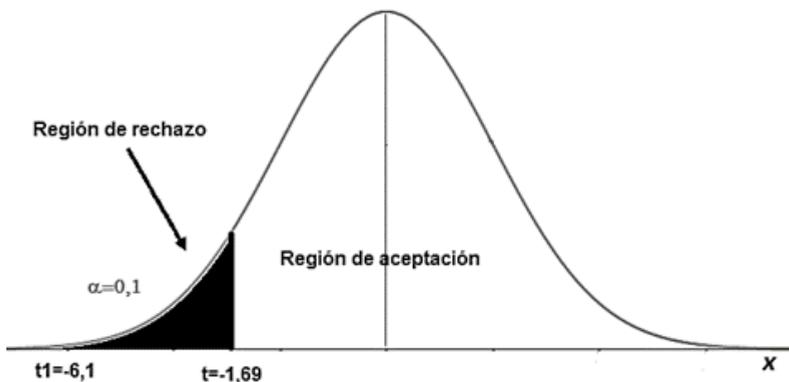


Figura 6. Distribución t-student y estadísticos.

Fuente: Elaboración propia.

En esta se puede observar que el estadístico de prueba $t_1 = -6,1$ se ubica en la región de rechazo de la distribución, con lo cual se rechaza la hipótesis inicial, con un nivel de significancia del 5 %, que propone que las dos metodologías son iguales. Se acepta la hipótesis alternativa, que plantea alcanzar mejores resultados académicos en la disciplina mediante la implementación de una metodología específica; en este caso, representada por el modelo de articulación entre CMI-ALFIN y ciencias naturales.

Conclusiones

- Se identificó, a partir de la aplicación de la encuesta de caracterización, que los usuarios del programa de educación para adultos de la población estudiada presentan niveles bajos de ALFIN y que su desarrollo de las competencias específicas de las ciencias naturales no es el esperado para su nivel académico. Lo anterior porque los modelos de enseñanza en los cuales han participado han sido contruidos desde una perspectiva pedagógica que ya no responde a sus particularidades como población adulta (perspectiva andragógica) y a los intereses individuales que facilitan concebir el aprendizaje como un proceso autodeterminado (perspectiva heutagógica).
- Se comprobó, mediante el análisis comparativo de pretest y postest, que la aplicación de un modelo de articulación entre las CMI-ALFIN y las competencias específicas de las ciencias naturales facilita que los estudiantes alcancen mejores resultados académicos que aquellos alcanzados con la aplicación de una metodología tradicional para la enseñanza de esta área de conocimiento.

Asimismo, la aplicación del modelo de articulación permite observar, a partir del desarrollo de CMI-ALFIN, una mejora en la capacidad para gestionar información con fines diversos, lo que impacta de manera positiva en las posibilidades de desarrollo humano de los estudiantes.

- La efectividad en el uso de las TIC aplicadas al desarrollo de CMI-ALFIN, contrario a la creencia que opone a “inmigrantes digitales” y “nativos digitales”, no está determinada por el rango etario, sino que se corresponde con un proceso de formación. Este implica el reconocimiento, aprendizaje y aplicación de una metodología desarrollada para dicho propósito, teniendo

en cuenta las particularidades del adulto y sus intereses personales en materia de TIC.

- Es necesario formular modelos de articulación basados en el reconocimiento de las condiciones de los adultos (andragogía) y de individuos que determinan sus propias necesidades de formación (heutagogía), para proporcionarles herramientas que puedan potenciar su desarrollo humano.
- Se pudo observar, en el desarrollo de las actividades del modelo de articulación, que los estudiantes iban adquiriendo mayor coherencia y seguridad al momento de realizar búsquedas en la web. Esto amplió en ellos su espectro de aplicabilidad de saberes y les permitió evidenciar que las actividades propuestas para el desarrollo de la CMI-ALFIN les entregaban elementos que les permitían crecer en el ámbito académico y, por ende, mejorar en su rol como estudiantes.
- Partiendo del hecho de que los estudiantes pueden usar de una mejor manera las herramientas de búsqueda de información mediante la aplicación de parámetros pertinentes, se constató una mayor facilidad para la obtención de mejores resultados, a partir del uso concreto de dispositivos electrónicos.
- Con respecto al impacto que tuvo el desarrollo de competencias CMI-ALFIN en los estudiantes, se pudo verificar que realizaban búsquedas en la web de manera organizada, usando los pasos propuestos para ello. Esto no solo fortaleció los niveles de competencia en el área disciplinar que se estaba tratando, sino también en la adquisición de nuevos conocimientos informáticos que les servirán como habilidades para la vida.

Referencias

Agúndez, M. A. (2016). *Alfabetización informacional para la inclusión social de las mujeres reclusas de la Comunidad de Madrid: un estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/38415/>

Calvo, D. y Ospina, D. (2014). Jóvenes y TIC: una mirada desde la vida cotidiana. *Textos y sentidos*. No.09. Enero/Junio. Pereira: UCP.

Cañavera, J. (2017). *Análisis del proceso de manejo de la información desde la estrategia didáctica basada en el modelo Gavilán en los estudiantes de grado noveno en la asignatura de biología* (Tesis de pregrado) Universidad de Córdoba, Montería, Colombia. Recuperado de: <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/5120.pdf>

Domínguez, R. (2009). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. *Etic@net*, 8.

Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. (2006). *Módulo sobre competencia para manejar información (CMI)*. <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/148/486/1>.

Hammond, J., Keeney, R. y Raiffa, H. (2006). Las trampas ocultas en la toma de decisiones. *Harvard Business Review*, 84(2). <https://morethanhistoryblog.files.wordpress.com/2016/04/las-trampas-ocultas-en-la-toma-de-decisiones.pdf>

Hase, S. y Kenyon, C. (2000). From Andragogy to Heutagogy. *Southern Cross University*. <http://pandora.nla.gov.au/nph-wb/20010220130000/http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>

Hase, S. y Blaschke, L. M. (2015). Heutagogy: A Holistic Framework for Creating 21st Century Self-Determined Learners. En B. Gros, Kinshuk y M. Main (Eds.), *The Future of Ubiquitous Learning: Learning Designs for Emerging Pedagogies*. Springer.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Knowles, M. S., Holton, E. F. y Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner* (6.^a ed.). Elsevier.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2004). *Formar en ciencias: ¡el desafío!* Serie guías N.º 7. https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-81033_archivo_pdf.pdf

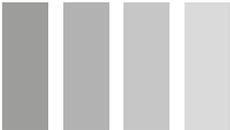
Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2015). *Decreto N.º 1075 de 26 mayo 2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*.

UNESCO. (2009). *Towards Information Literacy indicators*. Paris: Information Society Division, Communication and Information Sector. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>

UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>.

CAPÍTULO XI

La socialización secundaria: un desafío de la escuela para configurar *habitus educativos*



Maria Fernanda Amador Moncada¹
Adriana Londoño Zapata²
Luis Adolfo Martínez Herrera³

Resumen

Los procesos de socialización secundaria son el afianzamiento de la socialización primaria en la relación con diversas instituciones, como un preámbulo para la formación del ser, en la configuración de un *habitus* que parte de las relaciones interpersonales y de los ideales familiares, sociales y educativos. No obstante, se desconoce cómo la socialización secundaria influye en la configuración del *habitus* educativo. Este capítulo es el resultado de un ejercicio investigativo que siguió un enfoque cualitativo, a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes, a docentes y a padres de familia para identificar dicha influencia. Aquí, se encontraron categorías emergentes como la invisibilidad del cuerpo en el proceso formativo, agentes invisibles en el aula y la educación como un campo de batallas, que dieron cuenta de su proceso de socialización secundaria y su

1 Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira; Diplomado en Gerencia Educativa. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Docente de grado 5.º en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo Sede Pío XII municipio de la Virginia. Contacto: mafe-2602@hotmail.com

2 Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira; Diplomado en TIC (ayudas hipermediales). Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Docente de grado 5.º en la Institución Educativa Pedro José Rivera del municipio de Santa Rosa de Cabal. Contacto: nanalondono2014@gmail.com

3 Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Magíster en Comunicación Educativa y Sociólogo. Coordinador del *Programa de Investigación en Transiciones, Violencias y Memoria*. Profesor-investigador Universidad Católica de Pereira. Contacto: luis.martinez@ucp.edu.co

configuración del *habitus*. Además, se evidenció la importancia del cuerpo en el proceso formativo tanto en las instituciones como en el hogar.

Palabras clave: relaciones intra- e interpersonales, manifestación del ser, ideales familiares, sociales y educativos, corporalidad.

Introducción

El proceso de desarrollo de un individuo está permeado por múltiples factores: sociales, económicos, culturales, entre otros, que se gestan en sociedad y que tienen como objetivo formar sujetos capaces de enfrentarse y sobrevivir a cada una de las realidades en las cuales se encuentran inmersos. Por lo anterior, cabe mencionar el papel que juega la socialización como un proceso que dura toda la vida, en el que se configuran normas de conducta y se tejen lazos afectivos y aprendizajes en general, que hacen que el niño se encamine hacia una construcción del *ser*, bajo cimientos sólidos que permitan un equilibrio multidimensional.

En este sentido, se puede precisar que la investigación se centró en los procesos de socialización secundaria, donde se analizan los comportamientos cambiantes y acelerados de los estudiantes durante el transcurrir generacional, buscando identificar los agentes influyentes en la construcción del *habitus*. Este, de acuerdo con por Martínez (2017), es “un conjunto de principios o nodos de percepciones, valoraciones y actuaciones de los estudiantes, que generan disposiciones para la acción social” (p. 2), que, de una u otra forma, son el resultado de la interacción social.

Es por esta razón que se hace necesario reconocer los procesos de socialización secundaria de los estudiantes para comprender la forma en que se relacionan con los otros, logrando identificar el *habitus* manifestado en su cotidianidad. Esta, entendida como una forma, una estructura social “hecha cuerpo” e incorporada, y que genera en el individuo una propensión para actuar, reconociendo la influencia de agentes como la familia, la escuela y los medios de información y comunicación. Estos son de alguna manera los responsables más influyentes de la construcción multidimensional del educando.

Por tanto, la escuela, como un escenario que dinamiza estructuras de pensamiento teniendo en cuenta políticas reales y actuales, debe permitir a los estudiantes estar a la vanguardia de los avances científicos, tecnológicos, culturales y productivos,

para que sean promotores y creadores de ideas que generen recursos económicos propios y para su región.

Por lo anterior, se abordó la investigación desde dos categorías teóricas centrales. La primera, la socialización secundaria, la cual, según Berger y Luckman (1968), se entiende como la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Los submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria. Además, los submundos también requieren, por lo menos, los rudimentos de un aparato legitimador acompañados con frecuencia con símbolos rituales o materiales.

La segunda categoría es el *habitus*, entendido por Bourdieu (1984) como un conjunto de principios de percepciones, valoraciones y de actuaciones debidos a la inculcación generada por el origen y las trayectorias sociales (p. 268). Dichas categorías fueron elegidas al considerarlas como pertinentes y acertadas para abordar las diferentes lógicas en las que se desenvuelven los estudiantes en el entorno escolar.

Si bien la educación inicia en el hogar, hay una responsabilidad compartida con la escuela, que tiene como principal propósito ayudar al desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas. En este sentido, se puede evidenciar cómo algunos estudiantes se ven permeados por los medios de comunicación, por sus realidades inmediatas y por las políticas de guerra o estigmas de su comunidad, de tal manera que llegan a idealizar sus vidas en estas rutas (como lo son las guerrillas o el narcotráfico). Es el caso de la comunidad de La Virginia, en Risaralda, en la cual muchos de los niños y jóvenes se ven afectados por dichos factores económicos, culturales y ambientales que, de una u otra forma, hacen que sus familias deban buscar diversas alternativas para su supervivencia. Estas, en algunos casos, no dan resultados satisfactorios, por lo que, de acuerdo a la realidad del municipio, se encuentra la presencia de niños en condición de calle, jóvenes farmacodependientes, un gran número de madres cabeza de hogar que no tienen ingresos, ancianos pobres y desprotegidos y personas en condición de desplazamiento.

Con ello se evidencia un panorama desalentador para esta comunidad, por lo que gran parte de la población infantil se ve afectada, ya que cargan con realidades sociales que no son propias de esta edad, lo que los lleva a construir imaginarios

y estructuras de pensamiento confusas frente a sus ideales y su actuar. De esta forma, la educación es la posibilidad de reducir la brecha social, permitiendo la transformación de realidades a partir de actos conscientes en comunidad.

Por tanto, la institución educativa Alfonso López Pumarejo se torna como un agente de oportunidades para este tipo de población, puesto que se rige bajo criterios de inclusión en diferentes ciclos formativos, donde toda la comunidad tiene fácil acceso al servicio educativo. Sin embargo, en la sede Pío XII, que atiende niños y niñas entre los 5 y 13 años de edad, aproximadamente, no se puede invisibilizar la problemática nombrada anteriormente, ya que, en la interacción diaria escolar, se hacen evidentes dinámicas de comportamiento desde la realidad que viven fuera de la escuela. Cabe resaltar que la mayoría de la comunidad de la sede Pío XII, de acuerdo a lo reportado en el año 2018, está constituida por estudiantes de estrato socioeconómico uno y dos, y provienen de familias con bajo ingreso económico, diversas configuraciones de familia y bajo nivel de escolaridad.

Por lo anterior, y con el fin de indagar acerca de todos estos procesos de socialización y estructuras de pensamiento, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influyen los procesos de socialización secundaria en la configuración del *habitus* educativo de los estudiantes del grado 4.ºA de la institución educativa Alfonso López Pumarejo sede Pío XII? Para esto, se trazó como objetivo general “comprender la influencia de los procesos de socialización secundaria en la configuración del *habitus* educativo de los estudiantes de grado 4.ºA de la institución educativa Alfonso López Pumarejo sede Pío XII del municipio de la Virginia”, planteando para su cumplimiento varios objetivos específicos⁴ que permitieron, mediante el desarrollo de una serie de acciones, dar respuesta a la pregunta surgida.

Se deben desglosar claramente las categorías analizadas y cada una de sus subcategorías. Así, el ser humano, como pilar fundamental de la sociedad, está llamado a desarrollarse en un ambiente político, económico, histórico y cultural,

⁴ Reconocer los procesos de socialización secundaria presentes en la interacción diaria de los estudiantes; identificar las formas de pensamiento ético y moral de los estudiantes durante sus procesos de socialización; visualizar las formas de actuación de los estudiantes en relación con las estructuras de pensamiento y con sus principios ético-morales, y reconocer la influencia de los padres de familia, docentes y directivos en los procesos de socialización secundaria de los estudiantes, desde sus formas de pensamiento, principios ético-morales y formas de actuación.

para adquirir y explorar cualidades, normas y valores que le permitan convivir pacíficamente en su contexto inmediato.

De igual forma, en la interacción con el otro, va fortaleciendo su personalidad en la construcción de autonomía, autorregulación y autorrealización, que le permiten mejorar su capacidad comunicativa, así como el conocimiento cultural e histórico, reflexionando acerca de las dinámicas de vida para transformar realidades.

En este sentido, el ser humano se enfrenta a un proceso de socialización desde el momento de su nacimiento, con una predisposición a la aprehensión de significados sociales que le permiten desenvolverse pacíficamente con normas y valores en su entorno. Según Berger y Luckman (1968), “la *socialización* es un proceso de inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él, dividido en tres etapas: socialización primaria, socialización secundaria y resocialización” (p. 166).

Por lo anterior, se trae a colación la socialización secundaria, definida por Berger y Luckman como la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones (p. 174); es decir, es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (p. 166).

Para Sánchez (2001), el proceso de socialización impacta de manera distinta en cada individuo, en la medida que cada persona asimila estos contenidos y patrones de comportamientos de acuerdo a su trayectoria diferencial, tanto a nivel personal e interpersonal-grupal como sociocultural (p. 127). En otras palabras, y haciendo alusión a los procesos de socialización secundaria, se puede decir que estos son permeados por el contexto familiar y sociocultural, y se refleja en las formas de sentir, pensar y actuar.

Tal es el caso de los grupos de pares, donde se puede destacar la fuerte influencia que la mayoría de las veces tiene un individuo sobre otro. Esto lo lleva, en la interacción diaria, a adoptar poco a poco conductas no adecuadas que, de una u otra manera, además de generar cambios en la personalidad, lo condicionan hasta el punto de vivir en función de determinado grupo, para así ser socialmente aceptado. Otros, por el contrario, generan dinámicas constructivas y de verdadera

amistad, donde hasta los comportamientos y formas de pensar se van volviendo cada vez más similares.

En torno a ello, y como lo señalan Cairns (1979) y Dishion, McCord y Poulin (1999), se han propuesto diversos mecanismos de socialización que tienen lugar en el marco de los grupos de pares. Uno de ellos sería la sincronía interaccional, que se define como el proceso por el cual diversos miembros de un grupo tienden a asemejarse en cuanto a sus pensamientos y modos de conducta (p. 131).

En este sentido, la escuela, como agente socializador secundario, está llamada a hacer seguimiento a la forma en que los educandos interactúan en el día a día y bajo qué dinámicas morales y éticas enmarcan su actuar, lo que promueve estrategias resocializadoras, incluyentes y, sobre todo, acordes a cada contexto; de modo que los estudiantes, paulatina y conscientemente, puedan internalizar submundos desde su realidad inmediata y así ir formando *habitus* desde lo que viven, piensan y sienten. Como lo afirman Berger y Luckman (1968), “la relación del individuo con el personal socializador se carga correlativamente de ‘significación’; cabe decir que los elencos socializadores asumen el carácter de los otros significantes vis a vis del individuo que está socializándose” (p. 183). La escuela y el estudiante tejen una relación de retroalimentación en la que ambos agentes se reconstruyen a partir de realidades objetivas.

En este orden de ideas, la socialización secundaria se desarrolla mediante tres momentos, que son definidos por Berger y Luckman (1968) como la externalización, la objetivación y la internalización, las cuales se definirán a continuación:

- *Externalización*: Manifestación del propio ser, es decir, exteriorizar subjetividades.
- Definido desde Berger y Luckman (1968) como:

La externalización produce un mundo objetivo; objetiviza este mundo a través del lenguaje y del aparato cognoscitivo basado en el lenguaje, vale decir, lo ordena en objetos que han de aprehenderse como realidad. Se internaliza de nuevo como verdad objetivamente válida en el curso de la socialización. (p. 89).

- *Objetivación:* “Es el proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad”. (Berger y Luckman, 1968, p. 83). Cuando la externalización significa lo mismo para todos los demás.

- *Internalización:*

Constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes, y segundo, la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social. Comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros, siendo el punto de partida para la *aprehensión* o *interpretación* inmediata de un acontecimiento objetivo, como una representación de los procesos subjetivos de los demás miembros del grupo social, volviéndose significativos para el individuo. Por lo tanto, esta es la base para comprender a los semejantes y la *aprehensión* del mundo desde una realidad significativa y social, pues produce la comprensión y participación del mundo en el que vive y viven los otros, y se lo considera miembro de la sociedad. (Berger y Luckman, 1968, p. 165).

Por lo tanto, la internalización es el proceso por medio del cual el niño se identifica con los significantes de su entorno en diversas formas emocionales, produciendo la identificación y aceptación de los roles socialmente establecidos, internalizándolos y apropiándolos, para adquirir una identidad coherente y plausible.

Estos tres momentos enmarcan los fenómenos sociales de manera simultánea, ya que, como plantean Berger y Luckman (1968), “no deben concebirse como si ocurrieran en una secuencia temporal: más bien, los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella” (p. 164). Si bien la socialización primaria está acompañada de grandes factores que influyen en el desarrollo de los niños, también es conveniente conocer el proceso que ocurre en los años escolares, haciendo énfasis en la maduración y crecimiento con su entorno físico, social, cultural y familiar.

De otra parte, y teniendo en cuenta que todos los seres humanos disponen de hábitos que en cierta medida permiten predecir su comportamiento en el diario vivir, cabe hacer referencia al concepto de *habitus* como un paso más allá del simple hábito. Es importante reconocer los aportes iniciales de Santo Tomás de

Aquino en el siglo XIII con relación a la noción de *habitus*, entendida como inclinación particular. Pero esta definición es reestructurada por Pierre Bourdieu quien construye una perspectiva que relaciona una *estructura social hecha cuerpo* y por otro lado, una *estructura social externalizada* en las instituciones, acercándose más a la noción de *habitus* elaborada por Max Weber a inicios del siglo XX.

Bourdieu (2007) define el *habitus* como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (p. 86) que se refieren a las disposiciones, principios y organización prácticos que pueden ser adaptados a una meta, como estimaciones de oportunidades que suponen la transformación de las experiencias pasadas.

Por tanto, cabe señalar que, de acuerdo con Bourdieu (2007),

[...] El *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de *percepción*, de *pensamientos* y de *acción*, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas en la práctica a través del tiempo. (p. 88).

Córdova (2003) reafirma la idea anterior, señalando que el *habitus* es producto tanto de la experiencia individual como de la historia colectiva, decantadas en la práctica gracias a las regularidades de la acción social, presentándose como una subjetividad socializada donde individuo/sociedad, subjetividad/objetividad se encuentran en una relación dinámica (p. 6).

De acuerdo con lo anterior, el *habitus* es una capacidad de producir pensamientos, percepciones, expresiones y acciones condicionados por la historia y la sociedad, que están definidas por estructuras cognitivas y motivadoras. Por tal hecho, el *habitus*, para Bourdieu (2007), es “la presencia actuante de todo el pasado del cual es el producto” (p. 92). Dicho lo anterior, es importante señalar que el *habitus* es el producto de la inculcación y apropiación de la historia colectiva que se establece como una estructura duradera, aunque existe un *habitus* individual que reside en la singularidad de las trayectorias sociales, ya que es producido por las experiencias anteriores apropiadas (p. 98).

Teniendo en cuenta que para Bourdieu (2007) el *habitus* está constituido por las condiciones y las disposiciones objetivas de las experiencias históricas colectivas, se puede aclarar que este no es universal, pues existen casos particulares de condiciones adaptadas de percepción, pensamiento y acción a las exigencias objetivas iniciales (pp. 101-102).

En este orden de ideas, todas estas disposiciones, que son socialmente adquiridas, son las que determinan en gran medida que un individuo actúe de manera similar a otros miembros de determinada clase social en la que se encuentre inmerso. Tal es el caso de la familia, como primer agente socializador, donde se promulgan normas, valores y conductas a seguir, y la escuela, donde en la interacción con sus pares se ratifica lo traído en dicha socialización primaria o, por el contrario, se modifican o adquieren nuevos comportamientos, de acuerdo a las dinámicas de una colectividad. En este sentido, una persona podrá establecer juicios frente a determinados sucesos, de acuerdo a lo inculcado o aprendido en su grupo social. Como lo señala Gutiérrez (2005), al reconocer el papel de las instituciones internalizadas en el cuerpo de los sujetos.

No obstante, y según Bourdieu y Wacquant (1992), los individuos ni son meros portadores de estructuras sociales ni sujetos que se definen solamente en relaciones con otros sujetos. Entonces es necesario conocer cuáles son sus estrategias, a partir de las probabilidades objetivas de alcanzar los fines que se proponen, y qué las orienta, qué principios les hacen preferir ciertos fines a otros. La idea de estrategia nos permite romper con una visión mecanicista de las prácticas y de la acción. (p. 4).

El individuo, entonces, debe estar en capacidad de aplicar diversas estrategias de acción que le permitan comportarse de forma adecuada frente a las diversas situaciones que se le presenten, todo ello sin abandonar los principios inculcados y cumpliendo con las normas de manera consciente. Como lo señala Elster (1992), el empleo puramente interesado de las normas sociales lleva a que dejen de ser creíbles, ya que cuando otros deben cumplirlas en contra de su propio beneficio, no cabe la apelación por parte del cínico a dichas normas (p. 2).

Por otra parte, el *habitus* está anclado a un capital, que facilite al individuo una serie de recursos para direccionar su actuar, desde las lógicas del grupo social al cual está adherido. Martínez (2003) afirma que el capital es la “energía” social de que disponen los agentes; por tanto, el capital no es solo económico (dinero),

también puede ser cultural (competencias culturales, títulos académicos), social (relaciones sociales de amistad y camaradería, pertenencia a un grupo político, familiares, por mencionar solo algunos) o simbólico (p. 6).

En congruencia con lo anterior, y según Martínez (2007), la articulación sistemática del *habitus* con las nociones de espacio social, campo y capital vincula relaciones y disposiciones, e invita a pensar de nuevo modo la relación social (p. 9). El lenguaje, por su parte, juega un papel fundamental, pues permea todos los escenarios, trazando canales de comunicación que posibilitan al individuo incorporar una cultura y externalizarla según sus disposiciones. Según Bourdieu (1967), “el *habitus* podría ser definido por analogía con la ‘gramática generativa’ de Chomsky, como sistema de esquemas interiorizados que permiten engendrar todos los pensamientos, las percepciones y las acciones características de una cultura y solamente estas” (p. 152). Es decir, una cultura incorporada que permite reflexionar para, posteriormente, ser materializada a través del cuerpo, el cual en la teoría de Bourdieu es un cuerpo sociabilizado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo.

Por tanto, para Bourdieu (1991) “*Lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno pueda mantener delante de sí, sino algo que se es. Es así que, la hexis corporal hace visible un porte determinado, una manera específica de hablar, de caminar, y por eso de sentir y de pensar*”. (Bourdieu, 1991:125).

Por otro lado, la dimensión de *ethos*, una de las sub-categorías que integran la noción de *habitus*, se interpreta reconociendo en las dimensiones subjetivas una dimensión valorativa y emocional, “*Sin embargo, la noción de ethos no se agota en su aspecto enunciativo o argumentativo. Esa categoría comporta también desde la tradición aristotélica pero, sobre todo, en sus acepciones sociológicas y teórico-políticas, una dimensión fuertemente actitudinal, valorativa o motivacional*” (Montero, 2012, 223).

Para Bourdieu (1990), el *ethos* es empleado para designar un conjunto objetivamente sistemático de disposiciones con dimensión ética, de principios prácticos. En otras palabras, como un sistema de esquemas prácticos, axiológicos. Mientras que el *eidós* es un sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas. Para el autor, las tres dimensiones están incorporadas, se han convertido en posturas, disposiciones del cuerpo: los valores son gestos, formas de pararse, de

caminar, de hablar. La fuerza del *ethos* está en que es una moral hecha *hexis*, gesto, postura.

En suma, puede decirse que Martínez (2007) presenta el *ethos* como un conjunto de motivaciones, ordenamientos, valores, creencias y reglas más o menos implícitas, principios de razonabilidad no necesariamente formulados, históricamente contruidos y socialmente compartidos que articulan las prácticas, orientan la acción de los individuos y les proveen marcos de sentido (p. 49, 236).

Por lo anterior se puede decir que el *ethos* es una característica que cada persona va desarrollando a lo largo de su vida, mediante acciones adecuadas, creencias y principios, mientras que el *eidos* es una característica natural en el ser humano, que viene incorporada y que se va desarrollando en los diferentes escenarios reales, y tiene que ver directamente con una estructura cognitiva.

Por tal hecho, fue relevante durante el proceso de investigación que se desarrolló integrar la socialización secundaria con el *habitus*, ya que estas dos categorías enmarcan las diferentes formas de pensar, percibir y actuar de los estudiantes, desde la aplicación de los aprendizajes obtenidos a lo largo de sus vidas en cada una de las situaciones y contextos en los que han estado inmersos, compartiendo su historia personal y cultural con colectividades de características afines.

Lo anteriormente dicho da pie a presentar la metodología desarrollada durante el proceso de investigación, que se realizó bajo el enfoque cualitativo que, como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014), se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados (p. 364). Tal enfoque permitió un acercamiento a la unidad de análisis desde sus subjetividades.

De igual forma, se aplicó un tipo de estudio *comprendivo*, en el cual el objetivo es la teorización de las prácticas de vida, entendiendo la teorización como un acto de comprensión que implica el intercambio de significaciones para acceder al sentido de dichas prácticas de vida. El interés se centra en lo particular, cuyo ámbito de referencia es lo cotidiano (Luna, 2004).

Los diseños fueron de tipo *documental* y *etnográfico*, para lo cual se realizará a continuación una aclaración teórica de cada uno de ellos y de los instrumentos a implementar.

- *Diseño documental*, definido por Arias Fidias (2012) como un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos (p. 27). El instrumento empleado será la elaboración de *fichas*.
- *Diseño etnográfico*, definido por Rosana Guber (2001) “como una metodología artesanal que sirve para conocer de primera mano cómo viven y piensan los distintos pueblos de la tierra” Es decir, para Guber, la comprensión a la que debe llegar la descripción de un pueblo para ser denominada trabajo etnográfico es la que corresponde a la comprensión de los fenómenos sociales, desde la perspectiva de sus miembros; entendidos como actores, agentes o sujetos sociales (p. 5). Por lo tanto, se emplearán los siguientes instrumentos de recolección de información:

La entrevista semiestructurada, con la que se logró indagar y reconocer los procesos de socialización secundaria, permitió esclarecer las diversas disposiciones de los participantes para actuar en un grupo social determinado, y el diario de campo facilitó la sistematización de las prácticas. Según Bonilla y Rodríguez (1997), “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación (p. 129).

En este sentido se tomó como unidad de análisis a los estudiantes de grado 4.ºA de la institución educativa Alfonso López Pumarejo, sede Pío XII, del municipio de La Virginia, en el departamento de Risaralda, y se llevó a cabo el siguiente procedimiento.

En un primer momento, se solicitó a la institución educativa la autorización para poder dar inicio al trabajo de campo y realizar las entrevistas tanto a estudiantes como a docentes directores de grupo y padres de familia, explicándoles el objetivo del proyecto de investigación. A continuación, se realizó una selección de informantes clave de acuerdo a lo encontrado en los procesos de observación. De

esta manera se eligieron 6 personas por cada grupo de participantes (estudiantes, padres de familia) y 3 docentes.

En segunda instancia, se elaboró un consentimiento informado para los padres de familia en el que autorizaron realizar la entrevista, tanto a sus hijos como a ellos. Luego, se realizó la operativización categorial (ver anexo 1), a través de una matriz que permitió organizar coherentemente la información con las categorías y subcategorías de análisis, y así poder definir los temas de discusión para llevar a cabo las entrevistas. Posteriormente, se realizó el trabajo de campo realizando la entrevista a modo de conversatorio a cada estudiante, padre de familia y director de grupo.

Una vez recopilada toda la información, se analizaron todos los diarios de campo y se elaboró una nueva matriz para extraer los campos semánticos e ir identificando categorías emergentes y predominantes para el proceso de interpretación. Puesto que, como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014), “el análisis cualitativo implica organizar los datos recogidos, transcribirlos a texto cuando resulta necesario y codificarlos. La codificación tiene dos planos o niveles. Del primero, se generan unidades de significado y categorías. Del segundo, emergen temas y relaciones entre conceptos” (p. 406). Gracias a este proceso de clasificación se obtuvieron los resultados que llevaron a las interpretaciones que se plantean en este capítulo.

Hallazgos y análisis de la información

De esta manera, los resultados del trabajo permitieron evidenciar en los grupos de participantes (estudiantes, padres de familia y docentes) diversas categorías emergentes, tales como características de clase, manifestación del ser, pautas de crianza, interacciones en diferentes contextos, relaciones interpersonales e intrapersonales, valores y antivalores, comunicación no verbal, modelación de la conducta, amistades, toma de decisiones, situaciones de aprendizaje, rol del docente en la educación, vocación, gustos y habilidades, habilidades comunicativas y educación en valores. De estas, varias se manifestaron de manera simultánea y dominante en los tres grupos. Deseamos presentar a continuación los principales hallazgos identificados en la investigación.

La invisibilidad del cuerpo en el proceso formativo

En cuanto a las características de clase, estas surgieron debido a las percepciones que tienen los estudiantes sobre la evolución del modelo educativo a través de la historia, sus características y sus implicaciones, con aportes muy coherentes frente a lo que han escuchado en los diferentes espacios de interacción cotidiana. Así, en la discusión sobre este tema, la mayoría de los entrevistados manifestaron que las clases de antes eran aburridas, porque, como lo manifestó Samuel⁵, “además de no haber tecnología, los profesores tenían mucha edad y por eso eran regañones”, hecho que comparaban con sus clases actuales, donde la mayoría de docentes son jóvenes, alegres y, por tanto, hacen cosas más “chéveres y divertidas” (palabras textuales de Camila)⁶. De igual forma, Antonio⁷ agregó que “si un profesor utilizaba gestos agradables y se hacía entender con movimientos de su cuerpo, nos va a hacer reír, podemos aprender más fácil y, sobre todo, nos vamos a sentir queridos y felices”.

Lo que abrió paso a la categoría de comunicación no verbal, anclada al concepto de *hexis* (Bourdieu, 1991), donde indiscutiblemente el cuerpo entra a jugar un papel trascendental en el proceso formativo, tejiendo nuevas formas de comunicación que permiten al educando de una u otra manera, la apropiación de saberes desde los gestos y movimientos.

Cabe mencionar los comentarios de Laura⁸: “Cuando mi profesora baila y me mira siempre sonriendo, no quiero que llegue la hora de salida”, “en cambio en otra escuela que estudiaba antes, el profesor no se paraba de la silla, solo dictaba y dictaba, parecía una estatua y me daba miedo mirarlo”. Se infiere, en un primer momento, la motivación y agrado de los educandos cuando el profesor les habla desde su corporalidad, y en un segundo momento se evidencia el descontento por asistir a clases netamente transmisionistas, donde se invisibiliza el cuerpo para dar lugar a lo verbal y mecánico, como sucedía en la educación tradicional recibida por los padres de familia, tal como lo expresa doña Clara⁹: “Los profesores de

5 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

6 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

7 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

8 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

9 Madre de familia de un estudiante de grado 4.º, ama de casa, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

antes nos inculcaban respeto y valores porque con lo que decían sabíamos que debíamos comportarnos”.

Lo ya mencionado da a entender, en esta investigación, que muchos de los procesos de socialización secundaria, además de forjarse inicialmente en la escuela, se dan en un diálogo no directo entre los diferentes actores. Es decir, cobra vida el cuerpo para expresar pensamientos, sentimientos y emociones, pues los profesores son los principales protagonistas a quien los estudiantes tienden a imitar.

De igual forma, la información suministrada por los padres de familia, frente a temas similares de discusión, reafirmó en gran parte las categorías emergentes en la entrevista con los estudiantes, ya que, al comparar su proceso educativo con el que viven sus hijos, logran establecer marcadas diferencias frente a los comportamientos de sus profesores, sus gestos, emociones y valores y lo que hoy en día viven sus hijos en la escuela.

Cabe mencionar el aporte de Doña Carmenza¹⁰, “cuando yo estudié la cara de la profesora me decía todo el tiempo que estaba enojada, ella solo se dedicaba a escribir en el pizarrón y eso me daba miedo, por eso casi nunca entendía”. Y continuó diciendo: “Sí, tuve otros profesores que me enseñaban muchos valores, eran más amables y me explicaban, pero me hubiera gustado que fueran como una de las profesoras que tiene mi hija, que es muy alegre y les enseña con juegos y mucho amor, en sus gestos se le ve”. Lo que ratifica la influencia que tiene el cuerpo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De igual forma la señora Cristina¹¹ manifiesta:

Sin duda alguna los buenos procesos de enseñanza-aprendizaje dependen en primera instancia de la escuela, de la formación en valores y, por ende, de la forma de ser y actuar de los profesores, y que lo que aprenden en la escuela es lo que les sirve para toda la vida.

10 Madre de familia de un estudiante de grado 4.º, ama de casa, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

11 Madre de familia de un estudiante de grado 4.º, ama de casa. Entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

Posición no del todo cierta, ya que es la familia el primer agente socializador-educador, que instaura en el niño bases sólidas como normas y valores para que, a medida que vaya interactuando con otras personas, instituciones o grupos sociales (socialización secundaria) (Berger y Luckman, 1968), vaya formando su personalidad y esté en capacidad de tomar decisiones, resolver conflictos de manera pacífica y acorde con lo aprendido.

Del mismo modo, y como lo expresa Paulina¹²:

Yo pienso que es muy importante que los profesores y amigos tengan gestos amables con los niños y sean muy respetuosos, porque así ellos van a querer ir a estudiar y van a empezar a comportarse como sus profesores y amigos.

Es decir, que modelan la conducta de acuerdo a lo que observan y vivencian día a día. Lo anterior permite inferir que, tanto para los educandos como para los padres de familia, los estados de ánimo, gestos y actitudes, como manifestación del ser, de aquellos agentes pertenecientes a una entidad, juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que si se sienten motivados en la escuela, les dará gusto ir a estudiar y, por ende, aprender con mayor facilidad. Este aspecto está directamente relacionado con el concepto de objetivación, debido a que el niño reconoce una institución e identifica códigos sociales y educativos (Berger y Luckman, 1968).

Agentes invisibles presentes en el aula

En cuanto a las pautas de crianza, se evidenció que la mayoría de niños reconocen la importancia del papel trascendental que juega la familia en su proceso de formación, al manifestar que era muy grato contar con los padres y/o familiares, no solo para poder tener un buen rendimiento en la escuela, sino para que día a día les enseñaran normas y valores que los llevaran a ser personas de bien, es decir, el fortalecimiento del *ethos* (Bourdieu, 1991).

Sin embargo, a medida que avanzaba la entrevista, era lamentable darse cuenta de que lo que hablaban muchos de ellos no era más que sueños escondidos bajo un discurso que repetían sin cesar. Pues se hizo evidente, en dichos casos, que

12 Madre de familia de un estudiante de grado 4.º, ama de casa. Entrevista realizada el 17 de mayo de 2019.

la familia era un agente invisible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que fragmentaba la formación integral, debido a la carencia de normas y valores. Esta última es una categoría emergente central para continuar con este análisis, puesto que los valores permean todas las prácticas sociales.

En este orden de ideas, los niños coincidieron en afirmar que todo aprendizaje, en cualquier escenario, debía partir de un buen trato por parte de las personas con quienes interactúan, así como una buena formación en valores, pues de esta manera ellos irán internalizando (concepto de internalización de Berger y Luckman, 1968) y adoptando aquellas conductas favorables para la construcción de su ser. Han disminuido, en gran medida, los dilemas morales que viven los niños al tener que confrontar sus intereses e intenciones con lo que es correcto y socialmente aceptado. Muchos de los niños presentan rupturas en este aspecto, ya que, como se mencionó anteriormente, se presenta ausentismo familiar y pautas de crianza debilitadas, lo que les impide tener una visión de futuro y, en razón de ello, siguen perpetuando los modelos facilistas y asistencialistas del grupo social en el que se desenvuelven.

Otro aspecto encontrado es que, a pesar de enseñarles valores, varios niños empiezan a presentar doble personalidad, puesto que en la casa se muestran diferente a como son en la escuela. Santiago¹³ lo sostiene diciendo: “En la escuela me comporto mejor, porque me da pena de mis profesores, coordinadores y amigos, porque allá hay normas, pero en la casa me da pereza obedecer, me regañan y hasta me pegan, pero ya me acostumbré”. Hecho que, según este estudio, se debe, entre otras cosas, a la falta de acompañamiento familiar, establecimiento de normas y falta de autoridad que muestran los padres de familia o acudientes frente a la crianza de sus hijos, lo que desencadena en la naturalización del maltrato tanto físico como verbal, mostrando apatía por el entorno escolar y los procesos de aula.

Del otro lado se encuentra Mateo¹⁴, quien contó: “Yo en la casa soy más juicioso que en la escuela, ya que le tengo mucho respeto a mí mamá y le debo obedecer en todo lo que me diga”. Sin embargo, al preguntarle por la relación entre la

13 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

14 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 18 de mayo de 2019.

mamá y la directora de grupo, dijo: “Mi mamá casi nunca va a la escuela”, lo que significa que es muy marcada la apatía frente a la educación de su hijo.

Retomando lo anterior, cabe hacer referencia al siguiente fragmento de entrevista de doña Luisa¹⁵, quien afirma:

Tampoco es que haya mucha diferencia en la educación de antes y la de ahora, en cuanto a la responsabilidad de los padres de familia, pues mi mamá nunca iba a la escuela, todo lo que pasaba allá a ella parecía no importarle y aun así yo era buena estudiante. Hoy en día veo que hay muchos padres de familia que no se preocupan por ir a preguntar por sus hijos, o por hacer cosas por la escuela y son los niños que más mal les va, claro que también he visto que muchas veces a nosotros los padres nos quieren mantener alejados de todo lo que pasa aquí, y eso hace que las cosas no funcionen bien, pienso yo.

Este tipo de respuestas desencadena una serie de interrogantes, que llevan a reflexionar sobre el rol que están desempeñando los padres de familia respecto al proceso educativo de sus hijos, ya que en la mayoría de casos consideran la escuela como una “guardería” donde pueden dejar allí sus hijos para que los “cuiden” mientras ellos trabajan. Esta situación crea en el estudiante diversas disposiciones frente a su manera de actuar. Como lo refiere Juan Pablo¹⁶: “Mi mamá ni me revisa los cuadernos, entonces yo me relajo”.

Por otra parte, cabe mencionar el rol de la escuela frente al trato con el padre de familia, pues, como lo mencionó arriba Doña Luisa¹⁷, no es ajeno a la realidad que el sistema educativo aún no ha logrado traer al padre de familia o involucrarlo en la escuela como agente principal del proceso formativo, ya que la tendencia muestra que solo es visto como un receptor al que se llena de información o “quejas”, por así decirlo.

Hay excepciones, por supuesto; sin embargo, no es suficiente que solo unos pocos entren a la escuela y vivan las dinámicas allí presentes. Se necesita una gran masa de padres de familia empoderados con la educación de sus hijos, de modo

15 Madre de familia de un estudiante de grado 4.º, ama de casa, entrevista realizada el 17 de mayo de 2019.

16 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

17 Madre de familia de un estudiante de grado 4.º, ama de casa, entrevista realizada el 18 de mayo de 2019.

que se tejan nuevas lógicas, que apunten a una formación de calidad enmarcada en el desarrollo humano. Solo así dichos agentes dejarán de estar invisibilizados en el aula.

La educación como *campo de batallas*

Los profesores directores de grupo, por su parte, hicieron una reflexión acerca de las tensiones presentes en la evolución del modelo educativo, puesto que se observa, en gran medida, que varias prácticas pasadas hoy siguen vigentes en muchas de las instituciones, en cuanto a contenidos y clases mecánicas y monótonas, que buscan preparar sujetos para la competencia, es decir, el mundo laboral. Se deja de lado la mayoría de veces la dimensión del *ser*, que debe constituir la columna vertebral en todo proceso de aprendizaje.

Según lo ya expuesto, las categorías emergentes fueron valores y antivalores, rol del docente en la educación, la vocación, gustos y habilidades, habilidades comunicativas y relaciones interpersonales.

Haciendo referencia a los valores y antivalores, los docentes afirman que es necesario educar para la vida, formar ciudadanos de bien, potencializando sus habilidades y talentos, de modo que puedan desenvolverse adecuadamente en diferentes contextos. Contrario a ello, manifiestan que se debe dejar de lado la permisividad y pasar de una relación vertical a horizontal con el estudiante, donde sea un guía que lo acompañe y oriente de la mejor manera en su proceso educativo. Es decir, asumir el rol del docente como una misión llena de sentido humano, lejos de ser solamente un transmisor.

La vocación, entonces, entra a jugar un papel crucial en esta relación pedagógica, ya que le permite al docente direccionar su quehacer, no desde su interés personal, sino desde las necesidades e intereses de los educandos, con lo que propicia un ambiente armónico de aprendizaje, flexible y respetuoso de toda forma de pensar, sentir y actuar. Y eso, sin duda alguna, se verá reflejado en el *habitus* educativo de los estudiantes. Todo ello en el marco de las relaciones interpersonales, donde se promulgue una comunicación asertiva con toda la comunidad educativa y el ejemplo sea el mejor maestro. De igual forma, es necesario actualizarse e indagar por las estrategias acordes a las necesidades de la población.

Por todo lo anterior, se puede decir que la misión y evolución del modelo educativo, así como sus principios éticos e implicaciones desde las diferentes posiciones (padres de familia, estudiantes y docentes), trazan el horizonte para llevar a cabo prácticas pedagógicas desde una perspectiva del desarrollo humano que estimulen procesos de socialización secundaria, acordes con sus estructuras de pensamiento, y que posibiliten al estudiante ir configurando un *habitus*, que en este caso es el educativo, de una manera consciente y útil para su vida diaria.

Sin embargo, cabe preguntarse si lo ya mencionado hace parte de la realidad o simplemente es una utopía. Todo es muy acertado en teoría, pero ¿en la práctica se cumplirá? Si se analiza objetivamente el contexto escolar, es innegable que el modelo educativo está pensado para beneficiar más al sistema que a los educandos y comunidad en general.

Es paradójico hablar de calidad, cuando las prácticas están encasilladas al solo cumplimiento de metas estandarizadas que solo dan cuenta de resultados, mas no de procesos. Se habla de calidad educativa, pero no hay coherencia con prácticas llevadas a cabo. Como lo afirma Carlos¹⁸: “Al Estado le importa más que llenemos formatos y preparemos individuos para el mercado, que formar en valores y prepararlos para la vida”; afirmación que devela los vacíos axiológicos, pedagógicos sociales y culturales, ya que no es posible hablar de calidad, desligado del contexto, las necesidades e intereses de los estudiantes.

Es precisamente el componente axiológico el que ha generado más controversias entre los agentes formativos, la pugna entre valores y antivalores se convirtió en un campo de batalla del diario vivir, ya que se promulgan valores todo el tiempo, pero no se actúa en concordancia con ellos, se exige a los niños y niñas comportamientos excelentes y buen trato hacia los demás, cuando los mismos profesores y padres de familia actúan de manera indebida frente a ellos. Salomé¹⁹, con tristeza en su rostro, decía: “Es que algunos profesores solo mandan y mandan, y nos dicen que debemos respetar a las personas, pero ellos siempre nos gritan y nos miran feo por todo si no obedecemos”. Hecho que sin duda alguna confirma lo ya mencionado: el discurso sobre valores se ha vuelto tan mecánico y

18 Docente de Educación Física de grado 4.º, entrevista realizada el 8 de mayo de 2019.

19 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 21 de mayo de 2019.

obligatorio que los mismos estudiantes, primero, no tienen claro el concepto de ello, y segundo, no encuentran su aplicabilidad en las prácticas diarias.

En la familia pasa algo similar. Los padres o acudientes hablan con mucha propiedad sobre la formación en valores y la importancia de estos para la vida, pero cuando se confrontaba sus respuestas con la de los hijos y profesores, se evidenció una alta tendencia en la presencia de antivalores, puesto que le exigen al niño una serie de actitudes y comportamientos que ellos no aplican, desconociendo que el mejor maestro no es la palabra sino el ejemplo, y que es a partir de este que los niños van configurando su *habitus* de manera consciente, y no solo por repetición de conductas.

A manera de cierre

El estudio concluye que la configuración del *habitus* es el resultado, en gran medida, de la socialización secundaria que ocurre en las diferentes instituciones donde se desenvuelve el ser humano (familia, escuela, pares, entre otros); es decir, la configuración del *habitus* emerge con las pautas de crianza y la educación recibida en la escuela, ya que se encuentran estrechamente relacionadas con los ideales de formación establecidos por la familia, la escuela y la sociedad.

En este estudio el *habitus* educativo sin duda alguna se configura en los estudiantes a través de procesos de socialización secundaria, ligados al primer agente socializador, la familia, donde el cuerpo (*hexis*) se tornó como el medio de comunicación no verbal más influyente, cobrando vida, incluso más que el lenguaje verbal. Para los estudiantes, lo que aprenden a través de los gestos y movimientos de sus socializadores es más importante y significativo que un discurso diario verbal mecánico incoherente con el actuar.

Además, cabe resaltar que los modelos educativos tradicionales y actuales en su mayoría se basan en la transmisión o formación de conocimiento y de valores de manera convencional a partir de la comunicación verbal, y dejan de un lado las expresiones gestuales y los movimientos corporales tanto del docente como del estudiante en dicho proceso.

De igual forma, se puede hablar acerca de las formas de pensamiento ético y moral de los estudiantes, que están directamente relacionadas con las pautas de crianza desde dos panoramas. Uno, en el que fue evidente la presencia de dilemas

morales al tener que confrontar sus intereses e intenciones con lo que es correcto y socialmente aceptado o aprendido en diversos contextos de aprendizaje; y otro, en el que sale a relucir la dimensión del *ethos* desde una comunicación asertiva, donde los niños, al interiorizar normas y valores, van construyendo diversas disposiciones que lo orientan para actuar con conciencia moral y reflexiva en determinado grupo social.

Por tanto, partiendo de los hallazgos que se obtuvieron en el proceso de investigación, se puede concluir que los procesos de socialización secundaria predominantes en los estudiantes son pautas de crianza, valores, interacciones en diferentes contextos, comunicación no verbal y relaciones interpersonales e intrapersonales. Todo ello enmarcado en la manifestación del ser, en cuanto a emociones, actitudes y gestos, fortaleciendo a su vez la construcción de la personalidad para la toma de decisiones en su entorno inmediato.

Finalmente, el reto entonces está en empezar a tejer bases formativas en el aula, desde una perspectiva del desarrollo humano, proponiendo nuevos mecanismos de participación e inclusión que, ligados a prácticas pedagógicas significativas, permitan al estudiante una visión compleja del mundo real y, por ende, la configuración de un *habitus* educativo –*ethos, hexis y eidos*– (Bourdieu 1991), estructurado intencionalmente en las rutinas recreadas en los entornos educativos.

Referencias

Arias Fidas G. (2012) *El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Episteme.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Amorrortu.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Norma.

Bourdieu, P. (1967). Postfacio. En E. Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolastique* (pp. 133-167). De Minuit.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. De Minuit.

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción (El sentido práctico)*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. The University of Chicago Press.
- Córdova, R. (2003). El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y su aplicación a los estudios de género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 40, 1-10. <https://biblat.unam.mx/hevila/Coleccionpedagogicauniversitaria/2003/no40/1.pdf>
- Elster, J. (1992). *El cemento de la sociedad*. Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Luna, M. (2004). La Construcción de conocimiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(4).
- Martínez, A. (2007). *Pierre Bourdieu. Razones y lecciones de una práctica sociológica*. Manantial.
- Martínez, J. (2003). Capital y clase social: una crítica analítica. En F. Noya (Ed.), *Cultura, desigualdad y reflexividad: la sociología de Pierre Bourdieu* (pp. 87-116). Catarata.
- Martínez, J. (2017). El habitus: una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), 67. <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/680>
- Montero, A. (2012). Los usos del ethos. abordajes discursivos, sociológicos y políticos. *Revista Retor*, 2, pp. 223-242. Buenos Aires, Argentina.

CAPÍTULO XII

Imaginación narrativa: un camino a las emociones políticas



Viviana Lorena Ortiz Villada¹
Jorge Mario Pérez Delgadilla²
Daniel Humberto Ospina³

Resumen

La familia se constituye como el agente de socialización primaria, donde los niños adquieren las bases iniciales para el desarrollo de su identidad. Es desde la familia que se forjan principalmente vínculos que fortalecen o no la educación emocional de quienes pertenecen a ella. Por ello, “Imaginación narrativa: un camino a las emociones políticas” es un trabajo que pretende caracterizar las emociones políticas que emergen a partir de la imaginación narrativa. Este parte de la pregunta: ¿Qué caracteriza a las emociones políticas que, a partir de la imaginación narrativa, emergen en algunas madres de familia de una institución educativa de Dosquebradas, Risaralda? El despliegue metodológico es mixto, usando como método las narrativas, tanto en el diagnóstico como en los talleres aplicados para la recolección y análisis de la información. Las emociones caracterizadas fueron ira como expresión de rechazo, el miedo como representación transmisora, la empatía como una preparación para la compasión

1 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Especialista en Edumática de Universidad Católica de Pereira. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Asesora pedagógica en el Centro de Innovación Educativa de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: viviana.ortiz@ucp.edu.co

2 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Especialista en Edumática de Universidad Católica de Pereira. Administrador ambiental de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Institución Educativa Santa Isabel del municipio de Dosquebradas, Risaralda. Contacto: jorge1.perez@ucp.edu.co

3 Candidato a Doctor en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, y especialista en Edumática de la Universidad Católica de Pereira. Coordinador de la Especialización en Edumática de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: Daniel.ospina@ucp.edu.co

y el amor como un agente transformador. Por ello la educación en emociones posibilita el saberse poner en lugar de los demás y hacer una lectura inteligente del entorno, con lo que se contribuye no solo a las relaciones interpersonales dentro de la familia, sino, además, a todas las construidas socialmente.

Palabras clave: cuidado, emociones políticas, imaginación narrativa, madres de familia.

Introducción

Esta investigación parte del interés por comprender cómo las instituciones educativas públicas incluyen en su currículo, al enseñar competencias que le permitan al sujeto relacionarse con el mundo en busca de un bienestar tanto colectivo como individual, la educación emocional. A las problemáticas constantes de los centros educativos, se suma la baja proporción de aquellos agentes que le apuestan a educar en emociones, ya que se suele relegar dicho campo por el desconocimiento de su importancia.

Una educación en emociones, en este caso emociones políticas, contribuye al fomento de amor propio, confianza en sí mismo, capacidad de tejer vínculos de manera asertiva con base en el respeto. También se genera empatía con lo que siente y vive el otro, lo que permite la adquisición de destrezas para la resolución de conflictos.

El ser humano se convierte en un ser que, antes de racional, es un ser emocional, y a partir de allí construye sus criterios, perspectivas y posturas que le ayudan a tomar decisiones edificando su identidad. Claramente esto es un proceso individual que también se constituye desde las esferas primarias de socialización que le rodean (familia, escuela); por tanto, es menester abordar no solo al sujeto niño desde su emoción, sino además articular aquellas instituciones sociales que influyen en su desarrollo personal.

La familia se constituye como el agente principal de socialización de los niños, pues es desde allí donde comienza la construcción de su personalidad y su subjetividad. No obstante, si la escuela no se pregunta por la familia, pueden persistir cuestiones que afectan a ambas partes y no posibilitan un desarrollo socioemocional pleno.

Desde allí surgen varios interrogantes problemáticos: ¿las instituciones educativas se preguntan verdaderamente por lo que sucede en los hogares?, ¿cómo involucra la escuela a las familias?, ¿cómo la familia lee al otro?, ¿se puede formar una verdadera red de apoyo, desde las emociones, para contribuir a las problemáticas en la familia y la escuela? Para responder a ello, se parte de una mirada teórica de acuerdo a las categorías de análisis: emociones políticas e imaginación narrativa, las cuales permiten responder al objetivo principal, que es caracterizar las emociones políticas que emergen, a partir de la imaginación narrativa, en algunas madres de familia de una institución educativa de Dosquebradas, Risaralda.

Marco teórico

Emociones políticas, unidad de análisis

Las emociones políticas son aquellas que actúan en contextos intersubjetivos mediante la interacción con los otros; además, poseen singularidad al ser procesadas íntimamente por cada individuo, que se comporta y piensa de acuerdo a sus aprendizajes y experiencias. Estas “no se expresan con argumentos, sino que se comunican de una manera profunda en la que se entrecruzan recuerdos, imaginación, contextos, relaciones” (Martínez y Quintero, 2016, p. 306). Son una reacción vinculada con lo que afecta a la persona en su jerarquía de valores, y esta, al no contar con las herramientas subjetivas, culturales y sociales suficientes, no tiene los mecanismos menesteres para la adaptación y la resolución de conflictos.

Las emociones políticas rigen las reacciones que tiene cada sujeto sobre un suceso en particular, son construidas socialmente y contienen juicios de valor, puesto que:

Las emociones políticas poseen varios rasgos que les otorgan un carácter público y no meramente individual porque se construyen en la vida social y política con otros, en la esfera pública; están soportadas en creencias, juicios, y tienen un contenido evaluativo, además se aprenden y se cultivan. Por lo tanto, están en el sustrato moral de todos los sujetos y afectan la vida con los otros, es decir, la vida política. (Marín y Quintero, 2017, p. 102).

En otras palabras, las emociones efectúan estimaciones evaluativas dependiendo de las creencias y experiencias de los sujetos, al trascender la vivencia emocional individual y expandiendo el terreno, ya que “además de reconocerse como sensaciones corporales y elaboraciones neuronales, se expanden al plano

cognoscitivo situacional, ubicándolas en la experiencia cultural, retomando idiosincrasias, respondiendo a creencias y referentes morales apropiados por las distintas culturas” (2017, p. 102). Son entonces percepciones intencionales que se encuentran vinculadas con apegos, relaciones interpersonales, procesos individuales y sociales y que poseen un valor intrínseco en la vida humana y en la formación del ‘ser’.

Bajo esta perspectiva, se considera que las emociones subyacen en valoraciones y evaluaciones sociales y cognitivas, pues:

Toda emoción remite, pues, a un objeto cuya presencia desencadena esa reacción y una valoración (consciente o inconsciente) de ese objeto, una valencia afectiva de aprobación o rechazo hacia el objeto que suscita nuestra atención, en función del riesgo o beneficio que suponga para nosotros [...]. (López, 2016, p. 85).

El valor de las emociones está entonces en su vinculación con los proyectos y objetivos más relevantes de los sujetos, al ser estos seres reaccionantes a situaciones cotidianas por propia sensibilidad. Como nombra Camps (2011), las emociones “tienen un componente pasivo, en la medida en que sobreviene al sujeto, pero tiene también un componente activo, porque incitan a reaccionar de la forma que sea” (p. 30). En la medida en la que se vive la emoción por medio de la interacción con otro, se modifican sus valores y formas de pensar que terminan teniendo una denominación moral.

Las emociones, parafraseando a Martínez (2014), tienen como característica que siempre van dirigidas hacia alguien o algo, tienen una intencionalidad y, por tanto, no se dan en lo abstracto; son evaluadoras, pues es con ellas que se hacen juicios; están relacionadas con creencias, ya que al ser reacciones espontáneas llevan al sujeto a pensar, sentir o decir su posición frente a un asunto.

Imaginación narrativa, como estrategia

Para trabajar el ser emocional, se hace necesario vislumbrar estrategias que posibiliten la expresión, el autoconocimiento y el reconocimiento del otro; por consiguiente, la imaginación narrativa se convierte en un concepto clave para el cultivo de la imaginación desde la literatura y las artes, entendiendo a esta como “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de

interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (Nussbaum, 2010, p. 132); es decir, ser capaz de sentir interés genuino por los demás y lograr concebir al mundo como un lugar en el que no se está solo.

Así pues, la imaginación narrativa aborda el cómo de la lectura e interpretación que hace el sujeto de obras y hasta de situaciones cotidianas relatadas que le posibilitan la imaginación como capacidad para comprender significados y emociones.

En consecuencia, una primera aproximación a la imaginación literaria se relaciona con la capacidad del lector para reconocer la vida de otras personas a través de obras narrativas. [...] una segunda definición posible de imaginación narrativa se relaciona con la capacidad del lector para comprender las formas de pensar y sentir de otras personas a través de obras narrativas literarias. (Argüello Guzmán, 2018, p. 4).

Con ello, se da cuenta que se dispone de un encuentro entre: “el sentido de ficción inmerso en la narrativa” y “la experiencia del lector”, por tanto, no solo reconoce a otros, sino que también se encuentra así mismo, en otras palabras, “saber que la imaginación nos permite ser otros y ser nosotros mismos, descubrir que podemos pensarnos, nombrarnos, soñarnos, encontrarnos, conmovernos y descifrnarnos [...] le otorga sentido a la experiencia literaria como expresión de nuestra común humanidad” (Reyes, 2007, pp. 13-14).

De esta forma, las artes y la cultura se relacionan directamente por su potencial y su capacidad expresiva con aquellos conocimientos propios de las habilidades comunicativas, puesto que es desde allí que se expresan pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, juicios, se formulan ideas, discursos y con imaginación narrativa se comprende inteligentemente, pues existe una capacidad empática y sensitiva de reconocimiento de la humanidad del otro. En palabras de Nussbaum (2010):

[...] concebir a los otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios no es un proceso automático. Por el contrario, lo más fácil es ver al otro como apenas un cuerpo, que por ende puede ser usado por nuestros propios fines, sean estos buenos o malos. Ver un alma en ese cuerpo es un logro que encuentra

apoyo en las artes y la poesía, en tanto estas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esas formas que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior. (p. 139).

Las artes, incluida la narrativa, estimulan la sensibilidad ante los otros, pero, además, el cultivo del mundo interior pone en evidencia las situaciones más inverosímiles y finalmente las confrontaciones de estas con los sujetos mismos.

Metodología

Contexto, el entorno donde emergen las emociones

El presente capítulo, al preguntarse por las emociones políticas de algunas madres de familia, toma como muestra a una institución educativa del municipio de Dosquebradas, Risaralda, que cuenta con 39 docentes y 1083 estudiantes en todos sus niveles (preescolar, básica y media), de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La institución se ubica en el sector urbano y presenta, en su mayoría, problemáticas sociales de microtráfico, delincuencia, además de situaciones de violencia física y verbal entre pares, lo que afecta de una u otra manera la convivencia escolar. Al dialogar con los estudiantes, se encuentran diferentes circunstancias que permiten la aproximación y la comprensión de su contexto familiar, lo que da cuenta de la influencia de esta esfera en los comportamientos y en la interacción escolar. Las familias de dicha institución no solo se estructuran desde lo biológico, sino que se constituyen por los lazos afectivos que se generan, y que se ven afectadas por aquellos factores externos, tales como el desplazamiento forzado y el maltrato familiar, que, en últimas, se convierte en un factor interno que se refleja en cada miembro. Así, se vislumbra la necesidad de orientar acciones que fortalezcan los propósitos de formación y la relación entre familia y escuela, lo que redundaría en la formación humana y en la convivencia escolar y ciudadana.

Conociendo la panorámica, se plantea una necesidad por comprender la emoción del otro en la escuela, y más cuándo se es un cuidador, pues al ser capaz de ponerse en su lugar, se posibilita reflexionar asuntos de la práctica cotidiana como la violencia intrafamiliar y escolar, de una forma en la que, desde la interpretación, cada sujeto sea un lector inteligente de su propia vida. Es cuestionable que gran parte del currículo de las instituciones se enmarca, casi exclusivamente, en el cumplimiento de competencias cognitivas y se dejan de lado competencias emocionales.

Por último, el desarrollo de esta investigación permite a la comunidad educativa fortalecer prácticas pedagógicas, a partir de las emociones políticas, que consolidan relaciones interpersonales por medio de la imaginación narrativa y la promoción del lenguaje como principal instrumento de la comprensión del otro. Bien lo menciona Murcia (2017): “El lenguaje es experiencia misma que se abre a los otros, que recibe a los otros, que permite que esos otros vivencien el mundo, que lo conozcan y lo reconozcan” (p 54).

Método

Siguiendo la lógica filosófica moral, lo propio de las emociones es que estas sean narradas. Por ello, y para dar respuesta a los objetivos de la investigación “Imaginación narrativa: Un camino a las emociones políticas”, se reconoce un enfoque mixto, con preponderancia cualitativa, ya que se centra en la recolección y análisis de relatos que emergen de algunas madres de familia, sin desconocer el aporte de datos de tipo cuantitativo.

Lo anterior es sustentado por Creswell al mencionar que “Los diseños mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectiva del problema: [...] generalización (cuantitativa), así como comprensión, profundidad y complejidad (cualitativa)” (citado en Sampieri, Collado y Lucio, 2010, p. 546), lo que posibilita al final una comparación de datos y la obtención de una mirada más esférica de los procesos.

Por consiguiente, el método utilizado fue la narrativa, tomando a esta como acción social que posibilita tomar datos desde la experiencia propia y que permite narrarse desde la imaginación; por tanto:

[...] recupera parte del pensamiento de los sujetos de investigación a través de las historias que construyen y cuentan sobre sí mismos, ofrece posibilidades de obtener datos que permiten una especie de ida y vuelta sobre los sucesos incluidos en esas historias y los contextos en los que tienen lugar, de tal modo que pueden ocurrir distintas interpretaciones de un mismo suceso de parte del sujeto si es evocado en momentos distintos de su vida. (Carrillo, 2015, p. 4).

En este sentido, es útil que durante el proceso el investigador tenga poca intervención, pues lo verdaderamente importante son las narraciones detalladas de algún aspecto en particular que haga el participante.

Así mismo, se hizo necesario un acercamiento con la población objeto de estudio, por lo que se realizó una escuela de padres para obtener un diagnóstico emocional de cuidadores. Con ella se encontró que generalmente las emociones son ligadas aquello que sensitivamente se percibe; es decir, “las emociones es cuando uno siente rabia”, “es la ira que uno tiene” “lo que uno expresa cuando está alegre” (voces de cuidadores en Escuela de padres, agosto 28 del 2019).

Algunas emociones, específicamente el amor y la compasión, son asumidas como la acción de brindar bienestar al otro, al otro que lo necesita porque está en condiciones más vulnerables que las propias: “Mi hija y yo somos muy compasivas con los niños de la calle [...] yo le doy mucho amor a mi niña, [...] siempre quiero que esté bien por eso la cuido tanto” (voces de cuidadores en Escuela de padres, agosto 28 del 2019).

Por otro lado, para focalizar el grupo de estudio se realizó una encuesta, que permitió categorizar emociones, prácticas y disponibilidad de los cuidadores. Según Sampieri, Collado y Lucio (2010), “en la literatura sobre metodología de la investigación, la encuesta ha sido visualizada como una técnica cuantitativa para recabar, mediante preguntas, datos de un grupo seleccionado de personas” (p. 217). Por ello, la encuesta se realizó con el objetivo de explorar el ámbito familiar de algunos cuidadores, desde la educación emocional y, posteriormente, como base para el diseño y aplicación de talleres ajustados a lo encontrado.

El taller entonces se convirtió en la técnica de recolección de información utilizada, pues este es:

Un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida. (Cano, 2012, p. 11).

Si bien los talleres pueden ser aplicados de forma grupal, los diseñados durante el presente ejercicio se aplicaron de forma individual para que las narraciones no tuvieran de alguna manera un condicionamiento por la forma de pensar del otro, sino que se lograra un espacio íntimo y de confianza entre participante e investigador. Los talleres, además, fueron propuestos desde diversos lenguajes

multimediales y abordando indirectamente temáticas sociales presentes en la institución educativa: abuso sexual y violencia (conflicto armado). Además, desde el marco ético se compartió el consentimiento informado, con el que se confirmó la anonimidad de la información y la exclusividad a uso académico.

Por otra parte, para la codificación de los datos se utilizó el *software* ATLAS.ti, el cual proporciona un conjunto de herramientas que ayudan a organizar, reagrupar y gestionar la información recolectada, para su categorización y posteriormente su análisis.

Resultados

Fase diagnóstica

A pesar de que la escuela de padres y la encuesta propuestas durante el proceso no fueron dirigidas a un miembro de la familia en específico para su participación, la mayoría de quienes las desarrollaron eran madres de familia. Así mismo, la disponibilidad y disposición para la realización de talleres se presentó en su totalidad por parte de ellas (madres de familia).

Se evidenció que en su generalidad quienes participaron activamente de los talleres eran madres amas de casa y solo dos trabajadoras independientes.

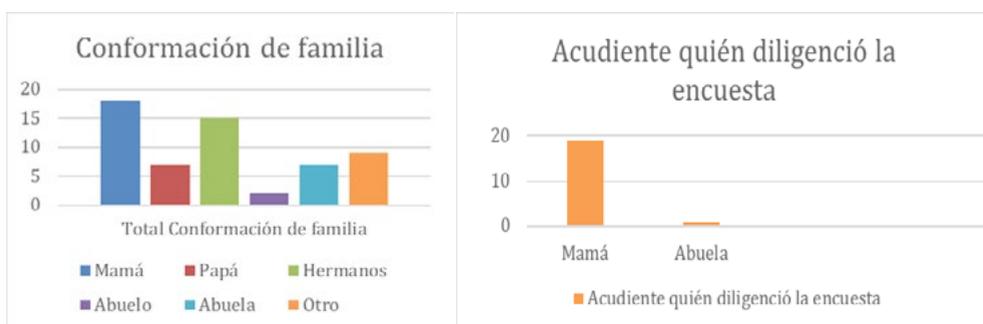


Gráfico 1. Comparativo entre miembros de la familia y diligenciamiento de encuesta

Como se manifiesta en el Gráfico 1, la conformación de las familias en la institución educativa es dinámica, pues no solo se limita, en cuanto a su estructura, a una

nuclear, sino que en cambio hay una proliferación de familias extensas en las que sus miembros pueden variar según las situaciones y los vínculos. A pesar de ello, al diligenciar la encuesta, los acudientes mostraron que sus relaciones internas pueden ser basadas en un imaginario de familia, en el que la madre es la responsable de la educación y crianza de los hijos; por tanto, son quienes en la investigación jugaron un papel activo.

Las emociones que se pudieron evidenciar dentro de la fase diagnóstica fueron la ira, la empatía, el amor, el miedo y otras como el diálogo desde la percepción de las madres de familia.

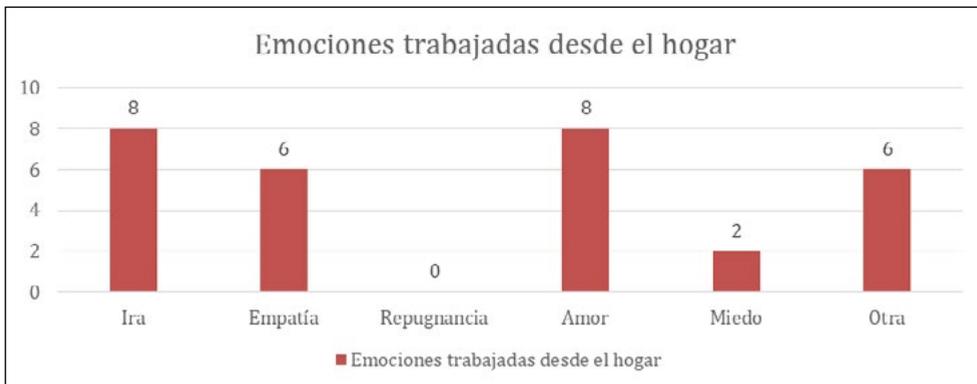


Gráfico 2. Emociones trabajadas desde el hogar.

Fuente: elaboración propia

Es notorio que, al cuestionarse por las emociones trabajadas desde el hogar, se destacan dos emociones en constante abordaje: la ira y el amor, entendiendo la ira como una emoción que emerge ante algo que causa irritación o es considerado amenaza, y al amor como aquella que refleja el apego, el afecto y los vínculos fuertes hacía otras personas, o hacía sí mismo.

Talleres narrativos

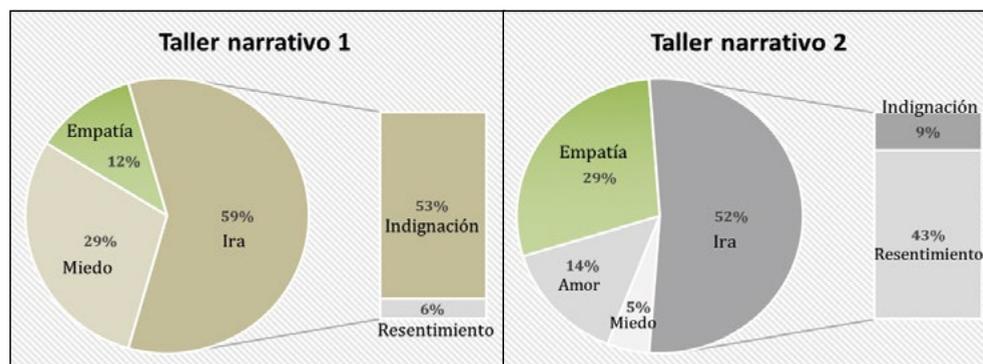


Gráfico 3: Comparativo Taller narrativo 1 y Taller narrativo 2.

Fuente: elaboración propia

En este gráfico comparativo, se pueden observar las emociones políticas que surgieron en el discurso de las madres de familia, las cuales, al ser codificadas, permitieron su representación en porcentajes, lo que permitió destacar la ira como la emoción política con mayor frecuencia en ambos talleres. Esta en el primer taller narrativo emergió orientada a la indignación con un (53 % del 59 % total de la ira), y para el segundo taller narrativo, se manifestó en mayor porcentaje desde el resentimiento (43 % del 52 % total de la ira). Otro aspecto para destacar es que en el primer taller no aparece el amor como una de las emociones políticas de mayor aporte a una sociedad. La empatía (29 %) para el segundo taller es reflejada por la vulnerabilidad en términos de violencia que representan para las madres las personas que poseen menos recursos. Por último, el miedo (29 %) en el primer taller es sentido generalmente por las madres que han sufrido acoso sexual y que, por ende, transmiten miedo a sus hijas, especialmente.

Discusión de resultados

Emociones políticas y su caracterización familiar

La ira como expresión de rechazo:

Dentro de los hallazgos se evidencia la emoción de la ira, como una de las más sentidas y narradas desde la experiencia. Esta es una emoción predominante en el

comportamiento social y humano, pues lleva a actuar a la persona por una fuerza externa, al percibir cuando otro realiza algo que se considera como indebido y que termina afectando a los demás. La ira,

[...] además, es la pasión ‘más sombría y desenfrenada de todas’, es ‘sorda a los consejos de la razón’, es una ‘locura breve’, destruye a las personas y a las naciones, ‘es ávida de venganza, y no está conforme con la naturaleza del hombre. (López, 2016, p, 82).

Es decir, la ira es un juicio de cuando la persona se siente ofendida u agraviada, y esto la lleva a ejecutar acciones que pueden ser hasta violentas: “Sí yo relato la historia ahí, el fin es que lo iba a matar [...] casi lo mato, entonces, imagínese” (Relato de madre 3, Taller narrativo, noviembre 6 del 2019).

En este sentido, la ira origina un deseo violento que es expresado a través del discurso, transforma una situación concreta y, a partir de allí, toma elementos para desinhibirse, por lo que si no hay control de dicho deseo se genera una respuesta violenta de destrucción al agresor: “Lo mato, lo mato porque cómo va a hacer una cosa de esas, pero sí le crea a uno mucha ira, pensar y más si son niños bebés. Eso le causa mucha indignación” (relato de madre 5, taller narrativo 1, noviembre 15 del 2019). La ira se convierte en una emoción que aumenta si el acto victimario es dirigido hacia un menor y hacia un adulto mayor, porque probablemente se consideran en vulnerabilidad, y mucho más si hacen parte de los vínculos primarios de la persona.

La ira para Nussbaum (2008) “genera un deseo de represalia; el amor da lugar a deseos de proteger y de estar con el objeto amado” (citada en Martínez, 2014, p. 53). Con relación a ello, y según lo observado en las madres de familia, con base en la ira pueden surgir otras emociones como la indignación y el resentimiento. La primera es una reacción espontánea de desagrado, impotencia y hasta insatisfacción contra algo que se considera atenta a la dignidad humana, al cumplimiento de derechos y la justicia:

Por qué hay seres tan malos en este mundo y por qué hacen cosas tan crueles, por qué cogen una niña indefensa, que fuera una persona que se pudiera defender, pero una niña especial y contarle a la mamá con tanta frialdad lo que hacía con su hija, y ella creía que al dejarla con su compañero

era que la estaba cuidando y resulta que se iba a trabajar y él hacía esas cosas. (Relato de madre 2, Taller narrativo 1, noviembre 6 del 2019).

Como se manifiesta, la indignación parte de una estima evaluativa que lleva a reconocer lo injusto, ya sea con la humanidad propia como con la ajena. Según Martínez (2014), “la indignación aparece cuando sentimos dolor por la agresión a un tercero, por quien se nos despierta un sentimiento de solidaridad” (p. 36); es decir, surge como una desaprobación moral que, en su mayoría, conduce a una acción reparadora de la exigencia moral violada.

Por otro lado, el resentimiento puede ser concebido como una ira no resuelta o como una incapacidad para perdonar, pues este genera una desazón que puede perdurar en el tiempo y reaparece cuando hay un recuerdo de la situación concreta de ofensa: “La verdad me daba mucha pereza ir a la oficina de ellos, me dio alegría cuando se fueron dos de ellos” (relato de madre 7, taller narrativo 1, noviembre 15 del 2019). La ira entonces se puede transformar en resentimiento, provocando la vivencia una y otra vez del enojo sentido en el pasado:

Yo digo que uno queda como marcado para toda la vida. Y con ese resentimiento con rabia, yo digo que uno quedaría con ganas de coger a esa gente y matarla, y como encontrarse a esa gente y matarla [...] En mi momento de rabia yo decía para cogerlos y torturarlos así como torturaron a mi hermano [...] a eso a mí sí me parece terrible, yo digo perdóname, dios mío, pero para mí esa gente no merece vivir, no merecen vivir. (Relato de madre 2, taller narrativo 2, noviembre 25 del 2019).

Se puede decir que el resentimiento surge por una represión de la emoción ira, principalmente cuando “me siento ofendido por otro y considero que él es consciente de la falta cometida” (Martínez, 2014, p. 36), no se canaliza lo sentido por la falta y ni se tiene generalmente la capacidad de “dejar ir”, de “soltar” lo experimentado, pues causó dolor en la propia persona o en alguien cercano.

Representaciones “transmisoras” del miedo

Inmerso en los relatos y expresiones de los participantes, el miedo se convirtió en una emoción que surge cuando se habla del otro, especialmente de ese otro-hija, cuando se reconoce en ella una situación de peligro o que se considera una amenaza, pues “el miedo funge como indicador de peligro. Dado el supuesto de

que su base cognitiva se corresponde con la realidad, ella nos ayuda a estar alertas ante el peligro de nuestra situación” (Steinfath, 2014, p. 83). Sin embargo, más que su base cognitiva, es su base social, pues este impulso de defensa puede ser transmitido de una persona a otra o hasta de una generación a otra: “Sí sale y está tomando gaseosa, no vaya al baño, porque mientras puede ir al baño le pueden echar algo en la gaseosa y ella me dice: ay no, ma, qué miedo” (relato de madre 2, Taller narrativo 1, noviembre 6 del 2019).

Lo anterior refleja situaciones cotidianas en las que el miedo juega un papel fundamental y en el que las representaciones e imaginarios sociales lo fundamentan, creyendo que la evasión o justificación al factor de riesgo es la solución:

Ella permanecía mucho sola, yo creo que fue por eso [...] uno a veces se tiene que callar [...] Ella le cogió mucho miedo a los hombres, es muy callada, retraída [...] A mí me da miedo el silencio de ella [...] Ella tan juiciosa que no sale de la casa (relato de madre 2, Taller narrativo 1, noviembre 6 del 2019).

Si bien el miedo genera “anticipación de una amenaza o peligro (real o imaginario) que produce ansiedad, incertidumbre, inseguridad” (Arboleda López, 2017, p. 87), el miedo se convierte, más que en una emoción protectora, en una generadora de sufrimiento, puesto que:

[...] no abre posibilidades al vínculo social, al contrario, pone a los estudiantes en la condición de pensar que compartir la vida con los otros atenta contra el Yo. La creencia de que se corre peligro en la vida ciudadana conduce al encierro, a buscar convivir en la reafirmación de su identidad con aquel grupo muy reducido, sus iguales en la vulnerabilidad. (Martínez, 2014, p. 12).

Por consiguiente, al ser consciente de ello, o al menos ir convirtiendo de lo irracional a lo racional dicha emoción, se podrá reflexionar sobre aquello que genera indisposición, y se contribuiría a lo que se conoce como educación emocional o el cultivo de emociones, que posibilitará sentir miedo, mas no vivir con él.

El amor como agente transformador oculto

El amor es de cierta forma la primera emoción, con respecto a la comprensión de la infancia. Esto se debe a que los vínculos que se generan entre quienes hacen parte del cuidado del niño son los que le brindan seguridad, estima, respeto y contribuyen a su crecimiento y desarrollo. El amor:

Incluye un reconocimiento placentero del otro como ser valioso, especial y fascinante; es un impulso dirigido a entender su punto de vista; diversión y juego recíproco a través del intercambio y de lo que Winnicott denominó «interjuego sutil»; implicando además gratitud por un trato afectuoso y culpa por los deseos o los actos agresivos propios; y, en último y principal lugar, confianza y suspensión de las demandas ansiosas de control. (Nussbaum, 2014, p. 214).

Con relación a ello, la familia debería ser el principal constructor y dador de amor, al ser la institución social que les proporciona las bases a los sujetos en formación. Como menciona una de las participantes: “Uno sentir que le importa a alguien como sentir ese calor humano [...] sentir que le importa a alguien, que alguien se está interesando por uno” (relato de madre 5, taller narrativo 2, noviembre 26 del 2019). Esto se convierte en la acción transformadora:

[...] brindar una amistad sincera, que esa persona no se sienta sola, lo más valioso que uno le puede dar a una persona es el tiempo. Entonces usted dedicarle un poquito de tiempo a alguien eso es súper valioso, porque las personas necesitan eso, el cariño todo eso. (Relato de madre 5, taller narrativo 2, noviembre 26 del 2019).

Por lo cual el amor desde los relatos obtenidos es visto como la emoción necesaria socialmente para extender el interés por los demás, supone una entrega, un descubrimiento; sin embargo, es una de las emociones más ocultas en el discurso, pues se puede encontrar fácilmente de forma implícita, pero no se visibiliza auténtica y explícitamente. Aunque sea una emoción tan sentida, hay una probable normalización de la emoción en el ámbito familiar, por lo que poco se hace consciente, y menos cuando se debe pensar en sociedad.

Empatía: una preparación hacia la compasión

En la misma línea del amor se encuentra la empatía como aquella intención por comprender lo que le sucede al otro, sus sentimientos y situaciones de una forma objetiva. Esta genera solidaridad y está estrechamente relacionada con el altruismo. Una persona que es capaz de ponerse en el lugar del otro es capaz de reconocerse a sí misma y a los demás: “[...] yo le diría si usted tuviera una hija a usted no le gustaría que su hija estuviera pasando por esa situación, entonces lo miraría como si a la madre también le estuviera pasando ese tipo de cosas” (relato de madre 6, taller narrativo 1, noviembre 15 del 2019). Lo presentado con antelación demuestra que, cuando las circunstancias se han vivido, se es más fácil ser empático, porque se permite reflejarse en la otra persona, lo que convierte en asunto complicado el ser capaz de no vivir la situación pero sentirla por aquel que la vive.

Por otra parte, en los hallazgos se evidenció que se siente mayor empatía cuando el otro se encuentra en una situación que se considera como vulnerable:

Yo puedo llegar a decir mire ese negro que llegó, mire cómo habla y empiezan a imitar como habla y son cosas pequeñas sin saber, no es el hecho sin saber si Fulanito de tal sufrió esto esto y esto, porque tampoco uno puede compadecer a una persona, es ayudarlo a salir adelante, entonces ese es mi pensar. (Relato de madre 1, taller narrativo 2, noviembre 22 del 2019).

En el discurso es eminente que cuando se habla de raza la condicionan a una minoría y, por ende, a vulnerabilidad, de tal forma que eso produce inconscientemente una justificación y un destello de empatía:

Yo digo que esas personas que son así, yo digo que son personas que han sido maltratadas en su niñez, y que la misma familia se han aprovechado de ellos, y crecen con esa mentalidad de que es la única forma que ellos se pueden desquitar de todo eso que les hicieron con los demás. (Relato de madre 7, taller narrativo 1, noviembre 15 del 2019).

En este sentido, la empatía conecta emocionalmente a las personas, motiva a actuar a favor del bien común y responde a una de las características de las emociones, su eudaimonismo; es decir, que la empatía surge de “reconocerse en

la vulnerabilidad del otro, pero no solo para evidenciar que se puede tener una vivencia parecida, sino para constatar que la reciprocidad sentida tiene que ver con que se evalúa la alegría o la miseria del otro” (Martínez y Quintero, 2016, p. 305). De allí resulta un sentimiento de preocupación por los demás. Lo mismo ocurre cuando se justifican las acciones de quien por alguna razón no cumplió con las reglas sociales y legales establecidas: “Obviamente se siente dolor uno debe estar balanceado, los paramilitares son mandados, ellos fueron a buscar su sustento y su dinero pero son personas buenas normales como nosotros pero allá los vuelven malos debido a que no hay empleo” (Relato de madre 8, taller narrativo 2, noviembre 28 del 2019), lo que tiene relación con aquello descrito por Nussbaum (2014): “Yo defino empatía como imaginación participativa, y como tal es una posible preparación para la emoción de la compasión” (citada en Modzelewski, 2014, p. 321).

La empatía desde lo encontrado entonces es transformada en el camino hacia la compasión; por tanto, basta con destellos para seguir educándola, pasar de una empatía por vulnerabilidad a simplemente ser empáticos.

Imaginación narrativa en un discurso dependiente

Dentro de los hallazgos de esta investigación se tiene, además, el vínculo de la imaginación narrativa (utilizado como instrumento para la recolección de datos) con las emociones y las experiencias vividas de la población objeto de estudio. En este sentido, Nussbaum expresa que “la inclusión del carácter narrativo de las emociones permite colocar al relato como el instrumento que da lugar a la posibilidad de una reconstrucción del origen de una emoción” (citada en Modzelewski, 2014, p.318,). Por ejemplo, cuando se plantea a las madres una situación hipotética de abuso en la que su hijo es víctima de acoso (escolar, laboral o familiar), se obtienen relatos con manifestación de emociones como la ira, derivada de vivencias personales y evidenciada en frases como: “Llega la mamá histéricamente” (relato de madre 1, taller narrativo 1, noviembre 6 del 2019), “Yo vi el final en el golpe” (relato de madre 2, taller narrativo 1, noviembre 6 del 2019) y en gestos bruscos como el golpear con el dedo las imágenes al señalarlas.

Estas emociones, que emergen de la imaginación narrativa, pueden ser reproducidas y aprendidas en el contexto familiar; sin embargo, el poder trabajarlas y enseñarlas de manera adecuada permitiría empoderar a los individuos en beneficio de la interacción y la participación social, pues “todas las emociones

necesitan un cultivo apropiado. Con un cultivo [...] habría incluso algo muy útil en la ira cuando contribuye a levantarnos contra la injusticia” (Nussbaum citada en Modzelewski, 2014, p. 322); pese a que en algunos casos existan limitantes en la comunicación o educación de dichas emociones por aceptación social.

El desarrollo de los talleres para este proyecto permitió a los investigadores analizar los relatos de las madres objeto de estudio e inferir que su discurso depende del contexto de la entrevista; es decir, del lugar y del diálogo con el investigador. Posiblemente, las madres hablan en el colegio de manera diferente a como hablarían en una conversación familiar; esto se evidencia en la respuesta de una de las madres, al expresar que “si mis hijos fueran los abusadores, yo miro quién es la víctima y los acompaño a hacer todo el proceso, si lo hicieron lo tienen que pagar” (relato de madre 6, taller narrativo 1, noviembre 15 del 2019). En este caso, ella pareciera expresar una opinión enmarcada en la corrección moral que le confiera aprobación de su interlocutor. Teniendo en cuenta que las entrevistas se realizaron en la institución educativa, espacio asociado con principios y valores morales elevados, queda abierta la posibilidad de que el discurso, o la acción misma, puedan ser diferentes en una conversación dentro de un contexto familiar o barrial.

Representaciones, un resultado de la imaginación narrativa

El papel de la familia en la educación emocional:

El rol fundamental de la familia como formadora de emociones políticas, en el desarrollo integral del individuo, se verá reflejado en las relaciones interpersonales de cada sujeto en sus diferentes contextos. Como lo afirman Palacio y Múnera (2018):

El ser humano aprende a relacionarse desde pequeño con la familia, es decir, allí se aprenden las bases para la interacción con los demás; también los estilos de vida, las formas de pensar, los valores, los hábitos, entre otros, que sirven para configurar la personalidad del individuo, que posteriormente se desenvolverá en un contexto sociocultural. (p. 179).

Así, se pudo identificar en las diferentes reflexiones que hacen las madres las creencias que se tienen con respecto a los modos de vida de algunas familias y

cómo estas repercuten en el proceso personal del niño: “Yo creo que un niño que sufre violencia desde el hogar que vea que la mamá y el papá se estén pegando. Todo eso influye en el muchachito y el muchachito crece con odio con rencor” (relato de madre 6, taller narrativo 2, noviembre 22 de 2019).

Género y contexto sociocultural

Esta investigación permitió a su vez detectar algunos juicios de valor que se reproducen de generación en generación según su contexto sociocultural. Un ejemplo tiene que ver con las representaciones de género que las madres han construido a lo largo de su vida y cómo dan validez a situaciones de acoso o abuso que sufren las mujeres, lo que se evidencia en dos reflexiones a partir del taller narrativo correspondiente al acoso sexual:

Uno es libre de vestirse como uno quiere, pero también uno mismo se lo busca, yo tuve muchas compañeras que les gustaba el escote y esas son las personas más vulnerables cuando uno se viste así, ya tiene un sello en la frente. (Relato de madre 7, taller narrativo 1, noviembre 14 del 2019).

Al principio me dio risa porque niños tan pequeñitos en esas cosas y más una niña. Que uno dice es que las niñas deben ser más... o sea, eso se vería más si fuera un niño persiguiendo a una niña, ¿pero una niña al niño? Al principio me dio risa, pero cuando el niño me decía mamá, es que no me deja respirar, entonces fui donde la profesora. (Relato de madre 6, taller narrativo 1, noviembre 15 del 2019).

Aquí se evidencia que, para ellas, las situaciones de acoso tienen una responsabilidad en la mujer (por su forma de vestir), lo que está determinado por un contexto sociocultural patriarcal (machista) en el cual les ha tocado vivir. Por otra parte, en el relato de la madre 6 es evidente que la representación que se hace con respecto al abuso sexual se presenta en una dirección (del hombre a la mujer), expresando una aceptación a estas relaciones de poder. Así como lo plantean Blázquez y Montes citadas en Quiroz y Rodríguez (2017): “Las personas dan sentido a sus experiencias y emociones y las configuran según sus vivencias, se utiliza para ejercer un control en la construcción de mujer y de lo femenino, es decir, [...] la cultura establece cómo debería ser una mujer” (p.13).

Conclusiones

Para el desarrollo de competencias emocionales en los niños y jóvenes, las relaciones interpersonales y vínculos primarios se convierten en factores determinantes del bienestar emocional. La familia como agente de socialización primaria es la encargada de brindar las herramientas necesarias para el cultivo de emociones; por tanto, los lazos afectivos que rodean al sujeto son los que le sirven de apoyo y ejemplo para vivir en sociedad y tramitar sus procesos internos. Por ello, educar en emociones a los estudiantes es importante, pero más aún, involucrar a las familias desde su experiencia emocional, pues al fin de cuentas son ellos los que ayudarán con la capacidad de percibir, comprender y evaluar las emociones como las que surgieron a partir de las narrativas: ira, miedo, amor y empatía.

Así mismo, es relevante que las instituciones educativas articulen a las familias como parte de la comunidad educativa, propiciando espacios en los que estos sean escuchados. La imaginación narrativa se convierte en un medio para que los cuidadores le den sentido y significado a las experiencias vividas, para que por medio de la narración ellos fortalezcan las competencias emocionales y desde allí poder reconocer necesidades y potencialidades que posibiliten un trabajo fundamentado desde el contexto social y familiar de los estudiantes. En otras palabras, darle un papel activo a las familias a través de insumos pedagógicos como escuelas de padres o talleres narrativos, en los que puedan, además de expresarse, identificar y gestionar sus propias emociones.

Por último, se abren unas relaciones emergentes que tienen que ver con la cuestión de roles y género en la familia, que, si bien son aspectos investigados desde otras esferas, se plantean en el presente desde el nivel emocional y desde la corresponsabilidad probablemente inconsciente que está inmersa en el contexto educativo.

Referencias

Arboleda López, A. P. (2017). Conciliación, mediación y emociones: Una mirada para la solución de los conflictos de familia. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 17(33), 81-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1002/100254730005>

Argüello Guzmán, L. (2018). La imaginación narrativa de Martha Nussbaum ante la crítica académica. *Question*, 1(60), e099. doi:<https://doi.org/10.24215/16696581e099>

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder Editorial.

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, ReLMeCS*, 2(2), 2252.

Carrillo, J.C. (2015). *La narrativa como opción metodológica en la investigación educativa*. Inie. 3.^{er} Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación y Globalización. Universidad de Costa Rica.

López, L. (2016). Las emociones como formas de implicación en el mundo. El caso de la ira. *Estudios de Filosofía*, 53, 81-101.

Marín, M. L. y Quintero, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, 101-117. [10.17151/eleu.2017.16.7](https://doi.org/10.17151/eleu.2017.16.7).

Martínez, E. (2014). Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad De Manizales – CINDE.

Martínez, E. y Quintero, M. (2016). Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 301-313.

Modzelewski, H. (2014). Autorreflexión y educación de las emociones para la democracia: entrevista a Martha Nussbaum. *Areté*, 26(2), 315-333.

Murcia, N. (2017). *La Escuela con mayúscula: Configurando una escuela para el reconocimiento*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz Editores.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.

Palacio, P. A. S. y Múnera, M. V. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198.

Quiroz, J. y Rodríguez, N. (2017). *Experiencia emocional de mujeres madres cabeza de familia* [trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana].

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Norma.

Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Steinfath, H. (2014). Emociones, valores y moral. *Universitas Philosophica*, 31(63),71-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4095/409533958004>

CAPÍTULO XIII

Aprendizajes significativos y necesidades educativas especiales: Abordaje en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca

Diana Cristina Villada Escalante¹
Carlos Andrés Hurtado Díaz²

Resumen

El abordaje investigativo desarrollado pertenece al campo de las ciencias sociales y humanas, propias del desarrollo sensible del ser a través de la educación, bajo el principio de la inclusión con enfoque diferencial para estudiantes con necesidades educativas especiales. Si bien es cierto que estas existen desde lo constitucional, normativo y reglamentario, en la práctica, para municipios intermedios o pequeños, se queda en el deber ser, por lo que este trabajo investigativo tiene como objetivo general comprender las prácticas pedagógicas inclusivas en la Institución Educativa Sor María Juliana, del municipio de Cartago, Valle del Cauca. Estas prácticas constituyen aprendizaje significativo en estudiantes con necesidades educativas especiales; se estudian 6 casos de estudiantes categoría 10 –múltiple– según los criterios de unificación del Ministerio de Educación de Colombia, para el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media. Con un enfoque metodológico cualitativo y un modelo etnográfico

1 Abogada de la Universidad Cooperativa de Colombia, docente de la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca. Contacto: diacrivi@hotmail.com .

2 Postdoctor en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad de la Universidad Santo Tomás. Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. Magister en Psicoanálisis de la Universidad Argentina John F. Kennedy. Decano de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: carlos.hurtado@ucp.edu.co

reflexivo, se pudo llegar a conclusiones que apuntan a fallas estructurales en el mismo sistema educativo que pregona inclusión para esta población, que van desde la construcción del currículo, la imposibilidad humana y formativa del docente, la imposición normativa y la inaplicabilidad del plan individual de ajustes razonables.

Palabras clave: pedagogía, inclusión, aprendizaje significativo, NEE.

Introducción

Colombia, como Estado social y de derecho, centrado en sus instituciones y el predominio de los derechos constitucionales, no es ajeno a la obligación de proveer a sus ciudadanos un servicio educativo que incluya a todos sus habitantes, sin distinción de sexo, raza, práctica religiosa o condición física. El sistema desde el ejecutivo tiene su cartera ministerial, desde donde se toman decisiones encaminadas a regular, inspeccionar y vigilar la función social de un sector que debe garantizar no solo la cobertura, sino la calidad y cumplimiento de sus fines, y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.

Según las directrices del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), el sistema lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria, cinco grados, y secundaria, cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller) y la educación superior (MEN, 2019). Es importante resaltar que la misma institucionalidad define la educación “[...] como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (2019).

Estas solas premisas permiten abordar esta investigación basada en una experiencia sobre aprendizajes significativos y necesidades educativas especiales en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca. Allí, por su representatividad y tamaño en la educación pública del municipio, afloran un número importante de situaciones en su población estudiantil. Entre ellas, estudiantes con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) y los procesos de aprendizajes significativos que requieren; en especial a la luz de directrices encaminadas a la inclusión, como el Decreto 1421 de 2017, con tiempo diferido de implementación a 5 años, razón más que suficiente

para abordar el tema, comprenderlo, reflexionar y proponer alternativas para que todos los actores del proceso participen.

En el transcurso del escrito se abordarán diferentes aspectos, que involucran un análisis de los antecedentes de un tema álgido y que genera resistencia *a priori* entre los docentes; pasando por estrategias implementadas tiempo atrás para este tipo de población estudiantil, como el programa GEEMPA, y el abordaje teórico de autores como Ainscow (2004) y su teoría de palancas; Porter (2007), como uno de los colaboradores en el MEN sobre el tema; organismos internacionales como la Unesco (2008), que promueve una educación para todos, basada en los derechos humanos, como por ejemplo la Declaración de Incheon (2016); experiencias desde otras latitudes, como el informe Warnock (diseñado inicialmente en 1974) para el mejoramiento de la educación mundial; de NEE, de el pedagogo Zubiría (2019), tal vez uno de las autoridades más respetadas en el país en temas de educación, y puntos de vista del sociólogo Molano Bravo. El propósito de la articulación de tan variados autores es abordar el deber ser, que permita garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo, partiendo de lo que se hace actualmente en la población objeto de conocimiento.

Formulación del problema

Desde la práctica docente en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, se ha observado que no se proporcionan espacios de reflexión y de construcción colectiva de los docentes en torno a un objeto de investigación que demanda la educación actual: la inclusión educativa. Es necesario crear sensibilización sobre la capacitación para tener unas prácticas más acordes a las necesidades pedagógicas, a una enseñanza inclusiva. Hoy día, infortunadamente, no se cuenta con una política pública que ayude a instituciones y docentes a ser más efectivos en las practicas, y lo que existe, como, por ejemplo, la didáctica pedagógica GEEMPA, no llega apropiadamente a municipios pequeños o intermedios con una sola profesional por institución. Esto dificulta la frecuencia deseada, los recursos y las herramientas metodológicas para tener éxito en estrategias docentes; hay falta de orientadores y disponibilidad, entre otras dificultades.

Parte del problema es que las prácticas de este tipo –necesidades pedagógicas– deberán ser llevadas a la casa de los estudiantes de condiciones especiales, para

que su familia participe de forma activa en del proceso educativo del niño o de la niña. Hay que tener en cuenta, con todo, que no deberá ser marginado o minimizado por su condición; de allí que una asesoría psicológica y social resulta importante para mitigar el impacto familiar y no ser discriminado en ninguna circunstancia.

Infortunadamente, la realidad cultural colombiana acrecienta los factores de discriminación para niños y niñas con características diferentes. Esto inicia en el propio seno familiar, lo que disminuye su autoestima y cimienta una personalidad negativa, ya que por su condición son marginados muchas veces. Las personas responsables (dígase padres, hermanos o familiares en general) no se interesan en el desarrollo de un integrante con necesidades especiales en educación, y mucho menos se apropian de la tarea de ayudarlos en el proceso de aprendizaje; en especial, de utilizar la lúdica para activar procesos de enseñanza-aprendizaje en la producción escrita, lectura comprensiva, pensamiento lógico matemático y convivencia pacífica (Método GEEMPA).

De otro lado, en el sistema educativo tradicional, a los niños y niñas que requieren aprendizajes significativos no se les da el protagonismo requerido, y el docente que tiene la información de su condición no destina el tiempo necesario para inquietarse, debatir, comparar información nueva con la información que ya pueda tener, hacerse un concepto propio en cualquier tema; tampoco se le permite cuestionar el proceso educativo. En la actualidad, esto ha cambiado en parte, por lo menos en disposiciones normativas, como la Ley 361 de 1997, conocida como Ley Clopatosky, que dedica el capítulo II del Título II a la educación, y los Decretos 2082 de 1996 y 366 de 2009, este último específico para la educación inclusiva. Pero en la práctica todavía se está distante del deber ser en la inclusión de los niños y niñas de condición diferente. Prueba de ello es la necesidad de un nuevo lineamiento, expresado en el Decreto 1421 de 2017, que reglamenta el marco de la educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad.

Análisis de antecedentes

El desarrollo de las necesidades educativas especiales, en los últimos años, ha dado un impulso notable. Herrera Quimbay (2018), de la Universidad Católica de Pereira, en su tesis “Programa de formación en inclusión para docentes que atienden estudiantes en condiciones formativas diferencial”, expone que en el

Colegio Calasanz de Pereira tuvo una experiencia maravillosa con un niño con discapacidad motora progresiva, quien estuvo con ellos desde el primer año de bachillerato hasta que se graduó. Conforme iban pasando los años, la institución hacía cambios en su infraestructura para que el chico pudiera movilizarse de manera más libre, y sus compañeros marcaron una diferencia por su continuo acompañamiento durante todos los años de estudio y su apoyo hasta que se graduó.

En el 2010, en la misma institución, Calasanz de Pereira, se graduó un niño con sordera en los dos oídos (hipoacusia neurosensorial bilateral). Se capacitaron los docentes, en el proceso educativo se involucró de manera directa su familia y no se optó por un lenguaje de señas. Para poder terminar sus estudios, siempre tuvieron en cuenta el esfuerzo del estudiante, sobre todo en el área de inglés; eso sirvió mucho para los avances del colegio en el área de enseñanza de estudiantes con discapacidad auditiva, en particular, hasta que el chico se graduó y continuó con la universidad. Hoy día él terminó sus estudios profesionales y está gozando del beneficio que le da haber terminado su carrera profesional en el campo laboral, gracias al buen desempeño de la institución, docentes y familia del estudiante; lo mejor fue los cambios estructurales para el tema de inclusión de este tipo de enseñanza.

La idea es poder visibilizar las necesidades de cada estudiante y aportar una solución a las barreras educativas en particular, según cada caso. Un docente que incluye a los alumnos con discapacidad, cuando tiene la capacidad de ver aptitudes, sin importar su limitación física o cognitivas, y que los lleva a sacar su máximo potencial y a vencer sus barreras puede llevar al éxito en conjunto del docente, institución y ambiente familiar.

A partir de la intervención se generó una actitud reflexiva respecto a la formación de docentes, de cara a la inclusión. Se ve la necesidad institucional de contar con un programa no solo para formarse en la atención de necesidades educativas especiales que limitan algunas posibilidades de aprendizaje en los estudiantes, sino que también los docentes se cuestionaron sobre sus habilidades, formación y experiencia para atender a estudiantes con talentos y/o capacidades excepcionales.

En este sentido, según Altamar Vanegas y Tamayo Godoy (2018), en su investigación “Experiencias de las docentes de básica primaria en la realización de las adaptaciones curriculares para la inclusión Educativa”, las instituciones

educativas deben realizar el ajuste de los proyectos de enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, y transformar los métodos tradicionales de aprendizaje para los niños, niñas y adolescentes con diversidad de condiciones. Esto con el objetivo de tener estrategias más incluyentes, igualdad de oportunidades y participación activa por parte de todos los alumnos, a fin de que haya un cambio estructural en la educación, sociabilidad y culturización con un impacto positivo, al haber más aceptación y respeto por las diferencias, lo que permite formar parte en la edificación de un tejido social más justo dentro de la institución.

Al tener una aceptación y respeto por las diferencias, habrá una mejor comprensión por parte de los alumnos de diversas condiciones, díganse físicas, cognitivas o de comportamiento. Hay mejor desempeño en las actividades dentro y fuera del colegio, con lo que se mejora el proceso de aprendizaje en cada caso en particular.

Como puede observarse en el trabajo de Trejos Morales (2018), hay que implementar estrategias educativas que den soluciones a las diferentes condiciones, bien sean limitantes o de regular rendimiento de cada estudiante, con el objetivo de construir un tejido social justo en cada caso. Este resultado brinda el respeto por las diferencias, de cualquier índole, en cada ambiente social, cultural o físico en que se desempeñe, donde hay compromiso de todos los actores, para darle soluciones a cada estudiante, sin importar su condición.

La institución educativa debe adaptarse a las necesidades especiales de los niños y niñas con discapacidad, mas no al contrario. El deber de los colegios es priorizar una política inclusiva, de manera objetiva, y no marginar al estudiante por su condición, por medio de la implementación de estrategias con participación desde sus hogares con sus familiares, pasando por los docentes y terminando con la población estudiantil. Dichas estrategias deben ponerse en práctica de manera constante y frecuente.

Las falencias de los docentes son palpables, ya que no cuentan ni con recursos ni herramientas y estrategias pedagógicas para cada caso especial de estudiantes con discapacidad física. Por consiguiente, los profesores consideran que aquellos niños y niñas con deficiencias físicas, auditivas, de visión o motrices deberían estar en aulas donde se les facilite su desempeño por su misma condición; también deberían contar con profesionales que puedan asistirlos en su proceso educativo, para un desarrollo pleno. Sin embargo, con esto lo único que hacen es cimentar

la exclusión y no se cumple para nada con la política inclusiva de educación para todos los individuos sin importar su condición.

Por otro lado, Trujillo Trujillo *et al.* (2015) sugiere, en su “Proyecto pedagógico de aula basado en el arte, para el desarrollo de aprendizaje significativo”, que el arte exige participación activa y ayuda a complementar y a estimular el aprendizaje por parte de los estudiantes. El arte sirve para unificar todas las áreas del conocimiento y para crear nuevas estrategias educativas incluyentes, con lo que se deja de lado la educación tradicional y se le da paso al aprendizaje significativo, que es más exitoso, porque le da más facilidad al estudiante de expresar y gobernar sus sentimientos, con la sensibilización por la valoración estética y la comunicación de los alumnos.

La aplicación del arte como estrategia en el aprendizaje significativo ayuda como estímulo en de cada estudiante, de acuerdo con su condición, ya que la música, la danza, la pintura, la escultura y las demás demostraciones de arte ayudan a reforzar los procesos educativos. Si bien no hay investigaciones que orienten en qué forma se pueden aplicar de manera efectiva, sí es una ayuda y funciona dentro de la población estudiantil.

La construcción del conocimiento es de vital importancia; la reciprocidad del trabajo grupal, el intercambio de conocimientos, la sociabilización de saberes y de opiniones se aprenden de la interacción con los otros. Es por esto que la didáctica pedagógica GEEMPA plantea el trabajo colectivo como una práctica importante y un paso hacia una verdadera educación, transformadora del sujeto que pertenece a una sociedad libre.

Implementar una didáctica con estrategias que permitan enseñar y aprender jugando es muy importante en el día a día de la labor metodológica habitual, memorística y rigurosa. Esta permite el aprendizaje significativo, con la reflexión, cuestionamiento crítico y la apropiación de cada concepto con total autonomía.

Las nuevas estrategias y prácticas pedagógicas le permiten al docente, como ser humano, comprometerse a brindar a los estudiantes no un método tradicional, sino un asesor que orienta; y al estudiante, a tener un concepto propio, lo que le otorga un desarrollo más completo para la construcción de su propio saber.

Es por esto que resulta necesario transformar la escuela de pedagogías tradicionales y ortodoxas en una escuela con pedagogías flexibles e innovadoras, que incentiven el pensamiento crítico, que lleven a que el aprendizaje sea significativo, a que el educando sea consciente de lo que aprende, cómo lo aprende y cómo puede utilizarlo en su vida cotidiana. Es esto lo que expresa Ángel León, Flórez Grajales, y Granda Velásquez (2013) en su investigación titulada “Geempa y autonomía: dos criterios en una experiencia escolar”.

Los anteriores antecedentes proporcionan un marco amplio de experiencias docentes, casi todas en capitales de departamentos, donde, como se advirtió en la descripción del problema, poseen un mayor apoyo en cuanto a recursos económicos y humanos. Sin embargo, estas develan las dificultades propias de una sociedad excluyente, en vía de concientización de la necesidad de un enfoque diferencial para un segmento de la población importante, invisibilizado en ocasiones desde el mismo seno familiar. Por esta razón se plantea el siguiente interrogante: ¿Cuáles prácticas pedagógicas inclusivas generadas por los docentes de la institución educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, constituyen aprendizajes significativos en estudiantes con necesidades educativas especiales?

Objetivos

Objetivo general

Comprender las prácticas pedagógicas inclusivas en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, que constituyen aprendizaje significativo en estudiantes con necesidades educativas especiales.

Objetivos específicos

Identificar las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca.

Proporcionar prácticas pedagógicas inclusivas para los docentes de la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, que produzcan aprendizajes significativos a sus estudiantes.

Reflexionar sobre el aprendizaje significativo para estudiantes con necesidades educativas especiales de la I. E. Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca.

Justificación

La institución educativa es un lugar donde se demuestra el sentido social y la corresponsabilidad del docente en la construcción de un mejor ciudadano, un espacio donde se espera que haya respeto, sin prejuicios ni discriminación. Los niños y niñas pasan gran parte de sus horas diarias en los entornos escolares; por tal razón se les debe brindar un espacio tranquilo, donde haya un ambiente adecuado y encaminado bajo unas normas arraigadas a una política de inclusión, dentro de una comunidad multicultural que a su vez es dinámica.

En la experiencia de afrontar las necesidades educativas especiales, el docente debe detectar los alumnos que presentan algún comportamiento o problema de aprendizaje, para comprender lo que pueda estar sucediendo. Se necesita contar no solo con las habilidades propias del educador, sino también con perseverancia y paciencia, para identificar y establecer reglas claras de conducta y límites de comportamiento dentro del aula, de participación en el desarrollo de las actividades de clase y de actitud de colaboración, entre otros. Esta labor exige un mayor apoyo al estudiante, sin dejar de lado el hecho de elogiarlo por su buena evolución o rendimiento y hacer de esto un hábito –refuerzo positivo–. De allí que las actividades que se le programen al estudiante han de ser individuales y grupales, atractivas, claras y precisas.

En ese orden de ideas, resulta útil abordar la presente investigación, fruto de las vivencias y experiencias recopiladas en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca. Esto con el fin de responder a los últimos lineamientos normativos expedidos por el Ministerio de Educación, en el llamado Decreto de educación inclusiva (Decreto 1421 de 2017), donde se propone que los docentes de aula estarán acompañados y asesorados por un docente de apoyo, con experiencia en la atención de población con discapacidad y educación inclusiva, además de que se capacitará a los pares de aula, para implementar prácticas de enseñanza y articulación de las prácticas pedagógicas para todos los niños y jóvenes. Esto requiere de tiempo, adaptación, recurso humano y, por ende, económico, para lograr en la práctica verdaderos modelos que produzcan aprendizajes significativos en los estudiantes.

Si bien es cierto el Decreto 1421 de 2017 tiene un plazo de cinco años para su implementación, también lo es que, tradicionalmente, a los municipios pequeños e intermedios, como el municipio de Cartago, les toma más tiempo la implementación de las estrategias. Prueba de ello es que para el año 2018 debía realizarse la construcción de una propuesta de organización territorial que partiera del diagnóstico de cada entidad, que la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago no tiene. Esta institución incluso tiene tercerizado el servicio de docente de apoyo, y solo hasta mayo se dio la contratación; es decir, cuando ya han transcurrido entre 4 o 5 meses desde el inicio de clases.

Es por esto que la investigación que se adelantó es oportuna, pues la adecuación y conveniencia de los Planes Individuales de Ajustes Razonables, PIAR, donde los establecimientos deben construir o complementar la valoración pedagógica de los estudiantes con discapacidad, se construyen con la participación transversal de directivos, familia, y el rol docente es fundamental para desarrollar ese nuevo proceso de inclusión (teoría de palancas, Ainscow, 2004).

Así las cosas, el trabajo con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, en instituciones de municipios intermedios como Cartago, requiere del compromiso mancomunado de diferentes actores, no solo del docente director de grupo o del que recibió capacitación en algunos de los programas anteriores, como GEEMPA, sino que también se debe desarrollar con cada uno de los docentes que interactúe con el estudiante. Por consiguiente, trabajos como este resultan pertinentes y novedosos, desde lo local, para contribuir a su implementación.

Metodología

El enfoque metodológico de una investigación cualitativa como esta pasa por el modelo etnográfico reflexivo, cuyo objetivo principal es describir detalladamente los patrones de pequeños grupos de personas, y tiene como característica relevante, según Lerma González (2016), “la forma como la gente vive, sus anhelos, lenguaje, creencias, motivaciones, canciones, ocupaciones, formas de conducta, entre otros” (p. 51). En la construcción epistemológica (primer nivel), se busca identificar lineamientos compatibles con las prácticas pedagógicas inclusivas, que constituyen aprendizajes significativos en estudiantes con necesidades educativas especiales; para esto, la población objeto de estudio son los estudiantes de la Institución Educativa Sor María Juliana del Municipio de

Cartago, Valle. Este modelo de etnografía reflexiva lleva implícita la descripción de un grupo de estudiantes que interactúan de manera permanente, y algunas unidades (6) serán objeto de estudio, lo que permitirá la reflexión constante y crítica sobre la realidad de su aprendizaje, o, como bien lo expresa Bernal (2010), “asignando significaciones a lo que se ve, se oye y se hace” (p. 65) en el aula; es decir, desarrollando aproximaciones hipotéticas y reconstrucciones teóricas de la realidad.

Se aparejan entonces, en los objetivos específicos, la identificación de las prácticas pedagógicas; es decir, las motivaciones educativas brindadas a la población objeto de estudio. Seguidamente, se categorizará el aprendizaje significativo en los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que equivale a las reglas de conducta empleadas por los docentes de la Institución en el periodo lectivo 2019. Al involucrar como un actor del proceso al docente, se hace necesario dentro de la categorización conocer su quehacer e impresión sobre el tema en particular, a través de instrumentos que fijen su posición de manera semiestructurada, para lo cual la entrevista es el medio más idóneo. Lo anterior conduce a proponerle al docente prácticas pedagógicas inclusivas, como aporte al establecimiento de mejoras pedagógicas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales de la Institución Educativa Sor María Juliana del Municipio de Cartago, Valle, para llegar a una mejor comprensión de estas y del rol docente.

Como herramientas en la recolección de información de fuentes primarias, la observación registrada por la investigadora en diarios de campo se complementará con entrevistas estructuradas a la anterior profesional de apoyo de la Institución Educativa Sor María Juliana del Municipio de Cartago, Valle, Paula Andrea Valencia Urbano; a los docentes Joan Sebastián Giraldo, Marcel Fernando Vargas, Álvaro Cárdenas, Sandra Milena Agudelo, Nataly Tabima y Rodolfo Pineda, dado que hasta ahora ellos son los únicos referentes en la aplicación del otrora Decreto 366 de 2009.

Es claro que la I. E. Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, ha venido utilizando la prueba WISC-CI (Escala de Inteligencia de Wechsler para niños) para la identificación de los estudiantes con necesidades especiales. De esta población se obtendrá la muestra, para conocer el proceso de su aprendizaje significativo, como un punto de partida en la identificación y categorización propuesta, sometida posteriormente a la unidad de análisis.

Con fuentes secundarias, establecidas por la Institución Educativa Sor María Juliana del Municipio de Cartago, Valle, aplicadas en el periodo 2017-2018, que ayudaran al diagnóstico PIAR, se proponen mejoras y métodos aplicables, en conformidad con los nuevos lineamientos del Decreto 1421 de 2017, que tiene como objetivo reglamentar la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Marco teórico

La inclusión educativa

Parafraseando a Ainscow (2004), la cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio, donde la presencia casi simbólica de las necesidades especiales es un factor fundamental para integrar a los estudiantes, más específicamente a aquellos con condiciones diferentes, llamados con necesidades educativas especiales. Justamente, en el presente trabajo se develan las exigencias cada vez mayores por parte de las políticas de Gobierno para apoyar la inclusión, pero olvidan que el país es diverso y presenta distintas condiciones económicas y de estructura, como, por ejemplo, los recursos en infraestructura y humanos, diferentes entre ciudades capitales y municipios pequeños, como Cartago.

Desde el punto de vista institucional, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, a través de las publicaciones de su revista oficial (sic) *Altablero*, ha manejado en general dos conceptos relacionados con la inclusión: educación para todos y educación para la inclusión. El primero de ellos, bajo la Resolución 2565 de 2003, donde se establece que cada entidad territorial, es decir, municipios y departamentos, debía definir una instancia que efectuara la caracterización y determinara la condición de discapacidad de cada estudiante. Esto con el propósito de identificar sus barreras para el aprendizaje y garantizar la participación, con miras a proponer los ajustes que la escuela debía hacer para brindarle educación pertinente (MEN, 2007a). Pero su objetivo estaba centrado en la cobertura, para pasar de la integración a la inclusión y mejorar los planes educativos por medio de apoyos para estudiantes con discapacidad.

El segundo concepto, educación para la inclusión, amplía y especifica el término bajo eslóganes convertidos en políticas, como:

- Poner en práctica el derecho de una educación para todos
- Poner en práctica el derecho de una educación pertinente y de calidad para todos
- Una educación de calidad que tenga en cuenta las necesidades educativas especiales
- Una oportunidad para compartir espacios de aprendizaje con personas con diferentes capacidades y discapacidades (2007a)

Lo anterior fue aterrizado en una definición, por lo demás, simplista, en la que no solamente tienen en cuenta a niños con discapacidad, sino también otras necesidades especiales:

[...] son educados en aulas de clase con sus pares de edad, en las instituciones de su comunidad o vecindario. En otras palabras, ellos van al mismo colegio al que irían sus hermanos. Se les provee acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje como a cualquier otro niño, y reciben un apoyo para que puedan cumplir metas individuales relevantes. (Porter, 2007, p. 14).

En otras palabras, se amplía el espectro a estudiantes con diversas capacidades, por lo que el PEI y Planes de Mejoramiento se debían considerar herramientas para hacer efectiva una educación inclusiva. Estos parámetros deben considerar ventajas y dificultades que incluyan el valor de la diferencia y la diversidad. Con un reto adicional, formar a los educadores, y con el compromiso para directivos docentes, administradores y decisores, para con ello hacer realidad este derecho. Estos mismos lineamientos los indicó la Unesco (2008) desde hace más de una década, bajo un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. De allí que actualmente, bajo la Declaración de Incheon (2016), se proponga una visión de educación para el año 2030 hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, lo que implica una nueva visión en el aprendizaje. En línea con lo anterior, Colombia, respondiendo a compromisos internacionales, expide a través del MEN el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, netamente de carácter dispositivo, con implementación a mediano plazo.

Estudiante con necesidades educativas especiales (NEE)

Dentro de la fundamentación conceptual que el Ministerio de Educación Nacional en Colombia considera para estudiantes con necesidades educativas

especiales (en adelante NEE), estos se describen como aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz, que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje (MEN, 2007b).

Díaz Posada y Rodríguez Burgos (2016), a partir de Fernández, considera que un estudiante con NEE es aquel que presenta dificultades mayores que el resto de sus pares para acceder a los aprendizajes que se determinan en el programa de curso que le corresponde por edad. Estas se pueden deber a diversas causas: entre ellas, internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizajes desajustada (p. 3), y los estudiantes necesitan compensar dichas dificultades mediante adaptaciones, apoyos o estrategias pedagógicas en varias áreas del programa.

Es oportuno traer a colación que desde la publicación en España (1981) del informe Warnock, diseñado inicialmente en 1974 para estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales, se viene hablando de transnacionalidad normativa y de políticas en el mejoramiento de la educación mundial, de NEE. Más allá de la conceptualización, se establecieron prioridades, entre ellas:

La formación del profesorado: todos los profesores, ya sean de centros ordinarios o especiales, deberán estar en condiciones de reconocer los signos de una NEE y de identificar a los alumnos con estas necesidades. Esta gran responsabilidad –sigue señalando el informe– se desarrollará con una actitud positiva y optimista.

Los profesores deben estar dispuestos no sólo a aceptar el nuevo concepto de NEE sino, además, a tener cinco o seis alumnos que necesiten temporal o permanentemente ayuda en su clase ordinaria, y por consiguiente a adoptar las medidas pertinentes para que sus NEE sean atendidas mediante la búsqueda de una ayuda especializada. (Aguilar Montero, 2009).

Lo anterior no es distinto al desarrollo normativo que se viene dando en Colombia, primero con el Decreto 366 de 2009 y ahora con el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. Desde esa época se recomendó que todos los cursos de formación de profesorado (incluidos los de posgrado) abordaran el tema en su programa, para que pudieran adquirir competencias, en el entendimiento de que

de nada serviría el componente de educación especial en la formación inicial si los docentes en activo no tienen la oportunidad de adquirir los mismos supuestos, actitudes y destrezas. Incluso entonces pronosticaron que pasarían cuarenta años antes de que todos los profesores tuvieran una formación con dicho componente.

Es oportuno mencionar el diseño universal para el aprendizaje (en adelante DUA), que desde hace aproximadamente dos (2) años se viene socializando en instituciones educativas del municipio de Cartago, especialmente con los orientadores escolares, en su mayoría psicólogos y trabajadores sociales de profesión. Para la fonoaudióloga Bermúdez Pérez (2016), citando a Cast (1984), este diseño es un “Conjunto de principios para desarrollar el currículo, que proporcione igualdad de oportunidades para aprender, por la utilización de un enfoque flexible que permita la participación, la implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales”. Este diseño acuña el término de aprendiz experto, recaba sobre redes de interconexión neuronal y resalta que las personas presentan una gran variedad de habilidades, necesidades e intereses de aprendizaje, propias de la neurociencia, que se clasifican en (sic):

- Red cerebral de reconocimiento: especializada en recibir y analizar información (el *qué* del aprendizaje).
- Red cerebral estratégica: especializada en planear y ejecutar acciones (el *cómo* del aprendizaje).
- Red de conexiones afectivas: especializada en evaluar y asumir prioridades (el *porqué* del aprendizaje). (2016, p.12)

Teoría de palancas

Para Ainscow (2004), la teoría de palancas se da en el marco del desarrollo de sistemas educativos inclusivos y las propuestas para el cambio, con un enfoque denominado “indagación colaborativa” (p. 3). Este se deriva de la construcción colectiva en investigaciones de los propios educadores y académicos, publicadas desde el año 1999, con el fin de mejorar el conocimiento de los procesos educativos; se pueden sintetizar en la figura 1.

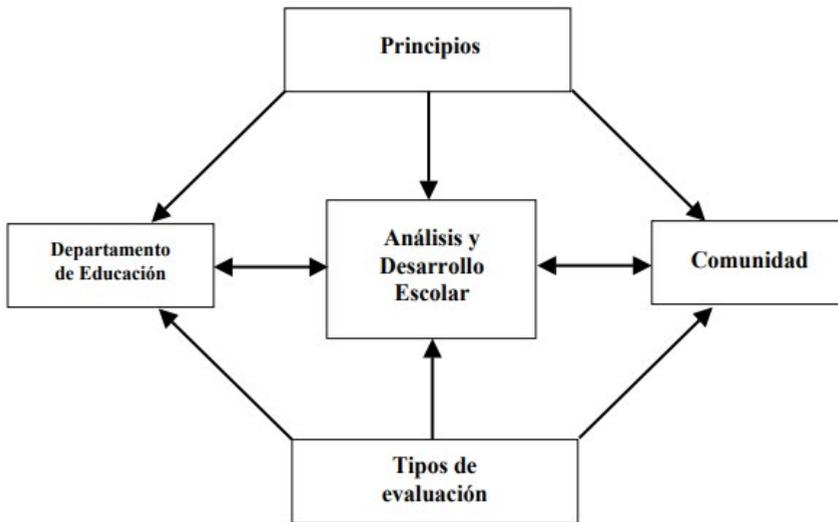


Figura 1. Palancas de cambio.

Fuente: Aisnscow (2004, p. 4).

De allí que para la práctica de la educación inclusiva se realice mayor énfasis en procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones. La finalidad es lograr un mayor entendimiento de lo que implican estos procesos y, por ende, la participación activa del rol docente y/o orientador escolar, como ejes articuladores, con atención en la forma en que se visualiza el aprendizaje como una característica de la práctica (Aisnscow, 2004, p. 5).

Pino, González y Ahumada (2018) explicitan, en un informe técnico del Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, en Chile, los fundamentos, valores y principios de la indagación colaborativa, para que no sea confundida con la evaluación de desempeño en directivos y docentes, con lo que se logra disminuir la resistencia en su implementación. Como metodología, es una modalidad de investigación colectiva y participativa, focalizada en las prácticas profesionales de docentes y directivos, cuyo propósito es comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante un proceso cíclico, donde se identifican desafíos compartidos, se realizan acciones como la indagación en conjunto y se reflexiona sobre los resultados de estas acciones. Para realizar una adecuada indagación, se debe tener la apertura necesaria para aprender con otros (p. 5).

Prácticas pedagógicas

Como se mencionó en la descripción del problema, lo que se conoce de manera limitada para los estudiantes con NEE y/o discapacidad en el municipio de Cartago es la didáctica pedagógica GEEMPA. Esta considera que todos los niños pueden aprender, pero, como paso previo de alfabetización, para que puedan ingresar a una institución regular y continuar su proceso, además de obtener habilidades para socializar e incorporarse a la sociedad, sentirse útiles y queridos por los demás. Esta es una propuesta pedagógica posconstructivista. Granada, Sánchez y Vallejo (2016) siguen a Piaget y explican GEEMPA desde la teoría del desarrollo cognitivo. Dicha teoría, como su nombre indica, divide el desarrollo del niño en etapas, caracteriza cada una de ellas de acuerdo con los logros alcanzados y manifiesta los pasos existentes desde la infancia hasta la adolescencia. El método emplea principalmente la lúdica en la enseñanza, para activar procesos de producción escrita, lectura comprensiva, pensamiento lógico matemático y convivencia pacífica, por lo que supera al convencional, que impulsa la lectura y escritura automática o memorística (p. 12).

Para el caso puntual objeto de conocimiento, para las prácticas pedagógicas, la I. E. Sor María Juliana del municipio de Cartago parte de la Escala de inteligencia de Weschler para niños (WISC-IV). Con ello se exploran las capacidades cognoscitivas; con base en el modelo de Cattell-Horn-Carroll, se introducen el análisis de la inteligencia cristalizada, el de la inteligencia fluida, el procesamiento visual, y el procesamiento de información, especialmente de las habilidades de memoria de trabajo y de velocidad de procesamiento. Es decir, se organiza en torno a cuatro grandes índices que representan habilidades intelectuales generales (comprensión verbal y razonamiento perceptivo) y habilidades de procesamiento cognoscitivo (memoria de trabajo y velocidad del procesamiento) (Weschler, 2005, p. 3).

Es oportuno traer a colación los Derechos Básicos de Aprendizaje (en adelante DBA), cuya socialización se viene adelantando en la I. E., que, en resumen, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. En ellos se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende (MEN, 2016, p. 6). Se presenta como características relevantes su organización, en coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares

Básicos de Competencias (EBC), elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año. Con todo, por sí solos no constituyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), materializados en los planes de área y de aula. El ejemplo en ciencias naturales se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. Ejemplo DBA

<p>1. Comprende que los sentidos le permiten percibir algunas características de los objetos que nos rodean (temperatura, sabor, sonidos, olor, color, texturas, formas).</p>	<p>El enunciado referencia de aprendizaje estructurante para el área.</p>
<p>Evidencias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none">- Describe y caracteriza, utilizando el sentido apropiado, sonidos, olores, colores, sabores, texturas y formas.- Compara y describe cambios en las temperaturas (más caliente, similar, menos caliente), utilizando el tacto en diversos objetos (con diferente color), sometidos a fuentes de calor como el sol.- Describe y caracteriza, utilizando la vista, diferentes tipos de luz (color, intensidad y fuente).- Usa instrumentos como la lupa para realizar observaciones de objetos pequeños y representarlos mediante dibujos.	<p>Las evidencias expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado.</p> <p>El ejemplo concreta y complementa las evidencias de aprendizaje.</p>

Fuente: Estructura de los DBA (MEN, 2016, p. 7).

Resultados

Tal como se indicó líneas atrás, la I. E. Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, ha venido utilizando la prueba WISC-CI para la identificación de los estudiantes con NEE, por lo que la población objeto de conocimiento se clasificó en la tabla 2 de la siguiente forma.

Tabla 2. Categorización estudiantes NEE prueba WISC-IV

	Edad	Grado	Tipo de prueba	Diagnóstico	PIAR
Estudiante A	14 años	6.º	Neuropsicológica	Categoría: 10 Múltiple	Español, Naturales Matemáticas e Inglés
Estudiante B	14 años	8.º	IQ	Categoría: 10 Cognitivo Voz y habla	Matemáticas, Español Contabilidad, Estadística Inglés y Sociales
Estudiante C	13 años	8.º	-	Categoría 10: Asperger	Artística
Estudiante D	14 años	9.º	WISC	Categoría: 10 Múltiple	Sociales
Estudiante E	18 años	10.º	Neurólogo infantil	Categoría: 10 Cognitivo-motora	Química, Matemáticas Español, Contabilidad Física M, Inglés Sociales y Filosofía
Estudiante F	19 años	11.º	WAIS II	Categoría: 10 Múltiple Intelectual, voz y habla	Física, Español, Inglés Matemáticas y Química

Fuente: elaboración propia, con fundamento en MEN, sf.
 disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-351622.html>

La complejidad de la categoría 10 (múltiple) de esta población supera la preparación de cualquier docente regular en el aula, tal como lo afirman los docentes entrevistados al preguntarles sobre el proceso de aprendizaje significativo de sus estudiantes con NEE. No solo deben abordar particularidades propias en educación, sino también las de cada tipo de discapacidad, “la forma [...] sus anhelos, lenguaje, creencias, motivaciones [...] formas de conducta”, como lo expresan Lerma González (2016) Bunge (2016) y Porter (2007). Solo por citar algunos ejemplos desde la etnografía reflexiva, se presentan situaciones tan complejas como la agresión del estudiante C a su compañero guía; la hipersexualidad del estudiante B, que realiza actos explícitos de masturbación delante de sus pares, o el estudiante A, que toca las partes íntimas de sus pares sin importar el sexo, entre otros, que incluso pueden tener consecuencias legales (Ley 1620 de 2013). Recuérdese que, como dice Díaz Posada (2016), citando a Fernández, se considera que las dificultades del estudiante con NEE se deben al desarrollo según la edad, a carencias en el entorno sociofamiliar o a una historia

de aprendizajes desajustada. Estos estudiantes necesitan adaptaciones, apoyos o estrategias pedagógicas, que, se itera, superan la didáctica o la pedagogía tradicional, y requieren la intervención de profesionales en psicología u otras áreas.

De lo anterior surge la subcategoría de ponderación de derechos (tabla 3), en la que se indica la falta de capacitación y las imposiciones de corte legal, tal como lo viene sosteniendo el MEN desde 2007, bajo el lema “Poner en práctica el derecho de una educación para todos”. Allí se confrontan derechos de un segmento de la población minoritaria (personas con discapacidad) y su trato con enfoque diferencial, y el interés superior del menor de la mayoría que se rige por el reglamento estudiantil. Pero, además, por intentar responder a compromisos internacionales provenientes de la UNESCO, en la Declaración de Incheon (2016), se tiene atado el sistema con en el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, que no pasa de ser buenas intenciones, pues dejan de lado el informe Warnock y las recomendaciones para la formación del profesorado, como lo indica Aguilar Montero (2009).

Tabla 3. Categorización entrevista a docentes

Categoría docente	NEE	PPI	AS	Ponderación de derechos
MFVP	Son estudiantes que deberían estar en las aulas de una I. E., pero con adecuaciones.	De acuerdo con el plan de estudio y analizando las capacidades de los estudiantes.	Básicas de acuerdo con la condición del estudiante. Falta de capacitación.	
JSGB	Son evaluados según su IQ.	Caracterización del estudiante y ajustes curriculares.	Adquieren un conocimiento de acuerdo con los ajustes.	Falta de capacitación.
ACO	Tiene un promedio bajo de estudiantes, pero son muchos los que no son detectados.	Flexibilidad curricular: evaluación de acuerdo con su diagnóstico. Modificación del flipped classroom.	No se encuentran capacitados para generar procesos concretos de aprendizajes con estudiantes con NEE.	Imposiciones legales, efecto contrario por el trato diferente, aulas de inclusión diferenciadas.

DEL DICHO AL HECHO
Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano

SMAB	Estudiantes con poca probabilidad de educación superior, deberían tener alternativas como un arte.	Se realizan según diagnóstico y los estándares de competencia. Personalizada y en horas libres.	Si se generan, en unos más que otros, de acuerdo con sus capacidades. Aprenden de manera diferente.	Pocas capacitaciones y las que dan, algunas son excluyentes. Grupos numerosos y se hace difícil trabajar con estudiantes NEE. Aulas poco adecuadas.
RPH	Se les brinda apoyo. Las actividades evaluativas son las mismas con otras metodologías.	Adecuaciones según su condición. Dependiendo de la motricidad fina.	Son pocas ya que las aulas no son adecuadas para generar AR.	Las aulas de clase no reúnen los requisitos pertinentes. Plan educativo adecuado.
NTS	Tener como propósito crear ciudadanos competentes para la sociedad.	Trabajos grupales. Asesorías personalizadas.	Se logran gracias a los trabajos grupales y demuestran diversas capacidades.	Flexibilización curricular. Falta de recursos por parte del MEN.

Fuente: elaboración propia.

Se observa, entonces, que la implementación del Decreto 1421 del 2017 reviste una complejidad que debe estar acompañada de los recursos y profesionales necesarios para que resulte eficiente, y no solo se le cargue al docente un PIAR, que, como se observó en el desarrollo de la investigación, se queda corto (ver Anexo A), pues aborda aspectos basados en objetivos y no en competencias y, por consiguiente, los aprendizajes significativos se quedan cortos o exigüos. Esta situación no es nueva, pues con el Decreto 366 de 2009 se trajo la teoría de apoyos para el aula, que funcionó a medias por temas de contratación. En la actualidad cambia de ropaje el tema de inclusión y, para el caso particular de la I. E. Sor María Juliana y para todo el municipio de Cartago, se centralizó esta obligación estatal en cabeza de la Fundación Vida y Naturaleza, donde la psicóloga Paula Andrea Valencia está sola para atender un número significativo de estudiantes y además apoyar a los docentes.

Resulta lógico entonces entender que, con la identificación de las prácticas pedagógicas incluyentes y los aprendizajes significativos, estos pasen más por los planes de estudio ya establecidos y la flexibilización curricular, con trabajos en grupo sin un rol específico dentro de este o atención personalizada en espacios libres. Estos no coinciden con los ajustes razonables, pues utilizan el mismo método de trabajo en grupo o desarrollo curricular, tal como se evidencia en las entrevistas a docentes, donde mantienen que no se encuentran preparados para generar procesos concretos de aprendizajes, no cuentan con el tiempo necesario que se requiere, y mucho menos con los recursos económicos que permitan acercarse a lo que se ha promocionado como DBA, que explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular; es decir, la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende (MEN, 2016, p. 6); y el DUA, con el *qué* del aprendizaje, el *cómo* del aprendizaje y el *porqué* del aprendizaje (Bermúdez Pérez, 2016, p.12). Es decir, se tiene conocimiento del deber ser, pero no se proporciona lo necesario para el hacer.

Ahora bien, justamente el segundo objetivo de este trabajo investigativo es proporcionar prácticas pedagógicas que se puedan extender a profesores, padres de familia y directivos, cuya fundamentación teórica es la teoría de palancas de Ainscove (2004). Es decir, la articulación de todos los actores en el proceso educativo de los estudiantes con NEE, basados en el principio constitucional de corresponsabilidad social (artículos 44, 45 y 47 de la Constitución Política de 1991). En principio, esta debe atender la necesidad imperiosa de generar oportunidades mediante un proceso articulado, que inicia con la socialización a las familias sobre proyecto de vida de las personas con algún tipo de NEE, como lo ha venido planteando el GEMPA, donde debe existir una etapa previa de alfabetización para que puedan ingresar a una institución regular y continuar su proceso, como una especie de pre jardín, por llamarlo de alguna manera, orientado a entender que todos tenemos habilidades. De allí que a esta fase se le debe acompañar con la exploración de estas, de acuerdo con sus posibilidades.

Más allá de la frase de cajón (sic) “la discapacidad está en la mente”, se debe ser cauto con esta consigna, pues las limitaciones que impone el medio y/o la sociedad son reales y, por más que se tengan buenas intenciones, se fortalezca al niño, niña o adolescente con NEE, esto puede generar el efecto contrario, como frustración, falta de aceptación y dificultades sociales que se ven en el aula.

La siguiente fase debe ser un diagnóstico certero no solo de la condición médica del niño, niña o adolescente con NEE, sino también de las formas de aprendizaje de cada individuo. Está probado que cada uno aprende de manera diferente; por ejemplo, de manera activa, pragmática, reflexiva, teórica, entre otras, y el MEN solo se limita a establecer algunas categorías. Esta categorización diagnóstica no tiene como fin la segregación o segmentación de los estudiantes, por el contrario, bajo la propuesta pedagógica posconstructivista de Granada *et al.* (2016), de acuerdo con los logros alcanzados, se permitiría realizar una mejor conformación de los grupos, la utilización de estrategias didácticas y pedagógicas adecuadas que conjuguen diferentes aspectos, incluso la popular lúdica y/o aprender jugando y el uso de las tecnologías, solo por mencionar algunos.

Es innegable que la institucionalidad y la corresponsabilidad social debe o, más bien, tiene que estar presente, no para que se utilice el término inclusión solo por cumplir un requisito, sino para empoderar en forma real y eficiente a todos los actores del sistema; de forma que se asuman los roles desde lo humano, sin dejar de reconocer que requerimos de recursos económicos para subsistir (profesores) y para llevar a cabo un programa que puede sonar utópico. Actualmente, el sistema educativo se basa en cobertura y no en calidad, pero el DUA y el DBA son un primer paso que, combinado con la proliferación y aumento de profesionales con modalidades de relación público-privado de carácter técnico, como la Fundación Vida y Naturaleza u otras, puede establecer en forma constante y continua procesos de formación y actualización con el personal docente, enfocados en el desempeño en el aula, para brindar herramientas de manejo de NEE y apoyo en verdaderos aprendizajes significativos.

Sobre este último aspecto, y al reflexionar sobre el aprendizaje significativo, necesariamente se debe citar al pedagogo Julián De Zubiría Samper, director del Instituto Merani y autor de libros como *Los modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* (2006). El pasado 20 de septiembre de 2019, en capacitación a docentes de Cartago, este autor propuso el siguiente cuestionamiento: ¿A qué deberían ir los niños a la escuela? E indicó que toda la educación básica se concentre en desarrollar tres esenciales competencias transversales: pensar, comunicarse y convivir.

Esta propuesta transpolada y/o articulada para los niños, niñas o adolescentes con NEE cambiaría la dinámica y las prioridades del estudiante, e iniciaría por verdaderos ajustes razonables al currículo, a partir de los dos grandes modelos

pedagógicos que Zubiría (2006) identifica como heteroestructurantes o autoestructurantes.

Los modelos heteroestructurantes consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y que la función esencial de la escuela es la de transmitir la cultura humana a las nuevas generaciones. En consecuencia, privilegian el rol del maestro y lo consideran el eje central en todo proceso educativo. [...] Por el contrario, para los modelos autoestructurantes el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello lo consideran como el centro de todo el proceso educativo. (p. 1).

Se requiere entonces de la articulación de la familia, los directivos de las I. E., profesores, estudiantes y la institucionalidad en general para que se pueda preparar a los estudiantes en las competencias básicas que les permita vivir en sociedad. De lo contrario, cualquier proceso educativo resulta inocuo. Se puede iniciar con la forma básica de aprendizaje “enseñar con el ejemplo”, y ese debe ser parte del compromiso de la familia que lleva a su hijo a la I. E.

El sociólogo Alfredo Molano Bravo, fallecido recientemente, en entrevista sobre educación y otros temas el 4 de octubre de 2013 para el programa institucional En Órbita, con Santiago Rivas, indica que la gente necesita entender, sentir, reflexionar, y eso no es posible en un sistema educativo que hace parte de la pedagogía contemporánea, cuyo objeto es convertir al estudiante en parte de una máquina, en una pieza, impuesta por una máquina más grande llamada sociedad, cuando lo que se debe procurar es la libertad de pensamiento, la investigación que lleva a lo nuevo, lo diferente, donde la cultura juega un papel importante (En Órbita, 2013, 8:20-10:05).

Estas apreciaciones de dos expertos en diferentes áreas del conocimiento confluyen o se acercan a los modelos educativos por competencias, donde se desarrollen unas de tipo genéricas, para el desenvolvimiento del estudiante en cualquier escenario de la vida, y unas específicas, conforme a sus habilidades espacio-territoriales y sus necesidades, aspiraciones o posibilidades. Con ello incluso se podría empezar el entrenamiento de los estudiantes con NEE para una cuarta fase, que responde al término moderno *learnability*, en español “aprendibilidad”, que se puede definir como “[...] el aprendizaje se entiende como la acción y efecto de aprender nuevo conocimiento, la adquisición por la práctica de una conducta duradera o

el alcance de nuevos significados a partir de la interacción que tiene un sujeto con el mundo que lo rodea” (Semana, 2017).

Este escenario muestra que la educación se ocupa entre sus principales elementos de aprender a pensar, generalmente de forma crítica, y de adquirir la capacidad de resolver problemas, aplicable a la población objeto de estudio y a los procesos de adaptación que estos estudiantes requieren, sin dejar de crecer y aprender, propio de la naturaleza de todos los seres humanos. *A contrario sensu*, no se puede seguir pregonando doctrinas como las del abogado Josua Elijah Germano, en capacitación a directivos en el marco del programa Edúcate para educar, cuando aborda el alcance de la Ley 1620 de 2013 frente al del Decreto 1421 de 2017, donde simplemente recomienda no recibir población con discapacidad y/o NEE, y plantea como solución entregar a las familias los estudiantes con una carta de instrucciones, bajo el entendido de que las pruebas de Estado no se les puntuará y, por ende, se les cierra la puerta a una educación superior.

Conclusiones

En el desarrollo del proceso de investigación etnográfica reflexiva se pudo identificar que las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales, en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, son limitadas, casi exiguas. Esto se debe a inconvenientes estructurales, que inician con una categorización e identificación de los estudiantes con base en una prueba de coeficiente intelectual que se queda corta frente a la amplitud de los criterios unificados del MEN con el tema de NEE, los tipos de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales del Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media (Simat), orientado más a la cuantificación que a las necesidades del estudiante. De allí que en el caso particular estudiado, identificado como categoría 10 múltiple, se agrupen discapacidades tan diversas como aprendizajes significativos requeridos.

Lo anterior explica las manifestaciones recurrentes de los docentes al indicar que no se encuentran preparados para afrontar los retos impuestos desde la normativa, primero con el Decreto 366 de 2009 y ahora con el Decreto 1421 de 2017. Por muy buena voluntad que tengan algunos docentes, desborda el deber ser planteado en el DUA y DBA, por factores curriculares, tiempo para desarrollar aprendizajes significativos, recursos económicos, intervención de otros profesionales y, por consiguiente, los ajustes razonables del PIAR se quedan

en prácticamente los mismos del currículo, pues se flexibiliza la valoración solo por objetivos y no por la competencia alcanzada.

Como propuesta de prácticas pedagógicas inclusivas a los docentes de la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, que produzcan aprendizajes significativos a sus estudiantes, se debe iniciar por convocar a la articulación de todos los actores en el proceso educativo de los estudiantes con NEE, basados en el principio constitucional de corresponsabilidad, para lo cual se invita a tener en consideración las siguientes fases:

- Fase I: la socialización a las familias sobre proyecto de vida de las personas con algún tipo de NEE, para concientizarlas sobre la necesidad de generar y/o ayudar en la búsqueda de oportunidades, de acudir a una etapa previa de alfabetización basada en GEEMPA, para que puedan ingresar a una institución regular y continuar su proceso.
- Fase II: un diagnóstico completo desde lo cualitativo y no solo cuantitativo, como se presenta hasta el momento, que le permita al docente planear con anticipación propuestas pedagógicas posconstructivistas acompañadas con la exploración de las capacidades del estudiante de acuerdo con sus posibilidades. Conforme a este diagnóstico, el educador puede decidir si utiliza modelos pedagógicos heteroestructurantes, autoestructurantes o una combinación de estos.
- Fase III: potenciar el DUA y el DBA con la utilización de estrategias didácticas y pedagógicas adecuadas, que conjuguen diferentes aspectos: incluso la popular lúdica y/o aprender jugando, el uso de las tecnologías, enseñar con el ejemplo, todo bajo el enfoque diferencial para el desarrollo en competencias transversales: pensar, comunicarse y convivir.
- Fase IV: introducir al estudiante con NEE a las competencias específicas requeridas que le permitan potenciar sus habilidades. Por ejemplo, los autistas desarrollan capacidades excepcionales en el arte o manualidades puntuales; el sordo tiene mayor capacidad de abstracción, lo que le permite habilidades matemáticas; la discapacidad motora genera compromiso y sentido de responsabilidad. El propósito es brindarle al estudiante la

oportunidad de una educación superior, una educación para el trabajo o simplemente explotar sus habilidades a través de un arte o un oficio.

La reflexión más importante a la que llega esta investigación sobre el aprendizaje significativo para estudiantes con necesidades educativas especiales de la I. E. Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, es que el papel que se asume como docente no puede estar sujeto a un modelo inamovible o acartonado basado en supuestos generales, ya que la falta de recursos y la imposición de ajustes razonables a través del PIAR se convierte en algo mecánico y solo por cumplir. Por el contrario, si el ajuste razonable se enfoca con tiempo y recursos en lo que la gente necesita: llevar al estudiante a entender, sentir, reflexionar, como advertía el sociólogo Alfredo Molano Bravo, es posible facilitarle que encaje en la sociedad, procurar la libertad de pensamiento, despertar la curiosidad innata en todos los seres humanos, a través de la investigación que lleva a lo nuevo, lo diferente, donde la cultura puede servir de vehículo articulador.

Referencias

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Facultad de Educación Universidad de Mánchester. Documento preparado para la revista *Journal of Educational Change*. https://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf

Aguilar Montero, L. A. (2009). El informe Warnock. *Cuadernos de pedagogía 1991*. <https://bloqs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>

Altamar Vanegas, A. y Tamayo Godoy, L. (2018). *Experiencias de las docentes de básica primaria en la realización de las adaptaciones curriculares para la inclusión educativa* [trabajo de grado, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Pereira: <http://hdl.handle.net/10785/4852>.

Ángel León, E. Flórez Grajales, M. y Granda Velásquez, M. G. (2013). *Geempa y autonomía: dos criterios en una experiencia escolar* [trabajo de grado, Universidad

Católica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Pereira: <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/1772>.

Bermúdez Pérez, V. (2016). Diseño universal para el aprendizaje. Programa de necesidades educativas especiales. 27 diapositivas. Capacitación orientadores escolares. Cartago V.

Lerma González, H.D (2016) Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto. ECOE Ediciones, quinta edición. Bogotá. Colombia. ISBN978-958-771-346-6

Ministerio de Educación Nacional. (2007a). Educación para la inclusión. *Altablero*, 43. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141809.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2007b). Necesidades educativas especiales. <http://colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228163.html>

Ministerio de Educación Nacional. (9 de febrero de 2009). Educación inclusiva. [Decreto reglamentario 366] https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje. Ciencias naturales. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempreDiae/93226>

Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). Educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad. [Decreto reglamentario 1421]. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Sistema educativo colombiano. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-233839.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (sf). Necesidades Educativas Especiales Ajustes a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/fo-article-351622.pdf>

De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio. <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/los-modelos-pedag-gicos-hacia-una-pedagog-dialogante>.

De Zubiría Samper, J. (2019). *¿A qué deberían ir los niños a la escuela?* Secretaría de Educación de Cartago. Gestión del Mejoramiento Educativo.

Díaz Posada, L. E. y Rodríguez Burgos, L. P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, 24. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8721>

En Órbita. (4 de octubre 2013). *Alfredo Molano, una vida haciendo camino* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_ZxBKKxR2hIyt=579s

Germano, J. E (2019). Capacitación a directivos en el marco del programa Edúcate para educar. Ley 1620 de 2013. Audio.

Granada, J. A., Sánchez M. J. y Vallejo, E. (2016). *Didáctica GEEMPA y metodologías convencionales como estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura* [tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1509/JULIANA%20ANDREA%20GRANADA%20G.pdf?sequence=1>

Herrera Quimbay, L. (2018). *Programa de formación en inclusión para docentes que atienden estudiantes en condiciones formativas diferencial* [trabajo de maestría, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Pereira: <http://hdl.handle.net/10785/4844>.

Pino, M., González A. y Ahumada L. (Noviembre de 2018). *Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas* (informe técnico n.º 4-2018). Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/02/IT4_INDAGACION-COLABORATIVA-ELEMENTOS-TEORICOS-Y-PRACTICOS-PARA-USO-EN-REDES_27-11-18.pdf

Porter, G. L. (2007). Reformar los colegios, haciéndolos incluyentes. Algunos pensamientos para la acción y la reflexión. *Altablero*, 43, 14.

Semana. Educación (2017) Qué es ‘learnability’, la nueva palabra de moda <https://www.semana.com/amp/learnability-aprendibilidad-el-concepto-de-educacion-que-esta-de-moda/528354>

Trejos Morales, D. A. (2018). *Imaginaris sociales sobre inclusión escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales* [trabajo de maestría, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Pereira: <http://hdl.handle.net/10785/4936>.

Trujillo Trujillo, J. M., Bernal García, K., Corrales Orozco, L. A. y Quiroga Zapata, S. P. (2015). Proyecto pedagógico de aula basado en el arte, para el desarrollo de aprendizaje significativo [tesis de maestría, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Pereira: <http://hdl.handle.net/10785/3159>.

UNESCO. (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158893>

UNESCO. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. ED-2016/WS/2. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

Weschler, D. (2005). Evaluación del Test Wisc IV. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. <https://www.cop.es/uploads/PDF/WISC-IV.pdf>

CAPÍTULO XIV

Aproximación del modelo autorregulado de Pintrich en las instituciones de educación media (AMCO) en 2019

Olga Lucía Villegas Aguirre¹

Diego Alonso Peña²

Joan Manuel López Céspedes³

Armando Gil Ospina⁴

Resumen

En este trabajo, que se inserta en el campo educativo, se caracterizaron las estrategias pedagógicas de los magísteres del programa Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano (UCP) en su desempeño profesoral (media: 10.º y 11.º), en 22 colegios del Área Metropolitana Centro Occidente (AMCO), fundamentadas en la teoría del cambio conceptual y en el enfoque de la autorregulación. Se realizaron 159 encuestas a estudiantes y 21 a docentes, un grupo de discusión con académicos de la Maestría; el análisis documental de los PEI, y se aplicó análisis correlacional a las variables, de acuerdo con el modelo caliente de Pintrich (2000). El estudio implicó una evidencia empírica, con resultados cercanos a algunos antecedentes

1 Profesional en Ciencias de la Información y la Documentación, de la Universidad del Quindío, y especialista y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Profesional administrativo del Centro de Innovación Educativa, de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: olga.villegas@ucp.edu.co

2 Psicólogo, especialista y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Docente Fundación Universitaria del Área Andina de Pereira. Contacto: diego.pena@ucp.edu.co

3 Ingeniero Químico de la Universidad Tecnológica de Pereira y Especialista y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Docente Colegio Bernardo Arias Trujillo, en el municipio de la Virginia. Contacto: joan.lopez@ucp.edu.co

4 Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Manizales - CINDE. Docente de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: armando.gil@ucp.edu.co

revisados sobre autorregulación (no derivó en brecha cognitiva, propiamente). Principales resultados: la mayoría de los profesores implementa estrategias diferenciadas por áreas de regulación (cognición, motivación, comportamiento, contexto) y técnicas de evaluación diversificadas: saberes previos individuales/grupales; contenidos, preguntas y tópicos específicos. Los estudiantes se habitúan a algunas prácticas en sus aprendizajes: autoevaluación/autocrítica, trabajo en grupo (colaborativo), planificación de tiempo/lugar de estudio, esfuerzo hacia logros/metras, atribuciones de éxitos/fracasos. Conclusiones: se halló acercamiento práctico de la mayoría de los profesores a la teoría y al enfoque de Pintrich. La dimensión motivacional es relevante en el quehacer docente.

Palabras clave: autorregulación, motivación, cambio conceptual.

Introducción

La educación como institución social se fundamenta en la producción de conocimiento, acervo de saberes, acumulación de buenas prácticas y apoyo y liderazgo en los procesos de transformación social. Esta misión educativa se concretiza, entre otros, mediante efectivos procesos de formación humana, disciplinar y profesional de los estudiantes, quienes constituyen con los profesores el núcleo central del sistema educativo.

En este contexto, se reconoce que el mito griego de Prometeo y Epimeteo, aplicado al cambio conceptual en los procesos de autorregulación, puede ser interpretado como el apoyo a la formación de estudiantes que aprenden a pensar con autonomía y sentimiento de empatía; a ser creativos, críticos y con capacidad de imaginar y soñar, con autodeterminación para potenciar la inteligencia y la bondad, y con conciencia para valorar el principio de libertad, a través de las capacidades de diálogo, deliberación, decisión y actuación.

Por lo anterior, los autores del presente trabajo tuvieron el interés de indagar sobre la implementación del modelo autorregulado de Pintrich. Para esto se plantearon como objetivo general caracterizar las estrategias pedagógicas propias de la teoría del cambio conceptual (enfoque autorregulado) que implementan los docentes magísteres en Pedagogía y Desarrollo Humano, de la Universidad Católica de Pereira, en los grados 10.º y 11.º de colegios del AMCO, en 2019. Para ello, aplicaron una metodología de tipo mixta (cuantitativa-cualitativa), de carácter exploratorio y descriptivo, por el nivel de conocimiento que se

alcanzó, y epistemológicamente de orden inductivo. Se elaboraron cuestionarios diferenciados para profesores y estudiantes, mediante la técnica de encuestas para la recolección de la información, que se organizó en matrices relacionadas con el propósito de hacer análisis correlacional entre dimensiones, categorías, y subcategorías.

Asimismo, se realizó una aproximación al análisis documental de los proyectos educativos institucionales (PEI) de los 22 colegios seleccionados en los tres municipios. Por la naturaleza de la información que se obtuvo para fundamentar la respuesta a la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos propuestos, esta es de tipo cualitativa; y por el tiempo de su realización, de corte trasversal (sincrónica).

Contexto

Uno de los indicadores que permiten percibir, de manera aproximada, la situación actual de los aprendizajes de los estudiantes en el país se refiere a las pruebas PISA. Las realizadas en 2018 arrojaron resultados elocuentes *per se*, toda vez que tres de las áreas evaluadas (Lectura, Ciencias y Matemáticas) no alcanzaron resultados superiores al promedio de los países de la OCDE⁵.

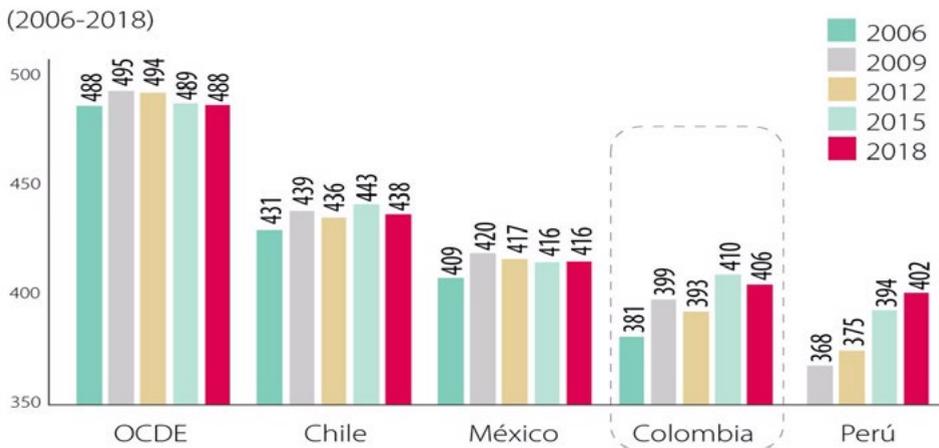


Figura 1. Puntaje promedio en las pruebas PISA.

Fuente: ANIF-La República (2020).

5 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

En los 5 años de referencia, Colombia obtuvo el menor puntaje en el año 2006 (2007) en comparación con la OCDE, Chile y México. En los años 2009, 2012, 2015 y 2018, solo superó a Perú. Además, sus propios resultados no han tenido la consistencia de una tendencia definida; no obstante, al comparar 2006 y 2015-2018, se evidencia un importante mejoramiento (figura 1).

A continuación, se observa en la tabla 1 la evolución de estas pruebas para Colombia. Este ejercicio internacional se lleva a cabo cada tres años, con participación de jóvenes de 15 años, de más de 70 países. Si se comparan los resultados de los años 2015 y 2018, se percibe un relativo estancamiento; sin embargo, a lo largo de los cinco periodos, la valoración es más satisfactoria:

Tabla 1. Resultados históricos de Colombia en PISA

Área	2007	2009	2012	2015	2018
Lectura	385	413	403	425	412
Matemáticas	370	381	377	390	391
Ciencias	388	402	399	416	413

Fuente: MEN (2019).

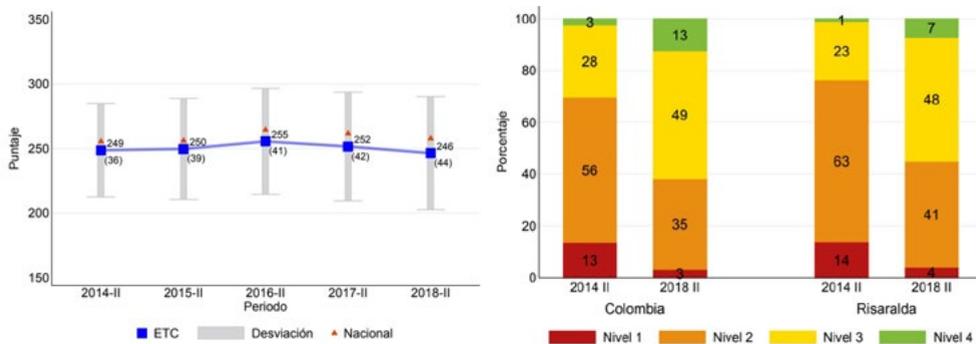


Figura 2. a. Puntaje global y desviación estándar 2014-2018. **Figura 2. b.** Niveles de desempeño en Lectura Crítica, Risaralda, 2014-2018.

Fuente: Encuentro Regional SABER 2019.

DEL DICHO AL HECHO

Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano

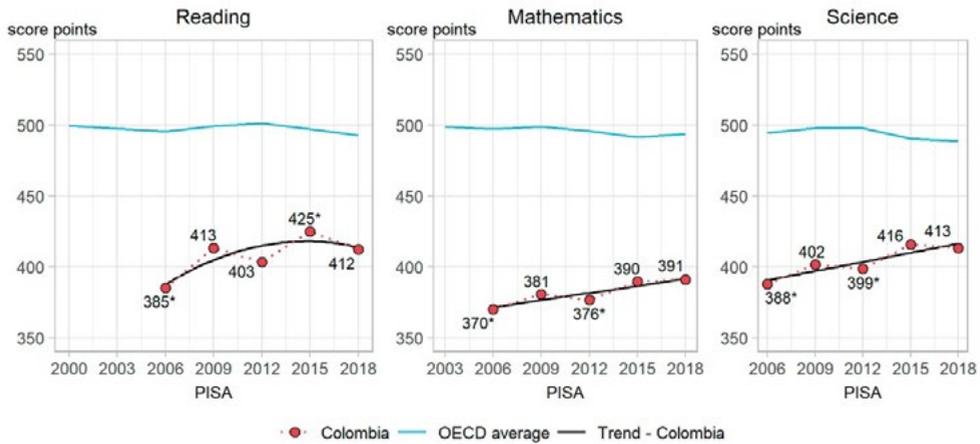


Figura 3. Tendencias de rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias.

Fuente: OECD, base de datos PISA 2018, cuadros: I. B.1.10, I. B.1.11 y I. B.1.12.

Es evidente que el rendimiento del país en el área de lectura en las pruebas PISA, en el período 2018, resultó ostensiblemente menor en relación con el año 2015. No obstante, cuando se observa su comportamiento en un lapso mayor, desde la primera vez que se participó en estas pruebas en 2006, el desempeño medio ascendió en las diversas áreas cognitivas, incluyendo, por supuesto, la lectura.

Los resultados que se observan en el Encuentro Regional SABER 2019 se convierten en reto y en oportunidad para el Gobierno nacional (MEN), en el sentido de que se hace necesario reflexionar, ajustar y ejecutar la política pública de educación de manera multiescalar (nacional-regional-local), en los factores de calidad, equidad y financiación; principalmente, en correspondencia con lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”.

Por tanto, es la oportunidad para que, mediante la ejecución de la política educativa, se garantice una oferta flexible y contextualizada en los territorios, gracias a un esquema de acompañamiento técnico a las entidades territoriales certificadas, de forma integrada y armónica. Lo anterior con el propósito de impactar en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, su desarrollo integral, así como de aportar desde el conocimiento a la construcción de un país más equitativo, basado en el desarrollo del sector educativo, la ciencia y la tecnología.

Antecedentes

Rodríguez-Moneo (1999) denota una clasificación particular, compuesta por tres modelos teóricos referidos al cambio conceptual: 1) fríos, 2) experienciales o situados y 3) calientes. Los *modelos calientes* consideran el uso del conocimiento y la importancia del contexto que integra los factores motivacionales y afectivos propios del proceso del aprendizaje. Es así como los aspectos motivacionales intervinientes (motivos, metas, atribuciones, expectativas, necesidades del sujeto, entre otros) pueden explicar el cambio conceptual y la capacidad autorreguladora del sujeto cognoscente. Pintrich (1993) centra la motivación y el afecto, y destaca conceptos relacionados, como saberes previos, intereses, valores, logros y metas, autoeficacia y motivaciones epistemológicas, entre otras.

Los investigadores Pintrich y McKeachie propusieron un *modelo de aprendizaje autorregulado* en el que se integran las teorías motivacionales y cognitivas de procesamiento de la información (Pintrich, 1988) (1986). No obstante, pese al amplio número de variables que inciden en el aprendizaje, destacaron los factores cognitivos, motivacionales y afectivos que, a través de sus interrelaciones, influyen de manera fuerte en la asunción de compromisos, aprendizaje y rendimiento académico (Pintrich, 1988, Pintrich y Schrauben, 1992; Cardozo, 2008).

McCombs (1989), McKeachie et al. (1986), Pintrich (1988; 1989) y Pintrich y De Groot (1990) incorporaron en sus modelos motivacionales el componente afectivo, que se convirtió en un factor estructural, habida cuenta de que este incide significativamente en el aprendizaje por la vía de la ansiedad (expectativa y valores que son afectados por la ansiedad). En este terreno intelectual, se han elaborado numerosas investigaciones con resultados que evidencian correlaciones e interacciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en distintos contextos escolares. De este modo, se podría afirmar que el aprendizaje del sujeto se explica por diferentes factores, entre los que destacan los procesos cognitivos, motivacionales y afectivos (Cardozo, 2008).

El modelo de cognición-motivación de Pintrich y Schrauben (1992) expresa la integración cognición-motivación-afecto-compromiso-aprendizaje-rendimiento; por tanto, este modelo se apoya en una concepción social-cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje (García y Pintrich, 1995). El modelo enfatiza la interfaz entre la motivación y la cognición (Zimmerman y Schunk, 1989; Zimmerman, 1994; Cardozo, 2008).

La mayor parte de los estudios empíricos llevados a cabo por Pintrich (1986; 1989), Pintrich y De Groot (1990) y Pintrich et al. (1991; 1993) se refieren a investigaciones correlacionales que enfatizan las relaciones entre las variables del modelo y de estas con el rendimiento académico. Otros trabajos incluyen la volición, el comportamiento y el contexto de aprendizaje (Schunk, 1997; Boekaerts y Niemivirta, 2000; Pintrich, 2000; Lanz, 2006).

Otros estudios, tanto teóricos como empíricos (Ainley, 1993; Ames y Archer, 1988; Nolen, 1988; Núñez et al., 1995a, 1995b; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, Marx y Boyle, 1993; Roces, Tourón y González, 1995), han evidenciado que las percepciones del estudiante referidas a su contexto académico, así como sus saberes previos, motivaciones, metas, acciones, atribuciones y estrategias de aprendizaje implementadas, entre otros, devienen en factores interrelacionados de primer orden; es decir, conforman la base esencial para avanzar en el proceso de aprendizaje y la elaboración de significados y sentidos que realiza el sujeto cognoscente en sus contextos académicos. Asimismo, en estos estudios se concluye que la aplicación de estrategias de aprendizaje se asocia de manera significativa con sus tesis motivacionales (Valle et al., 1996, p. 7).

Marco conceptual-teórico

El concepto de autorregulación está referido a una forma de control de la acción que se caracteriza por la integración de conocimiento metacognitivo, la regulación de la cognición y la motivación (sistema de autorreferencia). Zimmerman (1995) considera que la autorregulación trasciende la metacognición, pues incorpora la autoeficacia y la capacidad de agencia del sujeto, procesos motivacionales y comportamentales. Pintrich (2000) enfatizó en la autorregulación de la motivación, en tanto que el análisis de las metas de aprendizaje en el marco autorregulador fue profundizado por Boekaerts, Niemivirta y Pintrich (2000, citado en Lanz, 2006):

El estudiante autorregulado está caracterizado por un conjunto de aspectos significativos que contiene su mente: conocimientos y saberes previos, su autoconcepto, metas plausibles, uso de estrategias diversificadas, motivaciones internas y externas, afectos y emociones, comportamientos pertinentes y relaciones de contexto; todos estos elementos interactivos lo hacen un ser proactivo, autodirigido, consciente y protagonista de sus propios procesos de aprendizaje.

La autorregulación del aprendizaje consiste en un proceso cíclico de tres fases, llamadas previsión, actuación y autorreflexión (Pintrich, 1995; 2004). En la primera, el individuo plantea sus objetivos de aprendizaje y realiza una planificación estratégica (conjunto de conocimientos previos, percepciones de sí mismo, motivación propia, autoeficacia y expectativas de aprendizaje). En la segunda, también llamada de control volitivo, se concretan las estrategias de la primera fase mediante conductas; el sujeto realiza sus tareas para cumplir objetivos de aprendizaje (actuaciones volitivas de autocontrol y de autoobservación, acciones intencionales de inspección y observación sobre el rendimiento y eficacia de sus conductas, de las estrategias que está aplicando y del logro alcanzado). En la tercera, el sujeto realiza procesos de autoevaluación y de autojuicio, utiliza lo observado en la fase anterior y aprovecha sus experiencias previas para realimentarse y tomar decisiones (modifica conductas, reforma estrategias y reinicia el ciclo de autorregulación de sus aprendizajes).

Por tanto, el aprendizaje autorregulado incluye la “metacognición”, así como aspectos motivacionales y afectivos, los cuales generan autoconfianza y autocontrol (*enkrateia*) (Pintrich, 1995, 2004; citado en Gargallo, 2013). Respecto a la motivación, se puede afirmar que cualquier modelo de aprendizaje conlleva explícita o implícitamente una teoría relacionada (Maerh y Meyer, 1997; Alonso, 1997; Walberg, 1981, citados en De la Fuente, 2002, p. 73). En efecto, los recientes modelos motivacionales asociados al ámbito escolar-académico consideran la motivación como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia una determinada meta, centrado en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo (García et al., 1998). Además, en este proceso están implicados cuatro componentes (Pintrich y De Groot, 1990): el valor que se da a las metas, la percepción de sus competencias, las atribuciones causales y las reacciones emocionales (p. 73):

La motivación es aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover (motor de la conducta humana). El interés por una actividad es “despertado” por una necesidad, la misma que es un mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser de origen fisiológico o psicológico. Cada vez que aparece una necesidad, esta rompe el estado de equilibrio del organismo y produce un estado de tensión, insatisfacción e inconformismo que lleva al individuo a desarrollar un comportamiento o acción capaz de descargar la tensión. Una vez satisfecha la necesidad, el organismo retorna a su estado de equilibrio anterior. (Carrillo *et al.*, 2009, p. 21).

En relación con la variable *contexto*, la motivación puede ser considerada a partir del proceso orientado a una meta o propósito alcanzable de una actividad, que la concita y acrecienta (Pintrich y Schunk, 2006). En un sentido pragmático, cuando un sujeto enfrenta situaciones problemáticas determinadas, dispone de sus saberes previos y acervo experiencial para alcanzar el logro deseado instigado por la motivación intrínseca y extrínseca; de este modo, se genera un proceso de integración de su conocimiento disponible (Aparicio y Rodríguez-Moneo, 2000).

Por lo anterior, la motivación en conjunto con otras variables relacionadas -contexto, conducta, auto-creencias, confianza en estructura comprensiva y la propia autorregulación que fundamenta la realización de la tarea y la asignación y dosificación de recursos necesarios y disponibles-. (Pintrich, 1994).

La figura 4 resume las fases y las áreas de regulación del modelo caliente de Pintrich (2000, 2003) en el marco teórico del cambio conceptual (enfoque de autorregulación).

Fases/Áreas	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN AFECTO	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
Preparación planificación y activación	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de metas. • Activación de conocimiento previo relevante (metacognitivo). • Activación de conocimiento metacognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopción de metas. • Juicios de autosuficiencia. • Activación de las creencias sobre el valor de la tarea. • Activación del interés personal • Afectos (emociones). 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación del tiempo y del esfuerzo. • Planificación para la auto observación de la cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de la tarea. • percepción del contexto
Monitorización Auto observación	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia metacognitiva y monitorización de la cognición. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia y auto observación de la motivación y del afecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cociencia y auto observación del esfuerzo, el del tiempo y la necesidad de ayuda 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en los requisitos y negociación de la tarea. • Cambio o abandono del contexto.
•Control Regulación	<ul style="list-style-type: none"> • Selección y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección y uso de estrategias de control y dirección de la motivación y el afecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento/ disminución del esfuerzo. • Persistencia • Búsqueda de ayuda 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en los requisitos y negociación de la tarea. • Cambio o abandono del contexto.
Evaluación, reacción y reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Juicios cognitivos y metacognitivos • Atribuciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto. • Reacciones afectiva • Atribuciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de conducta, persistir, dejarlo... • Búsqueda de ayuda. • Elección del comportamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la tarea y el contexto.

Figura 4. Modelo “caliente” de Pintrich. Aprendizaje autorregulado.

Fuente: adaptado de Pintrich, 2000; 2003.

Diseño metodológico

La investigación es de carácter exploratorio por el nivel de conocimiento que se alcanzó y, epistemológicamente, de orden inductivo. Por esta razón, los autores establecieron contacto personal con las unidades de análisis para alcanzar una perspectiva general (de tipo aproximado). Por su naturaleza, la investigación es descriptiva alrededor de las cuatro dimensiones objeto de estudio, que se analizaron en correspondencia con lo expresado en libre opinión y conciencia por los estudiantes y los profesores, en los cuestionarios de encuestas ex profeso.

Además, se realizó una aproximación al análisis documental, toda vez que se revisaron los proyectos educativos institucionales (PEI) de los 22 colegios seleccionados en los tres municipios, con el objeto de identificar el *tipo de enfoque o modelo pedagógico* propuesto. Por la naturaleza de la información que se obtuvo para fundamentar la respuesta a la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos propuestos, esta es de tipo cualitativa; y por el tiempo de su realización, de corte transversal (sincrónica), debido a que se efectuó en el año 2019.

En cuanto al trabajo de campo, se elaboraron cuestionarios diferenciados para profesores y estudiantes, mediante la técnica de encuestas para la recolección de la información. Esta se organizó en matrices relacionadas, con el propósito de hacer un análisis correlacional entre dimensiones, categorías y subcategorías.

Además, se llevó a cabo un ejercicio de *grupo de discusión* (GD) con académicos que representan el programa de la Maestría en PyDH de la UCP. Respecto del procesamiento de esta información, se elaboró una matriz para su organización, sistematización e interpretación. El tamaño de la muestra de participantes en el GD fue no probabilístico y por conveniencia (calidad de los datos); el tipo de muestreo correspondió a la técnica de bola de nieve discriminatorio exponencial.

Las principales categorías de análisis fueron cambio conceptual, autorregulación, motivación, afecto, comportamiento, contexto y aprendizaje.

Análisis de la información e interpretación de resultados (hallazgos)

Las respuestas de los 159 estudiantes de 10.o y 11.o en relación con las estrategias pedagógicas que orientan y fundamentan el aprendizaje autorregulado, a partir

de las dimensiones *afectiva y motivacional* de los estudiantes de 10.o y 11.o como ambiente de aula, se resumen a continuación.

De acuerdo con el área de regulación motivación-afecto, se hallaron los siguientes resultados: el 90 % de los estudiantes identificó el nivel de eficacia en la realización de las tareas y compromisos escolares y expresó sentirse estimulado con los buenos resultados. Cuando se indagó sobre la realización de lectura previa de los temas que se proponen con anticipación, un poco más del 50 % de los estudiantes encuestados manifestó que siempre y con frecuencia la llevan a cabo, y cerca del 45 %, algunas veces.

Respecto al placer sentido cuando se estudia con más dedicación y esfuerzo para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, el 86 % confirmó la buena sensación y opinó que es un proceso placentero. De acuerdo con el nivel de motivación al momento de generar nuevas metas de aprendizaje para elevar el nivel de conocimiento, el 69 % opinó de manera positiva.

Ante la generación de debates en el aula como estrategia que permite clarificar conceptos y aprender de los compañeros, el 70 % opinó que disfruta de estas actividades y las aprecia como algo importante. A partir del grado de satisfacción que genera el desempeño escolar, el 78 % indicó un alto nivel de satisfacción. El 86 % de los estudiantes consideró que los temas y conceptos que se desarrollan en clase se llevan a cabo a partir de la evaluación de los saberes previos de los estudiantes y la orientación de los objetivos propuestos por los docentes.

Con referencia al ambiente escolar y a las relaciones de respeto, amistad y afecto con los compañeros, el 79 % consideró que disfruta de las relaciones mencionadas. En cuanto a enfrentar con tranquilidad los problemas y convertirlos en retos para el crecimiento personal, el 70 % expresó que contaba con capacidad suficiente para ello. Destacó que alrededor del 83 % de los entrevistados disfruta estudiar con el propósito de aumentar sus conocimientos cada vez más. En relación con el interés y dedicación para cumplir los compromisos en las distintas asignaturas, el 78 % consideró que dedica mucho tiempo y esfuerzo a dichas responsabilidades.

El 80 % de los estudiantes confirmó su persistencia cuando no se alcanza un logro predeterminado, como realizar correctamente una tarea, por ejemplo. Frente al ambiente escolar y al tipo de relación profesor-estudiante, el 86 % manifestó la existencia de buenas relaciones con los profesores de las distintas asignaturas.

Aunque el ambiente escolar es considerado muy importante e influyente en el proceso de aprendizaje, el 42 % de los estudiantes encuestados opinó que las relaciones con los compañeros inciden en el aprendizaje, el 38 % consideró que la influencia es media, y el 20 % indicó que es baja.

El 71 % de los estudiantes indicó que está satisfecho con la participación en las distintas asignaturas. Además, el 87 % manifestó disposición de confianza para afrontar las dificultades y aprovechar las potencialidades, dado que aquella es de vital importancia en el proceso de aprendizaje.

Esta área de regulación *motivacional-afectiva* se concibe como estructural y esencial en el modelo caliente de Pintrich, habida cuenta de que se considera uno de los factores clave de todo proceso de aprendizaje y piedra angular de la autorregulación y del cambio conceptual. En las distintas preguntas relacionadas, la mayoría de los estudiantes encuestados respondió de manera positiva y reconoció un nivel superior de eficacia (autoeficacia) en la realización de tareas, obtención de buenos resultados, placer por la dedicación y esfuerzo en la obtención de metas de aprendizaje, satisfacción por la evaluación de los saberes previos y su articulación con los conocimientos nuevos y subsiguientes.

En el mismo talante, la mayoría de los estudiantes admitió el beneficio del buen ambiente y las relaciones entre compañeros para alcanzar mejores niveles de aprendizaje. En correspondencia con ello, dichos estudiantes consideraron que la confianza y autoestima estimulan la mejor actitud para enfrentar con tranquilidad problemas de diferente índole. Asimismo, se destacó la mayor conciencia y la capacidad de persistencia para enfrentar situaciones de fracaso o menores niveles de rendimiento escolar. También se destacó la satisfacción por el alto grado de participación en las distintas asignaturas y la evidencia de los avances en los aprendizajes.

En relación con el *área de comportamiento*, la investigación arrojó los siguientes resultados: el 85 % de los estudiantes encuestados consideró que se tiene más conciencia y compromiso para cumplir con las labores académicas. Respecto a la interacción con pares, el 75 % expresó que se asume con facilidad el trabajo académico en los distintos grupos de escolares.

Con referencia al trabajo en equipo, es importante consensuar las diferentes opiniones de los compañeros cuando se realizan actividades grupales (por

ejemplo, talleres, exposiciones, informes de consultas). En este sentido, el 91 % confirmó la actitud y la capacidad de aceptar el rol y la opinión del otro. Frente a la preparación con anticipación de las pruebas y evaluaciones de cada una de las asignaturas, el 58 % de los estudiantes entrevistados indicó que lo hacen siempre y con alta frecuencia. Respecto a nuevas actividades con los compañeros para aprovechar el aprendizaje colaborativo, el 49 % se expresó positivamente frente a esta estrategia.

La autorregulación puede observarse en la priorización de los compromisos de aprendizaje respecto a otras actividades cotidianas. El 87 % confirmó su potencialidad para fortalecer el aprendizaje en la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales y cuadros comparativos. El 55 % de los estudiantes manifestó el hábito de realizar lectura previa de los temas propuestos y recomendados. El 79 % reconoció que las nuevas conductas y los cambios en las opiniones son generados por el nivel de aprendizaje y el conocimiento adquirido. El 81 % de los estudiantes aceptó la ansiedad que sienten ante el fracaso o el bajo rendimiento escolar, así como ante las expectativas de los logros y cumplimiento de metas.

La crítica y revisión de los progresos de aprendizaje en los distintos temas y asignaturas es importante; de acuerdo con esto, el 67 % de los estudiantes dice tener el hábito de hacerlo en grado alto. En concordancia con las aceptaciones de las recomendaciones de los profesores para corregir conductas individuales y grupales, el 91 % confirmó la conveniencia y capacidad de aceptarlas y aplicarlas. Al respecto, el 54 % consideró importante la priorización, y el 81 % opinó en favor de las críticas de los compañeros y su aceptación como oportunidades para mejorar.

Esta área de regulación de *comportamiento* se percibe como el cambio de conducta y la transformación que se nota en los estudiantes mediante las nuevas actitudes, acciones y posturas de pensamiento crítico y propositivo. Análogamente, la mayoría de los estudiantes reconoció una capacidad de aquiescencia frente a las diferentes opiniones, argumentaciones y conformaciones de equipos de trabajo, así como en los debates. Asimismo, se destacó el interés por la preparación previa de las pruebas y evaluaciones, y la conformación de grupos de estudio como estrategias que favorecen el aprendizaje.

Otro hallazgo del estudio se refiere a las opiniones favorables de la mayoría de los estudiantes respecto de la autorregulación, en la medida en que se reconoció

un conjunto de habilidades y competencias académicas, de interacción, de consenso, de autocrítica y racionalización de las atribuciones alcanzadas, tanto a nivel personal como grupal. En relación con el *contexto* (área de regulación), el estudio encontró los siguientes resultados: el 66 % de los estudiantes encuestados confirmó que el ambiente del aula es adecuado para el aprendizaje y la armonía del grupo. A este respecto, el 71 % opinó que la participación en el desarrollo de las distintas clases está dada por el ambiente de armonía que exista en el aula, y el 77 % indicó que las condiciones del aula son motivadas por los profesores de manera conveniente.

El 78 % indicó que los conocimientos relacionados con el contexto adquieren importancia en el proceso educativo. De acuerdo con ello, dicho porcentaje de estudiantes reconoció que la información y los conocimientos aprendidos se relacionan con los fenómenos sociales de la ciudad, el departamento y el país. El 80 % consideró que los ejemplos prácticos que proponen los profesores relacionan los conceptos y conocimientos con lo que pasa en la ciudad, el departamento y el país en un grado alto. El 65 % resaltó la importancia de la retroalimentación y de las experiencias de estudio compartidas para generar nuevas estrategias de estudio y mejorar los niveles de aprendizaje. El 64 % destacó el apoyo institucional a las distintas actividades complementarias dentro de la institución, como soporte de los procesos académicos. Y el 50 % confirmó el apoyo directivo en los compromisos académicos externos a la institución (interinstitucionales).

En esta área de regulación de *contexto*, de forma similar que en las anteriores, la mayoría de los estudiantes reconoció la conveniencia de las buenas relaciones en el aula desarrolladas entre los estudiantes, y entre estos y los profesores. Tal situación se consideró proficiente para estimular la autoconfianza, la autoeficacia y la atribución. Además, en este ambiente de armonía en el aula, se facilitó la comprensión de la asociación teoría-práctica, toda vez que, desde los saberes y conocimientos alcanzados, se analizan y discuten hechos y fenómenos del mundo real multiescalar. En otro orden, el estudio encontró la satisfacción de la mayoría de los estudiantes por el apoyo institucional en las distintas actividades curriculares internas e interinstitucionales, que se entiende como la contribución directiva a las labores escolares con sentido de formación integral. Esta información se condensa en la tabla 2.

Tabla 2. Componentes del modelo “caliente” de Pintrich

Fases / Áreas	Cognición	Motivación/ afecto	Comportamiento	Contexto
Preparación, planificación y activación	Generación de debates en el aula	Saberes previos y articulación de nuevos conocimientos	Conciencia/ compromiso con tareas. Lecturas previas	Participación y argumentación en las clases
Monitorización autoobservación	Evaluación de saberes previos y orientación de objetivos propuestos	Confianza y autoestima estimulan mejor actitud para enfrentar diversos problemas	Trabajo en equipo, consenso de roles y opiniones, actividad grupal (talleres, exposiciones...)	Reconocimiento de información y conocimientos referidos a hechos sociales
Control-regulación	Confianza ante dificultades y aprovechamiento de las potencialidades de problemas del contexto	Mayor conciencia y capacidad de atribución; persistencia frente a fracaso o bajo rendimiento escolar	corrección de conductas individuales y grupales	Realimentación experiencias de estudio; nuevas estrategias y mejor aprendizaje
Evaluación, reacción y reflexión	Interés y dedicación para cumplir compromisos en asignaturas	Participación en las asignaturas y evidencia de avances en aprendizajes	Aprendizaje colaborativo Pensamiento crítico y propositivo Autocrítica	Apoyo directivo a compromisos interinstitucionales. Asociación de teoría y práctica: aplicación de conocimientos y saberes alcanzados

Fuente: Elaboración propia.

Los 21 profesores encuestados pertenecen a distintas instituciones educativas de carácter público

En relación con la importancia de los saberes previos de los estudiantes, el 57 % opinó que siempre y casi siempre estos se tienen en cuenta al momento de diseñar las estrategias pedagógicas que propician aprendizajes significativos y autorregulados. En cuanto a los procesos de evaluación diversificada que se implementan en el aula, el 71 % confirmó que siempre y casi siempre se perciben avances de cambios conceptuales en los estudiantes (conflictos cognitivos,

adaptación, modificación o cambio radical frente a dos o más teorías, conceptos, nociones, hipótesis). El 95 % confirmó que siempre y casi siempre aplica estrategias pedagógicas pensadas en el fortalecimiento de valores –responsabilidad, compromiso y cumplimiento–.

En cuanto a las diversas actividades que se ejecutan en el aula, el 90 % de los encuestados confirmó que potencian siempre y casi siempre la conciencia de los estudiantes sobre sus propios procesos autorregulados, con el fin de permitirles que estos autodirijan sus aprendizajes y los relacionen con otros ámbitos de su vida. Con referencia a la planeación de acciones y actividades de aprendizaje, el 86 % opinó que siempre y casi siempre prevén y recomiendan a los estudiantes las estrategias relacionadas con información necesaria, tiempo asignado, tarea individual o grupal, para asegurar la comprensión procedimental de estas; además, el 71 % consideró que se diseñan y aplican estrategias diferenciadas apropiadas con las capacidades individuales, a partir del conocimiento de las características de la tarea, sus objetivos y su dificultad.

El 86 % de los profesores encuestados confirmó que siempre y casi siempre promueve procesos de autoevaluación en el aula, para que los estudiantes clarifiquen sus juicios de valor (postura autocognitiva), comprendan su capacidad autocrítica e identifiquen sus atributos y limitantes (estado cognitivo). El 67 % consideró que, a través de su quehacer docente, propone informes de lecturas y debates muy adecuados para que los estudiantes potencien la capacidad de argumentación, las relaciones cognitivas con el contexto y las reflexiones metacognitivas. Respecto a los ejercicios de “mesa redonda” en el aula, el 73 % indicó que, en bajo y medio grado, los estudiantes resisten el cambio conceptual, entre conceptos y saberes previos y los nuevos que se tratan en clase en el desarrollo de los contenidos.

El 52 % indicó que siempre y casi siempre aplica estrategias estándares para todos los temas del contenido frente a los interrogantes clave del aprendizaje significativo: saber qué, saber cómo, saber cuándo, saber para qué y saber por qué; el 33 %, algunas veces, y el 14 %, ocasionalmente. El 90 % de los profesores consideró como muy adecuado y adecuado el diseño de estrategias pedagógicas específicas para cada tema y frente a las diferentes cuestiones académicas y no académicas.

Los docentes encuestados destacaron los siguientes tres grupos de estrategias pedagógicas que potencian el aprendizaje significativo en la dimensión

cognitiva: 1) proyectos pedagógicos de aula, unidades didácticas, prácticas de laboratorio virtuales y presenciales, análisis de textos, revisión de saberes previos, argumentación de conceptos y su relación con la vida cotidiana; 2) trabajo colaborativo, apoyo con pares académicos, uso de herramientas tecnológicas, películas o documentales, conversatorios, trabajo en equipo, elaboración de mapas mentales, y 3) juego de roles, el aprendizaje experimental y su relación con el otro y su entorno, para la transformación de la realidad y resolución de problemas del contexto, y el aprendizaje basado en problemas para potenciar pensamiento crítico, exposiciones orales y evaluaciones escritas.

Los docentes encuestados destacaron los siguientes tres grupos de estrategias pedagógicas que potencian el aprendizaje significativo en la dimensión motivacional: 1) proyectos pedagógicos de aula, aprendizaje colaborativo, uso de lenguaje positivo, basados en actividades dinámicas, salidas pedagógicas, empleo de recursos audiovisuales y temas de contexto; 2) trabajo en grupo, reconocimiento de habilidades y estilos de aprendizaje, resolución de preguntas y problemas, participación en el aula y evaluación integral, y 3) actividades lúdico-recreativas, equipos de trabajo, actividades extraacadémicas, debates y juego de roles, socialización de los trabajos virtuales en el aula de clase.

Los profesores encuestados destacaron los siguientes tres grupos de estrategias pedagógicas que potencian el aprendizaje significativo en la dimensión afectivo-emocional: 1) lecturas en el aula con dilemas y variedad de interpretaciones y discusiones, convivencias, diálogo permanente institución-padres, juego de roles, trabajo en equipo y colaborativo, relación de conocimientos y vivencia y aplicación de contenidos en la cotidianidad y la convivencia social; 2) reconocimiento del contexto familiar y personal de los estudiantes, trabajo de relaciones interpersonales, acompañamiento personalizado, reconocimiento y diálogo directo con el estudiante, y 3) ejercicios de autor, reconocimiento y aceptación para generar autoconfianza, talleres vivenciales para el SER, videos motivacionales (dimensión emocional) y convivencias grupales (cineforo y estudio de casos).

Los profesores encuestados destacaron los siguientes tres grupos de estrategias pedagógicas que potencian el aprendizaje significativo en la dimensión contexto: 1) aprendizaje por investigación, a partir de necesidades de la comunidad, proyectos pedagógicos de aula y salidas pedagógicas, análisis de las problemáticas del sector y actividades que promuevan la sana convivencia; 2) socialización y

contextualización de la percepción de entornos y construcción de ambientes, talleres de conocimientos de la vida real para promover la proyección social, convenios e intercambios interinstitucionales, y 3) pruebas diagnósticas y entrevistas padres-estudiante, cartografía social, análisis de las situaciones y problemáticas, potenciación de habilidades y capacidades, reconocimiento de aspectos positivos del entorno, trabajo colaborativo en el aula y narración de situaciones propias de su vida diaria.

Respecto a la importancia de los saberes previos que tienen los estudiantes, la totalidad de los profesores indicó que siempre y casi siempre estos se consideran como la base referencial para diseñar e implementar las estrategias pedagógicas que permitan aprendizajes significativos y sujetos autorregulados. Asimismo, la mayoría opinó que mediante evaluaciones diversificadas se comprueban condiciones iniciales de cambio conceptual en los estudiantes, en las cuales se incluyen, de manera preferencial, los procesos de autoevaluación y autocrítica.

En otro aspecto, la mayoría de los profesores consideró que el sentido de las estrategias pedagógicas era, además de los aprendizajes propiamente, la formación en valores y el énfasis en el ser. De igual forma, estas tienen el propósito de que los sujetos internalicen la importancia, que tomen conciencia de sus procesos de autorregulación. En este orden de ideas, las estrategias implementadas consideran planeación; información; acciones y actividades individuales y grupales que orientan los procesos de estudio y aprendizaje; informes de lectura y temas propuestos para debate en “mesa redonda”, para potenciar capacidades argumentativas, disensiones y consensos; relaciones con hechos de contextos, y reflexiones metacognitivas. La mayoría de los profesores encuestados indicó en grados bajo y mediano resistencia al cambio por parte de los estudiantes. Asimismo, dichos profesores indicaron que habitualmente establecen estrategias diferenciadas para contenidos académicos y asuntos generales. Esta información se condensa en la tabla 3.

Tabla 3. Implementación de estrategias pedagógicas a partir de los componentes del modelo e Pintrich

Fases / Áreas	Cognición	Motivación/afecto	Comportamiento	Contexto
Preparación, planificación y activación	Proyectos pedagógicos de aula, unidades didácticas, prácticas de laboratorio virtuales y presenciales, análisis de textos, revisión de presaberes, argumentación de conceptos y su relación con la vida cotidiana	Proyectos pedagógicos de aula, aprendizaje colaborativo, trabajo en grupo	Lecturas en el aula con dilemas en los que se pueden dar una serie de posturas y de ahí iniciar una discusión; convivencias, diálogo permanente entre la institución y los padres	Aprendizaje por investigación: necesidades de la comunidad, proyectos y salidas pedagógicas en cercanías a la institución: aspectos positivos del entorno, trabajo grupal en aula. Socialización de experiencias de vida
Monitorización autoobservación	Trabajo colaborativo, apoyo con pares académicos, uso de herramientas tecnológicas, películas y/o documentales, conversatorios, trabajo en equipo, elaboración de mapas mentales	Uso de lenguaje positivo basado en actividades dinámicas e incentivación de salidas pedagógicas, empleo de recursos audiovisuales y temas de contexto	Juego de roles, trabajo en equipo y colaborativo, relación de los conocimientos con las vivencia y aplicación de contenidos en la cotidianidad y la convivencia social	Análisis de problemáticas del sector y acciones para convivencia. Socialización y contextualización de la percepción del entorno y construcción de ambientes de conocimiento hechos reales. Promoción de proyección social y convenios interinstitucionales
Control-regulación	Juego de roles, aprendizaje experimental y su relación con el otro y su entorno, para la transformación de la realidad y resolución de problemas del contexto	El reconocimiento de habilidades y estilos de aprendizaje, la resolución de preguntas y problemas, la participación en el aula y la evaluación integral	Reconocimiento del contexto familiar y personal de los estudiantes, relaciones interpersonales, acompañamiento personalizado, reconocimiento y diálogo con estudiantes	Las pruebas diagnósticas y entrevistas padres-estudiante, cartografía social

DEL DICHO AL HECHO
Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano

Evaluación, reacción y reflexión	El aprendizaje basado en problemas para potenciar el pensamiento crítico, seguido de exposiciones orales y evaluaciones escritas	Las actividades lúdico-recreativas, el trabajo en grupo o en parejas, trabajo fuera del salón de clase, los debates y juego de roles, socialización de los trabajos virtuales en el aula de clase	Ejercicios de autor, reconocimiento y aceptación para generar autoconfianza, trabajar el ser desde talleres vivenciales, videos motivacionales, dimensión emocional, convivencias grupales, cineforo y estudio de casos	Análisis de la situaciones y problemáticas, potenciación de habilidades y capacidades
----------------------------------	--	---	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Análisis Correlacional

En el análisis correlacional,⁶² en las variables cognitiva, motivación/afecto, comportamental y de contexto, los resultados arrojaron una correlación moderada (0,545) entre las variables cognitiva y motivacional/afecto. Esto significa que el autoconocimiento, el conocimiento de la tarea y la estrategia, la planeación y la evaluación favorecen la adopción de metas, el establecimiento de juicios de autoeficacia, la activación de creencias, el interés personal, el desarrollo y la transformación de los afectos y emociones; es decir, contribuyen a mejorar los procesos de aprendizaje.

⁶ Tabulación de Kendall.

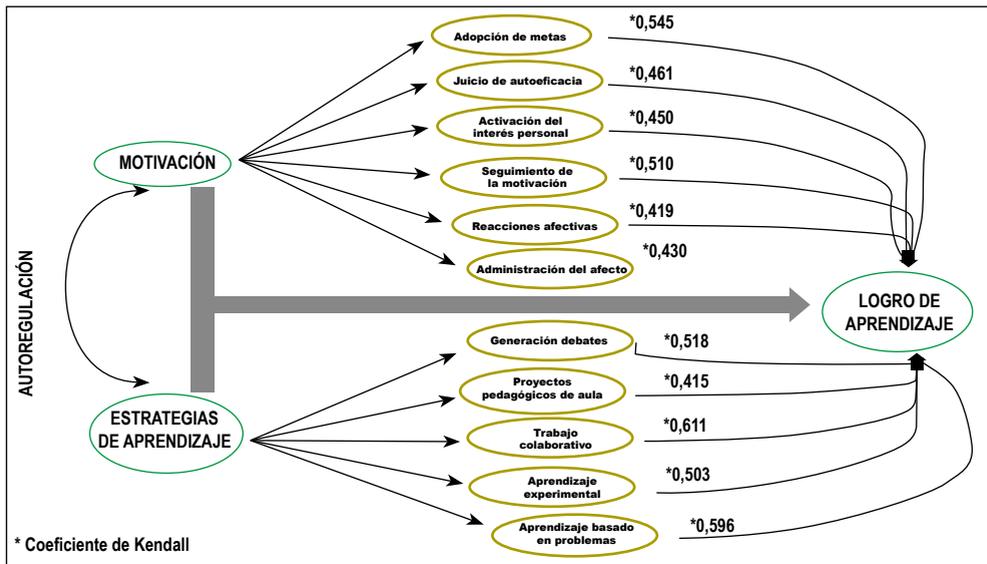


Figura 5. Modelo “caliente” de P. Pintrich. Aprendizaje autorregulado.

Fuente: Adaptación propia.

El análisis de la correspondencia entre las variables cognitiva y comportamental (0,471) permitió identificar una correlación moderada. De este modo, los procesos cognitivos y mentales inciden sobre la planificación del tiempo y la autoobservación de la conducta. Además, la correlación entre las variables cognitiva y contextual (0,439) evidencia que los procesos mentales favorecen e inciden positivamente tanto la percepción de la tarea como el contexto, entre las que la motivación/afecto tiene mayor efecto.

Respecto a la correlación entre fases y áreas de regulación (cognitiva, motivación/afecto, comportamental y de contexto), se percibió una fuerte asociación entre la fase 1 (Preparación, planificación y activación), la fase 2 (Monitorización y autoobservación) y la fase 3 (Control y regulación) con la variable motivación/afecto, con valores de 0,461-0,546 y 0,476, respectivamente. Lo anterior indica que los procesos de enseñanza y aprendizaje se correlacionaron de manera significativa con la capacidad de establecer los recursos necesarios para la realización de las tareas y la definición de estrategias, con el componente afectivo (reacciones emocionales del sujeto). Así se promueve la progresión de la conciencia metacognitiva y la monitorización de la cognición y la autoobservación, la perseverancia, la atención y el esfuerzo.

Esta correlación juega un papel cardinal en el aprendizaje autorregulado, en el que se interrelacionan cognición y desarrollo mental con la motivación/afecto respecto de los recursos internos, así como de las creencias positivas y la autoeficacia. Por ello, el sujeto puede diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje de forma reflexiva, crítica y constructiva, con autonomía, autodeterminación e interacción en el aula.

La fase 4 (evaluación y reflexión) se correlacionó con las áreas cognitiva y comportamental, como lo indican los datos: 0,579 y 0,515, respectivamente. Ello indica que los procesos de autoobservación, la evaluación de los logros alcanzados, la activación del conocimiento, la meta cognitiva, los juicios cognitivos y metacognitivos presentaron correlación estadísticamente significativa con los procesos mentales derivados del aprendizaje con la planificación del tiempo y el esfuerzo, la autoobservación de la conducta, el incremento/disminución del esfuerzo de la persistencia y la búsqueda de ayuda.

Esas correlaciones denotan la dependencia de la motivación y el afecto en el aprendizaje autorregulado. En este sentido, las áreas de regulación estimulan en los estudiantes la conciencia de reconocer su autonomía y autodeterminación (autotelia) en su proceso de aprendizaje, con eficacia en sus logros y metas; en la aplicación de las técnicas y métodos de estudio, y en las posibilidades de modificar sus conceptos y percepciones en torno a distintos contextos.

En relación con los resultados del *grupo de discusión* realizado, se halló lo siguiente: en buena medida, los cursos y seminarios de la Maestría son orientados por la propuesta pedagógica institucional, que hace énfasis en el aprendizaje autónomo, “aprender a aprender”, de la investigación en el aula y la problematización. Además, desde la trayectoria y formación pedagógica, didáctica y curricular de los profesores, se reconocen los esfuerzos por establecer las condiciones propicias de motivación (intrínseca y extrínseca) en un ambiente de afecto, respeto y compromiso. Lo anterior permite afirmar que se implementan estrategias de aprendizaje que contribuyen a la formación de un estudiante autorregulado y con cambios importantes propiamente en su saber y cognición.

Mediante revisión documental de los diferentes proyectos educativos institucionales (PEI) de 22 instituciones educativas de los municipios de Pereira y Dosquebradas, se encontró que el 80 % fundamenta los procesos formativos en los aprendizajes autónomo y significativo y considera de primer orden el esfuerzo

en la motivación en el contexto del aula. Una institución explícita en su PEI que la autorregulación es fundamental en su proyecto.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como fundamento teórico y conceptual el *modelo caliente* de Pintrich *et al.* (2000, 2003), que inicia con la variable cognitiva, a la que se integran de forma estructural los aspectos motivacionales-afectivos, comportamentales y contextuales. Por tanto, se asumió el enfoque autorregulado en el marco de la teoría del cambio conceptual.

Desde lo metodológico, es de tipo exploratorio y descriptivo; en este sentido, no se ha establecido el propósito de explicar las relaciones entre las variables de manera causal. Es de corte transversal, y se combinan aspectos cuantitativos y cualitativos para responder de mejor forma la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos propuestos. La muestra de instituciones educativas para aplicar las encuestas se seleccionó bajo el criterio de conveniencia, y los profesores encuestados cumplieron con la condición de ser graduados del programa de la Maestría en PyDH (UCP) y desempeñar su quehacer educativo en los grados 10.º y 11.º

Se llevó a cabo trabajo de campo con los estudiantes y los profesores de distintas instituciones educativas de los tres municipios del Área Metropolitana. De manera complementaria, se realizó un grupo de discusión con académicos del programa de la Maestría en PyDH; además, se efectuó una revisión documental sobre los proyectos pedagógicos institucionales de las entidades objeto de estudio.

Los resultados de las Pruebas PISA del departamento (y del país), según ICFES (2019), no cumplen todavía con las expectativas y los esfuerzos realizados por las instancias responsables. Por esta razón, esta situación se convierte en una oportunidad y en un reto de políticas públicas en materia educativa, toda vez que en 2020 empieza una nueva administración subnacional con planes y programas renovados plasmados en sus respectivos planes de desarrollo.

En relación con la *motivación* como variable singular del aprendizaje, si bien se había tenido en cuenta implícitamente en otros tipos de modelos –como los experienciales (situados) e incluso los denominados fríos (cognitivos)–, en los *modelos calientes*, entre los que se destaca el de Pintrich *et al.*, la motivación, lo

afectivo y lo emocional cumplen un rol esencial para que los sujetos puedan alcanzar condiciones de autorregulación.

De acuerdo con los resultados del estudio, se halló una aproximación por parte de los profesores a la aplicación de los criterios y aspectos cardinales de la teoría del cambio conceptual y del enfoque de autorregulación. Sin embargo, tanto la teoría como el modelo caliente de Pintrich *et al.* fueron desconocidos al momento de obtener la información. El elemento motivacional ha formado parte habitual del quehacer educativo; no obstante, no constituye el factor central que sí cumple el asunto cognitivo-cientificista (racional, intelectual y lógico).

En relación con la motivación, tanto interna como externa, si bien la discusión académica se ubica en la pregunta por el grado de responsabilidad que tienen los profesores, es probable que este asunto corresponda a los dos agentes de los procesos de aprendizaje en el aula (profesores-estudiantes). Sin embargo, los profesores tienen la solvencia experiencial (pedagógica, didáctica y curricular) para testimoniar la externa e incentivar la interna en los estudiantes.

Se destacan las siguientes estrategias pedagógicas que diseñan e implementan los profesores en las distintas asignaturas: evaluaciones diversificadas para evidenciar cambio conceptual y autorregulación; informes de lectura, “discusión en mesa redonda” y debates de temas académicos, análisis de casos no académicos, confianza e incentivo al pensamiento crítico y propositivo, actividades en grupo (colaborativo), regulación de esfuerzos individuales, estímulos de participación, exploración de fuentes bibliográficas. Los docentes implementan estrategias pedagógicas específicas para los distintos contenidos y actividades propuestas y realizadas.

Los estudiantes reconocieron que la evaluación habitual de saberes previos es base en la diferenciación cognitiva individual, así como la realización de los informes de lectura previa en las diferentes asignaturas. De igual manera, indicaron que se han sentido motivados con la libertad y el estímulo de la autonomía que facilitan los profesores en las aulas y que induce a generar un mayor nivel de participación en clase.

Se destacan las siguientes estrategias de aprendizaje autorregulado que tienden a aplicar los estudiantes en las distintas asignaturas: autocrítica de avances en aprendizajes; autoevaluación (“yo sé...”); automotivación (“yo puedo...”);

planificación de tiempo y lugar de estudio (condiciones adecuadas); selección de la información necesaria para la tarea; atribución de logros y fracasos; trabajo en grupo y transferencia de saberes (aprendizaje colaborativo); asociación de conceptos y relaciones cognitivas; reconocimiento de utilidad y aplicabilidad del aprendizaje.

El análisis correlacional dio buena cuenta de la *relación moderada* entre variables de las áreas de regulación con el aprendizaje autorregulado y de aquellas con las distintas fases del modelo. Así pues, se puede corroborar la importancia que tienen las variables de motivación-afecto, comportamiento y contexto en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, estos resultados no permiten explicar las relaciones entre variables, debido a que no ha sido el interés investigativo, en primer lugar, y a que las correlaciones no tienen tal objetivo, en segundo lugar.

Recomendaciones

Realizar estudios cuantitativos en esta línea de investigación, con el propósito de medir y evaluar significancias teóricas y estadísticas y causalidades; es decir, explicar las relaciones entre los factores que inciden en el aprendizaje autorregulado.

Socializar los resultados de este trabajo con los establecimientos educativos que suministraron la información por parte de profesores y estudiantes de los grados 10.º y 11.º.

Promover el modelo caliente de Pintrich *et al.*, de tal forma que, mediante cursos, conferencias, foros, entre otros, se exalten los aspectos de motivación, afecto, comportamiento y contexto como esenciales en los procesos de aprendizaje autorregulado (personas más libres, autónomas, decisoras y propositivas).

Referencias

Aguilera, S.; Boato, Y.; Rapetti, M. y Vélez, G. (2011). Pensando en las relaciones entre cambio conceptual y creencias motivacionales. ¿Cómo se configuran estas relaciones en la lectura de textos académicos? *Revista Iberoamericana de Educación*, (54/5)

Ainley, M.O. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405. Citado en: Antonio Valle, et al (1996).

Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267. Citado en: Antonio Valle, et al (1996).

ANIF-La República. (2020). Educación en Colombia. Avances en cobertura y desafíos en calidad. <https://www.larepublica.co/analisis/anif-2941063/educacion-en-colombia-avances-en-cobertura-y-desafios-en-calidad-2979408>

Aparicio, J. y Rodríguez-Moneo, M. (2000). “Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje”. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. (26), pp. 13-30.

Boekaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: Finding a balance between learning and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self Regulation* (417-450). San Diego, CA: Academic Press. Recuperado en: Bernardo Gargallo (2013).

Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14(28), 209-237.

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 20-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>

De la Fuente, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación de la meta. *Escritos de Psicología*, (6), 72-84.

Encuentro Regional SABER 2019. Recuperado de: <http://www.seduca.gov.co/sala-de-prensa/archivo-de-prensa/item/4469-encuentro-regional-saber-2019-coordinado-entre-el-instituto-colombiano-para-la-evaluacion-de-la-educacion-icfes-y-la-secretaria-de-educacion-de-antioquia>

García, T. and Pintrich, P. R. (1995). Assessing students motivation and learning strategies: The motivated strategies for learning questionnaire. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, EE. UU. En: Alicia Cardozo (2008).

García, M.S., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Gonzalez- Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., González-Cabanach, R. y Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 175-199.

Gargallo, B. (2013). Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 14, núm. 2, pp. 7-14. Universidad de Salamanca. Salamanca, España. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201028055001.pdf>

Lanz, M. (Comp.). (2006). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Noveduc.

McKeachie, W., Pintrich, P., Lin, Y., Smith, D. A. F. y Sharna, R. (1986). Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. En B. J. Zimmerman; D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag. En: Alicia Cardozo (2008).

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2019). Pruebas Pisa Mayo-2018: Un reto por la calidad. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-391050.html?_noredirect=1

Nolen S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287. Citado en: Antonio Valle, et al (1996).

Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A.; García, M.S.; González, S y García, S.I. (1995a). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10/11, 219- 242. Citado en Antonio Valle, et al (1996).

Núñez, J.C.: González-Pienda, J.A; González, S.; G. Cabanach, R.; Barca, A.; Valle, A.; Porto, A. y Santorum, R. (1995b). Motivación, cognición y rendimiento académico. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 12, 183- 209. Citado en Antonio Valle, et al (1996).

OECD. (2018). Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA (2018). https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

Pintrich, P. R. (1986). Motivation and learning strategies interactions with achievements. Presented at the American Educational Research Association Convention. San Francisco, CA, EE. UU. Recuperado en: Alicia Carozo (2008).

Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82(1), 33-40. Recuperado en: Alicia Cardozo (2008).

Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom in M. Maehr & C. Aimes (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement: Motivation Enhancing Environments* 6, 117-160. Greenwich, CT: Jai Press, Inc. Recuperado en: Alicia Cardozo (2008).

Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82(1), 33-40. Recuperado en: Alicia Cardozo (2008).

Pintrich, P.R., Smith, D.A., García, T. y McKeachie, W.J. (1991). A manual for the use of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ). Recuperado en: Alicia Cardozo (2008).

Pintrich, P.R., Smith, D.A. F., García, T. y McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivational strategies for OHDUQLQJTXHVWLRQQDLUH 06/4Educational and Psychological Measurement 53, 801-813. Recuperado en: Alicia Cardozo (2008).

Pintrich, P., Marx, R. y Boyle, R (1993). *Más allá del frío cambio conceptual: el papel de las creencias motivacionales y los factores contextuales del aula en el proceso de cambio conceptual*. Vol. 63, No. 2, pp. 167-199 Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/233896395_Beyond_Cold_Conceptual_Change_The_Role_of_Motivational_Beliefs_and_Classroom_Contextual_Factors_in_the_Process_of_Conceptual_Change

Pintrich, P. (1994). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En: Castañeda, Sanda (Coord.) Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI. (1era Edición, 229-262) México: Miguel Ángel Porrúa.

Pintrich, P.R. Y Schrauben, B. (1992). Student' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic task. En D.H. Shunk y J.L. Meece (eds.), Student Perceptions in the Classroom. Hillsdale, NJ: LEA. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7115>

Paul R. Pintrich. (1995). Understanding Self-Regulated Learning. Recuperado en: <https://ssr.site.files.wordpress.com/2018/01/pintrich-1995-understanding-self-regulated-learning.pdf>

Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. https://www.academia.edu/1609837/Goal_Orientation_and_Self-regulated_Learning_Strategies_as_Predictors_of_EFL_Students_GPA. Recuperado en: Bernardo Gargallo (2013).

Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.

Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4).

Pintrich, P y Scuck, D. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En SCHNOTZ, W. S. et al. 2006 (comps.) Cambio conceptual y educación. Buenos Aires, Aique. 53-86. Citado en: Aguilera et at (2011).

Rodríguez-Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Aique.

Roces, C.; Tourón, J. y González, M.C. {1995}. Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *BortMn*, 47, 107-120. Citado en Antonio Valle et al (1996).

Valle Arias, A., González Cabanach, R., Barca Lozano, A. y Núñez Pérez, J. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología*, 14(1), 3-34. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4559/4538>

Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. Springer-Verlag.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications*. Erlbaum.

Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221. Citado en: Antonio Valle, et al (1996).

CAPÍTULO XV

Gestión de la investigación en instituciones de educación superior confesionales y acreditadas de alta calidad en Colombia

María Luisa Nieto Taborda¹
Diego Villada Osorio²

Resumen

Este estudio realiza contribuciones a la medición de la calidad en la educación superior. Mediante revisión documental y análisis del discurso, se revisan los factores relevantes en los modelos de gestión de la investigación de las universidades confesionales acreditadas de alta calidad en Colombia, contrastando aspectos propios de la identidad humanista cristiana con los estándares de medición formalmente establecidos por el Ministerio de Educación. Se concluye que estos aspectos que soportan la filosofía institucional aparentemente comienzan a ocupar un segundo plano en las prioridades de estas universidades, lo que da paso a la estandarización educativa medida por indicadores de resultado.

Palabras clave: humanismo cristiano, acreditación de alta calidad, educación superior, gestión de la investigación, universitología.

Introducción

La educación, propone el historiador (universitólogo) colombiano Padre Alfonso Borrero Cabal, “es el acto colectivo mediante el cual la sociedad induce en sus

1 Directora de Investigaciones e Innovación de la Universidad Católica de Pereira. Magíster en Administración y Especialista en Administración de la Universidad EAFIT. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: luisa.nieto@ucp.edu.co

2 Profesor universitario e investigador. Doctor en Ciencias de la Educación, área currículo. Contacto: villadaosorio@gmail.com

miembros y generaciones los valores característicos de la vida civilizada, porque los individuos y las generaciones constituyen la sociedad” (2008, p.17). En este concepto, la educación tiene el propósito social de apoyar la integración en paz del ser humano en su cultura y en las formas de vivir en comunidad.

La universidad, orientada a este propósito educativo, desarrolla su misión a través de sus funciones. Según Borrero (1999; 2007), estas buscan desentrañar y difundir los tesoros del saber humano: la investigación (gestación y divulgación de la ciencia), la docencia (educación y formación del hombre), el servicio o proyección social (creación beneficienle de la sociedad) y la gestión (administración de los procesos formativos). Lo anterior se evidencia en lo que Borrero (2008) denominó las notas características universitarias, que se derivan de las ya señaladas funciones y que distinguen a la universidad como corporativa, científica, universal y autónoma, en beneficio de la ciencia, de la persona y del todo social.

Bajo esta noción de educación, se realiza un análisis desde la perspectiva de la gestión de la investigación en universidades confesionales y las premisas del humanismo cristiano en relación con el concepto de educación superior de alta calidad y su contribución al desarrollo humano.

Siguiendo los modelos de universidades acreditadas a nivel nacional, el factor investigación es uno de los de mayor ponderación al momento de valorar la calidad en escenarios de educación superior. Teniendo en cuenta la importancia y trayectoria académica de las universidades católicas que se encuentran acreditadas de alta calidad en Colombia, se busca hacer una aproximación al nivel de importancia que tienen, y si son valorados o no por el Sistema Nacional de Acreditación colombiano los énfasis universitarios asociados al desarrollo humano. Con independencia de una orientación religiosa, lo anterior tiene implicaciones relevantes y marca la diferencia frente al ideal de educación planteado.

Referentes conceptuales

Las universidades confesionales

La historia de las universidades se remonta hacia finales del siglo XI y comienzos del siglo XII. A través de sus funciones sustantivas, la enseñanza y formación, la

investigación y la proyección social, la *universitas* centró, a lo largo de su historia, su quehacer en la búsqueda del conocimiento, transformando civilizaciones y enriqueciendo culturas (Moncada, 2008). Las instituciones de educación católicas o de orden confesional nacen en el corazón de la Iglesia influenciando el origen mismo de la Universidad, desde una concepción fundamental: “la búsqueda de la verdad y la certeza de conocer la fuente de esa verdad” (Juan Pablo II, 1980, p. 1).

Para las universidades católicas, consagrarse a la verdad implica servir a la libertad, a la justicia y a la dignidad del hombre y, por tanto, a la causa de la Iglesia. En el mundo de hoy, las universidades católicas se asumen llamadas a aportar a la búsqueda de significado, con el fin de que los progresos de la ciencia y la tecnología sean usados para el auténtico bien de cada persona y de la sociedad. Así, por su inspiración cristiana, incluyen en su quehacer las dimensiones moral, espiritual y religiosa, para valorar los avances científicos desde una perspectiva humana (Juan Pablo II, 1990).

La Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* (1990) expone los principios que distinguen la investigación en una universidad católica: i) la consecución de una *integración del saber*, enmarcada en una visión de la persona humana y del mundo iluminada por el Evangelio; ii) el *diálogo entre fe y razón*, en busca de una mejor comprensión de la vida humana y del fin de la creación; iii) la preocupación por las *implicaciones éticas y morales*, priorizando lo ético sobre lo técnico, y iv) la *perspectiva teológica* que aporta a las otras disciplinas en la búsqueda de significado.

Bajo este marco filosófico, las universidades católicas incorporan los valores éticos y espirituales para ofrecer formación en un contexto de fe, que prepare personas capaces a nivel racional y crítico con conciencia de la dignidad humana, para realizar investigación desde una perspectiva cristiana que genere conocimiento al servicio de la sociedad en armonía con la misión evangelizadora de la Iglesia (Documento de Aparecida, 341-346).

Así, en un mundo de rápidos cambios tecnológicos, en el que la dimensión socioeconómica tiene un papel preponderante, la universidad confesional tiene una tarea que va más allá de la formación de competencias profesionales: la de dar sentido de propósito a las personas que forma desde una perspectiva humanista-cristiana. Para Gregorutti (2012), no quiere decir esto que las universidades confesionales no deberían participar en la producción y transferencia de

conocimiento para contribuir a la generación de un impacto social, pues estos ideales resultan siendo igualmente relevantes en el quehacer universitario, sino que deben alinearse estratégicamente a estas tendencias para garantizar su relevancia, sin poner en juego su esencia fundamental.

Las universidades confesionales tienen un compromiso desde su convicción cristiana que va más allá de los *rankings*, de la productividad y de la eficiencia educativa. En palabras de Castrillón y Arboleda (2012), la universidad católica es la universidad [...] que construye una ciencia para humanizar y un mundo para vivir.

Bajo esta propuesta, muchas universidades confesionales, al estar enfocadas hacia la enseñanza desde un paradigma humanístico-religioso, podrán ser percibidas y clasificadas como de calidad inferior (Gregorutti, 2012). El reto que hoy asumen las instituciones de educación superior (IES) católicas, como las que serán analizadas en este estudio, es no dejar sus postulados misionales de lado mientras se integran con los estándares que determinan la alta calidad de la educación, o lo que Benne (2001), citado por Gregorutti (2012, p. 16), denominó “el modelo” imperante de universidad.

Humanismo cristiano

TheSIGN (2013) define el humanismo como “aspirar a la humanidad, la libertad, la tolerancia y el respeto ante otras personas. Se trata en principio de la configuración de la convivencia humana en conformidad con la dignidad humana y con el libre desarrollo de la personalidad” (p. 22). El mismo autor diferencia este concepto del humanismo cristiano por construir su imagen del ser humano sobre una base religiosa. En este caso, el hombre es también el centro de todo; sin embargo, entendido como “criatura de Dios”.

Así, el humanismo cristiano entendido como una filosofía humana de la persona, elaborada a partir del mensaje evangélico fundamentado en las palabras y acciones de Jesús de Nazaret, debe preocuparse por promover la ética mundial y la paz, repensar desde la teología la relación del hombre con la naturaleza y el fin de la creación, así como la recreación de la fraternidad entre los hombres (Micco-Aguayo, 2013).

Para Rahner (1967), el humanismo cristiano está fundamentado en el amor; uno que solo es posible si viene de un “absoluto más allá de nosotros mismos”. Un absoluto que se ha denominado Dios y que permite el completo “olvido de sí”, que es el amor a los demás: “siendo el hombre esencialmente un ser social, su amor al prójimo debe llegar a ser un servicio a la comunidad” (p. 1).

Esta postura la ilustra con mayor profundidad uno de los más representativos autores del humanismo cristiano, Jacques Maritain (1942):

En lo referente a la civilización, el hombre del humanismo cristiano sabe que la vida política aspira a un bien común, superior a una mera colección de bienes individuales, y que sin embargo debe remitirse siempre a las personas humanas. El hombre del humanismo cristiano sabe que la obra común debe tender, sobre todo, a mejorar la vida humana misma. (p. 16)

Así mismo, Maritain destaca del hombre del humanismo cristiano la libertad, igualdad, respeto, fraternidad y justicia como valores necesarios para una civilización íntegramente humana que hace uso de la ciencia y lo que él denomina “el maquinismo” como medios para el desarrollo de la humanidad, sin que esta se convierta en una sociedad meramente industrial.

En esta dimensión humana y cristiana, el concepto de desarrollo pone su atención en las personas: “Una visión adecuada del desarrollo tiene que establecer como pilar de la misma la concepción de la persona” (Camacho, 2017, p.124). Así también la carta encíclica *Populorum Progressio* del Papa Pablo VI, dedicada a la cooperación entre los pueblos y referente de la filosofía católica, propone un desarrollo fundamentado en los conceptos humano e integral.

Educación superior de alta calidad

La alta calidad en la educación superior comienza a cobrar relevancia hacia 1999 con el Proceso de Bolonia, mediante el que se consolida el Espacio Europeo de Educación Superior, considerado innovador, en tanto que ha propiciado la convergencia de sus sistemas educativos, contribuyendo a la modernización de la educación terciaria, y por lo que posteriormente se convirtió en referente para varios lugares del mundo, como es el caso de América Latina (Gacel-Ávila, 2011). Este se tradujo en las universidades colombianas en el proyecto Tuning América Latina.

Gacel-Ávila (2011) y Lago, Gamboa y Montes (2014) concuerdan en que es a partir del Proceso de Bolonia que se comienzan a configurar los sistemas de aseguramiento de la calidad tanto en Europa como en Latinoamérica. Esto ha impactado de manera positiva el avance hacia la calidad de la educación a través de nuevas propuestas de políticas, procedimientos y tópicos de análisis que han enriquecido el debate en esta materia en países como Colombia, cuyo sistema de aseguramiento de la calidad opera a través del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), bajo el liderazgo del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) en cabeza del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Para el CESU (2014), la calidad educativa tiene que ver con una cultura organizacional orientada a la evaluación y al mejoramiento continuo, que permita hacer efectivo el proyecto educativo de una institución, tanto en relación con sus aspectos universales como con aquellos inherentes a su identidad y enfoque misional.

En este orden de ideas, el Sistema de Nacional de Acreditación respeta y valora la autonomía y heterogeneidad de la oferta educativa. Por consiguiente, el concepto de calidad reconocido por el Estado colombiano atiende la pluralidad de contextos educativos involucrando no solamente los modelos institucionales universales, sino también las particularidades misionales y filosóficas de cada IES.

Las condiciones estipuladas por el CESU (2014) determinan legalmente el juicio de calidad institucional en la educación superior; sin embargo, diferentes autores han cuestionado esta forma de evaluación por considerarla insuficiente e instrumentalista. Para Orozco y Olaya (2009), por ejemplo, la institucionalidad educativa ha debido replantear su autonomía, repensar sus modelos de organizaciones y funciones sociales, así como sus formas de control y regulación (heteroregulación)³, de acuerdo con las condiciones e intereses políticos y económicos que plantean los modelos de calidad de la educación como el colombiano:

Esta tarea, en parte pertinente, ha conducido, sin embargo, a un proceso de despedagogización del contexto escolar y a una creciente

3 La heteroregulación hace referencia a los procesos valorativos y reguladores que vienen desde la autoridad externa y no desde la autonomía propia de las instituciones universitarias.

instrumentalización de las funciones de la escuela que ponen en entredicho sus prácticas históricas y agregan, a las crisis que le son inherentes, una crisis de identidad. (p. 165).

De acuerdo con Castrillón y Arboleda (2012), esta presión por alcanzar la alta calidad somete a las universidades “a dar prioridad a indicadores cuantitativos tales como nivel de impacto, número de doctores, volumen de publicaciones, prestigio internacional de sus docentes, viajes al exterior, número de citaciones de sus obras, por medio de procesos burocratizados y legislados” (p. 65). Esta situación parece reducir la medición de la calidad educativa a un proceso eficientista, que privilegia la gestión, la administración y la capacidad económica sobre los aspectos relacionados con la integridad humana, la identidad cultural y el compromiso con las demandas sociales, aquellos que en el discurso aparecieran en primer lugar cuando se habla de educación de calidad.

Una fuerte crítica a la forma como se busca alcanzar la calidad de la educación superior es realizada por Porter (2005):

Los intentos oficiales por elevar la calidad de la universidad, generalmente expresados en la escala “macro” de los documentos normativos y las políticas globales, solamente producen una universidad en el papel, en la medida que los documentos que produce no logran descender y mejorar (aunque sí alterar negativamente) los ámbitos de la acción diaria, rutinaria. (pp. 151-152).

Los anteriores enfoques tienen validez cada uno en su contribución para mejorar la educación sin estandarizarla, sin instrumentalizarla y sin que pierda su propósito. En ellos cobra relevancia el humanismo cristiano como enfoque de desarrollo sustentado en la dignidad humana y el bienestar social, que incorpora las dimensiones moral y espiritual al quehacer formativo, lo que supone un gran reto y responsabilidad para las universidades, quienes están llamadas a encontrar el equilibrio entre estas propuestas.

Un equilibrio en el que, a través de un enfoque abierto de calidad, se ponga la mirada en las habilidades humanas, emocionales y relacionales para atender las necesidades sociales, culturales y ambientales, de tal forma que prevalezca la idea de educación como vía fundamental para la transformación social, pero en que al mismo tiempo se reconozca y valore la necesidad de visión, gestión, medición,

control y mejoramiento continuo, aspectos indispensables para que un modelo de calidad educativa sea viable y efectivo.

El humanismo cristiano y su relación con el desarrollo humano desde la perspectiva de la educación superior

El término educación superior debe entenderse no solo en el sentido jerárquico que tiene relación con la etapa cúspide que viene después de la educación básica y media, sino desde la dirección ascensional en que se involucran todos aquellos que transitan por un proceso educativo. Fundamentado en el pensamiento aristotélico, Borrero (2006) lo denominó “educación para lo superior y en lo superior”, que como ideal educativo individual, social y universal, hace alusión a la búsqueda de la verdad desde los valores humanos y a las altas calidades de toda educación.

Así, históricamente, la educación se ha considerado fundamental en el desarrollo integral del ser humano y de la sociedad en su conjunto. Como bien público, es deber del Estado asegurar esta condición, promoviendo la formación de personas éticas y capaces para aportar a los ideales de justicia, libertad y bien común.

A su vez, el humanismo cristiano comprende la educación como escenario para el desarrollo pleno de las personas en todo su potencial (emocional, social, corporal y espiritual). Con este marco, las universidades católicas, desde su filosofía de humanismo cristiano, fundamentan su misión en la experiencia salvífica y adquieren el compromiso como Iglesia de asumir los retos que implica la calidad de la educación superior desde la estructura y la estrategia, pero sin negociar el cultivo de lo humano (Castrillón y Arboleda, 2012, p. 68).

Esta concepción de la dignidad de la persona y la búsqueda de la verdad, la libertad y la justicia que ofrece el humanismo cristiano, deriva en la comprensión de que el desarrollo no puede limitarse al crecimiento económico (Camacho, 2017), sino que debe ser integral, pleno y elevar la condición misma de la persona.

En este orden de ideas, pensar la educación superior de calidad sin tener en cuenta la concepción humanista carece de sentido. Para Esquivel-Estrada (2004), el fin principal de la educación no debe ser la transmisión de conocimientos ni la universidad debe ser un espacio frío para este objeto, sino que estos conocimientos deben estar orientados a la formación integral de la vida humana.

Estas propuestas implican que la educación procure un diálogo permanente desde distintas disciplinas y perspectivas, que permita entender y afrontar el desarrollo como un asunto ético y humano, pero que su vez aporte a lo económico, político y ambiental, bajo la premisa de responsabilidad colectiva que tenemos los seres humanos hacia la sociedad.

No se trata entonces de aislarse en una postura romántica del desarrollo, desconociendo la necesidad de articulación con las necesidades empresariales, económicas y con las realidades mismas del contexto. La investigación bajo el modelo triple hélice (Etzkowitz, 2002), por ejemplo, ha permitido avances relevantes para la humanidad a nivel de investigación e innovación adelantados desde las universidades; pero esta lógica no debe llevar a la educación superior al reduccionismo de resultados e indicadores, que no persiguen más impactos que los de los *rankings* y las acreditaciones. Las universidades y sus académicos no deben perder de vista el ideal de desarrollo humano como rasgo esencial de la educación.

Así las cosas, las nociones de innovación, eficiencia, productividad o gestión de la investigación son relevantes, pero implican como reto para las IES confesionales mantener su esencia universitaria frente a estas realidades desde la perspectiva de la dignidad humana y del bienestar social.

No debe considerarse entonces que los propósitos humanista y económico sean mutuamente excluyentes, sino que para garantizar un modelo ideal de educación que promueva un mejor vivir, el fundamento básico debería ser el desarrollo humano “de todo el hombre y de todos los hombres” (Pablo VI, 1967). En este orden de ideas, la educación superior (superior desde la connotación amplia que nos sugiere Borrero [2006]) debe estar orientada a la formación del hombre superior; aquel que se conduce hacia la práctica habitual de la virtud, un proceso educativo para la vida cuya prioridad, fin y meta absoluta sea la razón humana (Borrero, 2008). Desde este enfoque esencial, se promueve inteligentemente la ciencia, la tecnología y la innovación para el bien común, y lo que podría denominarse el ideal de desarrollo.

Desde el referente teórico presentado, el estudio tensiona los elementos filosóficos y conceptuales propios de la identidad humanista-cristiana en los modelos de gestión de la investigación de IES confesionales acreditadas de alta calidad en Colombia. Esto, con el fin de evaluar si estos aspectos son relevantes para obtener

reconocimiento por parte del Estado, o si, por el contrario, estas concepciones se han ido diluyendo de los documentos institucionales, en el proceso de afrontar el reto de acreditación que presenta el sistema colombiano de aseguramiento de la calidad.

Metodología

Categorías de análisis y objeto de estudio

El estudio de componentes propios del humanismo cristiano en los modelos de gestión de la investigación de universidades confesionales acreditadas de alta calidad se realizó a partir de las siguientes categorías empíricas:

Tabla 1. Categorías de análisis

Categoría	Definición etimológica	Definición conceptual
Modelo de gestión	<p>Modelo: del italiano <i>modello</i>, diminutivo de la palabra <i>modus</i> (manera, medida).</p> <hr/> <p>Gestión: del latín <i>gestio</i>, <i>gestionis</i>, compuesta de <i>gestus</i> (hecho, concluido), participio del verbo <i>gerere</i> (hacer, gestionar, llevar a cabo), y el sufijo <i>tio</i> (-ción=acción y efecto).</p>	<p>Método de aproximación fundamental de la administración a la realidad misma del fenómeno organizacional. Una actividad que involucra la comprensión del sistema sobre el cual se pretende intervenir, así como la propia intervención en él (comprensión-intervención).</p> <p>Esta acción atraviesa completamente la organización en sus múltiples niveles, funciones, procesos, proyectos y subsistemas. (Sanabria, 2007).</p>

Investigación	Investigación: del latín <i>In vestigium ire</i> , que significa en ‘pos de la huella de’, es decir ‘ir en busca de una pista’.	<p>La investigación y el desarrollo experimental (I+D) comprenden el trabajo creativo llevado a cabo de forma sistemática para incrementar el volumen de conocimientos, incluido el conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad y el uso de esos conocimientos para crear nuevas aplicaciones.</p> <p>La investigación básica consiste en trabajos experimentales o teóricos que se emprenden principalmente para obtener nuevos conocimientos acerca de los fundamentos de los fenómenos y hechos observables, sin pensar en darles ninguna aplicación o utilización determinada.</p> <p>La investigación aplicada consiste también en trabajos originales realizados para adquirir nuevos conocimientos; sin embargo, está dirigida fundamentalmente hacia un objetivo práctico específico. El desarrollo experimental consiste en trabajos sistemáticos que aprovechan los conocimientos existentes obtenidos de la investigación y/o la experiencia práctica, y está dirigido a la producción de nuevos materiales, productos o dispositivos; a la puesta en marcha de nuevos procesos, sistemas y servicios, o a la mejora sustancial de los ya existentes. (OCDE, 2013)</p>
----------------------	---	---

Innovación	Innovación: del latín <i>innovatio</i> , ‘acción y efecto de crear algo nuevo’. Se compone del prefijo in- (penetración, estar en), <i>novus</i> (nuevo) y el sufijo -ción (acción).	<p>Es la transformación de una idea en un producto nuevo o mejorado que es introducido en el mercado, o en un proceso de fabricación nuevo o significativamente mejor que es utilizado en la industria y/o en el comercio o en una nueva forma de servicio social. (OCDE, 2013)</p>
-------------------	--	---

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta la importancia de la utilidad social del conocimiento, se incorporan en las categorías los conceptos de desarrollo (experimental) e innovación, por estar en el ámbito académico, ligados a la investigación científica desarrollada allí y formar parte tanto de las estructuras y estrategias de gestión de la investigación en las universidades como de los componentes que evalúa el Sistema Nacional de Acreditación sobre el factor investigación.

Así mismo, se identifican las siguientes subcategorías, construidas desde el análisis conceptual de las categorías y de los factores medidos por el CNA:

Tabla 2. Subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Modelo de gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento estratégico • Políticas institucionales • Capacidades humanas • Financiamiento
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque estratégico • Logros alcanzados • Condiciones • Articulación • Resultados
Innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Transferencia de tecnología • Servicios a partir de la investigación

Fuente: elaboración propia.

El objeto de estudio está compuesto por los modelos de gestión de la investigación de las universidades confesionales acreditadas de alta calidad en Colombia a 2019. En el país, solamente cuatro IES de las 53 acreditadas de alta calidad institucional, son católicas y comparten entre su filosofía fundamental el humanismo cristiano como centro de su misión.

De acuerdo con información publicada por el Consejo Nacional de Acreditación (2019), estas universidades son la Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Santo Tomás, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad de la Salle. Para efectos del presente estudio, los objetos de investigación se denominan de manera aleatoria: IES 1, IES 2, IES 3 e IES 4.

Diseño metodológico

El trayecto investigativo fue desarrollado mediante seis momentos: i) Identificación de universidades objeto de investigación, selección y revisión preliminar de documentación institucional que soporta sus modelos de gestión de la investigación. ii) Reconocimiento de las características y aspectos que determinan la alta calidad institucional en el factor Investigación, de acuerdo con el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior en Colombia. iii) Determinación de categorías, subcategorías y características de análisis teniendo en cuenta el objeto de estudio y los aspectos que determinan la calidad de acuerdo con el Consejo Nacional de Acreditación. iv) Revisión documental detallada, confrontando los diferentes documentos institucionales oficiales y vigentes e información publicada en la página web de las universidades objeto de estudio. v) Análisis categorial para identificar los aspectos comunes y relevantes en los modelos de gestión de la investigación de las universidades en estudio. vii) Análisis de los aspectos medidos por el CNA a la luz de los elementos del humanismo cristiano existentes en las propuestas institucionales.

Se utilizan como técnicas de investigación cualitativa la revisión documental, consistente en la selección y compilación de información para hacer lectura crítica de los documentos oficiales de las cuatro universidades objeto de estudio y el análisis del discurso, entendido como la comprensión e interpretación de la información presente en estos documentos. Este enfoque permite hacer una aproximación a los modelos de gestión de la investigación en las universidades objeto de análisis desde documentos institucionales oficiales, como política institucional de investigación, plan estratégico de desarrollo institucional, estructura organizacional, reglamento, definición de protocolos y procedimientos de investigación e informes de gestión.

Se utilizan como instrumento matrices de análisis a través de las cuales se contrastaron los elementos encontrados en cada categoría para las cuatro universidades objeto de estudio: i) Matriz de análisis categorial, que permite identificar los aspectos relevantes o centrales de los modelos de gestión de la investigación en cada categoría de estudio, ii) Matriz de análisis de las características y aspectos de evaluación determinados por el CNA y su posible relación con elementos de la filosofía humanista-cristiana.

Resultados

Análisis categorial de los modelos de gestión de la investigación de cuatro universidades confesionales acreditadas de alta calidad en Colombia

El análisis de cada una de las categorías permitió obtener los siguientes resultados:

Tabla 3. Matriz de análisis categorial y tendencias cualitativas (basada en documentos institucionales)

Categoría	Subcategoría	Característica	IES 1			IES 2			IES 3			IES 4		
			S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N
Modelo de gestión	Planteamiento estratégico	El desarrollo humano permea la conceptualización y apuesta estratégica de la Investigación e Innovación	x			x				x				x
		La orientación estratégica promueve la articulación de las tres funciones sustantivas de la educación superior	x				x		x					x
		El plan estratégico de desarrollo propende por el fortalecimiento permanente de la Investigación e Innovación	x			x			x					x
		La función de investigaciones ocupa un lugar de nivel estratégico en la jerarquía organizacional (vicerrectoría)		x		x			x					x
	Políticas institucionales	Existe política de Investigaciones e Innovación	x			x			x					x
		Existe política/directriz de Propiedad Intelectual	x				x		x					x
		Existe política de Ética para la investigación	x				x		x					x
		Los programas de maestría/doctorado están fundamentados y articulados con la investigación		x			x		x					x
		Los criterios de asignación de tiempo para investigación están claramente definidos	x			x			x					x

DEL DICHO AL HECHO
Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano

Modelo de gestión	Capacidades humanas y técnicas	Existe un plan de cualificación académica de los docentes que permita el fortalecimiento de la función investigativa	x	x	x	x	
		La institución fomenta la formación de jóvenes investigadores	x	x	x	x	
		Existen procesos que permiten la gestión de proyectos de investigación e innovación	x	x	x	x	
		Existen procesos que permiten la gestión de la transferencia tecnológica	x	x	x	x	
		Existen procesos que permiten la gestión de divulgación científica	x	x	x	x	
		Existen procesos que permiten la investigación formativa	x	x	x	x	
		Financiamiento	La institución destina presupuesto propio para la investigación formativa	x	x	x	x
			La institución destina presupuesto propio para el fomento y desarrollo de la investigación e innovación	x	x	x	x
			La institución gestiona recursos externos para financiar la investigación e innovación	x	x	x	x
		Investigación	Enfoque	La investigación e innovación se orienta al desarrollo humano	x	x	x
Se tienen definidos focos o campos institucionales de acción de la investigación e innovación	x			x	x	x	
La investigación formativa incorpora un enfoque desarrollo humano	x			x	x	x	

DEL DICHO AL HECHO
Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano

Investigación		Investigadores categorizados por Minciencias	x	x	x	x	
		Grupos de investigación categorizados por Minciencias	x	x	x	x	
	Logros	La Universidad cuenta con centros/Institutos de investigación reconocidos por Minciencias		x	x	x	x
		La Universidad ha recibido premios o reconocimientos por resultados de investigación	x	x	x	x	
		La Universidad promueve la interdisciplinariedad y articulación interna para la función de investigación	x	x	x	x	
	Condiciones	Existen incentivos/ estímulos a la producción investigativa	x	x	x	x	
		Los grupos de investigación cuentan con infraestructura física y recursos para la función de investigación	x	x	x	x	
	Articulación	La Universidad cuenta con redes académicas e investigativas a nivel nacional e internacional	x	x	x	x	
		La Universidad desarrolla proyectos de investigación en articulación con el sector productivo, instituciones o comunidad	x	x	x	x	
	Articulación	La Universidad desarrolla proyectos con otras universidades y centros de investigación	x	x	x	x	
		Los resultados de investigación se divulgan en revistas indexadas de alto impacto	x	x	x	x	
	Resultados	Se derivan desarrollos tecnológicos como resultado de procesos de investigación	x	x	x	x	
		Se tienen estrategias para la apropiación social del conocimiento	x	x	x	x	

DEL DICHO AL HECHO
Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano

Innovación	Transferencia de tecnología	La Universidad ha generado <i>spin off</i>	x	x	x	x
		La Universidad cuenta con patentes licenciadas u otros desarrollos tecnológicos transferidos	x	x	x	x
		La Universidad se preocupa en sus planteamientos por la innovación social (utilidad social del conocimiento)	x	x	x	x
	Servicios	La Universidad presta servicios de consultoría a partir de resultados de los grupos de investigación	x	x	x	x
		La Universidad ofrece servicios tecnológicos de laboratorio al sector productivo	x	x	x	x

S=Si, P=Parcialmente, N = No.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al planteamiento estratégico de cada una de las IES analizadas, se puede apreciar cómo el desarrollo humano permea explícitamente la conceptualización y apuesta estratégica de los procesos de investigación e innovación en dos de ellas (IES 1 y 2); sin embargo, aparece menos contundente en la otra mitad de las instituciones.

Como es natural, se observa que las universidades promueven la articulación de sus tres funciones sustantivas. En todos los casos revisados, propenden por el fortalecimiento permanente de la función de investigación en sus planes de desarrollo para potencializar los procesos de enseñanza-aprendizaje e impactar su contexto educativo y social. Aun así, no necesariamente la función de investigación se encuentra en el nivel más alto de la estructura organizacional en todas las universidades.

A nivel de política, en todas las IES analizadas, existe un planteamiento claro sobre la investigación y, en buena medida, sobre temas como la propiedad intelectual, la ética en la investigación y la destinación de tiempo para esta función. Por su parte, es relevante y común en las IES en estudio contar con planes de cualificación académica de sus docentes, procesos de gestión de proyectos de investigación, gestión de tecnología, divulgación científica e investigación formativa. Otro

aspecto afín en las cuatro IES estudiadas es la destinación de recursos propios para las labores de investigación y la gestión de recursos externos.

Al analizar el enfoque de investigación de las IES estudiadas no se encuentra relevante en todos los casos el desarrollo humano como centro de su propuesta (solo en las IES 1 y 3). Tampoco parece fundamental que las instituciones prioricen campos de especialización y desarrollo científico para consolidar una capacidad de transformación de su entorno desde sus apuestas investigativas (solo lo hace la IES 1).

En cambio, en cuanto a logros, es relevante en el 100% de los casos la amplia clasificación y categorización de investigadores y grupos de investigación según los parámetros de medición de Minciencias. Además, todas las IES han recibido premios y reconocimientos por parte de instituciones externas sobre sus resultados de investigación.

Al menos en lo definido en sus planteamientos institucionales, no es una condición predominante ni indispensable para la acreditación de estas IES buscar la articulación interna e interdisciplinar en sus procesos de investigación (solo se evidencia en las IES 1 y 3). En cambio sí es importante y aparece en todos los casos el establecimiento de incentivos a la producción investigativa (por artículos en revistas de alto impacto y patentes otorgadas), así como la destinación de recursos e infraestructura para hacer investigación.

En todos los casos, es relevante la gestión de redes académicas nacionales e internacionales, así como el desarrollo de proyectos en alianza con el sector productivo. En cuanto a resultados de investigación, es fundamental para los cuatro casos la publicación en medios indexados, los desarrollos tecnológicos con potencial de protección intelectual y las actividades de apropiación social del conocimiento.

De otra parte, la innovación no es aún del todo determinante, puesto que no en todos los casos las universidades cuentan con patentes efectivamente licenciadas, ni cuentan con resultados como nuevas empresas tipo *spin off* que se deriven de sus procesos de investigación. Las cuatro IES sí se orientan a la prestación de servicios de consultoría y laboratorio derivados de sus capacidades investigativas y de los requerimientos académicos a los procesos formativos. Solo las IES 1 y

3 orientan, desde sus documentos institucionales, sus procesos de investigación hacia la innovación social.

Análisis de características y aspectos determinados por el Consejo Nacional de Acreditación y su relación con elementos de la filosofía humanista-cristiana

Revisados los aspectos relevantes en los modelos de gestión de la investigación de cada universidad, se procede a contrastar los aspectos que evalúa el CNA para determinar la alta calidad de una institución, frente al involucramiento de planteamientos del humanismo cristiano en los documentos institucionales del factor investigación.

Tabla 4. Matriz de análisis de planteamientos del humanismo-cristiano frente a características que mide CNA (basada en documentos institucionales y aspectos definidos por el Consejo Nacional de Acreditación, 2014)

Aspectos que mide el CNA	IES 1		IES 2		IES 3		IES 4		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
1. Formación para la investigación, innovación y creación artística y cultural									
Políticas y estrategias institucionales para favorecer la formación investigativa de los estudiantes, concordantes con los diferentes niveles de formación en pregrado y posgrado.	x			x	x			x	
Compromiso del profesorado y de los estudiantes en la construcción y sistematización del saber como forma de actualización permanente.	x			x		x			x
Estrategias y apoyos institucionales que faciliten la construcción y sistematización de conocimientos a los profesores y estudiantes.	x			x		x			x
Existencia de elementos de flexibilización curricular que permitan el ejercicio de procesos de investigación por parte de profesores y estudiantes.	x			x		x			x
Facilidades para la participación de los estudiantes en actividades académicas relacionadas con la investigación científica y/o la creación artística y cultural.	x			x		x			x
Evaluación y acciones de mejora relacionadas con las políticas y estrategias de enseñanza y de aprendizaje en el marco de la formación para la investigación.	x			x		x			x

DEL DICHO AL HECHO
Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano

2. Compromiso con la investigación, la innovación y la creación artística y cultural	S	P	N									
Calidad de la infraestructura investigativa: laboratorios, equipos, recursos bibliográficos, recursos informáticos, entre otros.		x		x			x			x		x
Nivel de formación y reconocimiento académico de los investigadores.	x			x			x			x		x
Existencia y grado de desarrollo de las unidades de investigación tales como institutos, centros, grupos, redes, programas, entre otros.		x		x			x			x		x
Estabilidad de las unidades de investigación y de los investigadores.		x		x			x			x		x
Criterios aplicados para la asignación de tiempo a la investigación de los profesores y tiempo realmente reconocido en su labor académica.		x		x			x			x		x
Publicaciones resultado de investigación elaboradas por profesores de la institución.		x		x			x			x		x
Reconocimiento a la creación artística y cultural en sus diversas formas, cuando sea procedente, teniendo en cuenta el tipo de producto, su relevancia e impacto en las comunidades en que participa.	x			x								x
Premios y distinciones por trabajos de investigación obtenidos por los docentes otorgados por instituciones de reconocido prestigio académico.	x			x			x					x
Apoyo administrativo y financiero para el desarrollo y la gestión de la investigación, la creación de empresas y planes de negocios y la creación artística y cultural.		x		x			x			x		x
Capacidad de gestión de recursos externos para investigación.		x		x			x			x		x
Existencia de régimen de propiedad intelectual y de explotación comercial.		x		x			x			x		x
Existencia y aplicación de mecanismos de evaluación de la producción académica de los profesores.		x		x			x			x		x
Investigadores reconocidos en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.		x		x			x			x		x
Estudiantes de maestría y doctorado graduados.	x			x			x			x		x

S=Si, P=Parcialmente, N = No.

Fuente: elaboración propia.

Para analizar la calidad en el factor investigación, el CNA tiene en cuenta dos características. En cuanto a la característica *formación para la investigación*, las IES 1, 3 y 4 presentan de manera contundente en sus políticas de investigación formativa elementos relacionados con el humanismo cristiano. Estas instituciones

argumentan en sus documentos la importancia de la investigación en relación con la formación humana y ética de sus estudiantes.

Se puede ver que, en general, la IES 1 procura mantener coherencia en el discurso de manera parcial en los demás aspectos; sin embargo, las otras IES en general no alcanzan a involucrar este discurso y filosofía confesional en aspectos como la evaluación y acciones de mejora relacionadas con la investigación formativa, los elementos de flexibilización curricular para la realización de procesos de investigación por parte de estudiantes, así como apoyos y estrategias para facilitar a los mismos la construcción y sistematización de conocimiento.

En cuanto a la característica *investigación propiamente dicha*, hay que resaltar que en general en casi ningún aspecto de los que evalúa el CNA las IES logran involucrar un sentido humanista-cristiano. De hecho, la IES 2 en ninguno de los aspectos involucra parcial o totalmente esta filosofía. Por su parte, la IES 1 mantiene su coherencia, involucrando en mayor medida que las demás, en sus documentos institucionales, su perspectiva confesional.

Discusión

De las universidades estudiadas, solo la IES 1, en todos los niveles, tanto en su planteamiento institucional, en sus documentos de política y estrategia sobre investigación como en sus planes desarrollo, demuestra su interés en mantener un enfoque explícito y contundente hacia el desarrollo humano. A su vez, se desenvuelve en los niveles de gestión necesarios para satisfacer los demás aspectos determinantes en las categorías analizadas: su modelo de gestión, la investigación propiamente dicha y la innovación como forma de dar al conocimiento una utilidad social.

La IES 3, pese a que en su planteamiento estratégico de investigación solo incluye el desarrollo humano de manera parcial, involucra en su discurso documental algunos aspectos como son la orientación interdisciplinar de su investigación con enfoque hacia la innovación social, su compromiso con la investigación formativa y la transferencia de tecnología efectiva al entorno. Con lo anterior, demuestra un esfuerzo por mantener en sus planeamientos institucionales la concepción humanista cristiana que propone desde su carácter confesional.

Por su parte, en el caso de las dos IES restantes, y aunque la IES 2 hace un planteamiento inicial explícito en su propuesta investigativa sobre el desarrollo humano, no necesariamente mantiene en las demás declaraciones documentales existentes un enfoque claramente definido desde el humanismo, sino que, por el contrario, en los documentos analizados para el caso de las IES 2 y 4 cobra mayor relevancia el cumplimiento de indicadores como los propuestos por el MEN y Minciencias, así como los aspectos administrativos, de gestión y procedimentales. Estos últimos parecen estar por encima del sentido de propósito que presentan las posturas del humanismo cristiano en que fundamentan su filosofía institucional.

Así, pareciera que mantener los postulados del humanismo cristiano es un esfuerzo que obedece a la autonomía de cada IES. De acuerdo con el análisis realizado, para el caso de las universidades confesionales acreditadas de alta calidad en Colombia, solo una de ellas mantiene su coherencia filosófica fundamental a lo largo de todo su modelo de gestión de la investigación; sin embargo, esto no afecta positiva o negativamente el reconocimiento de alta calidad institucional que otorga el MEN y que las tres IES restantes lograron alcanzar.

Conclusiones

A la pregunta sobre si las concepciones filosóficas del humanismo cristiano se expresan en los planteamientos de gestión de la investigación de universidades confesionales acreditadas de alta calidad en Colombia, el estudio permitió observar que es una decisión que corresponde a la autonomía universitaria y a la fortaleza de los postulados institucionales desde los que se asumen las condiciones impuestas por el Sistema Nacional de Acreditación.

En algunos aspectos generales definidos por el CESU para considerar una institución de alta calidad, quedan listados temas como la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, la formación integral de las personas para abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los retos de desarrollo y la pertinencia y relevancia social que supone ambientes educativos más heterogéneos y flexibles. Sin embargo, al profundizar de manera específica en los aspectos medibles del factor investigación, el CNA no contempla ni de manera explícita ni tácitamente aspectos relacionados con la dignidad y los valores de la persona humana como aspecto central de las funciones formativa e investigativa, ni el sentido de bien común, ni la orientación al cuidado de la naturaleza o ningún otro relacionado con los principios que orientan el humanismo cristiano.

En este sentido, las IES confesionales, para garantizar su reconocimiento e incluso supervivencia, deben adaptarse al esquema de universidad propuesto por el MEN. En su autonomía, convicción y capacidad estratégica, queda la obligación de mantener, cuidar y potencializar los postulados del humanismo cristiano que acompañan su filosofía como universidades católicas. Aunque estos tengan importantes implicaciones en su contexto de influencia, no agregan ningún valor al momento de ser reconocidas o no como instituciones de alta calidad ante el Estado colombiano.

De las cuatro IES analizadas, podría decirse que solo una, en gran medida, mantiene una coherencia discursiva en torno al humanismo cristiano en las categorías de estudio y en las variables que mide el CNA. En este orden de ideas, estas concepciones filosóficas están expresadas solo parcialmente en los modelos de gestión de la investigación de las universidades confesionales acreditadas en Colombia. Esto refleja que la autonomía universitaria se ha desvirtuado, pese a la posibilidad de ser relevante en una apuesta de desarrollo desde la perspectiva humana, toda vez que las características particulares de las instituciones con orientación humanista no son valoradas de manera específica para reconocer rasgos de calidad educativa orientados al impacto más que a los resultados.

Esta heterogeneidad, en donde se destaca únicamente la coherencia institucional de la IES 1, puede explicarse porque las diferentes universidades se están ocupando de atender los planteamientos de calidad con que son medidas y sus postulados esenciales van perdiendo relevancia ante esta nueva prioridad.

Aunque el Sistema Nacional de Acreditación plantea que respeta y valora la autonomía universitaria y que el concepto de calidad que reconoce el Estado colombiano atiende a la pluralidad de contextos educativos e involucra las particularidades filosóficas y misionales de las institucionales, en cierta medida, el modelo tampoco los reconoce o valora suficientemente. Muestra de esto es el caso de la IES 2, que aunque con identidad confesional y misión con enfoque humanista, sus documentos institucionales solo se han ocupado en la gestión de los indicadores de cumplimiento cuantitativos indispensables como las publicaciones de alto impacto, la formación docente de alto nivel, la gestión de recursos y alianzas relevantes, entre otras. Este aspecto ha sido suficiente para obtener el reconocimiento de alta calidad institucional.

Sin perder de vista la importancia de los indicadores, es necesario que el Sistema Nacional de Acreditación de la educación superior pueda reflexionar y determinar cómo valorar una investigación enmarcada en la perspectiva del desarrollo humano, reconocer los aportes reales de una investigación formativa que apoye el desarrollo de ciudadanos conscientes del otro, democráticos, con alto sentido de responsabilidad y capacidad de transformación de su realidad y de su entorno. Se hace necesario incluir en la medición de la calidad educativa la valoración del cumplimiento ético del propósito investigativo, más allá del reduccionismo que pueda existir en el cumplimiento de metas e indicadores de producción intelectual y gestión, que tan solo van alargando la lista de universidades de papel y el conglomerado de productos académicos pomposos, pero muchas veces irrelevantes.

La educación del país, desde la perspectiva de la función investigativa, requiere que sean medidos no solo los resultados sino también los impactos en la sociedad y en la formación misma de los estudiantes. La producción intelectual que se derive de esta función debe ser pertinente socialmente, hecha a conciencia; debe ser realmente de calidad y no desde las lógicas industriales de la producción en masa y la eficiencia, carente de utilidad y sentido social, aunque técnica y metodológicamente bien elaborada y valorada por los *rankings* más prestigiosos. La educación del país requiere valorar el profesionalismo de un profesor altamente cualificado, más allá de su título académico, recogiendo su capacidad de conciencia social y con ella su aporte real a la formación de sus estudiantes y al nuevo conocimiento que necesita ser generado.

Si se piensa en una concepción real de desarrollo, fundamentado en la dignidad humana y en el bien común, como lo expresa el humanismo cristiano, Colombia requiere una calidad de la educación reflexiva y sensata, que se sustente en los principios adecuados para luego incorporar las lógicas de crecimiento económico, también necesarias pero no primarias. Así, el reto para la medición de la calidad está en lograr una mirada de la educación más amplia y compleja, en ser capaz de ver y medir el valor real que una institución académica está en capacidad de aportar a la sociedad. Debe tener mecanismos que permitan que el sistema de medición de la calidad educativa esté más allá de la capacidad económica de una IES para cumplir con los indicadores cuantitativos mínimos de gestión investigativa.

En última instancia, es imperativo que las IES, confesionales o no, apuesten por hacer educación consecuente con los principios fundamentales de la misma educación. En este sentido, la autonomía universitaria es clave en el proceso de adaptación de los procesos y estilos de gestión hacia la normativa nacional sobre la calidad educativa, sin perder la visión de desarrollo fundamentado en lo humano, para hacer investigación científica desde una perspectiva honesta y ética e innovación pertinente con las necesidades del entorno, en donde se garanticen, a su vez, tanto resultados de gestión como impacto social real.

Referencias

- Borrero, A. (2006). *Educación y política: La educación para lo superior y en lo superior*. Conferencia VI Simposio permanente sobre la universidad (pp. 47-55). Pontificia Universidad Javeriana.
- Borrero, A. (2007). La Universidad como una Institución hoy. *Unipluriversidad*, 1-14.
- Borrero, A. (2008). *La Universidad: Estudio sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias* (Tomo V). Pontificia Universidad Javeriana.
- Borrero, A. (1999). Universidad de la universidad: Globalización. *Revista Medicina*, 12-24.
- Camacho, I. (2017). Populorum progressio: Desarrollo integral y humanismo cristiano. *Veritas* (37), 123-148. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/veritas/n37/0718-9273-veritas-37-00123.pdf>
- Castrillón, L. A. y Arboleda, C. A. (2012). Universidad, poshumanismo y sentido: La perspectiva de la universidad católica. *Cuestiones Teológicas*, 39(91), 57-76. <http://www.scielo.org.co/pdf/cteo/v39n91/v39n91a04.pdf>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2 de diciembre de 2019). *Instituciones de Educación Superior Acreditadas*. <https://www.cna.gov.co/1741/article-186354.html>

Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2014). *Acuerdo 03 de 2014 - Lineamientos para la Acreditación Institucional*. https://ole.mineducacion.gov.co/1769/articles-380400_recurso_1.pdf

Documento de Aparecida 341-346. (s. f.).

Esquivel-Estrada, N. (2004). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? *Ciencia Ergo Sum*, 10(3), 309-320.

Etzkowitz, H. (2002). *The Triple Helix of University-Industry-Government: Implications for Policy and Evaluation*. Institutet för studier av utbildning och forskning.

Gacel-Ávila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 8(2), 123-134. <https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/254144/340985>

Gregorutti, G. (enero-junio de 2012). La universidad confesional y los nuevos modelos de universidades: ¿es posible mantener la identidad? *Apuntes Universitarios*, 2(1), 9-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467646124001>

Juan Pablo II. (1980). Discurso al Instituto de París. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*.

Juan Pablo II. (1990). *Constitución apostólica Ex Corde Ecclesiae*. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

Lago, D., Gamboa, A. y Montes, A. (2014). Calidad de la educación superior: Un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(1), 157-169.

Maritain, J. (1942). Humanismo Cristiano. *Fortune Magazine*. http://www.jacquesmaritain.com/pdf/08_HUM/13_H_HumCrist.pdf

Micco-Aguayo, S. (2013). ¿Humanismo cristiano en tiempos de post cristianismo y de post humanismo? *Estudios y Publicaciones de la Universidad Miguel de*

Cervantes. <http://estudios.umc.cl/wp-content/uploads/2017/05/Sergio-Micco-Aguayo.pdf>

Moncada, J. (2008). La Universidad: Un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y Valores*, 57(137), 131-148.

OCDE. (2013). *Manual de Frascati*. Autor.

Orozco, J. y Olaya, A. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 161-181.

Pablo VI. (1967). *Carta encíclica Populorum Progressio*. http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html

Porter, L. (2005). *La universidad de papel: Ensayos sobre la educación superior en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Autónoma de México.

Rahner, K. (1967). Christian Humanism. *Journal of Ecumenical Studies*, 4(1977), 369-384.

Sanabria, M. (2007). De los conceptos de administración, gobierno, gerencia, gestión y management: Algunos elementos de corte epistemológico y aportes para una mayor comprensión. *Universidad & Empresa*, 6(13), 155-194.

Thesign, J. (2013). El humanismo cristiano del siglo XXI. En M. A. Barahona (Ed.), *Cuadernos de humanismo cristiano* (pp. 21-26). Instituto Centro Americano de Estudios Políticos.