

*Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica, es una obra que pretende generar un espacio de discusión entre diferentes campos de la psicología educativa y el rol del psicólogo; se tiene como objetivo promover una mirada integral de los contextos escolares y los nuevos retos para un país más educado. Para ello, se realizó un análisis desde los diferentes momentos del desarrollo escolar, del educando y la práctica del docente. Así mismo, se estudiaron las características de los contextos educativos con una mirada interdisciplinaria y transcultural. Los hallazgos y discusiones aquí presentadas, son el resultado de rigurosos estudios en el marco de la psicología y la educación, proyectos que tributan a grupos de investigación de prestigiosas instituciones, reuniendo autores de países latinoamericanos como Ecuador, Perú y Venezuela; así como profesionales colombianos de ciudades como Cali, Bogotá, Bucaramanga, Barranquilla y Pamplona. Este libro se convierte en obra fundamental de consulta para los apasionados por la psicología educativa, psicólogos en formación, educadores e investigadores, debido a su mirada integradora y a su perspectiva de futuro en busca de una mejor sociedad para todos.*

## CONTEXTO EDUCATIVO

Compiladores:  
Manuel Ernesto Riaño Garzón - Sandra Milena Carrillo Sierra  
Javier Leonardo Torrado Rodríguez - Jhon Franklin Espinosa Castro

# CONTEXTO EDUCATIVO: CONVERGENCIAS Y RETOS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Compiladores:  
Manuel Ernesto Riaño Garzón - Sandra Milena Carrillo Sierra  
Javier Leonardo Torrado Rodríguez - Jhon Franklin Espinosa Castro

ISBN 978-958-5430-00-6



EDICIONES  
UNIVERSIDAD  
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR  
COLCIENCIAS  
2014 - 2017

EDICIONES  
UNIVERSIDAD  
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR  
COLCIENCIAS  
2014 - 2017

# CONTEXTO EDUCATIVO: CONVERGENCIAS Y RETOS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

*Compiladores:*

*Manuel Ernesto Riaño Garzón*

*Sandra Milena Carrillo Sierra*

*Javier Leonardo Torrado Rodríguez*

*Jhon Franklin Espinosa Castro*



BARRANQUILLA-CÚCUTA, COLOMBIA  
PRESIDENTA SALA GENERAL  
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

**RECTOR FUNDADOR**  
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS (Q.E.P.D.)

**RECTOR EJECUTIVO**  
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

**VICERRECTORA ACADÉMICA**  
SONIA FALLA BARRANTES

**VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN**  
PAOLA AMAR SEPÚLVEDA

**VICERRECTORA FINANCIERA**  
ANA CONSUEGRA DE BAYUELO

**SECRETARIA GENERAL**  
ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ

**DIRECTOR GENERAL SEDE CÚCUTA**  
TOMÁS WILCHES BONILLA

**DIRECTORA ACADÉMICA, DE INVESTIGACIÓN  
E INNOVACIÓN SEDE CÚCUTA**  
SANDRA WILCHES DURÁN

**DIRECTORA ADMINISTRATIVA, FINANCIERA  
Y DE INFRAESTRUCTURA SEDE CÚCUTA**  
MYRIAM WILCHES DURÁN

**DIRECTOR JURÍDICO SEDE CÚCUTA**  
WILLIAM TOMÁS WILCHES DURÁN

**COORDINADOR DE INVESTIGACIONES  
SEDE CÚCUTA**  
JULIO CÉSAR CONTRERAS VELÁSQUEZ

**DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES**  
CARLOS FEDERICO MIRANDA MEDINA  
MARÍA INÉS MENDOZA BERNAL  
JHON FRANKLIN ESPINOSA CASTRO  
KEVIN DE JESÚS VILLAREAL JIMÉNEZ

**MIEMBROS DE LA SALA GENERAL**  
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA  
OSWALDO ANTONIO OLAVE AMAYA  
MARTHA VIVIANA VIANA MARINO  
JOSÉ EUSEBIO CONSUEGRA BOLÍVAR  
JORGE REYNOLDS POMBO  
ÁNGEL CARRACEDO ÁLVAREZ  
ANTONIO CACUA PRADA  
JAIME NIÑO DÍEZ  
ANA CONSUEGRA DE BAYUELO  
JUAN MANUEL RUISECO  
CARLOS CORREDOR PEREIRA  
JORGE EMILIO SIERRA MONTOYA  
EZEQUIEL ANDER-EGG  
JOSÉ IGNACIO CONSUEGRA MANZANO  
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO  
ÁLVARO CASTRO SOCARRÁS  
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR

# CONTEXTO EDUCATIVO: CONVERGENCIAS Y RETOS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

*Compiladores:*

*Manuel Ernesto Riaño Garzón*

*Sandra Milena Carrillo Sierra*

*Javier Leonardo Torrado Rodríguez*

*Jhon Franklin Espinosa Castro*

Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica. Manuel Ernesto Riaño Garzón, Javier Leonardo Torrado Rodríguez, Sandra Milena Carrillo Sierra, María Judith Bautista Sandoval, Edgar Alexis Díaz Camargo [et al.]. Cúcuta, Colombia. Universidad Simón Bolívar. 2016.

349 p.; 17 x 24 cm.

ISBN: 978-958-5430-00-6

Palabras clave: Psicología educativa, Educación preescolar, Educación básica, Educación profesional, Educación, cultura y posconflicto.

Clasificación Dewey 150; 2016; 1a ed.

Universidad Simón Bolívar - Sistema de Bibliotecas

## CONTEXTO EDUCATIVO: CONVERGENCIAS Y RETOS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

### Compiladores:

©Manuel Ernesto Riaño Garzón, ©Sandra Milena Carrillo Sierra,  
©Javier Leonardo Torrado Rodríguez, ©Jhon Franklin Espinosa Castro

### Autores:

©Manuel Ernesto Riaño Garzón, ©Javier Leonardo Torrado Rodríguez, ©Sandra Milena Carrillo Sierra,  
©María Judith Bautista Sandoval, ©Edgar Alexis Díaz Camargo, ©Yanela Paola Jaimes Parada,  
©Oriana Marcela Chacón Lizarazo, ©Ana María Arias Cardona, ©Ana Carolina Rodríguez Ibarra,  
©Marbel Lucía Gravini Donado, ©Marinella Beatriz Álvarez Borrero, ©Lilibeth Monterroza Ursprung,  
©Sandra Licette Padilla Sarmiento, ©Diana Janeth Villamizar Carrillo, ©Óscar Gilberto Hernández,  
©Álvaro Ramírez Botero, ©Alejandro Oses Gil, ©Sandra Lorena Roa Cordón,  
©Sebastián Jiménez Jiménez, ©Johana Cristina Palma López, ©María Luisa Montánchez Torres,  
©José David Gil Montoya, ©Mónica Julieth Jaimes Martínez, ©Hugo David Salgado Zambrano,  
©Cindy Tatiana Parra Oquendo, ©Rosario Gildemeister Flores, ©Rosina Vanessa Sánchez Jiménez,  
©Patricia Vergara Bao, ©Micaela Wetzell Espinoza, ©Jovany Gómez Vahos,  
©Kattia Magred Sepúlveda Rodríguez, ©Jaime Iván Silva Calderón, ©Nidia Johanna Bonilla Cruz.

ISBN: 978-958-5430-00-6

### GRUPOS DE INVESTIGACIÓN: NEUROCIENCIAS DEL CARIBE

Proyecto: *Relación existente entre la regulación-control de conducta, prácticas de crianza y características sociodemográficas en niños que inician edad escolar.*

### DESARROLLO HUMANO, EDUCACIÓN Y PROCESOS SOCIALES

Proyecto: *Caracterización de las funciones ejecutivas en estudiantes de grado 11, de las Instituciones Educativas Públicas del municipio de Cúcuta.*

### ALTOS ESTUDIOS DE FRONTERA (ALEF)

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y del autor. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Simón Bolívar. Esta obra cumple con el Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

### ©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

[dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co](mailto:dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co)

[publicacionescucuta@unisimonbolivar.edu.co](mailto:publicacionescucuta@unisimonbolivar.edu.co)

Barranquilla - Cúcuta

Marzo de 2017

Cúcuta

*Printed and made in Colombia*

## Contenido

---

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	9
<b>PRÓLOGO</b> .....	11
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	15
<b>PARTE I. INTRODUCCIÓN Y REFLEXIONES</b> .....	17
<b>CAPÍTULO 1</b>	
Fronteras en educación: Una introducción.....	19
<b>CAPÍTULO 2</b>	
Psicología educativa, ciencia y educación .....	28
<b>CAPÍTULO 3</b>	
La intervención psicoeducativa y la psicología educativa: Una diferencia necesaria.....	35
<b>CAPÍTULO 4</b>	
Exacerbación de saberes psicológicos escolares.....	58
<b>CAPÍTULO 5</b>	
De una educación dependiente de la escuela a una escuela innecesaria para la educación.....	79
<b>PARTE II. EDUCACIÓN PREESCOLAR</b> .....	99
<b>CAPÍTULO 6</b>	
Concepciones sobre el proceso lectoescritor en maestras de preescolar, en una institución pública de la ciudad de Cúcuta .....	101

CAPÍTULO 7	
Control voluntario y prácticas parentales en niños que inician edad escolar en colegio privado de Cúcuta.....	126
CAPÍTULO 8	
Acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad .....	146
<b>PARTE III. EDUCACIÓN BÁSICA.....</b>	<b>167</b>
CAPÍTULO 9	
Diferencias en las habilidades de pensamiento crítico, según la edad del participante .....	169
CAPÍTULO 10	
Bienestar infantil subjetivo y construcción de visión de futuro, en niños y niñas de 6° de la Institución Julio Pérez Ferrero, sede Simón Bolívar .....	188
CAPÍTULO 11	
Intervención neuropsicológica infantil en un caso con trastorno de aprendizaje .....	200
CAPÍTULO 12	
Musicoterapia y prácticas didácticas: Música para el desarrollo y educación no formal .....	222
<b>PARTE IV. EDUCACIÓN PROFESIONAL .....</b>	<b>241</b>
CAPÍTULO 13	
Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)243	
CAPÍTULO 14	
Competencias y habilidades de los psicólogos en formación, en el Norte de Santander – Universidad de Pamplona.....	260
CAPÍTULO 15	
Ciencias Humanas en la formación del psicólogo: Elementos para construir democracia.....	286

<b>PARTE V. EDUCACIÓN, CULTURA Y POSCONFLICTO.....</b>	<b>303</b>
CAPÍTULO 16	
Educación y postconflicto: desafíos para la psicología escolar .....	305
CAPÍTULO 17	
Prácticas culturales: Mediadoras de la adquisición y el desarrollo del lenguaje .....	321
CAPÍTULO 18	
Representaciones sociales de la paz y la convivencia, y estrategias de resolución de conflictos infantiles .....	338





## Presentación

---

La relación humana con el conocimiento es una actividad llena de privilegios. Entre ellos está la posibilidad de comprender sistemáticamente el entorno, cuyos constantes cambios, imponen retos cotidianos a todos aquellos que se dedican al trabajo intelectual. Esta es la razón que impulsa la publicación de textos académicos. Ofrecer al público un conjunto de ideas y argumentos relativos a un aspecto particular de la realidad social.

En las siguientes páginas los lectores encontrarán un grupo de capítulos que abordan el fenómeno de la educación desde una perspectiva psicológica. Con gran amplitud, se retoman distintas tradiciones y teorías de la psicología para comprender aspectos educativos tan habituales como la enseñanza y el aprendizaje, y otros emergentes como el bienestar subjetivo y la aplicación de la neurociencia.

A pesar de esta perspectiva, en los textos se lee una relación más sensata entre la educación y la psicología. No se defienden antiguas concepciones que “psicologizan” la educación, y al contrario, se asientan diálogos interdisciplinarios horizontales entre los saberes adscritos a este campo. Esto es significativo dado el reduccionismo metodológico e individualista que caracterizó la historia de la psicología de la educación.

Otra característica importante que debe mencionarse es la procedencia de los autores del libro: Colombia, Ecuador, Perú, República Dominicana y Venezuela. En cada uno de sus capítulos se incluyen los principales problemas de estos países y sus regiones. Esto es trascendental debido a la deman-

da contemporánea a las Ciencias Sociales sobre su desarrollo en contexto. ¿Quiénes mejores que los científicos sociales latinoamericanos para comprender los fenómenos de la región?

Esta publicación contiene 18 capítulos organizados en cinco partes. En la primera “Introducción y reflexiones” se exhiben ideas sobre la epistemología de la psicología de la educación. En la parte dos “Educación preescolar”; tres “Educación básica”; y cuatro “Educación profesional”; se muestran concepciones sobre el uso de teorías psicológicas en cada uno de esos niveles educativos. Y en la última parte “Educación, cultura y posconflicto” se presentan argumentos sobre las posibilidades de la psicología para comprender aspectos tan amplios como los reseñados.

En definitiva, los lectores de *Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica*, observarán ideas, argumentos y concepciones con diferentes niveles de abstracción. Desde aquellas concernientes a su propio trabajo cotidiano, hasta aquellas referentes a las discusiones sobre el sentido de la educación en nuestros países. Al fin y al cabo, este es el producto material del trabajo intelectual: Proponer nuevos espacios de pensamiento para el mundo social circundante.

**Óscar Gilberto Hernández**

*Profesor Departamento de Psicopedagogía  
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*

*Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica* llena circunstancialmente un vacío dentro de un género importantísimo en el abordaje científico y humano que convergen varias aristas, y que sobre todo permite al lector situarse en el momento actual de la revolución educativa mundial orientándole en lo referente a los procesos mentales y cómo los mismos tienen incidencia concreta en la evolución del sistema educativo tomando según la visión holística del ser humano.

Este equipo sin lugar a dudas, recoge a través de la base sólida de la experiencia y mediante las herramientas científicas investigativas toda una perspectiva sobre procesos de aprendizaje y sus individualidades, en el marco de las relaciones docentes y dicentes para orientar sobre la intervención escolar, sobre los factores ecológicos incidentes en el bienestar y la evolución de los contextos para llegar a ofrecer una visión interdisciplinar. Y propiamente acerca de regalar interpretaciones en el marco de la comprensión de las emociones en momentos importantes donde se evidencia el plano psicológico.

La psicología educativa y su sentido subjetivo, simbólico y emocional busca traspasar la barrera del proceso y cuestionar al mismo tiempo qué responde, quién y cómo aprende el que aprende y qué, quién y cómo enseña el que enseña, más allá del rol categórico desde una visión del entorno o medio y su relacionabilidad con los vínculos generados por esta, no importando las condiciones del medio, incluso para gestionar un tránsito sin violencia y de tipo inclusivo.

Es inminente señalar también que de igual manera la psicología educativa aboga por la aplicación de estrategias para llegar a la resolución de conflictos desde la infancia para de esta forma propiciar la generación de estados de ánimo de paz y la orientación para el buen trato.

En todo este proceso se ha visualizado muy asertivamente abarcar los temas de estilos de aprendizaje y su relación con el manejo de las estrategias en base a los mismos, de tal suerte que modelan desde el estudio de una población pertinente conceptos sobre la adquisición, apoyo, recuperación y codificación de la información para el aterrizaje y guía de nuestros objetivos docentes activos.

Otro tópico es el desarrollo de las competencias para observar el proceso de aprendizaje y como ciencia poder medirse en cuanto a la evolución del punto de partida de la práctica psicológica educativa, nos propone una línea completa orientada al manejo de procesos académicos y formativos que sostengan a través del tiempo la relación entre las habilidades y capacidades que deben observarse y permanecer en los profesionales que inician esta hermosa práctica, entre ellas la necesaria habilidad de escucha, las de tipo empático que por supuesto deben estar presente en todos los procesos que incidan en la guía del constructo *psique*. También las de tipo intra e inter personales, las comunicativas, las creativas, las de actitud y por supuesto las técnicas para de esta forma ir gestionando las competencias adaptativas prioritarias en la necesidad de permanencia en el practicante enamorado de la psicología educativa.

Si estamos como lectores buscando información sobre un tema poco tratado pero igualmente importante sobre el cómo la escuela se convierte en escenario con tendencia a observar el comportamiento infantil o adolescente como psicopático, si dista de la expectativa que se tiene sobre algunos aspectos del desarrollo o socioculturales en cuanto a abordaje de problemas sociales, familiares, escolares, de procesos cognitivos y sobre todo la

manera en cómo nosotros como practicantes activos podemos desde cualquier abordaje aportar al proceso de psicoeducación de este contexto para que cada día se evidencie más la presencia de seres humanos en formación que dirijan su conducta hacia esquemas y patrones más sanos y menos disfuncionales a través del reconocimiento y aplicación de una intervención psicoeducativa diferenciada que genere la proliferación de la necesidad de idear e implementar mecanismos para observar la necesidad de la modificación de las políticas educativas desde los aspectos específicos de cada comunidad escolar hasta los macroaspectos que conforman la cultura, y de esta forma que la orientación de las mismas señalen directamente los aspectos democráticos que deben estar presentes en la educación tomando en cuenta los procesos psicológicos como base fundamental, entonces en *Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica* encontrarás una fuente inagotable en relación a estos tópicos.

Ciertamente existe toda una línea de fascinación científica humanista enfocada en el estudio de la creación del pensamiento crítico y cómo se va diferenciando el proceso en las diferentes edades, proceso que necesita orientarse escolarmente, ya que es la base del mecanismo cognitivo que va a permitir la creación de habilidades y capacidades de aprendizaje como la formulación de preguntas adecuadas que nos lleven a la construcción del conocimiento de relevancia dentro de nuestras reales diferencias humanas y de esta forma llegar a la obtención de respuestas que generan abstracciones, reflexiones, aspectos argumentativos y la articulación de toda una gama de procesos autorregulados autónomos y dirigidos para las necesidades con las que nos enfrentamos a la vida en todas sus etapas.

Muy acertados los hallazgos en relación a cómo todos estos procesos apuntan a la variabilidad entre las acciones lógicas que evidencian los sistemas de pensamiento matemáticos y lo similar que es al proceso integrativo que se va generando también para que sea posible la comprensión de textos oralizados y gráficos al mismo tiempo que se ejecutan las acciones motoras

y de lenguaje que permiten que esto sea posible desde las primeras edades de escolarización.

*Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica en definitiva nos orienta en relación a que lo más importante no es el conocimiento transformado al medio, lo pertinente es cómo esa transformación del medio va incidiendo poco a poco en el conocimiento de nosotros mismos, de nuestra acción humana y que la práctica de la psicología educativa tiene especial relevancia en ese producto, en ese proceso y en su calidad.*

Parecería como si nos orientara hacia el significado y la trascendencia de la relación tan importante en la población escolar que fluye entre el alma y la mente cual mariposa que busca batir sus alas hacia la representación humana.

**Rosalba Eliana Gautreaux Betancourt**

*Psicóloga Escolar Ph.D. Psicología con orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada. Universidad de Maimónides. Buenos Aires, Argentina.*

*Directora de la carrera de Psicología de la Universidad*

*Central del Este (UCE) en República Dominicana.*

*Asesora de Proyectos Educativos. Fundadora NeuropsicologíaRD.com*

## Introducción

---

El libro *Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica* abre un mundo de posibilidades de comprendernos en realidades tan complejas como la psicología latinoamericana en sus diferentes campos especialmente el relacionado con la educación. El lector no se encontrará con las respuestas a sus diferentes inquietudes como: ¿quiénes somos?, ¿qué nos hace especiales? o ¿cuál es el lugar real que ocupamos los psicólogos en el mundo científico?, tampoco recibirá un manual de qué hacer o cómo enfrentarse a las dificultades que conlleva el ejercicio de la misma profesión a los diferentes contextos a los que se ve enfrentado, sin embargo, sí tendrá la oportunidad de reconocer diferentes posturas con la rigurosidad establecida por el método científico.

En los primeros capítulos se entrega una introducción al saber propiamente dicho de la psicología educativa en Colombia desde una revisión histórica hasta las diversas formas de abordaje del quehacer en el contexto. Los autores nos invitarán al discernimiento sobre la diferencia entre la intervención psicoeducativa y la psicología educativa, un análisis necesario sobre todo por las confusiones que se generan en los diferentes escenarios donde se desarrolla debido a que muchas veces se concibe el saber de psicología educativa propiamente como interventiva o se presta para la confusión que todo psicólogo, independiente del lugar donde se encuentre, su actuar debe estar suscrito bajo metódicas del área clínica.

En los capítulos subsiguientes se nos presenta una mirada crítica de la escuela como agente que en algunos casos se presenta como un obstáculo



para el desarrollo de sí misma y de la psicología, a su vez el papel protagónico que pueden tener los padres y madres como influencia en las buenas prácticas tanto cognitivas como las escolares, y la importancia que tienen los niños y niñas en el quehacer de la escuela ya que no se puede desconocer sus aportes para la construcción del aprendizaje, haciendo necesaria una mirada más integral de sociedad, Estado y escuela sin dejar de lado al actor principal de cualquier proceso que en este caso es quien aprende.

Finalmente los últimos capítulos nos invitan a reflexionar sobre ¿qué somos los psicólogos en relación a la educación?, ¿cuáles son nuestros aportes en los procesos de enseñar y aprender? y ¿cuál es nuestra realidad como psicólogos frente al posconflicto y el mundo globalizado? Tal vez, ya para terminar, el libro *Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica* nos lleva a preguntarnos si la psicología se encuentra preparada para asumir los nuevos retos del campo educativo sobre todo en el contexto colombiano y latinoamericano; bienvenidos, se abre el espacio para pensar, construir y debatir.

**Javier Leonardo Torrado Rodríguez**

*Director del Programa de Psicología*

*Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta*

# PARTE I

---

## Introducción y Reflexiones



# CAPÍTULO 1

## Fronteras en educación: Una introducción\*

---

NIDIA JOHANNA BONILLA CRUZ<sup>1</sup>  
SANDRA MILENA CARRILLO SIERRA<sup>2</sup>

### Resumen

El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre el papel de la psicología educativa como una de las disciplinas que más se han interesado en este proceso, con aportes como las teorías del desarrollo humano, las teorías del aprendizaje y motivación; este capítulo contempla las fronteras desde la perspectiva de la psicología educativa, y da cuenta de las tensiones, modelos de intervención, procesos de re-significación, y resultados de investigaciones producto del rol del psicólogo en la educación preescolar, la educación básica y la formación de nuevos psicólogos.

**Palabras clave:** Psicología educativa, Fronteras educativas, Escuela-Educación, Preescolar, Educación Básica.

---

\* Derivado del proyecto de investigación: Representaciones sociales de la función educativa por parte de docentes y padres de familia de la Comuna 6 vinculado al Grupo Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales.

1 Psicóloga, Magíster en Orientación de la Conducta (en curso) del Instituto de Investigaciones Psicológicas Psiquiátricas y Sexológicas de Venezuela. Docente investigadora. Coordinadora semillero de investigación HABITAT, Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. n.bonilla01@unisimonbolivar.edu.co

2 Psicóloga, Universidad de Pamplona. Magíster en Desarrollo Social y Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, Centro Internacional de Desarrollo y Educación CINDE. Especialista en Gerencia Social, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Docente investigadora. Coordinadora Semillero de Investigación en Psicología Educativa-SIPSE. Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. scarrillo@unisimonbolivar.edu.co

### **Abstract**

The objective of this chapter is to reflect upon the role of educational psychology as one most interested disciplines in this process with contributions such as human development, learning and motivation theories; this chapter contemplates frontiers from the educational psychology perspective, and recounts of the tensions, models of intervention, re-signify processes and research findings as products of the role of the psychologist in pre-school, basic education and the formation of new psychologist.

**Keywords:** Educational psychology, Educative frontiers, School education, Pre-school, Basic Education.

### **Desarrollo de contenidos**

En la comprensión de la naturaleza del objeto de estudio enseñanza-aprendizaje, el psicólogo educativo se ve abocado a investigar, prevenir, intervenir, evaluar y asesorar los diferentes actores de la escuela, sobre los factores que inciden en los sistemas y procesos educativos. Teniendo por exigencia conocer y aplicar las teorías generales de la psicología y fundamentar teorías propias del ambiente educativo. Como bien lo expresa Coll (2005) citado por Rigo, Díaz y Hernández (2005) el psicólogo educativo debe generar conocimiento, modelos explicativos e instrumentos de intervención para orientar, guiar y explicar cambios en el comportamiento asociados con el hecho de participar de actividades educativas. Y consecuente a ese deber, la psicología educativa en su historia ha contribuido finalmente en la comprensión y mejora de la enseñanza, en la identificación de procesos mentales, emocionales y ambientales implicados en el aprendizaje y el análisis del contexto e interrelación entre el sistema escolar y el sistema social.

Es importante destacar los aportes para el surgimiento de psicología educativa en Colombia que inician en el año 1939 con el primer laboratorio en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Bernal, 2011). También en esta época dentro de los currículos de la primera Facultad de Educación, vinculada al Instituto Pedagógico Nacional, se dictaba

Psicología del Niño, Psicología de la Adolescencia y posteriormente, la Licenciatura en Ciencias de la Educación se nutre cada vez más con cursos de psicología relacionados con la educación.

En 1948 surge la psicología profesional en Colombia con el primer centro de formación: el Instituto de Psicología Aplicada. En 1965 con la publicación del libro *Psicología Aplicada a la educación* de Márquez, algunos psicólogos y educadores se iniciaron en la psicología educativa. Así, terminando el siglo XX profesores de la Universidad Javeriana se reunieron para formar en sus currículos el rol del psicólogo en el campo educativo, del cual destacan la necesidad de ampliar perspectivas de acción para los psicólogos en el campo educativo mediante el conocimiento de los problemas educativos, a través de la investigación y la construcción de conocimientos, desde la psicología y en relación con otras áreas de conocimiento (Bernal, 2011).

Actualmente la psicología educativa cuenta con un capital de constructos y aportes teórico-prácticos para su actuación, a nivel Colombia los psicólogos educativos enfrentan el reto de continuar aportando a la enseñanza-aprendizaje en el posconflicto, frente a las dinámicas y condiciones estructurales del país.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, la intervención psicoeducativa es un aspecto a discutir en relación a las comprensiones del concepto y puestas en práctica tanto en el campo de la psicología educativa y otras disciplinas, así como la discusión por las formas de inserción de los saberes psicológicos en la escuela.

La escuela oferta sus servicios acorde a las edades de los estudiantes y con propósitos definidos por etapas, de allí que en el presente libro ahonda en resultados de investigación en relación a la educación preescolar, básica, universitaria. Con respecto a la educación preescolar que concentra sus esfuerzos en el proceso de alfabetización, los investigadores dan cuenta

de la influencia del contexto escolar en el proceso lectoescritura de niños. Sin embargo como los niños y niñas latinoamericanos interactúan tanto en instituciones educativas iniciales, como en programas no escolarizados de educación inicial reconociendo que los factores del contexto familiar y educativo que se encuentran asociados a los desempeños de los estudiantes.

En el primer capítulo hace una reflexión desde la psicología educativa, ciencia y educación donde se ve al docente y el educando como un “ser humano físico, educativo, espiritual y social” (Morin, 1999, p.3). lo que implica la intervención integradora de distintas disciplinas en los contextos, donde se tengan en cuenta todos los agentes educativos que interfieren en el aprendizaje desde el educando que en su proceso de aprendizaje interfieren factores internos como las estructuras químicas cerebrales que, originan los procesos cognitivos específicos; factores externos sociales como son de conflicto armado, inestabilidad económica, dificultades familiares, etc., y el docente quien imparte el conocimiento desde su propia realidad, de eventos positivos y negativos, una vida fuera de las aulas que se ve reflejada el proceso de enseñanza. Es importante promover bienestar, estabilidad, motivación y compromiso en la tarea de ayudar a formar ya que tanto las emociones del educando y del docente interfieren en el desarrollo del aprendizaje.

Seguidamente, se establecen algunas diferencias entre las intervenciones educativas y la psicología educativa en Colombia desde los diferentes campos aplicados desde otras disciplinas o en diferentes ámbitos institucionales. El efecto de lo anterior ha discurrido entre el intento de cada ámbito por fortalecerse llevando a diferentes contextos sus aplicaciones, a las reflexiones y discusiones académicas y gremiales por los límites, alcances y cruces de la psicología en cada ámbito. Foucault (2005) define la psicología educativa como ciencia aplicada y las intervenciones psicoeducativas como técnicas enmarcadas en contextos institucionales.

Desde la línea contemporaneidad de la intervención del psicólogo educativo se relaciona el escrito “La exacerbación de los saberes psicológicos en la escuela” que invita a reflexionar sobre el impacto real de la psicología en la escuela y sus actores, pues el profesional de la psicología en la escuela está encarnando varios problemas educativos, y por tanto, es un individuo que refleja debates sociales (Martuccelli, 2007). En su escrito describe la relación educando docente, el papel desempeñado en la actualidad por los psicólogos educativos en sectores privilegiados y desventajados socioeconómicamente y en sus conclusiones cuestiona ¿Qué puede aportar la psicología para disminuir la desigualdad socioeducativa del país? siendo esta interrogante orientadora o incitadora a nuevas fronteras de actuación del psicólogo.

Continuando desde la educación preescolar, Ferreiro (2006) identifica tres periodos fundamentales por los cuales pasan los niños para lograr su proceso de alfabetización, este proceso, fue identificado como la teoría llamada Psicogénesis de la Escritura, teoría que sirve como referente a la investigación de las concepciones de las maestras del proceso lecto-escritor, los resultados muestran cómo en las maestras predominan concepciones frente al proceso lecto-escritor amarradas a un interés de decodificación de símbolos, hecho que tiene graves consecuencias en la manera en que es acercado el niño al aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela.

De igual forma la investigación control voluntario y prácticas parentales en niños que inician la edad escolar. Los autores aportan a la línea de educación preescolar que las habilidades de autorregulación se forman desde la edad preescolar logrando unos significativos avances en los inicios de la edad escolar, habilidades que se relacionan con las denominadas funciones ejecutivas. El niño regula su conducta gracias al papel que cumple el adulto quien lo prepara para la edad escolar (Solovieva & Quintanar, 2003). En la investigación se encontraron desempeños atencionales por encima del promedio en la muestra seleccionada. Así mismo, relaciones positivas entre



prácticas de control y apoyo de los padres con el funcionamiento ejecutivo de los hijos. Finalmente se discuten los resultados teniendo en cuenta otras variables involucradas y su relación con las habilidades de autorregulación conductual.

Para cerrar la intervención en educación preescolar el artículo “Acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad”, donde se concluyen que las concepciones más integrales acerca de la infancia se encuentran relacionadas con un mejor desempeño en las variables de estudio como la construcción del número y comprensión de textos. Por ello, es importante contar con una visión integral sobre la infancia, el juego y la educación inicial, que logre incorporar sus aspectos más relevantes en el quehacer educativo tanto en docentes y promotoras como en madres y padres de familia. También es importante destacar que las investigaciones en psicología, nutrición y neurociencia indican que los primeros años de vida son críticos para la formación de la inteligencia, la personalidad y la socialización (Reveco, 2004).

Para iniciar la educación básica se presenta de esta línea el estudio: “Diferencias en las habilidades del pensamiento crítico de acuerdo con la edad del participante”, desarrollado el desempeño de los estudiantes del país en pruebas nacionales e internacionales, es muestra de la necesidad latente de promover el pensamiento crítico en estudiantes, ya que este podría permitir a los estudiantes buscar activamente causas o razones que ratifiquen una idea, analizar problemáticas y fenómenos de la realidad global y colombiana, sustentar y argumentar las opiniones y evidenciar un sentido crítico de la realidad social del país (Pinedo, 2013).

Seguidamente “Bienestar infantil subjetivo y la construcción de visión de futuro de niños y niñas de la institución Julio Pérez Ferrero Sede Simón Bolívar”, entendiendo el bienestar infantil subjetivo según UNICEF (2012) como el conjunto de percepciones, evaluaciones y aspiraciones de

las personas (en este caso de los niños) acerca de sus propias vidas. En las dimensiones: Nivel individual (seguridad, desarrollo y salud física, desarrollo cognitivo y educación, desarrollo psicológico y emocional, desarrollo y comportamiento social) y Nivel relacional (familia, grupo de iguales, colegio, comunidad, macrosistema) y el Nivel contextual (familia, grupo de iguales, colegio, comunidad).

En continuidad con los intereses investigativos en la educación básica, cabe resaltar los planteamientos de Coll (2006) quien señala que en todos los momentos o fases de la vida de las personas surgen necesidades básicas de aprendizaje que exigen ser satisfechas. Una forma de satisfacerlos son los programas de intervención neuropsicológica en un niño diagnosticado con trastorno de aprendizaje en respuesta a dificultades de desempeño escolar, que sumados factores emocionales, económicos y sociales inciden en la proyección académica en nivel profesional de los estudiantes y constitución del bienestar e interacción en el medio, interacción esperada en el marco del autocontrol y competencias ciudadanas, entonces el estudio de las características de los padres, prácticas parentales y procesos cognoscitivos de atención y funcionamiento ejecutivo, permiten dar cuenta de las configuraciones de las habilidades en control voluntario de conducta.

Sin embargo, en la actual sociedad del conocimiento, no solo el control voluntario permitiría la interrelación con el medio, sino habilidades del pensamiento crítico y reflexivo que se identifican en desarrollo acorde a las edades durante el proceso escolar. Como alternativas en las prácticas educativas saberes interdisciplinarios como la musicoterapia, buscan aportar “Música para el desarrollo”, y la etnoeducación que permite dar el primer plano a las prácticas culturales propias de las culturas aborígenes. La confluencia de los elementos expuestos van en línea a las comprensiones de Coll (2006), quien argumenta que la educación básica, entendida como la provisión de una ayuda sistemática y planificada, dirigida a promover la realización de unos aprendizajes esenciales para el desarrollo y bienestar de las personas.

Sin embargo la enseñanza básica, media superior de nuestros días, los programas académicos, dan un espacio cada vez más reducido, a las Ciencias Humanas (Florescano, 2012).

Por ello para finalizar, se analiza la educación universitaria como último eslabón que prepara al humano para su interacción con la sociedad a partir de una función y saberes específicos, sin olvidar que el aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales también ameriten de estrategias de aprendizaje y que la integración de los saberes disciplinares, sociales y humanos, le permitirán establecer relaciones de calidad con sus iguales y entorno.

### Referencias

- Bernal, C. (2011). *Reseña histórica de la psicología educativa. Historia de la psicología educativa*. [online]. Obtenido de <https://apyva-claudia-bernal.wikispaces.com/Rese%C3%B1a+Hist%C3%B3rica+de+la+psicolog%C3%ADa+educativa>
- Coll, C. (2005). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-17.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa*, 3. [online]. Obtenido de [http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro\\_Escritura\\_antes\\_letra.htm](http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm)
- Florescano, E. (2012). Conversatorio: “La historia, las humanidades y la formación del ciudadano”. *Revista Historia y Memoria*, 5, 259-279.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Pinedo, I. (2013). El ideal de pensar críticamente: promesas y realidades. *Panorama*, 7(13), 59-72.

- Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Rigo, M.A., Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. (Entrevista con César Coll). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>
- Solovieva, Y., Quintanar, L. & Bonilla, M. (2003). Análisis de las funciones ejecutivas en niños con déficit de atención. *Revista Española de Neuropsicología*, 5(2), 163-176.
- UNICEF (2012). *El bienestar infantil desde el punto de vista de los niños*. [online]. Obtenido de: [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestar\\_Infantil\\_Subjetivo.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestar_Infantil_Subjetivo.pdf)

## CAPÍTULO 2

# Psicología educativa, ciencia y educación\*

---

EDGAR ALEXIS DÍAZ CAMARGO<sup>1</sup>

YANELA PAOLA JAIMES PARADA<sup>2</sup>

### Resumen

La educación es un proceso en el que convergen factores que responden generalmente a exigencias de la globalización, y en la cual se reconoce la excelencia educativa en función de documentos y formatos evaluativos que superan en importancia a los componentes temáticos, pedagógicos y didácticos. Esto probablemente reduce la pasión y emoción por la enseñanza-aprendizaje, así como el bienestar y la motivación de los actores, generando la necesidad de reconocer al humano como ser bio-psico-socio-cultural, desde su interacción cerebral y su contexto social, para entender la forma en que se retroalimenta al cerebro, y se genera bienestar psicológico; la motivación de los educadores por su quehacer docente, puede contagiar su pasión y emoción para revertir en sus educandos un efecto positivo en el aprendizaje.

**Palabras clave:** *Educación, Aprendizaje, Emoción.*

---

\* Derivado del proyecto de investigación: Estudio de las funciones cognitivas en el envejecimiento normal y patológico en Cúcuta, vinculado al Grupo Neurociencias del Caribe.

1 Psicólogo, Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico. Magíster en Neuropsicología Clínica, Universidad San Buenaventura. Doctor en Educación (En curso), UPEL-Venezuela. Docente Investigador Psicología, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. e.diaz@unisimonbolivar.edu.co

2 Fonoaudióloga, Universidad de Pamplona. Especialista en Audiología, Escuela Colombiana de Rehabilitación. Docente, Universidad de Pamplona. ypjaimes14@gmail.com

### **Abstract**

Education is a process in which many factors that answer to the demands of globalization converge; and wherein the educational excellence is acknowledged in evaluative formats and documents that surpass in importance those of content, pedagogy and didactics. These probably reduces the passion and emotion for learning-teaching; as well as the wellbeing and motivation of the actors generating the necessity of recognizing humans as bio-psycho-socio-cultural beings, from his cerebral interaction and social context, to understand the manner in which the brain feeds itself and psychological welfare is generated. Motivation from educators toward their teaching tasks can spread passion and emotion to infuse a positive learning effect on the learner.

**Keywords:** Education, Learning, Emotion.

### **Desarrollo de contenidos**

#### ***Educación y Ciencia***

En Colombia han tomado gran importancia los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas Pisa, que generan preocupación por el sistema educativo, las competencias de los estudiantes y la preparación de estos para responder a un mundo competitivo y cambiante; esto conlleva a una intervención de los horarios de clase, las competencias a desarrollar, discusiones de las jornadas de estudio, inversión en infraestructura, exigencia a los docentes y la justificación de su trabajo en largas jornadas extra laborales dedicadas a la preparación de clases, revisión de trabajos, diligenciamiento de formatos, actas y documentos derivados de los procesos de excelencia institucional y del quehacer como docente, según lo exige la creciente globalización e interculturalidad (Fernández-Castillo, 2009).

En este sentido, la educación hace parte de una actividad inserta dentro de la realidad y la cotidianidad del hombre, así como de su existencia; es una necesidad inserta en los procesos y proyectos humanos. Por eso, la educación es un proceso inter comunicativo, emocional, espiritual y político, en

virtud del cual se realizan con mayor plenitud la instrucción, la personalización y la socialización del hombre. Sin embargo, es oportuno citar su definición clásica, que hace referencia a la educación como: “Conjunto de métodos y técnicas desarrolladas para impartir, con unos fines determinados, conocimientos intelectuales a las personas” (Martínez & Martínez, 1998, p.151). Pero esta definición tan solo se acerca a lo que podría ser una didáctica y quizás una pedagogía, y no amplía la noción de educación al rezagarse a un plano instrumental de la actividad.

Para Kant (2003, p.31), la educación es un arte juicioso que debe conducir al hombre a la perfección de su naturaleza humana. “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser.” Se percibe una clara finalidad en la educación, dado que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (p.45), y en ella se encuentra el aspecto constitutivo y constituyente del ser humano.

Existe pues un ideal de desarrollo y progreso de la humanidad y de cada individuo mediado por la educación, por eso Kant justifica la necesidad de un espacio de reflexión serio, riguroso y bien fundado como el de la pedagogía, perfeccionada sin duda con el paso de las generaciones; “la educación es un arte cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones” (Kant, 2003, p.34), y como arte, sus artistas deben sentir, apasionarse con su trabajo, vivirlo y contagiar sus emociones por medio de su obra, por tal motivo el docente y el estudiante deben vivir su obra, con lo cual se pretende que cada generación sea mejor que la anterior, esto es, se perfeccione a la par con la pedagogía.

En este proceso, los formadores deben crear espacios educativos dinámicos, valiéndose de una formación experiencial; exponiendo al estudiante al reto, al desarrollo de su pensamiento y creatividad, que sea él, el que cree, fomente su espíritu crítico, creador, conlleve a desarrollar capacidades analíticas, reflexivas y comprensivas para provocar la investigación, la innovación y la construcción de alternativas de gestión, en aras que el

estudiante asuma procesos autogestionarios y obtenga autonomía y altas competencias.

De acuerdo con lo anterior, cabe resaltar el rol del formador que no siempre es el maestro que tiene impacto sobre el estudiante en distintos aspectos psicológicos. Tal es el caso de los padres de familia, que al igual que el contexto educativo, permiten desarrollar habilidades cognoscitivas de acuerdo con los métodos de formación. En este sentido, se ha encontrado una relación entre la crianza hostil y bajo desempeño en habilidades atencionales (Riaño, Díaz, Torrado, Bautista & Chacón, 2016). Así mismo, Aguilera, Ostrosky y Camarena (2012) han encontrado que la formación del hogar impacta sobre procesos asociados a la autorregulación de conducta como las denominadas funciones ejecutivas, que a su vez pueden favorecer mayores lapsos de sostenimiento atencional, seguimiento de instrucciones y finalización de las tareas delegados por el adulto (Riaño & Quijano, 2015).

Lo anterior cobra relevancia en tanto se logra comprender que el desarrollo de los estudiantes no solo dependerá del escenario educativo o terapéutico en los casos que se requiera, sino que también dependerá de los adultos y cuidadores para el fortalecimiento de capacidades cognoscitivas de utilidad en la escuela (Ortega, Ariza, Delgado & Riaño, 2015).

En consecuencia, cabe preguntar ¿Dónde queda el ser humano que acompaña, orienta, ayuda e interviene en el proceso de aprendizaje? ¿El educador está motivado en su rol como docente? ¿El maestro puede motivar y entusiasmar desde su sin sentido del quehacer docente? ¿Se brindan las herramientas y los métodos necesarios para conseguir los objetivos propuestos? ¿El maestro aporta de manera significativa en el desarrollo cognoscitivo?; por tal motivo comprender este fenómeno en la escolaridad es sumamente complejo debido a todas las variables que acechan este proceso. El sentido de humanidad propuesto por Kant al docente y al estudiante representa a “un ser humano que es físico, biológico, psíquico, culto, social e histórico” (Morin, 1999, p.3).



Esto representa un agente que día tras día se encuentra en un sinfín de responsabilidades, retos, tensiones, actividades y desafíos que responden a las exigencias de las instituciones educativas, zonas de conflicto armado, inestabilidad económica, heterogeneidad de los grupos, mientras evalúa diversas circunstancias individuales, así como sus capacidades y estilos de aprendizaje (Fernández-Castillo, 2009). En la relación del educando y docente intervienen también la familia, la escuela y otros factores socioculturales incidentes en la educación.

Vinaccia y Orozco (2005) asienten al respecto:

En consecuencia, puede afectarse su bienestar familiar, físico, social, psicológico y espiritual, siendo el bienestar físico el que se determina a través de la actividad funcional, la fuerza o la fatiga, el sueño y el reposo, el dolor y otros síntomas. El bienestar social, se asocia con las funciones y las relaciones, el afecto y la intimidad, la apariencia, el entretenimiento, el aislamiento, el trabajo, la situación económica y el sufrimiento familiar. El bienestar psicológico, con el temor, la ansiedad, la depresión, la cognición y la angustia. Por último, el bienestar espiritual abarca el significado de la enfermedad, la esperanza, la trascendencia, la incertidumbre, la religiosidad y la fortaleza interior.

Por ende es relevante reconocer que el docente, el educando y la familia de estos tienen una realidad propia, una vida de eventos positivos y negativos, y una vida fuera de las aulas que proyecta su vivencia directa o indirectamente en la enseñanza, y/o genera conocimiento; Morin (1999) afirma que: “La proyección de nuestros deseos o de nuestros miedos, las perturbaciones mentales que aportan nuestras emociones, multiplican los riesgos de error” (p.6).

Si no se promueve un bienestar, una motivación por el quehacer diario y el compromiso con la sociedad en la tarea de ayudar a formar, el trabajo sim-

plemente deforma, transmite comportamientos des-adaptativos y conflictos, y la emoción dirige el actuar en algunas ocasiones. Ramos (2012, p.65) complementa que: “En muchas ocasiones no llegamos a percatarnos de la presencia y el efecto de nuestras emociones en el desempeño de las distintas tareas que realizamos de manera cotidiana y a la vez, el pensamiento genera, modifica y regula nuestras emociones”.

Morin (1999, p.1) alude a la necesidad de introducir y desarrollar en la educación, el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión; en razón a ello, en este documento se integran diversas líneas temáticas para abordar el tema:

1) Proceso de aprendizaje y características individuales (heterogeneidad de la educación, educación inclusiva, primera infancia); 2) Relación educando docente (debate entre la pedagogía, innovación y contemporaneidad; nuevas tecnologías para la intervención escolar de psicólogos y docentes); 3) Familia-escuela más allá de las paredes del aula y el hogar (la institucionalidad; roles y retos de familia y escuela); 4) Factores socioculturales incidentes en la educación (contexto-globalización y educación, paz, conflicto y desplazamiento); 5) Intervención extraescolar. Interdisciplinariedad, proyectos educativos en comunidad, intervención a los trastornos escolares en centros terapéuticos.

Esta apuesta implica la intervención integradora de distintas disciplinas en los contextos escolares, articulada desde lo social hasta la interrelación química y eléctrica de las estructuras cerebrales originan los procesos cognitivos y específicos de enseñanza y aprendizaje. El diálogo investigativo debe implementar procesos sean sensibles a la diversidad cultural (Fernández & Castillo, 2009).

## Referencias

- Aguilera, E.C., Ostrosky, F. & Camarena, B. (2012). Interacción de temperamento y MAO-A en pruebas de inhibición en preescolares. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(1), 543-554.
- Fernández-Castillo, A. (2009). Psycho-educative and socio-political framework for intercultural education in spanish schools, its limitations and possibilities. *Internacional Journal of Intercultural Relations*, 33, 183-195.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. (Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Trad.). Madrid: Akal Ediciones.
- Martínez, L. & Martínez, H. (1998). *Diccionario de Filosofía*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Ortega, A., Ariza, A., Delgado, D. & Riaño, M. (2015). Programa de estimulación sobre procesos atencionales en niños con TDAH. *Revista Fronteras del Saber*, 6, 31-38.
- Ramos, J. (2012). Psicobiología del procesamiento emocional. En E. Matute, *Tendencias actuales de las Neurociencias Cognitivas*. México: Manual Moderno.
- Riaño, M., Díaz, E., Torrado, J., Bautista, M.J. & Chacón, O. (2016). Regulación de conducta en niños de colegio privado de Cúcuta en el inicio de su edad escolar. En M. Riaño, J. Torrado & S. Carrillo (Comps.), *Fronteras educativas desde la perspectiva psicológica: Escuela, familia y tecnología, aliados en educación* (pp.31-32). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Riaño, M. & Quijano, M.C. (2015). La función reguladora del lenguaje, Intervención en un caso de atención deficitaria. *Acta Neurológica Colombiana*, 31(1), 71-78.
- Vinaccia, S. & Orozco, L. (2005). Aspectos psicosociales asociados con la calidad de vida de personas con enfermedades crónicas. *Diversitas*, 1(2), 125-137.

## CAPÍTULO 3

# La intervención psicoeducativa y la psicología educativa: Una diferencia necesaria\*

---

ÁLVARO RAMÍREZ BOTERO<sup>1</sup>

### Resumen

Actualmente existen consideraciones sobre lo que es psicología educativa y en esa categoría se enmarcan una serie de intervenciones que se llevan a cabo desde los diferentes campos aplicados de la psicología, desde otras disciplinas o en diferentes ámbitos institucionales. El efecto de lo anterior ha discurrido entre el intento de cada ámbito por fortalecerse llevando a diferentes contextos sus aplicaciones y a las reflexiones y discusiones académicas y gremiales por los límites, alcances y cruces de la psicología en cada ámbito. Por esto desde las indagaciones derivadas del trabajo de tesis doctoral “La institucionalización de la psicología educativa en Colombia”, se establecen algunas diferencias entre lo las intervenciones psicoeducativas y la psicología educativa.

**Palabras clave:** Intervención psicoeducativa, Psicología educativa, Psicología de la educación, Institucionalización, Institución.

---

\* Este trabajo hace parte de los avances de la tesis doctoral “La institucionalización de la psicología educativa en Colombia”.

1 Psicólogo, U. de A. Magíster en Educación P.U.J. y U. de M. Candidato Doctor Humanidades, Universidad EAFIT. Decano Facultad Ciencias Sociales, Institución Universitaria de Envigado. Docente cátedra Programa de Psicología, Universidad EAFIT. alrabote@yahoo.es

## Abstract

Nowadays it exists some considerations about what educational psychology is, and in this category a series of interventions are framed, categories that carry through from different fields applied to psychology, from other disciplines or in different institutional milieus. The effect of the latter has gone within the intent of each environment to get stronger by bringing to different contexts its applications, and to the reflections and academic and professional discussions by means of boundaries, milestones, and exchanges of psychology in each environment. Therefore, from the inquiries derived from the product of the doctoral thesis “The institutionalization of the educational psychology in Colombia”, some differences are established between the psycho-educational interventions and the educational psychology.

**Keywords:** Psycho-educative intervention, Educational psychology, Psychology of education, Institutionalization, Institution.

## Desarrollo de contenidos

### *Planteamientos sobre la psicología educativa*

En la práctica psicológica y en la producción académica en psicología, se presentan confusiones entre las intervenciones psicoeducativas y la psicología educativa<sup>2</sup>. Estas confusiones pueden perfilar a la psicología educativa de manera similar a la que se ha perfilado la psicología clínica: como una serie de teorías, conceptos y técnicas que se pueden trasponer a cualquier ámbito de aplicación de la psicología desconociendo la posible especificidad que la puede hacer parcela de conocimiento y una profesión:

Creo que la especificidad de la psicología de la educación es más cuestionada por los colegas psicólogos que trabajan en otros ámbitos de la psicología y que tienden más bien a ver a la psicología de

---

2 Como se puede notar de entrada se propone que existe diferencia entre la psicología de la educación y las intervenciones psicoeducativas. En estos términos la discusión corresponde también a la diferenciación entre el uso de la psicología de la educación como ciencia básica y como ciencia aplicada.

la educación como un “campo de aplicación” de un conocimiento científico psicológico generado por la psicología del aprendizaje, por la neuropsicología, por la psicología experimental, y que tienden a considerar a la psicología de la educación –como la [psicología] clínica o como la social– como una “contextualización” de estos conocimientos universales científicos que proporciona la investigación psicológica básica. (Rigo, Díaz & Hernández, 2005, p.4)

Al respecto de dicha especificidad, Coll (1997), presenta la existencia del acuerdo sobre la psicología de la educación como

“la aplicación de los principios y explicaciones de la psicología a la teoría y las prácticas educativas” (p.15) y la del desacuerdo entre los especialistas sobre definir “en qué consiste esta aplicación, qué contenidos incluye, cómo integrar sus aportaciones en una aplicación global y no reduccionista de los procesos educativos, qué relaciones mantiene con las otras parcelas de la psicología científica, cuál es el perfil profesional del psicólogo de la educación, etc.” (p.15)

En el esfuerzo por aclarar los alcances y los límites de la psicología de la educación Coll la define como “uno de los ámbitos del conocimiento, de la actividad científica y de la actuación profesional que contribuye a la elaboración de una teoría educativa y a fundamentar una práctica pedagógica de acuerdo con ella” (1998, p.13), a esta definición se suma otra afirmación del mismo autor en la misma obra: “La psicología de la educación es uno de los pilares del ámbito de conocimiento que llamamos psicopedagogía” (p.17). Así se evidencia la intersección entre discursos y la comprensión de la salida propuesta por Coll (1997) con el planteamiento de la psicología de la educación como *disciplina puente* en tanto es “una disciplina psicológica y educativa de naturaleza aplicada” (p.16). Esta concepción ha tenido gran aceptación y ha permitido pensar el lugar de la psicología de la educación como saber específico y del psicólogo educativo como profesional.

Sin embargo, no se puede pasar por alto que muchas veces al hablar de psicología de la educación automáticamente se piensa en la escuela y en la educación formal. Este efecto que también señala Coll (2004a, p.5), corresponde al ascenso de las instituciones modernas, entre las que está la escuela, a la que se le han trasladado responsabilidades de otras instituciones modernas que cumplen con prácticas sociales de control y de socialización<sup>3</sup>.

La importancia que reviste a la escuela como institución invita a considerar que sobre ella se afirma que es el “aparato ideológico dominante de la sociedad capitalista” (Althusser, 1976, p.46) y que junto con los otros aparatos ideológicos del Estado cumple la función de reproducir las relaciones de producción. Pero el orden social se reacomoda y hoy está alineado en lo que se denomina como la sociedad de la información. En el nuevo orden la escuela continúa con un papel importante y también sufre grandes transformaciones en su interior y la educación traspasa las dinámicas escolares: La idea de aprendizaje formal escolar de los dos últimos siglos se ve afectada con las posibilidades de aprendizaje no formal e informal (Coll, 2004b) y esto necesariamente implica a la psicología de la educación pues sus objetos de estudio y de intervención constituidos por las variables que definen los espacios educativos “Unos actores particulares con unos roles y unos formatos de interacción establecidos, unos contenidos concretos y unas modalidades de organización del tiempo, el espacios y los recursos específicos” (Coll & Monereo, 2008, p.35) también se ven modificados por las TIC.

En este contexto la psicología de la educación mantiene su carácter de psicología aplicada y la emergencia de la psicología aplicada como tecnología social –ciencia aplicada– no la limita a ser una simple aplicación de la ciencia pura, sino que también le permite gozar de un carácter innovador (Coll, 1983) puesto que se adapta y se renueva en sus concepciones y

---

3 Es importante señalar que a este efecto no ha escapado la psicología que en sus diversos campos ha encontrado lugar de aplicación en dichas instituciones como la cárcel, el manicomio, los hospitales, la familia y por supuesto la escuela.

técnicas de intervención. En esta línea se propone entender la psicología educativa como tecnología, y entender la tecnología como “un cuerpo de conocimientos prácticos” (Ardila, 2011, p.65) que se basa en la psicología como ciencia; mientras que la ciencia impacta la cultura y le interesa comprender, la tecnología impacta la sociedad y le interesa modificar (p.66); “la ciencia es una, y no existe ciencia aplicada sino ciencia por aplicar” (p.69). Algo similar sucede con la investigación: “La investigación aplicada” posee la mayoría de las características de la “investigación pura”, sin embargo, su propósito es práctico: intenta mejorar un producto o proceso, generalmente probar concepciones teóricas en situaciones problema reales” (Rico, 1997, p.79).

En medio de las transformaciones sociales la afirmación de Coll (2004a, p.2) y Coll y Monereo (2008, p.20) de no circunscribir la psicología de la educación a la escuela, ha derivado en una salida para categorizar como psicología de la educación intervenciones en psicología de la salud, psicología organizacional, psicología deportiva, psicología social, psicología del consumidor y en otros ámbitos de la psicología, desconocen la naturaleza de la psicología de la educación y de los otros campos de la psicología, como ciencia aplicada con una identidad como saber específico (ciencia) y como rol profesional (profesión).

Alrededor de estas “aplicaciones” de la psicología de la educación, se potencia la discusión sobre si es una ciencia básica o una ciencia aplicada, puesto que funcionalmente su uso en diferentes ámbitos de la psicología, sin ubicar dichas acciones en el contexto institucional y en el orden del discurso que allí deviene deriva en *aplicacionismo* y queda sugerida como ciencia básica. Al respecto Coll (1983) apoyado en los desarrollos de Caparrós y Bunge, se ocupó de establecer de manera clara por qué la psicología de la educación es una ciencia aplicada y no una ciencia básica: “la ciencia básica tiene como meta conocer el mundo mientras que la ciencia aplicada persigue el conocimiento del mundo para controlarlo” (p.2). Al hacerla



funcionar como “ciencia básica la psicología educativa es desarraigada de su especificidad que se soporta en los orígenes en las situaciones educativas” (Castejón, González, Gilar & Miñano, 2010, p.23). Mientras que usada como ciencia aplicada<sup>4</sup>, esta disciplina, puede mantener su especificidad estableciendo, por un lado interdependencia con los otros ámbitos de la psicología y, por otro, independencia de los mismos. Esta diferenciación se hace relevante cuando se observan las acciones de los psicólogos en ámbitos diferentes a la escuela: cuando las intervenciones psicoeducativas funcionan en una perspectiva *aplicacionista* de la psicología educativa –aunque sea en la escuela– se observarán ajenas, distantes, sin conexiones que den muestra de la interacción con el contexto institucional, lo mismo sucede cuando en la escuela hacen intervenciones propias de la psicología clínica: “Asimismo es claro que la misma institución escolar no es un contexto psicoterapéutico adecuado, razón por la cual, las dificultades de corte psicológico que demandan mayor atención que el apoyo u orientación emocional, deben tratarse en un entorno clínico propiamente dicho” (Hernández, 2012, p.37). En esta línea de discusión se presenta la siguiente cita de Foucault (2005) que opera como resorte en la discusión de la psicología educativa como ciencia aplicada y las intervenciones psicoeducativas como técnicas enmarcadas en contextos institucionales:

El deseo dice: “No querría tener que entrar yo mismo en este orden azaroso del discurso, no querría tener relación con cuanto hay en él de tajante y decisivo: querría que me rodeara como una transparencia apacible, profunda, indefinidamente abierta, en la que otros responderían a mi espera, y de la que brotarían las verdades, una a una: yo no tendría más que dejarme arrastrar, en él y por él, como algo abandonado, flotante y dichoso”. Y la institución responde: “No hay

---

4 A partir de lo mencionado antes sobre la ciencia básica y la ciencia aplicada se establece la diferencia entre la psicología educativa como ciencia aplicada y el aplicacionismo de la psicología educativa. En la segunda se terminan usando sus desarrollos como si ella fuera una ciencia básica, esto es descontextualizados y esto solo aporta a la finalidad de comprender y teorizar en psicología.

por qué tener miedo de empezar: todos estamos aquí para mostrarte que el discurso está en el orden de las leyes, que desde hace mucho tiempo se vela por su aparición: que se le ha preparado un lugar que le honra pero que le desarma, y que, si consigue algún poder, es de nosotros y únicamente de nosotros de quien lo obtiene”. (Foucault, 2005, pp.12-13)

Se pretende, entonces, virar la discusión hacia el terreno de las instituciones para presentar algunos aportes funcionales para la diferenciación entre las intervenciones psicoeducativas y la psicología educativa desde los marcos institucionales y los discursos que las contienen y mostrar que el campo al que pertenecen las intervenciones psicoeducativas no es por defecto la psicología educativa sino que puede ser la psicología de la salud, la organizacional o la social entre otras, y esto lo define la circunscripción institucional y el discurso marco en el cual discurre la intervención.

### ***La institucionalización de las acciones sociales***

Entender la psicología educativa y las intervenciones psicoeducativas desde los marcos institucionales posibilita el fortalecimiento de la primera como saber específico y como profesión y de la segunda como una práctica de aplicación, que si no se instala en el orden discursivo de la institucionalidad que la contiene podrá quedar reducida a un *aplicacionismo* que arrastra a la psicología educativa al terreno de las aplicaciones del conocimiento universal básico de la psicología en los diferentes contextos bajo la consideración de que existen “leyes del comportamiento independientes del contexto” (Rigo, Díaz & Hernández, 2005, p.5). La línea de diferenciación planteada es muy sutil, y a ella se suman los desacuerdos entre los psicólogos educativos:

No hay un acuerdo generalizado en torno a si la psicología de la educación tiene como objetivo principal la aplicación de conocimientos psicológicos relevantes al proceso educativo, centrando la inquietud

investigadora en su vertiente aplicada, o si ha de ser una ciencia aplicada que desarrolle sus propios programas de investigación y utilice técnicas y métodos adecuados de experimentación expresamente desarrollados para abordar los problemas educativos. (Beltrán & Bueno 1995, p.14)

La psicología educativa tiene su origen en las instituciones educativas<sup>5</sup>, algo similar sucede a los otros ámbitos en la medida que los enmarca la institucionalidad para su existencia. Esto hace pertinente invitar a este escenario a algunos clásicos de la sociología y considerar que “las condiciones políticas y económicas de existencia no son un velo o un obstáculo para el sujeto de conocimiento sino aquello a través de lo cual se forman los sujetos de conocimiento” (Foucault, 1983, p.32). Reconocer algunos aspectos de estas relaciones contribuye al establecimiento de los lugares institucionales que contienen y definen las prácticas. Para el efecto se procede a identificar algunos elementos relevantes para este análisis en Marx, Parsons, Weber y Durkheim.

En primer lugar Marx (1959) expresa que los hombres representan papeles económicos (son actores): “en el transcurso de nuestra investigación hemos de ver que los papeles económicos representados por los hombres no son más que otras tantas personificaciones de las relaciones económicas en representación de las cuales se enfrentan los unos a los otros” (p.48). Las instituciones tienen gran relación con las fuerzas de producción, las relaciones de producción y las relaciones sociales –la división y la organización del trabajo– operan como *la estructura* de la sociedad donde se ubica el derecho que regula la división y la organización. Las instituciones funcionan como la superestructura que determina la estructura económica de la sociedad, funcionan como entidades generales, como ideas que se imponen

---

5 Si bien en la actualidad es prácticamente imposible pensar la escuela y la pedagogía sin la psicología y la psicología educativa como saber específico al margen de la pedagogía o de la escuela, las intervenciones psicoeducativas, como tecnologías derivadas de la psicología educativa, pueden pensarse en la escuela y por fuera de ella.

al pensamiento y funcionan como “artículos de fe”, algo en lo que se cree (Marx, 1978, pp.44-45).

Por su parte, Parsons (1961, p.41) plantea que la estructura social en su normativa cultural genera unas expectativas, estas tienen que ver con elementos del ambiente –social– que propone unos roles institucionalizados, preestablecidos. El mecanismo social de diferenciación de roles hace necesario establecer la diferencia entre valores y normas. Los valores son más universales, son lo deseable, generan expectativas pero difieren de los derechos y obligaciones; las normas son más específicas y están definidas dentro de un ámbito de significación más particular.

Max Weber (1997, p.5) propone que en la conjunción de las acciones sociales de varios individuos se establece la relación social, los participantes de ella orientan su acción hacia los otros en las coordenadas de un orden legítimo que le concede validez a la acción. El orden legítimo está expresado en las formas o instituciones políticas, sociales y económicas. También plantea Weber (1997, p.172), que la creencia en la legitimidad se fomenta con las relaciones sociales, y que esta no es un asunto logrado por unas cualidades individuales, es un efecto de las relaciones sociales donde las acciones están enmarcadas en unas máximas que presuponen unos ideales (deber ser).

Y, desde el funcionalismo, Durkheim en *Las reglas del método sociológico* (1986, p.38) cuando desarrolla la pregunta ¿qué es un hecho social? plantea la idea que todos los acontecimientos humanos son sociales, así introduce la noción de coacción y la presión que esta ejerce sobre los actores sociales con unas normas de conducta que son sociales. La influencia del exterior sobre el individuo tiene lugar por la corriente social, a diferencia de las creencias y prácticas constituidas, logra objetividad en la medida que es externa y tiene influencia sobre el individuo: “Así, en una asamblea, los grandes movimientos de entusiasmo, de indignación, de piedad que se producen, no tienen como lugar de origen ninguna conciencia particular” (Durkheim, 1986, p.42).

Sería muy pretencioso definir qué es una institución en este trabajo, pero sí es posible plantear que existe coincidencia entre estos autores clásicos de la sociología que abordan el problema de la acción social. Con algunas rupturas con los sociólogos clásicos, pero conservando la idea de acción social y de actor en relación con la de sujeto se encuentra Touraine: “El actor, individual o colectivo, obra para hacer penetrar la racionalización y la subjetivación en una urdimbre de papeles sociales que tiende a organizarse según la lógica de la integración del sistema y del refuerzo del control” (Touraine, 2002, p.282). Estos autores coinciden en que existe un producto social que supera al individuo, que enmarca las acciones del individuo y le proporciona unos referentes o coordenadas para la actividad social, algo que no es el individuo pero se refleja en él y el individuo mismo es el garante de su existencia: las instituciones.

### ***La institucionalización de las prácticas***

Inicialmente es necesario establecer algunos acuerdos frente a lo que se entiende por institución, institucional e institucionalizado. Con lo planteado en el apartado anterior hay una idea global sobre la institución, la que “no es de ninguna manera limitada (solamente vuelta visible) por los muros del asilo o las fronteras de la asociación” (Lourau, 2001, p.28), la institución está directamente relacionada con las formas que resultan de la implicación del actor social en el sistema. Desde el institucionalismo económico, North plantea que: “Las instituciones son las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, son las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana. Por consiguiente, estructuran incentivos en el intercambio humano, sea político social o económico” (1993, p.13).

Ahora, lo institucional se refiera a lo que pertenece a una institución, a las acciones instauradas en las actividades de intercambio social<sup>6</sup>. Existen unas

---

6 Estas acciones instauradas para el intercambio social, son las que abren la posibilidad de enmarcar las prácticas y de darles la categoría de pertinencia y de pertenencia a un orden institucional. En el caso que se trata en el presente trabajo, la psicología educativa y las intervenciones psicoeducativas, su revisión desde el marco institucional es una vía para caracterizarlas y delimitar su campo de aplicación.

pertenencias a las ordenaciones imaginarias instaladas en nuestra psique que operan en los diferentes procesos de intercambio social, económico o político:

La sociedad es creación, y creación de sí misma autocreación. Es la emergencia de una nueva forma ontológica -un nuevo eidos- y de un nuevo nivel y modo de ser. Es una cuasi totalidad cohesionada por las instituciones (lenguaje, normas, familia, modos de producción) y por las significaciones que estas instituciones encarnan (tótems, tabúes, dioses, Dios, polis, mercancía, riqueza, patria, etc.). Ambas-instituciones y significaciones- representan creaciones ontológicas. (Castoriadis, 1997, p.4)

Esas significaciones que encarnan las instituciones no son solo costreñidoras, también operan como posibilitadoras de la acción. Es importante señalar que desde otras perspectivas se han incluido las categorías de agente y de agencia para aludir al actor social y a su acción, “Dondequiera que es necesario tomar decisiones de acción, las instituciones pueden indicarle al agente el camino y, a menudo, incluso se hacen cargo de la decisión” (Wieland, 1996, p.42).

Por su parte, lo institucionalizado, se refiere al conjunto de relaciones establecidas entre el actor y el sistema. Debe diferenciarse lo instituido y lo instituyente: Lo instituido es lo que ejerce dominación y, la pasividad frente a ello es lo instituyente. Existe una racionalidad instituida en las acciones sociales desarrolladas por los actores, esa racionalidad instituida tiende a ser instituyente, la pasividad frente a ella la hará instituyente. En términos de la práctica psicológica se ve así:

Si hay una perspectiva *aplicacionista* de la psicología, está dada por la racionalidad instituida del funcionamiento como ciencia básica, que conlleva a la pasividad del fenómeno abordado porque solo le interesa comprenderlo

y teorizar sobre él; esto, a veces se asume como intervención. Pero la posibilidad transformadora de la ciencia por aplicar, de la tecnología sobre el fenómeno permite la ruptura del ciclo instituido-instituyente que reproduce y tiende a perpetuar el orden social como es. De la dinámica de la presión de lo instituido sobre el fenómeno social que no es pasivo, si el papel de la ciencia aplicada se lo permite, se podrá presentar la emergencia de un producto social diferente, por supuesto establecido en relación con los marcos institucionales<sup>7</sup>.

En algunas intervenciones psicoeducativas se puede ver la emergencia de nuevos productos sociales en los diferentes marcos institucionales: Levy, Hasson, Kravetz y Roe (2012) desarrollaron intervenciones psicoeducativas con las familias en el marco de la salud mental para apoyar el trabajo de los padres en la rehabilitación psiquiátrica de los hijos, y plantean que el aporte de la psicoeducación está de lado de las habilidades de comunicación y del aporte de información. Espín (2009) presenta la evaluación favorable del uso de un programa psicoeducativo para cuidadores de adultos mayores con demencia, en él aplicaron intervenciones psicoeducativas con los cuidadores para aumentar su calidad de vida ligado a grupos de educación e información combinados con asesoramiento individual. De igual forma Cervantes, Espín, Román, Sánchez, Ibáñez, Martín y Palao (2013) evaluaron el impacto del trabajo psicoeducativo en 72 pacientes con diabetes tipo 2, al que se refieren como una intervención educativa sobre las conductas de los pacientes diabéticos (p.500). Casañas, Catalán, Raya y Real (2014) evaluaron la efectividad de una intervención psicoeducativa, que está dirigida a pacientes con síntomas depresivos en atención primaria; encontraron que era más eficaz en los pacientes con síntomas leves, además agregan que la pueden desarrollar enfermeras (p.146).

Farkas, Hernández y Santelices (2010) investigan sobre los momentos de

---

<sup>7</sup> Esto no quiere decir que el producido sea siempre algo esperado, puede ser lo inesperado y posiblemente hasta lo indeseado socialmente.

cambio en mujeres embarazadas primigestantes, presentados en un proceso terapéutico en talleres grupales psicoeducativos, entre varios hallazgos presentan que los indicadores de momentos de cambio se comportan diferente en intervenciones psicoeducativas que en intervenciones psicoterapéuticas, por lo que sugieren mayor investigación (pp.420-421). Martínez, Albein, Múnera y Verdejo (2012) también evaluaron el impacto de la psicoeducación en los familiares para acompañar el tratamiento de pacientes dependientes del alcohol, la psicoeducación en este caso también tiene un fuerte componente informativo que permita a la familia interpretar “las conductas molestas en términos sintomáticos” (p.19). Todos estos trabajos están en el marco de la salud. Por último, los autores Dionne & Altamirano (2012) en “Los desafíos de un verdadero sistema de justicia juvenil: una visión psicoeducativa” plantearon “una perspectiva psicoeducativa, como en el presente trabajo, centrada en el joven como persona, en su familia y en su entorno social” (p.1056), un trabajo más centrado en el aspecto social.

Los ejemplos de intervenciones psicoeducativas son abundantes en la literatura especializada de diferentes áreas: Salud, educación, deporte y trabajo con comunidad entre otras y es común ver que tienen un componente fuerte en lo referido a propiciar espacios para la información sobre las problemáticas y a desarrollar habilidades para el control y manejo de situaciones específicas. En las intervenciones psicoeducativas se propicia una situación enseñanza-aprendizaje, a lo que se suma que son una técnica y que su aplicación no es exclusivamente de los psicólogos. Los marcos institucionales acunan estas prácticas institucionalizadas que funcionan como correlatos de los procesos de socialización fruto de una actividad humana y de un ordenamiento social que “Tanto por su génesis (el orden social es resultado de la actividad humana pasada), como por su existencia en cualquier momento del tiempo (el orden social solo existe en tanto que la actividad humana siga produciéndolo), es un producto humano” (Berger & Luckmann, 2001, p.73) con las variaciones que ello implica.



Las diferentes instituciones<sup>8</sup> como productos estrictamente humanos, operan como ordenadoras de significaciones: La escuela es un ejemplo de una institución –de socialización primaria– en la que se ordenan las significaciones sobre la excelencia. “De este modo la escuela no es el lugar en el que se producen las desigualdades sociales sino donde se legitiman esas desigualdades” (Álvarez & Varela, 2009, p.62) a continuación un ejemplo que pone en escena la escuela y la psicología:

Los excluidos son condenados en nombre de un criterio colectivamente reconocido y aprobado, por lo tanto psicológicamente indiscutible e indiscutido, el de la inteligencia: con lo que a menudo no les queda otro remedio para restaurar una identidad amenazada que las rupturas brutales con el orden escolar y el orden social (se ha observado en Francia que en la rebelión contra la escuela es donde se fraguan y se moldean muchas bandas de delincuentes) o, como también es el caso, la crisis psíquica, incluso la enfermedad mental o el suicidio. (Bourdieu, 1997, p.44)

Con estos insumos, se trata de establecer la relevancia del proceso de institucionalización de la práctica psicológica y más aún la importancia de prevalecer el interés en la intención de mantener las instituciones en una época en la que se habla de la crisis de las instituciones<sup>9</sup>. En el “fenómeno de desmodernización que conlleva la ruptura del actor con el sistema, se presenta la desinstitucionalización y la desocialización” (Touraine, 2012, p.45). Por su parte, la psicología también asiste en cada uno de sus ámbitos a este proceso y a la desaparición de roles que conlleva la desocialización.

---

8 Álvarez y Varela (2009) presentan las instituciones en varias categorías: Instituciones de socialización primaria, instituciones de resocialización, e instituciones de socialización secundaria.

9 Touraine (2012, p.47) propone una vía de análisis que parte de la idea de desmodernización caracterizada por la desocialización y la desinstitucionalización en la que rescata la importancia del viraje del interés hacia el actor.

### **Psicología de la educación e intervenciones psicoeducativas como prácticas institucionalizadas**

Una práctica institucionalizada es “una práctica sedimentada a la mayor profundidad en un espacio tiempo” (Giddens, 1995, p.58), esto introduce dos elementos concretos y fundamentales, espacio y tiempo, a tener en cuenta para hablar de la práctica psicológica como práctica institucionalizada en la que el agente, el psicólogo, además de las cualidades psicológicas, se le suman las propias del rol social como profesional.

En el caso de la psicología los contextos de interacción varían según el ámbito o el campo de aplicación y es fundamental la postura del actor social, del psicólogo, para el desarrollo de las tareas. Cuando se asume la posición aplicacionista la psicología y la educación tienen que ver con todo, se hacen funcionar como un método que se aplica a todo, pero: ¿son la psicología y la educación métodos? Si se entiende por método “Modo ordenado de proceder para llegar a un resultado o fin determinado, especialmente para descubrir la verdad y sistematizar los conocimientos” (Ferrater, 2004, p.2400) la respuesta es negativa, la psicología y la educación no son métodos. Pero, la educación es una práctica social y la psicología es considerada como una ciencia o una disciplina. Y ambas se valen de diferentes métodos en sus procedimientos.

En lo referente a la educación, en el caso de la Ley 115 de 1994, la Ley General de la Educación colombiana, el artículo 1º 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, sus derechos y sus deberes”. A esta definición le subyace la concepción de la educación como una práctica fundada en relaciones sociales. Y la psicología educativa –como psicología aplicada– es considerada una tecnología que le interesa intervenir sobre las prácticas educativas, sobre las prácticas sociales de educación (donde se pueden incluir las intervenciones psicoeducativas). Esto enmarca la educación, la psicología educativa y las intervenciones psicoeducativas en el terreno de las relaciones sociales que son

el espacio para las acciones sociales<sup>10</sup>, y ellas son las que generan el espacio para el sentido.

La educación obedece a un esquema de racionalidad: lo racional que se materializa en un compendio de reglas que va a garantizar el cuidado del niño, su domesticación y desarrollo. “Esas reglas y su racionalidad son de propiedad de instancias como los educadores y como los médicos, como el saber pedagógico, como el saber médico” (Foucault, 2001, pp.241-242). En la conjunción de las acciones sociales de varios individuos se establece la relación social:

Todo se cumple dentro de un sistema institucional, y es con esta condición que el hombre, pese a no estar obligado en absoluto por ninguna institución (en el sentido en que estaría obligado por la ley) está referido a todo el sistema, o puede inscribirse en múltiples posiciones dentro del sistema. (Lourau, 2001, p.67)

En este orden de ideas, se pueden observar las instituciones educativas<sup>11</sup> como contenedor y posibilitador de la existencia de la psicología educativa en la medida en que en ellas tiene origen su objeto que es lo que soporta y justifica la existencia de cualquier técnica, inclusive de la psicología y las instituciones de salud como contenedoras y posibilitadoras de la psicología clínica, así se puede pensar sobre los diferentes campos aplicados de la psicología. En cada contexto institucional funciona un orden legítimo que concede validez a cada acción, “La participación en una entidad social implica un *compromiso* y al mismo tiempo una *adhesión*” (Goffman, 1961, p.175). Hacer intervenciones psicoeducativas desde la perspectiva aplicacionista<sup>12</sup>, hace que funcione como una gramática que proporciona los límites y las posibilidades de movimiento e implica un gran riesgo:

---

10 Categoría que incluye las prácticas educativas y las prácticas psicológicas.

11 Que no se entienda por institución educativa solo la escuela.

12 Esto es teniendo la psicología educativa como ciencia básica y asumir la posición de saberlo todo desde la psicología.

Pero cuando una gramática o un esquema de pensamiento están ya constituidos, cualquier cosa que se produzca en su interior da una sensación de “ya dicho”, de “ya pensado”, una sensación de que pisamos terreno conocido, de que podemos seguir hablando o pensando en su interior sin dificultades, sin sobresaltos, sin sorpresas. (Larrosa, 2006, p.2)

Y no se genera la posibilidad de movilización teórica y técnica y se continúa la intervención desde categorías sedimentadas y técnicas consolidadas que ubican al psicólogo y la psicología en el lugar de la verdad. Y en esa tendencia, con esa verdad, se aborda cualquier problema sin importar su contexto y los psicólogos intervienen en cualquier ámbito o en el terreno de otros saberes, con los mismos conceptos, las mismas categorías y las mismas técnicas:

Entre esas variables habría que destacar el tema de la superpoblación de psicólogos y el preocupante tema del intrusismo profesional, el cual puede ser practicado desde otras profesiones afines o también por los mismos psicólogos que estando trabajando en un área determinada empiezan a trabajar en otra área sin la especialización adecuada. Es este último caso más grave, ya que son los propios psicólogos los que colaboran en crear una imagen pobre de nuestra profesión. (Ardila, 2002, p.183)

Desde lo propuesto se trata de dar un orden a las intervenciones psicoeducativas desde su institucionalización para definir el ámbito en el que se circunscriben y entenderlas como una técnica derivada de la psicología educativa que ha sido adoptada por otros ámbitos y otros saberes. De esta suerte el que hace intervenciones psicoeducativas no hace necesariamente psicología educativa, puede estar haciendo psicología clínica, de la salud, organizacional, deportiva o... puede, inclusive, no ser psicólogo.

## Discusión y Conclusiones

En la conjunción de las acciones sociales de varios individuos se establece la relación social. Los participantes de la relación social orientan su acción hacia los otros en las coordenadas de un orden legítimo que le concede validez a la acción. La posición del psicólogo puede encontrar alguna distancia de la psicología como tal, hay psicólogos y hay psicología. La psicología está en el orden institucional del discurso, los(as) psicólogos(as) en esta época de la técnica pueden quedar reducidos y reducir a los otros, a la categoría de recursos, por lo tanto mantener en su foco las fuerzas institucionales puede poner límites a la técnica y ver que allí en la institución, donde reside el peligro, también reside la opción.

- La psicología logra su pertinencia en la sociedad, en los marcos institucionales, a través de los diferentes ámbitos de aplicación entre los que está la psicología educativa. De igual forma, de los diferentes ámbitos se derivan técnicas que también logran su pertinencia dentro los contextos específicos donde se aplican. Las psicoeducación y las intervenciones psicoeducativas son técnicas de intervención que se usan en diferentes contextos que las contienen como prácticas sociales y las definen en referencia al ámbito específico del contexto.
- De esta forma es posible hacer intervenciones psicoeducativas y psicoeducación por fuera de los contextos escolares y educativos y por fuera del ámbito de la psicología educativa. Sin embargo están en referencia con el orden legítimo que está expresado en las formas o instituciones políticas, sociales y económicas y desde ellas se define su pertenencia a un ámbito específico que no siempre será la psicología educativa o la psicología en general.
- Definir, por defecto, que cualquier intervención psicoeducativa o de psicoeducación pertenece al ámbito de la psicología educativa es usarla como una verdad de la que deriva un ejercicio de poder en el que se supone la universalidad y la intemporalidad de la práctica, es desconocer el contexto y la institucionalización de la práctica. Hoy las relaciones se plantean de otra forma y la psicología educativa busca su identidad

en medio del agotamiento de los modelos derivados de los criterios de normalidad venidos de los modelos médicos normalizadores.

- Las prácticas psicológicas, como prácticas discursivas, son desarrolladas por los psicólogos en los contextos sociales que se enmarcan en los órdenes institucionales y en ellos se legitiman. Por eso no hay una manera esencial de hacer psicología; las prácticas psicológicas son producto de la cultura, la historia y los discursos. Funcionan como gramáticas finitas con posibilidades de producción infinita. Las instituciones ocupan, frente a la práctica psicológica, el mismo lugar que frente a las otras técnicas que funcionan en ellas: Las instituciones no ocupan un lugar en la práctica del psicólogo: la práctica del psicólogo tiene su lugar en lo institucional.

## **Referencias**

- Alarcón, M. & Vargas, M. (2012). Evaluación de competencias psicoeducativas a partir de un programa de formación especializada para profesionales de intervención directa con adolescentes infractores y no infractores. *Universitas Psychologica*, 4(11). Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1115>
- Althusser, L. (1976). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Medellín: Editorial la Oveja Negra.
- Álvarez, F. & Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Ardila, R. (2002). Entrevista a Francisco Santolaya. En *La psicología en el futuro* (pp.180-183). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ardila, R. (2011). *El mundo de la psicología*. Bogotá: Editorial Manual Moderno.
- Beltrán, J. & Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

- Brugger, W. (1995). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Editorial Herder.
- Cabrera, C., Ruiz, L., González, G., Vega, M. & Valadez, I. (2009). Efecto de una intervención psicoeducativa para disminuir el Síndrome Burnout en personal de confianza de la Comisión Federal de Electricidad. *Salud Mental*, 31, 215-221. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58212279005>
- Casañas, R., Catalán, R., Raya, A. & Real, J. (2014). Efectividad de un programa grupal psicoeducativo para la depresión mayor en atención primaria: ensayo clínico controlado aleatorizado. (Spanish). *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 34(121), 145-146. doi: 10.4321/S0211-57352014000100009.
- Castejón, J., González, C., Gilar, R. & Miñano, P. (2010). *Psicología de la educación*. San Vicente, Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. (versión online). *Zona Erógena*, 35. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Cervantes, M.A., Espín, N.G., Román, J.B., Sánchez, M.N., Ibáñez, P.B., Martín, P.V. & Palao, J.S. (2013). Psychoeducative groups help control type 2 diabetes in a primary care setting. *Nutricion Hospitalaria*, 28(2), 497-505. doi:10.3305/nh.2013.28.2.6063.
- Coll, C. (1983). Psicología social de la educación: ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica. *Estudios de Psicología*, 14-15, 168-193. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65890>
- Coll, C. (Ed.) (1997). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (Ed.) (1998). *Psicología de la educación*. Cataluña, España: Ediciones de la Universidad Oberta de Cataluña.
- Coll, C. (2004a). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos. Reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En COMIE (Ed.), *VI Congreso Nacional de*

- Investigación Educativa. Conferencias magistrales* (pp.15-56). México, DF: Comité Mexicano de Investigación.
- Coll, C. (2004b). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C. & Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la educación y la información*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dionne, J. & Altamirano, C. (2012). Los desafíos de un verdadero sistema de justicia juvenil: una visión psicoeducativa. (Spanish). *Universitas Psychologica*, 11(4), 1055-1064.
- Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Espín, A. (2009). Escuela de Cuidadores como programa psicoeducativo para cuidadores informales de adultos mayores con demencia. *Revista Cubana Salud Pública* [online], 2(35). Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-34662009000200019](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662009000200019)
- Farkas, Ch., Hernández, B. & Santelices, M. (2010). Análisis de momentos de cambio en el proceso terapéutico adelantado bajo la modalidad de un taller grupal psicoeducativo con embarazadas primigestantes. [online]. *Universitas Psychologica*, (9). Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n2/v9n2a09>
- Fernández, B. (2011). Evolución y desarrollo de los modelos de intervención psicoeducativa en España. *Psicología Educativa*, 1(17), 27-37.
- Ferrater, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (1983). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Galve, J. (2009). Intervención psicoeducativa en el aula con TDAH. *Psicología Educativa*, 2(15), 87-106. doi:10.5093/ed2009v15n2a2.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, O. (2012). La psicología educativa en la escuela y la escuela en la psicología educativa. Un análisis del caso colombiano. En G. Marciales (Ed.), *Psicología educativa: trayectorias, convergencias y vórtices*. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana.
- Larrosa, J. (2006). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Serie encuentros y seminarios*. Valladolid: Instituto Superior de Filosofía. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Levy-Frank, I., Hasson-Ohayon, I., Kravetz, S. & Roe, D. (2012). A Narrative evaluation of a psychoeducation and a therapeutic alliance intervention for parents of persons with a severe mental illness. *Family Process*, 51(2), 265-280. doi:10.1111/j.1545-5300.2012.01398.x.
- Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lourau, R. (2001). *Libertad de movimientos. Una introducción al análisis institucional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Martínez, J., Albein, N., Munera, P. & Verdejo, A. (2012). La psicoeducación como estrategia para mejorar el apoyo familiar percibido del paciente con dependencia al alcohol y trastorno de la personalidad. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 18-24.
- Marx, C. (1959). *El capital. Crítica de la economía política*. (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, C. (1978). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. República Popular de China: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Navas, C., Villegas, H., Hurtado, R. & Zapata, E. (2007). Programa de intervención psicoeducativo para el apoyo del paciente con cáncer. *Rev. Venezolana de Oncología*, 1(19), 84-93.
- North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Parsons, T. (1961). *Theories of society*. New York: The Free Press of Glencoe.

- República de Colombia (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de la Educación. *Diario Oficial* No. 41.214 del 8 de febrero de 1994.
- Rico, M. (1997). Investigación en trastornos del desarrollo. En M. Moreno (Ed.), *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ariel Educación.
- Rigo, M., Díaz, F. & Hernández, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. (Entrevista con César Coll). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(7). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>
- Touraine, A. (2002). *Crítica de la modernidad*. (2ª ed.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2012). *¿Podremos vivir juntos?* (2ª ed.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1997). *Economía y sociedad*. (Vol. 1). Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Wieland, W. (1996). *La razón y su praxis. Cuatro ensayos filosóficos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

## CAPÍTULO 4

# Exacerbación de saberes psicológicos escolares

---

ÓSCAR GILBERTO HERNÁNDEZ<sup>1</sup>

### Resumen

La creciente circulación de saberes psicológicos en los contextos escolares está impulsando situaciones paradójicas. Mientras algunos profesionales del campo de la educación rechazan la psicología, simultáneamente se apropian de sus conceptos. Asimismo, en los discursos oficiales educativos se consolida la contradicción entre la afectividad y la enseñanza, relegando la figura del maestro como sujeto de saber. Se privilegia la comprensión psicológica del fenómeno de la convivencia olvidando los aspectos socio-culturales circundantes. También se pretende escindir la evaluación de la enseñanza bajo la excusa de su racionalidad técnica y objetiva. En casos más extremos, se recurren a exageraciones del pensamiento constructivista para abandonar simbólicamente a los estudiantes bajo el supuesto de su total autonomía. No se trata de una nueva etapa de *psicologización* de la educación sino de una exacerbación de saberes psicológicos en escenarios escolares, caracterizada por la apropiación indirecta de sus principios, el empobrecimiento de sus conceptos y el relegamiento del propio profesional de la psicología como protagonista de los saberes psicológicos. En este

---

<sup>1</sup> Catedrático en el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. Candidato al título de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación y Especialista en Políticas Educativas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO–. Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. oscararod@gmail.com

texto se sistematizan los mecanismos por los cuales se configura esa exacerbación y se subrayan algunas directrices de pensamiento a corto plazo.

**Palabras clave:** Psicología educativa, Escuela, Docentes, Orientación educativa.

### **Abstract**

The increasing transmission of psychological knowledge in scholar contexts is heightening paradoxical situations. Whilst some professional in the education field reject psychology, they simultaneously take ownership of its knowledge. Likewise in official educative discourses the contradiction between affectivity and teaching is consolidated thus relegating the role of the educator as a source of knowledge. The psychological comprehension of the conviviality are privileged, so that surrounding sociocultural aspects are disremembered. This is intended as well to influence the assessment of evaluation under the excuse of its technic and objective rationality. In more extreme cases, exaggerations of the constructivist thinking are used to symbolically abandon the students under the presupposition of their total autonomy. It is not about a new stage of psychologization of education, but an exacerbation of psychological knowledge in scholar environments; characterized by the indirect appropriation of its tenets, the impoverishment and the relegation the psychology professional himself as protagonist of the psychological knowledge. In this text are systematized the mechanisms through which that exacerbation is shaped and some short-term guidelines are underlined.

**Keywords:** Educational psychology, School, Teachers, Educative guidance.

### **Desarrollo de contenidos**

La relación entre psicología y educación es bastante estrecha. En un momento de la historia se acuñó el término “psicologización de la educación” para denunciar la supremacía del saber psicológico sobre el resto de saberes educativos. Paralelamente se relegaban los conocimientos pedagógicos y didácticos propios de los maestros escolares. Este hecho originó varias re-

acciones, entre ellos el movimiento pedagógico del magisterio colombiano, cuya premisa era la legitimación de los maestros como sujetos de saberes propios (Martínez, 2006). En esa época, la única forma para asentar las teorías pedagógicas era construirlas sobre teorías psicológicas relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo.

En la actualidad continúan presentes los saberes psicológicos en la escuela, aunque de manera exacerbada. Esto supone una presencia indirecta, intensa, y en general, más arraigada. Tal exacerbación es posible gracias a la apropiación que los sujetos de la escuela realizan de los conceptos y las teorías psicológicas. Los maestros, estudiantes, directivos y padres de familia los interpretan y los usan para legitimar sus prácticas escolares. Examinar este proceso implica prestar atención a la incidencia de la producción científica en psicología sobre sus objetos de estudio. En este caso, pensar respecto al uso del conocimiento científico de la psicología en la institución escolar.

En otras ciencias ocurre algo similar. A principio de 2014, Dekkeers, directivo de un reconocido laboratorio farmacéutico dijo en una rueda de prensa sobre la distribución de una sustancia contra el cáncer: “Nosotros no desarrollamos este medicamento para los pobres de la India sino para los occidentales que puedan pagarlo” (*El País*, 2014, p.3). Este comentario muestra con claridad el uso comercial del conocimiento científico en la producción de medicamentos de alta complejidad. Aunque la tecnología psicológica es distinta a la tecnología médica, se trata de un ejemplo que plantea interrogantes acerca de la responsabilidad social de los profesionales e investigadores en psicología.

Estos interrogantes se orientan a pensar la ética del trabajo profesional. ¿Cuál es la incidencia de los conceptos psicológicos en maestros, estudiantes, administradores y padres de familia?, ¿a quienes se beneficia y a quienes se perjudica?, ¿para qué o para quiénes trabaja realmente el psicólogo educativo?, ¿quiénes obtienen provecho del conocimiento proporcionado

por la investigación psicológica? Si se espera convertir a Colombia en una sociedad más justa e incluyente, estas cuestiones adquieren relevancia. De lo contrario se sumarán al grupo de preguntas sin sentido.

### ***La apropiación de saberes psicológicos en la escuela***

Los sujetos de la escuela se apropian de los saberes psicológicos en distintas formas. Estas se agrupan en un proceso simbólico denominado “doble hermenéutica” que consiste en la imbricación del saber científico y del sentido común (Giddens, 1982). Lo que piensa un científico sobre un fenómeno particular es distinto a lo que piensa una persona que no tiene formación científica sobre ese mismo fenómeno. No obstante, en la vida cotidiana se instituyen las dos significaciones para orientar comportamientos y prácticas sociales. Así es posible comprender la interpretación que maestros, estudiantes, padres de familia y directivos realizan de teorías y conceptos científicos psicológicos.

Para ilustrarlo puede pensarse en algunos conceptos provenientes de la investigación psicológica: estrés, matoneo, constructivismo, andamiaje, depresión, hiperactividad, aprendizaje y castigo. Es muy probable que la definición construida por sus autores académicos difiera de aquella que ofrecen los maestros, estudiantes, padres de familia y administradores escolares. A la pregunta ¿qué es el matoneo?, se encontrarán respuestas distintas según el rol social que se ocupe en la comunidad educativa de la escuela.

Desde luego esto no refiere una supremacía de pensamiento de unos sobre otros, sino al uso social del conocimiento científico. Es uso social debido a los mecanismos por los cuales se realiza la apropiación de saberes, entre ellos, consulta de libros y revistas de divulgación de conocimiento psicológico, atención a profesionales psicólogos que aparecen en los medios masivos de comunicación, influencia de discursos psicológicos de moda relacionados con la educación, y contenidos específicos de teorías psicológicas en la formación formal de los docentes.

Durante el proceso de apropiación se generan interpretaciones que distorsionan el concepto original y que pueden ser suscitadas por intenciones indirectas de los sujetos. Algunos ejemplos son los siguientes: maestros que se denominan a sí mismos constructivistas que no enseñan nada: abandonan simbólicamente a los estudiantes exagerando la premisa de la autonomía del sujeto para construir conocimiento; incremento de los pseudo-diagnósticos del trastorno por déficit de atención con hiperactividad hacia niños que no siguen algunas reglas de comportamiento en el aula; padres de familia que reclaman al colegio cualquier problema de interacción social de sus hijos como casos de matoneo; confusión y empobrecimiento de la inteligencia emocional o las inteligencias múltiples en tanto objetivos primordiales de la educación; sobredimensión del alcance de las teorías que conforman la neuropsicopedagogía como solución a todos los problemas educativos; y abuso de pruebas psicométricas y proyectivas en la evaluación de problemas escolares: se descontextualizan los datos que estas pruebas proporcionan y se emiten juicios que afectan a los sujetos.

Una consecuencia paradójica del proceso de apropiación de los saberes psicológicos por parte de los sujetos en la escuela es que se desconoce gradualmente al profesional de la psicología como sujeto de saber psicológico. En otras palabras –y en términos coloquiales– en la escuela todos saben de psicología excepto el psicólogo o la psicóloga, y cuando menos, existe una capacidad generalizada para rebatir su actividad profesional. Este es un fenómeno que hace parte de las representaciones sociales del psicólogo y de su trabajo en los contextos escolares (Agudelo, Fonseca, Palma & Patiño, 2011; Torres, Maheda & Aranda, 2002).

Debido a la naturaleza de la psicología y a la dificultad de la difusión de sus objetos de estudio, las personas tienden a subvalorarla. Por supuesto gran parte de la responsabilidad debe atribuirse a los mismos psicólogos, quienes en diverso grado, olvidan la fundamentación científica de su profesión. En la institución escolar los saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos

se funden cotidianamente. Tal vez, la paradoja señalada es el resultado de esta combinación o de la pugna entre sus representantes: psicólogos, maestros, estudiantes y administradores.

Este conflicto se inscribe en un tejido sociocultural específico. El desconocimiento gradual de la capacidad profesional del psicólogo educativo en la escuela difiere según las características socioculturales de los colegios. Investigaciones recientes muestran que existe mayor reconocimiento profesional al psicólogo en los colegios de élite que en los colegios que atienden a sectores marginados (Hernández, 2015). Es posible que la apropiación de saberes psicológicos tenga relación directa con prácticas de consumo cultural. Es como si la psicología se estuviese convirtiendo en un bien simbólico que denota estatus social.

Por un lado se desconoce al psicólogo como sujeto del saber psicológico, y por otro, se reconoce profesionalmente según el capital cultural diferenciado de los sectores poblacionales. La aparente contradicción se supera cuando se analiza la siguiente anécdota, relatada por una psicóloga de un colegio de élite de la ciudad de Bogotá:

Yo llevaba cuatro años trabajando aquí en el colegio. En esa época empezaron a surgir problemas emocionales con algunos estudiantes de últimos grados. En vez de seguir atendiendo los casos individualmente decidí plantear una intervención grupal. Fui a hablar con el rector sobre eso y le propuse un trabajo investigativo. Así tendríamos más información para diseñar la intervención. Él me dijo que lo iba a consultar con todo el Consejo Directivo. Pasó como un mes y no recibí respuesta. Luego me enteré que el colegio había decidido contratar un conferencista muy conocido en el país para que les diera unas charlas de actitud positiva. Realmente me sentí muy mal. El colegio prefirió invertir dinero en este personaje, que no tiene una formación profesional seria, y me negó la posibilidad de realizar una



intervención psicológica más fundamentada. Los problemas disminuyeron un poco pero luego volvieron a reaparecer. (Andrea, psicóloga, 32 años, 2013)

Probablemente, el rector de la institución tomó esa decisión con base a la inmediatez de los resultados. Fue mejor contratar al reconocido conferencista de “actitud positiva” para que se presentara en un lapso menor a un mes, que desarrollar una intervención psicológica sistemática de seis meses.

El desconocimiento del psicólogo como sujeto de saber psicológico en la escuela es general, pero se regula según las características socioculturales circundantes. A mayor capital cultural mayor reconocimiento profesional. Sin embargo, el máximo reconocimiento no evita que se recurra a discursos pseudo-psicológicos como los de la “actitud positiva”. En todo caso, se destaca que en medio de estas dificultades existen iniciativas de los psicólogos y psicólogas educativas muy interesantes. Son experiencias que esperan una sistematización académica.

En últimas, la apropiación de saberes psicológicos en la escuela genera situaciones paradójicas. Mientras se rechaza directamente la psicología científica, los sujetos interpretan sus conceptos, distorsionándolos, empobreciéndolos o adaptándolos según intereses particulares. Esta situación es preocupante porque disminuye la capacidad profesional de los psicólogos educativos. Además, tiende a perpetuar las representaciones sociales correspondientes. Para proponer aportes de la psicología educativa en la transformación de la escuela debe enfrentarse esta situación.

### ***Fundamento científico de la práctica psicológica escolar***

En la psicología colombiana existe una escisión significativa entre el conocimiento proporcionado por la investigación y su aplicación a problemas concretos. Entre sus razones están las representaciones sobre la ciencia y los escasos esfuerzos para desarrollar investigaciones aplicadas con riguro-

sidad. Como resultado se promueven prácticas sin mayor fundamentación científica y se debilita la capacidad profesional de los psicólogos. Es una situación que se potencia en los contextos escolares debido a la multiplicidad de fenómenos que se combinan en ellos.

Uno de esos fenómenos es la cantidad de ofertas de servicios psicoeducativos que se dirigen a los colegios. Se trata de un conjunto de técnicas, métodos y programas que pretenden solucionar problemas prácticos de la vida escolar. Enseguida se presenta un ejemplo de escuelas de padres y madres:



Figura 1. Portada y contraportada de un folleto de servicios de escuelas de padres y madres ofrecidos a colegios de Bogotá

Más allá de las estrategias que se usan para la comercialización de productos, tanto en la portada y la contraportada del ejemplo se leen expresiones llamativas. Son promesas cuyo cumplimiento erradicaría completamente los problemas de la escuela y de la familia. También se usan tecnicismos para impresionar favorablemente a los potenciales compradores.

Los autores de la iniciativa presentada son profesionales de la ingeniería que probablemente encontraron un mercado próspero en estos escenarios. Muchos administradores de colegios de sectores poblacionales medios y altos están interesados en estos temas. Pero ¿qué significa que los ingenieros

realicen escuelas de padres y actividades de capacitación a los psicólogos escolares? En primer lugar, nuevamente significa el desconocimiento del psicólogo como sujeto de saber psicológico, y en segundo lugar, exhibe el escaso reconocimiento científico de la profesión.

Desde esa perspectiva puede cuestionarse la fundamentación científica de prácticas como las constelaciones familiares, el *coaching* psicológico, la psicología transpersonal y de algunas corrientes extremas de la psicología positiva, que se desarrollan en los contextos escolares. A este respecto es importante recordar que “la psicología positiva no aporta nuevas soluciones a ningún problema existencial que no hubiese sido ya abordado por los pensadores clásicos, occidentales y orientales, y el sentido común” (Fernández, 2008, p.169). Discutir la transferencia de conocimiento científico a la práctica del psicólogo educativo es una actividad urgente en Colombia.

Las causas de esta situación se sitúan en varios estamentos. En los psicólogos y las psicólogas que no se autocritican, en las universidades que están alejadas de la vida cotidiana de las escuelas, en las condiciones de trabajo que las instituciones ofrecen a los profesionales de la psicología, y lo más importante, en las características estructurales de la sociedad contemporánea. Nussbaum (2010) denuncia una crisis mundial de la educación, originada en la actual deshumanización de las relaciones sociales.

En su obra ella nos muestra la supremacía de un modelo de desarrollo soportado en el crecimiento económico y que excluye aspectos de la calidad de vida como las relaciones sociales. El capitalismo contemporáneo impulsa una competencia individual sin tregua que abarca los sentimientos y la subjetividad. En la actualidad parece que está prohibido sentirse triste o no ganar o dedicarse al ocio. Se trata de una actitud absurda que origina clasismos, racismos y en el caso de los sistemas escolares, una creciente desigualdad educativa. Pensar el desarrollo humano restringido al éxito económico significa reducción del sentido de la humanidad.

Una consecuencia de esta situación es la *afectivización* de las relaciones pedagógicas en la escuela (Abramowski, 2010). Se trata del lugar de privilegio que están tomando los discursos sentimentales en las prácticas escolares. En este ámbito no es extraño escuchar nociones como competencias emocionales, afectos inapropiados, querer a los niños para compensar lo que sucede en sus familias, equidad sentimental, etc. La afectivización de las relaciones pedagógicas implica individualización y simplificación de conflictos.

Un interrogante derivado es ¿con los saberes psicológicos en las escuelas se fomenta esta forma individualizada y competitiva de ser y de estar en el mundo? En los estudios relacionados se responde afirmativamente. Por ejemplo, Palacios y Cárdenas (2008) analizaron publicaciones afines y concluyeron que las características de la individualización, como la fragmentación social y el desprendimiento intersubjetivo, afectan la educabilidad de los niños. En estos casos, los conceptos y saberes psicológicos operan como fundamentos que se exacerbaban a través de mecanismos que van naturalizándose.

La supremacía del desarrollo humano con parámetros económicos y la afectivización de las prácticas pedagógicas son obstáculos que impiden fundamentar científicamente el trabajo de los psicólogos en las escuelas. La primera debido a la tecnificación con fines comerciales de la aplicación del conocimiento y la segunda por la sentimentalización que empobrece las teorías psicológicas. Impulsar prácticas profesionales cimentadas en conocimiento científico requiere expandir la noción del desarrollo humano y retomar la producción teórica sistemática en psicología educativa.

En definitiva, para alcanzar todos estos propósitos debe promoverse el fortalecimiento profesional de los psicólogos que se desempeñan en los contextos escolares. Esto solo es posible a través de la fundamentación científica de sus prácticas. Una vez más, se resalta la importancia de la in-

investigación académica sistemática, la problematización de situaciones locales y la contextualización de la enseñanza universitaria de la psicología educativa. Después de todo, los sucesos de la escuelas son susceptibles de transformación porque corresponden a situaciones socialmente construidas (Watkins, 2011).

***Escuela como escenario de psicopatologización de los problemas sociales***

La exacerbación de los saberes psicológicos en la escuela la convierte en una institución donde se psicopatologizan los problemas sociales. Dicha psicopatologización consiste en desconocer las secuelas de los sistemas sociales sobre sectores poblacionales en desventaja. Para explicar sus problemas se sobreestiman los aspectos personales y se subestiman los factores situacionales recurriendo de saberes psicológicos (Parales, 2010). En vez de comprender los problemas de los sujetos en relación con la estructura social contemporánea, se entienden como resultado de carencias individuales.

Por supuesto que son innegables las diferencias individuales para analizar situaciones relativas a la vida escolar. Sin embargo resultan llamativas las correlaciones estadísticas que asocian ciertas variables, por ejemplo, las del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) con las del nivel socioeconómico. Los estudios muestran que los diagnósticos de TDAH son más frecuentes en las familias pertenecientes a bajos niveles sociales y económicos (Russel, Ford, Rosemberg y Kelly, 2014). La polémica suscitada por esta asociación admite múltiples interpretaciones, entre ellas, la psicopatologización de problemas sociales.

Esta interpretación reside en un movimiento más amplio, conocido como la antipsiquiatría, término acuñado en los años 60 por el médico sudafricano Cooper (1967). Aunque en la actualidad no todos los profesionales de la salud están adheridos a este movimiento, es creciente el cuestionamiento a los procedimientos diagnósticos que omiten los aspectos sociales y eco-

nómicos de las personas. Incluso, existen sendos estudios en epidemiología escolar que denuncian sesgos poblacionales en diagnósticos de trastornos de aprendizaje (Antoniadis & Lubker, 1997).

El discurso subsidiario de la psicopatologización de los problemas sociales es el relativo al pensamiento positivo, que “en realidad es un brillante método de control social, ya que anima a la gente a pensar que no hay nada malo en el sistema. Y que lo que está mal tiene que ver ellos mismos, con la actitud personal de cada uno” (Ehrenreich, 2012, p.52). La difusión de este tipo de discurso estimula una ilusión donde las personas son las únicas responsables de su propia situación.

Las siguientes son algunas expresiones derivadas del discurso del pensamiento positivo: Si usted no tiene trabajo se debe a su falta de competencias laborales, si usted no ingresó a la universidad se debe a que usted no es suficientemente inteligente, si usted no tiene una relación sentimental estable es porque usted no desarrolló habilidades sociales complejas, y así sucesivamente. ¿Dónde se sitúan las responsabilidades estatales frente a la creación de empleo o de educación? ¿Dónde se ubican las condiciones de vulneración en que las sociedades han ubicado a parte de su población?

El discurso del pensamiento positivo ha permeado la vida cotidiana de las escuelas. Este condena a los niños y jóvenes con bajo rendimiento académico al rótulo de fracasados escolares. Se olvidan cuestionamientos difundidos como el fracaso de esa institución para escolarizar los sectores sociales en desventaja. Es decir, en vez de pensar que ciertos sujetos fracasan en la escuela se invita a pensar si es la escuela la que ha fracasado para responder a sus condiciones socioculturales. Al respecto, vale recordar que la escuela surgió para realizar selección social.

Uno de los trabajos más representativos en ese sentido es la obra del sociólogo británico B. Berstein. En los dos volúmenes de “Clases, código y

control” (Berstein, 1988) se encuentran análisis de estudios sobre la relación entre clases sociales, el uso del lenguaje y la socialización en la escuela. En ellos se muestra que los sujetos provenientes de clases trabajadoras tienen mayores dificultades para rendir académicamente, entre otras razones, porque sus principios de sistemas de significación –o códigos– no son tan elaborados como los que operan en la institución escolar.

Asimismo, las investigaciones económicas en Colombia han demostrado la inexistencia de movilidad social a través de procesos educativos. Por ejemplo, la segregación social de Bogotá se apoya en la distinta calidad educativa de sus colegios, mediante un fenómeno que fue llamado el “*apartheid* educativo de la ciudad” (García & Quiroz, 2011). Su aspecto visible es la correlación existente entre las condiciones socioeconómicas y los resultados de las pruebas evaluativas censales: A mayor estrato socioeconómico mayor resultado en esas pruebas, y viceversa.

Pero ¿no se supone que la educación favorece la movilidad social?, ¿qué sucede en Colombia? Esta es una situación que se conoce en el país hace más de 50 años, y sin embargo, no se ha podido (querido) transformar. “El punto duro y esencial es simple: la educación en Colombia no está pensada como un factor de equidad, sino como el mecanismo principal de transmisión y ampliación de las desigualdades existentes” (Gómez, 2010, p.13). La ausencia de políticas educativas orientadas a disminuir esa situación es un indiscutible oprobio.

Paradójicamente, la instauración de las pruebas censales obliga a las instituciones escolares a centrar la mayoría de sus esfuerzos en obtener buenos resultados. Se relegan los procesos psicopedagógicos que permiten reducir la desigualdad, fragmentación y discriminación socioeducativas. Las consecuencias de los resultados de las pruebas censales, que en Colombia realiza el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación –ICFES–, son tan decisivas que se convierten en lo más importante

de la actividad académica. Los niños y jóvenes con bajo rendimiento se constituyen en obstáculos proclives a la psicopatologización.

En ese sentido cabe preguntar por la incidencia de las prácticas psicológicas escolares en ese fenómeno: ¿Las prácticas y los saberes psicológicos preservan algunos mecanismos de la psicopatologización de los problemas sociales? Estudios preliminares revelan que el trabajo del psicólogo en los colegios de élite está marcado por prácticas más sofisticadas y con mayor fundamento científico que el trabajo que realizan los psicólogos en colegios que atienden a sectores marginados (Hernández, 2012). Desde luego, aún falta mucho trabajo para comprender tales diferencias.

En resumen, las demandas contemporáneas a la escuela la están convirtiendo en uno de los escenarios donde se psicopatologizan los problemas sociales. La situación en Colombia es preocupante porque su sistema educativo no estimula la movilidad social, y en cambio, perpetúa la fragmentación poblacional. Algunos saberes psicológicos se ajustan diferencialmente a ciertos sectores poblacionales. Es importante examinar la calidad de las prácticas psicológicas en colegios de sectores marginales, así como la incidencia del discurso del pensamiento positivo en los procesos de psicopatologización en educación.

### ***Mecanismos de exacerbación de los saberes psicológicos***

La apropiación de los saberes psicológicos en la escuela, la difusión de prácticas psicológicas carentes de fundamentación científica y la psicopatologización de problemas sociales, son posibles gracias a varios procesos entrelazados. Estos conforman verdaderos mecanismos que funcionan como una base sólida de desarrollo. Se trata de mecanismos ligados al uso de los saberes psicológicos: a) la psicología como un bien de consumo; b) el acceso a la psicología como una forma de distinción social; y c) la psicología como una estrategia de contención socioemocional.



Aunque desde hace tiempo se viene configurando el área de la psicología del consumidor, orientada a explicar el modo en que las personas adquieren productos comerciales, la psicología en sí misma se convirtió en un producto mercantil. En la actualidad es posible “vender psicología” a través de conferencias, pruebas, técnicas, proyectos, etc. El mercado creciente de productos psicológicos no necesariamente corresponde a la producción científica, y en cambio, obedece a fines financieros. Su atracción reside en la creación de una necesidad de adquisición.

Esa necesidad se deriva de las transformaciones sociales contemporáneas, entre ellas, el declive de las instituciones y las nuevas formas de interacción humana (Bauman, 2003; Dubet, 2006). Los productos psicológicos tienen acogida porque ayudan a soportar la fluctuación de la vida de hoy, caracterizada por la inseguridad social, alta competitividad y perplejidad ante el futuro. En otras palabras, los psicólogos venden certezas en un mundo lleno de incertidumbres. El impacto de dichas transformaciones sobre la vida cotidiana favorece la exacerbación de los saberes psicológicos.

La incertidumbre y el declive institucional de la escuela estimulan la aparición de un grupo de expertos sobre los problemas escolares. Sin mayores conocimientos contextuales proponen soluciones universales. Son personas que suelen despojar a los maestros de sus saberes pedagógicos y a los psicólogos de sus saberes psicológicos. El problema general de los expertos es que jamás se formulan preguntas y solo enuncian respuestas. Por consiguiente, hoy más que nunca se requiere que los sujetos de la escuela se reconozcan a sí mismos como protagonistas de sus propias prácticas.

Como en todo mercado dentro del sistema capitalista, existen posibilidades diferenciadas de acceso. Los productos psicológicos se están convirtiendo en un elemento de distinción social, entendida como una acción para sobresalir entre un grupo determinado. Esto se refleja en las escuelas de élite a través de diversas prácticas psicológicas: Proyectos de vida sofisticados,

retiros de convivencias, entrenamiento en hábitos para desarrollar personalidades efectivas, comunicación asertiva, etc. Incluso, estas son actividades que los colegios usan para atraer matrículas.

Es posible que los saberes psicológicos en las escuelas de élite operen en la reproducción social correspondiente. También pueden funcionar como soporte para consolidar sus estrategias de cerramiento social, es decir, la forma en que un grupo social amplía sus recursos para limitar las oportunidades de otros grupos sociales (Weber, 1978). En ese caso, el trabajo del psicólogo escolar en dichas instituciones se orienta principalmente en esa dirección. Por supuesto esto no significa que tales profesionales actúen con la intención sociológica descrita.

En las escuelas que atienden a sectores marginados se usan los saberes psicológicos de modo distinto. Sus prácticas psicológicas se convierten en estrategias de contención socioemocional. Los profesionales de la psicología adelantan sus labores en medio de familias desestructuradas, padres adolescentes, traslados de profesores por amenazas, y condiciones económicas muy difíciles. Además, las mismas situaciones laborales en esos colegios impiden impulsar intervenciones más significativas, por ejemplo, la asignación de casi 800 jóvenes para cada psicólogo.

El fenómeno de la contención socioemocional de las escuelas de sectores marginados viene documentándose hace tiempo. Sus campos de influencia abarcan las labores pedagógicas tradicionales. En la siguiente cita sobre un estudio de sectores populares de Valparaíso (Chile) puede apreciarse esta situación:

“La percepción que tiene la profesora acerca de su rol, corresponde a un rol que está abocado a suplir carencias del alumno, principalmente, en el ámbito familiar. En este sentido, su rol representa el mundo maternal, asumiendo diversas responsabilidades extraescolares, en perjuicio de sus funciones

pedagógicas. Este rol maternal asistencial consolida una forma de relación “madre e hijo”

donde la profesora asume una postura de quien cuida al hijo y le entrega lo fundamental para su formación social. Es por ello que además su rol incluye la entrega de normas y la preocupación por la presentación personal de los alumnos. En este sentido, los aspectos relacionados con el rol de pedagoga pasan a un segundo nivel de relevancia, “dado que estos tienen menos prioridad para el sentido de formación de los alumnos”. (Ascorra, Arias & Graff, 2003, p.132)

La institución escolar se familiariza en ese tipo de sectores poblacionales. Es decir, la escuela asume prácticas tradicionales de la familia, como el cuidado afectivo o la contención social. Si los maestros se ven obligados a suplir tales carencias, ¿cuánto más se le demanda a los psicólogos?

Los análisis correspondientes deben realizarse con extrema atención. Los investigadores son susceptibles de imprimir los estereotipos relativos a los sectores marginados en la interpretación de los datos de sus propias investigaciones. Por el momento, es suficiente reiterar que las prácticas psicológicas en las escuelas de sectores marginados presentan una tendencia a la contención socioemocional, facilitando la exacerbación de los saberes psicológicos en la institución escolar.

Más allá de la incidencia contextual de las fragmentaciones socioeducativas, los problemas que enfrenta la escuela colombiana son los mismos. Lo que difiere es el grado de afectación y el modo en que estos se entrelazan con las características circundantes. Así como no es aceptable subvalorar los problemas de niños y jóvenes de sectores marginados, tampoco lo es para el caso de niños y jóvenes de sectores de élite, y así repetidamente con los demás sectores poblacionales. Se recomienda pensar en quiénes requieren más apoyo para afrontarlos.

En últimas, los mecanismos que contribuyen a la exacerbación de los saberes psicológicos en la escuela se entrelazan en diferentes formas. La conversión de la psicología como un bien de consumo, el acceso a la psicología como una forma de distinción social, y el uso la psicología como una estrategia de contención socioemocional, constituyen intersecciones difíciles de caracterizar. Los tres inciden en el sistema escolar colombiano y cada profesional de la psicología debe enfrentarlas con recursos que casi siempre son insuficientes.

### **Discusión y Conclusiones**

La exacerbación de los saberes psicológicos en la escuela exhibe un panorama preocupante. No solo por el hecho en sí mismo, sino por las condiciones sociales que lo hacen posible. Tal vez, la condición más apremiante es la naturalización de la desigualdad socioeducativa de Colombia. Aunque los profesionales de la psicología han estado históricamente apartados de ese problema, es el momento de afrontarlo. ¿Qué puede aportar la psicología para disminuir la desigualdad socioeducativa del país?

Una probable respuesta es impulsando intervenciones psicológicas que promuevan la equidad educativa, entendida como mecanismos de compensación que “tomen en cuenta la desigual situación de los alumnos y sus familias, de las comunidades y las escuelas, ofreciendo apoyos especiales a quienes lo requieren, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes” (López, 2005, p.145). En otras palabras, la psicología educativa puede aportar aplicaciones que, por ejemplo, incrementen la capacidad de aprendizaje de las personas en desventaja social.

De otra parte, debe aceptarse que las transformaciones sociales recientes han generado nuevas demandas a la escuela, y que a su vez, estas recaen sobre el profesional de la psicología. Los discursos senso-afectivos, el pensamiento positivo y la familiarización de la escuela conforman una car-

ga difícil de llevar. Las funciones del psicólogo escolar están aumentando desmedidamente, de igual manera que las expectativas sobre su trabajo. El profesional de la psicología en la escuela está encarnando varios problemas educativos, y por tanto, es un individuo que refleja debates sociales (Martuccelli, 2007).

A ese respecto, es esencial impulsar la práctica profesional psicológica con fundamentos científicos. Esto se logra potenciando la producción de saberes locales a través de la investigación aplicada, pero también, construyendo marcos de interpretación propios para comprender la situación de las escuelas colombianas. De lo contrario, el trabajo estará condenado a la descontextualización separado de las culturas y gramáticas escolares respectivas (Sáenz, Del Pozo, Viñao Frago & Cerezo, 2003).

Pensar en la exacerbación de los saberes psicológicos en la escuela es pensar en la incidencia del trabajo del psicólogo escolar sobre la institución y sus sujetos. Implica una reflexión sobre aquello que realmente ofrece la psicología a maestros, estudiantes, padres de familia, etc., y al modo en que ellos perciben las teorías psicológicas. También es un ejercicio de abstracción para ampliar el horizonte epistemológico del profesional de la psicología respecto al sistema educativo del cual es partícipe de distintas formas.

## Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Agudelo, C., Fonseca, A., Palma, C. & Patiño, P. (2011). Representaciones sociales del psicólogo educativo en estudiantes de educación media vocacional de Cundinamarca (Colombia). *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 4(2), 93-100.
- Antoniadis, A. & Lubker, B. (1997). Epidemiology as an essential tool for establishing prevention programs and evaluating their Impact and outcome. *Journal of Communication Disorders*, 30(4), 269-284.

- Ascorra, P., Arias, H. & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berstein, B. (1988). *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Cooper, D. (1967). *Psychiatry and anti-psychiatry*. London: Tavistock.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ehrenreich, B. (2012). *Sonríe o muere: La trampa del pensamiento positivo*. México D.F.: Turner.
- El País* (2014). *La Farmacéutica Bayer no fabrica medicamentos 'para indios', solo para los que 'pueden permitírselos'*. Consultado en <http://www.elmundo.es/salud/2014/01/24/52e210d5e2704e36188b456b.html>
- Fernández, L. (2008). Una revisión crítica de la psicología positiva: Historia y concepto. *Revista Colombiana de Psicología*, 17(1), 161-176.
- García, M. & Quiroz, L. (2011). Apartheid educativo. Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Economía Institucional*, 13(25), 137-162.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and critiques in social theory*. Los Ángeles: University of California Press.
- Gómez, H. (22 de noviembre de 2010). Educación, el pecado original, *El Colombiano*, 11-14.
- Hernández, O. (2012). La psicología educativa en la escuela y la escuela en la psicología educativa. Un análisis desde el caso colombiano. En G. Marciales (Ed.), *Psicología educativa: Trayectorias, convergencias y vórtices*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, O. (2015). Psicología social crítica de los contextos escolares. En Á. Díaz & E. Moncayo (Eds.), *Psicología social crítica e intervención psicosocial*. Cali: Editorial Bonaventuriana.

- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: II-PE-UNESCO.
- Martínez, M. (2006). Experiencias pedagógicas de colectivos de maestros. ¿Expresiones de acción política? *Revista Educación y Ciudad*, 11(1), 9-31.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Palacios, M. & Cárdenas, A. (2008). Vínculo social e individualización: Reflexiones en torno a las posibilidades del aprender. *Revista de Sociología de la Universidad de Chile*, 22(1), 65-85.
- Parales, C. (2010). El error fundamental en psicología: Reflexiones en torno a las contribuciones de Gustav Ichheiser. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 161-175.
- Russel, G., Ford, T., Rosemberg, R. & Kelly, S. (2014). The association of attention deficit disorder with socioeconomic disadvantage: Alternative explanations and evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 436-445.
- Sáenz, O., Del Pozo, M., Viñao Frago, A. & Cerezo, M. (2003). *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid: UNED.
- Torres, T., Maheda E. & Aranda, C. (2002). Representaciones sociales sobre el psicólogo: investigación cualitativa en el ámbito de la formación de profesionales de la salud. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2(1), 29-42.
- Watkins, M. (2011). *Discipline and learn: Bodies, pedagogy and writing*. Rotterdam: Sense Publications.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkley, CA: U. California Press.

## CAPÍTULO 5

# De una educación dependiente de la escuela a una escuela innecesaria para la educación

---

JAIME IVÁN SILVA CALDERÓN<sup>1</sup>

### Resumen

Este capítulo implica una revisión-reflexión teórica sobre la educación sin escuela, vinculado a las nuevas pedagogías alternativas. El estudio del comportamiento humano en situaciones educativas, desde la perspectiva de su educabilidad, incluye diversas dinámicas para transmitir la cultura mediante la práctica educativa. Una de ellas corresponde al fenómeno de la desescolarización, presente en varias partes del mundo, y reforzado por las comunicaciones que facilitan el acceso a información actualizada y por los múltiples y complejos problemas que enfrenta el sistema de educación tradicional desde larga data. La educación en casa<sup>2</sup> es una opción educativa consciente y responsable que cumple con los requerimientos de los padres y las necesidades de los niños; asocia integralmente la educación con la adquisición de valores y principios, conocimientos y habilidades. Este modelo cada vez más adoptado en Estados Unidos, España, Canadá, Portugal y Colombia, hace que muchas familias opten por el como una alternativa para la instrucción pedagógica de sus hijos, que genera controversia. De la

---

1 Psicólogo. Magíster en Psicología con Énfasis en Educativa, Universidad Católica de Colombia. [jisilva@ucatolica.edu.co](mailto:jisilva@ucatolica.edu.co)

2 También denominada: *homeschooling*, *home-education*, enseñanza en el hogar, enseñanza en familia, enseñanza doméstica,



observación a la experiencia con algunas familias en España y Colombia, se halló que la decisión de los padres por desescolarizar a sus hijos, responde a varios motivos como creencias religiosas, estilo de crianza y más comúnmente, por insatisfacción respecto a la educación brindada por las instituciones educativas. Se revisan distintos autores y se plantean elementos de relevancia disciplinaria para la psicología educativa.

**Palabras clave:** Educación, Desescolarización, *Homeschooling*, Educación en casa, Pedagogía alternativa.

### **Abstract**

This chapter implies a theoretic revision-reflection about the education without school, linked to alternative and new pedagogies. The study of the human behavior in educative situations from the perspective of its educability includes diverse dynamics to transmit culture through the educative practice. One of them corresponds to the phenomena of de-schooling which is present in different parts of the world, and it is reinforced because of the communications that facilitates the access to up to date information and the complex and multiple problems that the educational system confronts since long ago. Homeschooling is a consistent and responsible educative option that meets the requirements of the parents and the children necessities; it wholly associates the education with acquisition of values and principles, knowledge and abilities. This model increasingly adopted in the United States, Spain, Canada, Portugal, and Colombia, makes that many families embrace an alternative for their children in terms of pedagogic instruction that generates controversy. From observation to the experience with some families in Spain and Colombia, it was found that the decision of the parents for de-schooling their children corresponds to a variety of motives like religious beliefs, upbringing styles and most commonly due to the dissatisfaction regarding the education offered by educative institutions. Several authors are revised and different aspects of interdisciplinary importance to Educational psychology arise.

**Keywords:** Education, De-enrollment, Homeschooling, Home education, Alternative education.

### **Desarrollo de contenidos**

Durante años el concepto de educación ha sido entendido popularmente como el proceso mediante el cual se transmiten ideas y conocimiento de forma unidireccional y sistematizada donde se le confiere el poder únicamente al educador haciendo del aprendiz un sujeto pasivo cuyo objetivo es ser receptor de términos e ideologías, para Paulo Freire esto se debe a la existencia de “sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias” (Freire, 2005, p.11) quien expresa que “la pedagogía dominante, es la pedagogía de las clases dominantes en esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes” (Freire, 2005, p.11) planteando así el modelo de educación tradicional como una de las herramientas de los sectores favorecidos para gobernar y oprimir a las comunidades más vulnerables en lo que se refiere a lo económico y social, paralelamente la comunidad es enseñada a practicar cotidianamente la ley de la relación costo-beneficio, desde la cual el capitalismo nos enseñó que por las vías legales o las vías ilegales accedemos más rápido al capital que por la escuela (Rodríguez, 2010).

La educación es un proceso estructurante que pretende formar personas para el futuro y por ello se encuentra centrado, tanto en las características personales de los involucrados, como en los contextos en los cuales estos se desarrollan (Basham, Merrifield & Hepburn, 2007). De esta manera, se hace necesario indagar y conocer sobre los diversos modelos que permitan cumplir y comprender los procesos que lleva a cabo cada ser humano, con respecto a su dimensión intelectual. Así, es importante definir qué características de ser humano se pretenden formar, con qué metodología o desde cuál modelo pedagógico.

El concepto de modelo pedagógico es definido por Loya (2008) como aquella propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Destacando que estos modelos tienen como característica principal, la estrecha relación entre la teoría y la prác-

tica. A su vez, sobresale el establecimiento de relaciones sociales, centradas en el conocimiento, su organización, la forma de comunicación y el contexto en el cual se presenta. Así pues las metodologías desarrolladas, serán el medio para identificar las concepciones pedagógicas utilizadas y cumplirán su finalidad como guía que busca favorecer a los aprendices, la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de diferentes áreas (Valentín & Olivares, 2012).

Según Giroux 1998 (citado por Díaz, 2011) estas concepciones pedagógicas en el marco de la escuela tradicional, se evidencian en función del grado con el que favorece la adaptación de determinados grupos a la sociedad, y no en función del grado en que los posibilita para tareas morales, intelectuales y de liderazgo político. Al respecto el autor agrega:

La pregunta ignorada es cómo trabajan en realidad las escuelas para producir desigualdades a nivel de clases sociales, raza, etnia y sexo, junto con las discrepancias fundamentales que les caracterizan. ¿De qué manera la dominación y subordinación son introducidas en el lenguaje, en los textos (a través de la exclusión) y en las prácticas sociales (expectativas reducidas)? ¿Cómo se expresa el poder dentro de las escuelas en relaciones que confirman a algunos grupos en tanto niegan a otros? (p.81)

Guerra (2008) cuestiona el sistema educativo tradicional con preguntas como la siguiente: ¿cómo podemos crear una escuela que no quite a los niños su alegría natural de vivir, su curiosidad, la seguridad en sí mismo, su individualidad y el sentido de su propio valor y el valor de los demás? Asuntos que no han sido tenidos verdaderamente en cuenta.

García (2010) desarrolla esta premisa, partiendo de la idea de que la escuela puede ser un medio de obstrucción para el desarrollo del afecto en los estudiantes, ya que esta suele promover el trato distante e impersonal en la

mayoría de casos, la masificación, la dominación e incluso, la promoción de la competencia, haciendo que estos factores se alejen de la finalidad de las escuelas, que es la construcción integral de la persona. De esta manera menciona que cuando se provee a los niños, desde el momento de su nacimiento, todo el afecto que requieren, probablemente sean personas que no necesitarán recurrir a la búsqueda de reconocimientos y sus vidas tenderán a desarrollarse de manera pacífica.

El aprendizaje es definido como un acto autónomo que permite al ser humano apropiarse de elementos del entorno para desarrollar su sabiduría, perfeccionar habilidades; potenciar la creatividad, innovación y el espíritu científico; desarrollar destrezas que permitan la comunicación entre seres humanos; buscar la armonía entre lo desconocido y lo conocido. De igual manera, el aprendizaje debe ser un acto libre, voluntario en cada quien, pues sin la intención de aprender, simplemente el proceso se reduciría a la impartición de instrucciones (García, 2010).

La educación tradicional tiene una gran desventaja, pues no es innovadora y no tiene grandes cambios sistemáticos, es decir, que no deja que se libere un aprendizaje alternativo como lo considera el *homeschooling* (Després, 2009; 2010).

En razón a la multiplicidad de críticas y actitudes contestatarias que recibe el modelo de educación tradicional, surgen otras corrientes que pretenden suplir las necesidades que no son cubiertas por este. Entre estas críticas al modelo tradicional, aparece la denominada escuela nueva, en la cual se defenderá la acción, la vivencia y la experimentación como condición y garantía del aprendizaje (De Zubiría, 2006). Es decir, que el conocimiento será efectivo y evidenciable cuando se dé un testimonio basado en la experiencia, además que su finalidad es la de formar a personas capaces de enfrentarse a la vida. La escuela nueva espera ser vista como un mejoramiento de la calidad educativa, pues como argumenta Uribe (2001) es en la escuela

nueva donde se realiza la participación de la comunidad, haciendo que se integren tanto los jóvenes como los adultos de determinadas sociedades. A pesar de que se busca la integración de la sociedad a la educación de los escolares, este modelo pedagógico sigue presentando falencias que no lo dejan ser ideal.

Junto a la corriente de la nueva escuela, se instaura la escuela de Summerhill creada por Alexander Sutherland, un educador escocés que pretendía desarrollar una educación basada únicamente en la libertad y el autogobierno, teniendo en cuenta ideas anteriormente desarrolladas por Homer Lane y Wilhelm Reich. Summerhill es concebida como escuela peculiar en la que asisten niños de diferentes edades, siendo los más pequeños, los niños de cinco años y los más grandes los niños de dieciséis. Los niños se encuentran divididos en grupos de edades como menciona Neill (1960), sin embargo todos conviven dentro de la institución y son guiados por algunos fundamentos básicos del modelo creado por Alexander Sutherland.

Entre los principales lineamientos de la escuela Summerhill, se encuentra la importancia de hacer al niño una persona feliz, ya que como su precursor lo consideraba, el fin de la educación y de la vida en general era la felicidad. Desde este modelo, Muñoz (1995) comenta que la felicidad es entendida como la capacidad de interesarse por la realidad, de ser activo y desempeñar con alegría un trabajo creativo, teniendo en cuenta la importancia que tiene el desarrollo de las capacidades tanto físicas como psíquicas de los niños. Así, dentro de Summerhill no se le obliga a ningún niño a asistir a clases, pues se espera que aprenda las temáticas que solo le interesan, fomentado así, la idea de libertad. Que es entendida como la capacidad que cada niño tiene para autorregularse y responder por su propia vida, decidiendo qué quiere hacer con ella.

Gracias a modelos de educación como el desarrollado en la escuela Summerhill, se han venido desplegando diferentes propuestas de escuela que

pretenden cumplir con las expectativas de educación que en ocasiones no pueden ser suplidas por las instituciones de corte tradicional o incluso de otros modelos pedagógicos más flexibles.

Un claro ejemplo se hace evidente en las ideas planteadas por Illich (1985) quien propone que puede desarrollarse una sociedad desescolarizada, pues considera que los valores han empezado a comercializarse, razón por la cual existen en exceso entidades prestadoras de servicios, que más que suplir necesidades, se encargan de privar a las personas de un buen desarrollo integral. En lo concerniente a la educación, Illich (1985) argumenta que la escuela de tipo obligatorio, sectoriza a la población, es decir, demarca de manera constante la división de clases sociales y genera más desigualdad que unidad entre sociedades. Para tal problema, se espera que sean las personas educadas bajo el modelo de una escuela obligatoria, quienes tomen vocería y propongan un cambio radical a un sistema educativo de segregación más que de unificación.

A su vez, Illich expone que las escuelas tienen una finalidad y es el adiestramiento a confundir proceso y sustancia. Una vez que estos dos términos se hacen indistintos, se adopta una nueva lógica: cuanto más tratamiento haya, tanto mejor serán los resultados. Al alumno se le “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia y fluidez con capacidad para decir algo nuevo (Illich, 1985).

Por su parte, Soberanes y Trejo (2011) refieren que la inconformidad con la enseñanza tradicional ha generado un interesante fenómeno de rechazo a los sistemas escolarizados por medio de los que comúnmente se imparte la educación. Lo anterior ha supuesto la génesis de una serie de opciones a las muchas veces fallidos sistemas tradicionales de enseñanza, entre las que se encuentra la enseñanza en el hogar.

Hay por tanto gran controversia generada por parte de ciertos sectores so-

ciales, liderados, fundamentalmente por las familias y la administración educativa (Díaz, 2011).

Los intentos de orden pedagógico o las intenciones de algunos de salir del molde de una educación institucionalizada originan nuevos conceptos asociados a la educación. Algunos de ellos van adquiriendo mayor popularidad y expansión a nivel global, entre estos se pueden encontrar: *homeschool* o escuela en casa; autogestión pedagógica; autoaprendizaje colaborativo; entre otros (Oprean, 2009).

El *homeschooling* es una práctica que encuentra sus inicios en las sociedades donde la educación más que un derecho era un privilegio de algunos pocos (clases sociales con nivel económico elevado). Soberanes y Trejo (2011) mencionan que a mediados del siglo XX la educación volvió a verse como una práctica que podía ser ofrecida desde el hogar. Por lo cual, se empezó a generar gran desconfianza de las entidades educativas, sobre todo las de tipo gubernamental o público, lo cual llevó al aumento de la búsqueda de alternativas para educar a los menores. Las razones principales por las cuales los padres estadounidenses han decidido educar a sus hijos en casa, se resumen en que la educación en casa provee al menor la cualidad para preservar su identidad, para desarrollar autonomía e independencia con respecto a la sociedad en la que vive, mientras que en la escuela tradicional, se le enseña a comportarse o actuar de determinada manera (Farengas, 2002).

El modelo *homeschool* es una forma de resistencia a la escuela moderna, tal y como hoy la conocemos, es un producto histórico que ha sido posible por el surgimiento y desarrollo del capitalismo industrial desde el siglo XVIII en adelante, a esa escuela que hoy es el modelo triunfante y hegemónico, se le ha venido a denominar “escuela-mundo”, se la caracteriza por su masividad y por ser un dispositivo que aspira a ser democrática en sus formas de repartir conocimiento a la población. Durante el desarrollo de lo escolar hubo formas alternas de escuela, sin embargo triunfó el modelo más efi-

ciente para proveer el tipo de sujeto que dicha sociedad requería: un sujeto dócil, eficaz y disciplinado.

Las sociedades desperdician el talento, se desarrollan diferentes inteligencias unas más que otras. Lo ideal sería que la vocación guiara para la realización como individuos y como sociedad (Gardner, 2015).

El sistema educativo se encuentra jerarquizado por materias, en la cima están las matemáticas y los idiomas, luego las humanidades y en el fondo el arte. Música y arte tienen un nivel más alto que drama y danza, no se enseña a los niños a diario danzas igual que como se enseña matemáticas (Gardner, 1996).

Este sistema educativo se basa en la idea de la habilidad académica, ya que desde su nacimiento este pretendía suplir las necesidades de la industrialización, por ende su jerarquía está basada en dos ideas: La primera es que las materias más útiles para el trabajo estén en la cima y la segunda es la habilidad académica que ha llegado a dominar la visión de inteligencia. Se necesita replantear la visión sobre la inteligencia: primero es diversa, se piensa en el mundo en todas formas en que se experimenta, se piensa visualmente, se piensa auditivamente, cenestésicamente, se piensa de forma abstracta, se piensa en forma de movimiento. La inteligencia es dinámica, interactiva y única (Robinson, 2006).

Diferencias en las habilidades individuales deben ser promovidas no solo por las instituciones sino en los diversos contextos ya que la educación no debe centrarse únicamente en la escuela: También depende de la familia, los medios de comunicación y el vecindario. Los diferentes sectores de la sociedad deben replantear la forma de enseñar no con base en el temor a la equivocación y la estigmatización a los errores ya que estos factores limitan la capacidad creativa de los menores (Robinson, 2006).



Es a través de la práctica de educar a los propios hijos que los padres educadores llegan a desarrollar su estilo educativo y su identidad. Los padres que educan crean su propio significado de educación sobre una base diaria y de esta manera se identifican como educadores en casa. Parte de la práctica de los padres que educan está en entender por sus propios medios, para luego explicar a otros.

Por su parte, Aznar (2010) define *homeschooling* como “Educación en casa”, que significa asumir de forma integral la educación de los hijos, tanto en los aspectos de adquisición de conocimientos y habilidades, como en la transmisión de valores y principios, sin delegar ninguna de estas funciones en instituciones educativas.

A su vez Fernández y Castillo (2009) agregan una concepción en su libro *La Educación de Calle*, que aporta elementos clave a la definición del *homeschooling* donde plantean que el reto está en entender la educación, no como una tarea aburrida de enseñanza de conocimientos y habilidades que se dan en la escuela y cuyo sentido y finalidad los niños y adolescentes no entienden, sino como un proceso necesario de crecimiento, aprendizaje y desarrollo de la persona en todas sus dimensiones, cognitivas, morales, afectivas, relacionales y sociales, que ha de estar activo durante toda la vida y en todos los ámbitos donde el hombre lleva a cabo su existencia. La educación es el proceso personal de cada individuo para construir la propia identidad personal, social y cultural, y por lo tanto el recurso valioso que ayuda a individuos y grupos a mejorar cada día como personas y ciudadanos, porque ello les lleva a ser más competentes en el ámbito profesional, más solidarios en lo ciudadano y sobre todo a convivir con los demás y, en consecuencia, a fraguar la propia felicidad (Fernández & Castillo, 2009).

Rivera (2009, p.275) indica que “educación en el hogar o educar en casa, es el proceso mediante el cual se persigue la educación de los niños exclusivamente en el contexto del hogar familiar o en círculos un poco más amplios

(vecindarios, parroquias, etc.), pero en todo caso fuera de las instituciones tanto públicas como privadas”.

Por su parte, el aprendizaje sin escuela se relaciona con la práctica conocida como escolarización en casa, que está caracterizada por la implementación de un currículo más flexible que el de las escuelas comunes (Rothermel, 2009). El aprendizaje en casa, también puede ser considerado como el medio por el cual se le otorga libertad al niño de aprender sobre el mundo sin restricciones. Este aprendizaje puede ser denominado de distintas maneras como “aprendizaje autodirigido”, “aprendizaje iniciado por el niño”, “aprendizaje natural” y “aprendizaje dirigido por el interés”. No requiere del acompañamiento de un maestro que vierta dentro del estudiante todo el conocimiento, sino que por el contrario permite a la familia ser partícipe del proceso de educación de quien lo necesite. Es importante destacar que la enseñanza no se encuentra inscrita a espacios escolares netamente, ya que en cualquier momento de la vida, las personas pueden tener relaciones informales de enseñanza, como las dadas en los diversos contextos sociales donde se desarrolle la persona (García, 2010).

Las personas que practican este tipo de tendencia educativa, se caracterizan por ser un grupo que crece a medida que diferentes familias buscan apoyo para su experiencia presente o su deseo de educar a sus hijos en casa. Son familias que se benefician de los encuentros esporádicos, de las charlas espontáneas, de las tardes de juego compartidas, del intercambio de experiencias, del apoyo informal y dispuestas a compartir sus experiencias y dar apoyo a otros que quieran educar a sus hijos sin escuela (Manzano, 2007).

Las personas suelen recordar con mayor agrado y significado las experiencias y el aprendizaje adquirido en todos los momentos que no se veían involucrados totalmente con la imposición de una clase (García, 2010); sino por el contrario, los momentos en los que podían socializar libremente como en campamentos, salidas, fiestas, recreo etc. Con lo anterior, se puede

decir que el aprendizaje está diseñado para que se de en los momentos en los cuales la personas disfrutan más.

La escuela en casa se encuentra definida por Torres (2001) como aquella educación basada en clases particulares, donde solo existe un alumno y, en este caso el padre o la madre asumen el rol de docentes. La diferencia más marcada que posee este tipo de educación, es que evita que los estudiantes sean organizados en grupos que se encuentran caracterizados por diferencias en su ritmo de aprendizaje, nivel cultural, edades o sexo. Gracias a la investigación de Rudner (1999) citada en Torres (2001), se pueden evidenciar algunas conclusiones acerca de este tipo de educación, dentro de las principales hallazgos se encuentra que en un 93 % de las familias que imparten esta educación pertenecen a religiones como el cristianismo, poseen un alto nivel académico, los padres cuentan en un 80 % con titulaciones en licenciaturas y doctorados; el nivel económico es mucho más elevado que el de la población promedio y se encontraron diferencias significativas en cuanto al nivel de aprendizaje de un niño escolarizado y uno educado en casa, siendo los niños educados en casa quienes obtenían mejores puntajes en evaluaciones estándares de colegios tradicionales.

La autogestión pedagógica como lo afirma Lapassade citado en Trasatti (2005) es un sistema educativo en el cual el maestro renuncia a transmitir los mensajes y define desde ese momento su intervención educativa partiendo del medio de la formación, dejando que sus alumnos decidan los métodos y los programas de aprendizaje.

Uno de los países pioneros en *homeschool* es España, lugar en el que este fenómeno lleva un poco más de 20 años y ha ido creciendo y transformándose paulatinamente, hasta tomar la fuerza que tiene hoy en día, acontecimientos como los siguientes datan el proceso que ha tenido el fenómeno del *homeschool* en España: “Según el centro de documentación de las al-

ternativas pedagógicas CEDAP, al primer encuentro de familias desescolarizadas, celebrado en 1993 asisten unas 50 personas” (Cabo, 2012, p.314).

El dato anterior pone de manifiesto la acogida del *homeschool* en España, que no cesa de crecer pues cada semana se publica mínimo un documento sobre la tendencia a educar a los niños en casa por diversos medios de comunicación, Internet, televisión, radio o semanarios.

En Internet, en junio de 2009 Google registraba, para *homeschooling*, 6.470.000 entradas en toda la web, 195.000, en lengua española, y 18.900, solo en España. Dos años más tarde los datos crecieron considerablemente, pasando la entrada *homeschooling* en el mundo entero de 6.470.000 a 22.600.000; en lengua española, de 195.000 a 593.000; y en España de 18.900 a 60.500. Siete meses después de enero de 2012, el número de entradas en España alcanzó el número de 83.000 familias *homeschoolers*. También son numerosos los sitios web que favorecen los encuentros entre quienes desescolarizan; existen igualmente asociaciones que brindan solidaridad, apoyo moral y asesoramiento legal a quienes lo precisan; no faltan escuelas a distancia para *homeschoolers*, que al tiempo que prestan apoyo pedagógico, resuelven los problemas de legalidad actuando como sucursales en España de centros educativos autorizados en otros países, como es el caso de Clonlara y EpySTEME (Cabo, 2012, p.315).

Siendo de tal magnitud la proliferación del fenómeno del *homeschooling* en España, los investigadores han buscado encontrar cuáles son las principales causas de la desescolarización, entre los argumentos principales Cabo (2012) señala:

*Motivos pedagógicos.* Debido a “Carencias que presenta la escuela frente a la transferencia del conocimiento (contenidos, metodología, modelo organizativo y educativo)” (p.321) y a la incapacidad pedagógica que tiene la escuela para educar de forma integral.

*Motivos éticos-morales.* Los padres y madres que eligen el *homeschool* consideran que la escuela no proporciona los valores realmente importantes.

*Motivos socio-relacionales.* “La escuela era incapaz de solucionar el clima de violencia, de actitudes y de relaciones negativas que en ella se producían (conducta asocial y poco civilizada, ausencia de respeto por las normas de convivencia, conducta violenta, problemas de tabaquismo, drogadicción, lenguaje soez, etc.)” (Cabo, 2012, p.324).

*Motivos socio-afectivos.* En estos motivos sobresalen la atención adecuada en cada uno de los menores hasta cierta edad y el fortalecimiento de los lazos familiares.

*Motivos personales.* Los motivos personales se encuentran relacionados con dificultad para escolarizar a los menores, infelicidad de los niños durante la escolarización, la incompatibilidad horaria existente entre la jornada laboral de los padres y las escuelas.

*Motivos ideológicos y políticos.* Los familiares expresan que la escuela: a) Adoctrina a los menores; b) Pone en práctica contenidos que vulneran la libertad de conciencia de los niños, imponiendo una moral concreta; c) Potencia un modelo de estado patriarcal, capitalista y violento; d) Fomenta un modelo de sociedad segregada donde se agrupa a las personas por edad y funcionalidad; e) Está al servicio de una sociedad decadente e insostenible; f) Tiene como misión crear ciudadanos clónicos, todos iguales, hechos a la medida de la misma horma uniformada; g) No proporciona a los niños las herramientas necesarias para que crezcan como personas, sino más bien como mano de obra útil para el capital.

*Motivos religiosos.* “Se coarta la libertad en cuanto a creencias religiosas” (p.326).

Cabo (2012), a su vez identifica siete denominaciones propias de la experiencia en España:

*Homeschooling*. Es el más común y más usado de los términos, hace referencia específica al traslado del proceso de enseñanza de la escuela a la casa, donde la escuela no es separada del proceso educativo del niño sino que es vista como complemento de las competencias educativas que el niño adquiere en su hogar.

*Unschooling*. El *unschooling* o la no escuela, según lo menciona el autor es un término radical que desconoce por completo a la escuela o cualquier otra influencia paterna, como los entes encargados de guiar el proceso educativo del menor, aquí el niño es quien marca por completo la pauta de proceso educativo, por lo tanto decide qué, cómo y cuándo aprender, la acuñación de este término se le atribuye a John Holt, quien, como se ha mencionado anteriormente, ha sido influyente en el desarrollo de la educación desescolarizada.

*Objeción a la escolarización*. Este término nace del desacuerdo que tienen todos aquellos padres e incluso profesores que consideran que la educación de sus hijos debería estar a su cargo y no a cargo del Estado.

*Crece sin Escuela, Aprender sin escuela, educación libre, instrucción libre y aprendizaje autónomo*. Todos estos términos como lo menciona el autor se aproximan más al estilo de *Unschooling* que al de *Homeschooling*, ya que todos estos términos se adaptan a la idea de que no es necesaria una interrupción ni de la familia, ni de la escuela para que los jóvenes encuentren en su educación algo satisfactorio.

*Desescolarización*. Para el caso de este término se hace referencia al momento en el cual el proceso educativo, que ya ha sido iniciado dentro de la educación formal, es interrumpido para convertirse en educación sin escuela.

En otros casos el proceso de desescolarización no significa necesariamente el traslado de las actividades pedagógicas de la escuela al hogar, pues se conocen experiencias donde padres inscriben a sus hijos en organizaciones especializadas en estilos educativos alternativos al formal, en estas situaciones la desescolarización responde más a la necesidad de los padres por encontrar una alternativa educativa que de verdad desarrolle todas las capacidades prácticas e intelectuales de sus hijos (Moreno & Manzano, 2007).

La desescolarización ha puesto en consideración diferentes cuestiones sobre la educación de las futuras generaciones y el papel que la familia juega dentro de la misma, pues con este estilo educativo, el cumplimiento de horarios, el desarrollo de la jornada escolar dividiéndola en el cumplimiento de varias asignaturas, la elaboración de objetivos de aprendizaje a los que el alumno es ajeno pero que aun así debe cumplir y la imposición de tareas académicas que busca que el alumno aprenda por repetición y no necesariamente por interés, son aspectos que no tienen cabida ya que, desde aquí, lo importante es que el ritmo de aprendizaje lo fije el niño, que las asignaturas no sean vistas de manera separadas sino más bien unificadas, pero si esto no es posible, que el adulto guíe el proceso de aprendizaje del niño por las asignaturas y actividades de su interés (Urpí & Sotes, 2012). Tomando en cuenta esta idea, es provechoso señalar que los materiales lúdicos y pedagógicos utilizados para llevar a cabo el proceso educativo del niño, pueden ser suministrados de distintas maneras, por elaboración propia de los padres y sus hijos, entregados por organizaciones especializadas en asesorar procesos de educación en casa y compartidos por medios masivos de información como el Internet entre otros (Moreno & Manzano, 2007).

### **Discusión y Conclusiones**

De manera muy superficial parece que tanto tomar la decisión, como el iniciar el proceso de desescolarizar un niño es relativamente sencillo por todas las herramientas con la que se cuentan para su puesta en marcha, pero esto puede resultar falso sobre todo en los casos en los que un niño ya venía del

modelo educativo tradicional, esto se debe sobre todo a aspectos como la desinformación y el temor de la familia, ya que no saben cómo organizarse para iniciar con este estilo de educación y aún más común les preocupa el desconocimiento sobre la legalidad de este proceso, por lo cual muchas de las familias que tenían la idea o que por lo menos intentaron aplicar la desescolarización para la vida de sus hijos, no pudieron completar el proceso con satisfacción (McCurdy, 2003).

Pero ante esto y sobre todo en el caso colombiano, las autoridades políticas y jurídicas encargadas de elaborar y promover las leyes que rigen la educación pública y privada, oficialmente han asegurado que es viable legalmente que los padres tomen bajo su tutoría el proceso educativo de sus hijos, de la manera en que para ellos sea más conveniente y sobre todo asegurando que la educación recibida por los niños sea fructífera y que de verdad responda a todos los requerimientos de ley que certifiquen el aprendizaje del niño. Para esto el Gobierno colombiano le da la posibilidad a las familias que tomen la decisión de desescolarizar a sus hijos, de acercarse a los centros educativos para que estos certifiquen de manera oficial el nivel en el cual se encuentra el niño o si es el caso para que el ingreso de los niños al colegio sea correspondiente al grado o nivel educativo al que pertenece (García, 2011).

En consistencia con esto se observa que específicamente, para el caso colombiano, algunas familias no solo han tomado la decisión de desescolarizar a los hijos, sino que también han adoptado distintas modalidades de la misma como la educación sin escuela (ESE), el autoaprendizaje colaborativo (AC) y la educación en familia (EF), en cada una de estas modalidades se encuentran similitudes y diferencias, como que en algunas modalidades se presentan verticalidades, es decir, un padre o ambos hace las veces de profesor y el niño simplemente presta atención a la clase, en otros casos algunas modalidades conciben el aprendizaje desde los intereses personales del niño donde el adulto solo es un guía que potencializa estos intereses a partir de actividades lúdicas y material pedagógico (García, 2011).



El panorama reflejado en esta revisión teórica, se presenta con la intención de suscitar en los profesionales de la psicología educativa, las reflexiones sobre sus posibles roles y aportaciones, entendiendo que, independientemente de sus concepciones a favor o en contra de esta tendencia, existe la responsabilidad social de acompañar a los agentes educativos y promover la investigación pertinente que permita dilucidar con mejor óptica la posibilidad que hoy muchos niños y jóvenes en el mundo tienen de educarse sin escuela y fuera de los estándares establecidos, considerando así, nuevas posibilidades en su formación y tal vez, nuevos riesgos que se corren al tomar una decisión orientada a salirse de los esquemas tradicionales en educación.

### Referencias

- Aznar, A. (2010) *Homeschooling. Enseñar desde casa*, Otra opción educativa. [online] Disponible en: [http://www.ulia.org/ficv/homeschooling/textos/200\\_Actualidad.pdf](http://www.ulia.org/ficv/homeschooling/textos/200_Actualidad.pdf)
- Basham, P., Merrifield, J. & Hepburn, C. (2007) *Educación: De lo extremo a lo corriente*. (Publicación inédita). Canadá: Fraser Institute.
- Cabo, C. (2012). *El homeschooling en España: Descripción y análisis del fenómeno*. [online] Obtenido en: <https://bay177.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mgSvPzsmqx5BGZA-gAhWtcTYg2&folderid=flinbox&attindex=1&cp=-1&attdepth=1&n=9835959>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Després, B. (2009; 2010). *Aprendizaje, escolarización y educación en casa: una cuestión sistémica*. [online] Disponible en: [http://www.academia.edu/11691334/Educaci%C3%B3n\\_sin\\_escuela](http://www.academia.edu/11691334/Educaci%C3%B3n_sin_escuela)
- Díaz, A. (2011). *La desescolarización, cuarenta años después*. XII Congreso Internacional de Teorías de la Educación. Universidad de Barcelona. [online] Disponible en: La desescolarización, cuarenta años después. XII Congreso Internacional de Teorías de la Educación.

- Farengas, P. (2002). *Historia y filosofía del Homeschooling* [Versión electrónica]. Estados Unidos: Home School Asociation of California.
- Fernández, J. & Castillo, A. (2009). La educación de Calle. Trabajo socioeducativo en medio abierto. *Educación Social*, 47, 111-112.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, E. (2010). Aprendizaje en la educación sin escuela. (Tesis de trabajo de grado inédita- no publicada). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (Colombia).
- García, E. (2011). *Un mundo por aprender. Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (2015). *Entrevista "Sociedades desperdician talentos": Padre de teoría de las inteligencias múltiples*. [online] Disponible en: <http://www.boycaradio.com/noticia.php?id=3315>
- Guerra, M. (2008). *La escuela fuera de la escuela*. [online] Disponible en: <https://madalen.wordpress.com/2008/12/15/masg/>
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. [online] Disponible en: [http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich\\_lasociadadesescolarizada.pdf](http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociadadesescolarizada.pdf)
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8.
- Manzano, B. (2007). *Aprender en casa*. [online] Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=izIYsxu\\_Sbc](https://www.youtube.com/watch?v=izIYsxu_Sbc)
- McCurdy, K. (2003). *La educación en casa. Aprendiendo naturalmente, Organización Familia Escolar*. [online] Disponible en: [http://www.familiaescolar.com/an\\_01.html](http://www.familiaescolar.com/an_01.html)
- Moreno, S. (2007). *Enséñame pero bonito*. [online] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bYZJD-aUN0A>
- Muñoz-Repiso, M. (1995). Summerhill y la utopía de la libertad. *Revista de Educación*, 307, 411-425.

- Neill, A. (1960). *Summerhill a radical approach to child rearing*. Estados Unidos: Nonfiction.
- Oprean, S. (2009). Seguir la onda –La experiencia de educar en casa. En *Un Mundo por Aprender. Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rivera, M. (2009). Homeschooling: La responsabilidad de educar en la familia. *Educación y futuro*, (20), 273-284.
- Robinson, K. (2006). *Las escuelas matan la creatividad TED*. [online] Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>
- Rodríguez, W. (2010). *Entrevista de investigación relacionada con la educación prohibida*. [online] Disponible en: <http://www.educacionprohibida.com/entrevistas/05-williamrodriguez/>
- Rothermel, P. (2009; 2010). Educación en casa, ¿Un concepto extremadamente peligroso? *Every Child Journal*, 1(5), 48-53.
- Soberanes, J. & Trejo, L. (2011). Educación escolarizada vs educación en casa. Reflexiones sobre la sentencia *Homeschooling* del tribunal español. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 25, 353-365.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trasatti, F. (2005). *Actualidad de la pedagogía libertaria*. España: Editorial Popular S.A.
- Uribe, C. (2001). *Pasemos al tablero: Diez años de estudios de evaluación de la calidad de educación primaria en Colombia*. Colombia: Centro Editorial Javeriano.
- Urpí, C. & Sotes, M. (2012). *Homeschooling y escuela flexible: nuevos enfoques*. *Estudios sobre Educación*, 22, 7-10.
- Valentín, N. & Olivares, J. (2012). *Curso Taller Modelo pedagógico en las escuelas de negocios*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

# **PARTE II**

---

## **Educación Preescolar**



## CAPÍTULO 6

# Concepciones sobre el proceso lectoescritor en maestras de preescolar, en una institución pública de la ciudad de Cúcuta

---

KATTIA MAGRED SEPÚLVEDA RODRÍGUEZ<sup>1</sup>  
JOVANY GÓMEZ VAHOS<sup>2</sup>

### Resumen

Esta investigación de carácter etnográfico, buscó reconocer influencia del contexto escolar en el proceso lectoescritor de niños del nivel preescolar. Los resultados que se presentan en este capítulo dan cuenta de las concepciones que sobre el proceso lectoescritor poseen las maestras de preescolar de la institución educativa analizada. El proceso de recolección de información estuvo soportado en las técnicas de recolección de la observación no participante y la aplicación de una entrevista semi-estructurada a cinco docentes de preescolar. Los resultados obtenidos muestran cómo en las maestras predominan concepciones frente al proceso lectoescritor amarradas a un interés de decodificación de símbolos, hecho que tiene graves consecuencias en la manera en que es acercado el niño al aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela.

**Palabras clave:** Proceso lectoescritor, Concepciones, Psicogénesis de la lectura.

---

1 Licenciada en Biología y Química. Candidata a Magíster en Educación. Docente de Preescolar. kattiasr@gmail.com

2 Licenciado en Filosofía. Especialista en Gerencia Social. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magíster en Práctica Pedagógica. Miembro del Grupo en Investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta, Colombia. jgomez86@unisimonbolivar.edu.co

### **Abstract**

This research of ethnographic nature aimed to recognize the influence of the school context in the literacy process of pre-school level children. The results presented in this chapter gives an insight of the conceptions that female teachers have regarding the analyzed educative institution. The process of data collection was supported by the instruments of recollection of non-participant observation and the application of a semi-structured interview to 5 pre-school teachers. The obtained results show how in the teachers predominant conceptions prevail towards the literacy process linked to an interest de-codification of symbols, those facts entangle severe consequences in the way in which the child is exposed to the learning of reading and writing in schools.

**Keywords:** Literacy process, Conceptions, Psychogenesis in reading.

### **Desarrollo de contenidos**

A través del lenguaje el niño estructura su pensamiento amplía su conocimiento del mundo que le rodea y su realidad. La lectoescritura es un proceso de construcción permanente, reflexiva que se alimenta de la percepción que el individuo posee gracias a sus vivencias “fuente de conocimientos” y al medio.

La educación preescolar como etapa inicial de la formación de los niños y niñas colombianos, es fundamental para desarrollar las dimensiones del “ser”, para alcanzar las potencialidades y habilidades necesarias que requerirán los estudiantes para el futuro nivel de la educación básica primaria. En este sentido, uno de los aspectos importantes a tener en cuenta es el proceso de la lectoescritura en los niños, diversas investigaciones muestran al estudiante como un educando activo que trata de comprender el lenguaje escrito que está a su alrededor, explora, pregunta, formula y comprueba hipótesis en su intento de comunicarse con el mundo. Al respecto Ferreiro citada por Chávez (2001) señala:

Sabemos, gracias a la obra monumental de Piaget, que los niños no esperan

tener seis años y una maestra delante para comenzar a reflexionar acerca de problemas extremadamente complejos, y nada impide que un niño que crece en una cultura donde la escritura existe, reflexione también acerca de esta clase particular de marcas y organice sus ideas al tratar de comprenderlas (p.1).

De esta manera el lenguaje le permite a los niños organizar su proceso de aprendizaje, su manera de comunicarse con sus iguales, su pensamiento, lo que confirma que el desarrollo cognoscitivo, y lingüístico son interdependientes. Es así como el lenguaje escrito es fundamental para el desarrollo del lenguaje, ya que permite comunicar significados y transmitir conocimiento (Chávez, 2002), y al mismo tiempo esta “cultura escrita entraña un cúmulo de procedimientos que permiten pensar y actuar sobre el lenguaje, el mundo y sobre nosotros mismos” (Cruz, Scheuer, Baudino, Huarte, Sola & Pozo, 2002, p.8).

Por lo tanto, una buena experiencia con la lectura y la escritura, durante la etapa inicial de formación “garantiza, a niños y niñas, la adquisición de mejores condiciones para el ingreso y desempeño en su educación formal, en sus diferentes niveles. Dichas condiciones se verán reflejadas igualmente en su vida laboral y social” (Mejía, 2010, p.874).

La enseñanza de la lectura y la escritura en los niños de este nivel, ha cobrado gran interés, en las instituciones educativas, hecho que ha traído consigo una serie de exigencias para cada uno de los miembros de las comunidades educativas. Un ejemplo de esta situación, se presenta en la institución educativa estudiada, allí, los padres se preocupan porque sus hijos terminen el nivel de preescolar leyendo y escribiendo, los profesores de primero reclaman que los niños deben llegar con los saberes de la lectura y la escritura, de no hacerlo, según ellos les podría retrasar su proceso de enseñanza. Al mismo tiempo, las directivas de la institución exigen que al igual que las instituciones privadas en su nivel preescolar, la institución pública debe lograr que los niños ya lean y escriban al terminar este nivel.



Contrario a estas exigencias, Emilia Ferreiro citada por Correa (2009, p.90) afirma: “El papel de la educación inicial, no es enseñar formalmente el aprendizaje de la lectoescritura, sino propiciar un clima afectivo y cognoscitivo que facilite el aprendizaje una vez ingresado a la escuela”. En este sentido resulta crucial identificar algunas realidades complejas a las que se enfrenta el niño(a) en el desarrollo de su proceso lectoescritor, entre ellas están: El contexto social, familiar y escolar, la concepción que tienen padres y docentes sobre el proceso lectoescritor que en muchos casos denota un desconocimiento frente a la forma en que el niño aprende a leer y escribir, hecho que tiene graves consecuencias en la manera en que es abordado el proceso de enseñanza.

Para esta investigación uno de los aspectos importantes a reconocer fue *la concepción que tenían las maestras sobre el proceso etnoeducativo-escritor*, para muchos “la lectoescritura es considerada como un objeto de enseñanza formal y no como un objeto de conocimiento de naturaleza social” (Caldera, Escalante & Terán, 2010, p.20). Al mismo tiempo Ferreiro (2006) menciona que:

Las dificultades que los niños encuentran y superan en el curso de sus esfuerzos por apropiarse de este sistema socialmente constituido permanecen incomprensibles si consideramos la escritura alfabética exclusivamente como una codificación de unidades sonoras en unidades gráficas. Al contrario, la naturaleza del proceso se hace comprensible, los conflictos legítimos y las construcciones originales, si introducimos la problemática propia a la construcción de un sistema de representación. La pregunta fundamental es, entonces, de orden epistemológico: ¿cuál es la naturaleza del vínculo entre lo real y su representación? (p.42)

Esta visión que reduce el proceso lectoescritor a un simple proceso técnico, repetitivo y monótono, tiene graves consecuencias para los procesos de

aprendizaje del niño, el cual no contará con los elementos que le permitan comprender, interpretar y transformar su mundo. Situación que lo enfrenta a un bajo rendimiento escolar y por ende al fracaso escolar.

A la anterior realidad se une aquella que denota un desconocimiento por parte de padres y docentes de la forma en que el niño aprende a leer y escribir. Esto ha llevado a que el niño sea visto como un sujeto que debe adaptarse a un método que la escuela le propone y no como un sujeto constructor de su propia experiencia de aprendizaje, un sujeto que está en directa relación con su mundo y que ya trae de por sí unos pre-saberes extraescolares que lo han conectado inicialmente con la experiencia de la lectura y la escritura.

### **Referentes teóricos**

Cómo lo menciona Duque (2006), las influencias que han tenido las teorías de Vygotsky, Bruner y otros como Collins, Brown y Neuman en los procesos de enseñanza, han impactado no solo la forma en que los maestros afrontan su experiencia didáctica frente al desarrollo de competencias específicas de diversas áreas del currículo, sino que incluso se ha visto cómo estas nuevas visiones sobre el aprendizaje han impactado a procesos tan importantes en la experiencia formativa de los niños, como lo es el proceso lectoescritor.

El mismo autor asiente que los giros que se han presentado en la enseñanza y el aprendizaje, inevitablemente han influido en la manera de enseñar a leer (alfabetización emergente) y de considerar a los sujetos aprendices, lo cual no solo ha modificado las concepciones de lectura sino además las prácticas, siendo estas últimas totalmente inherentes a las creencias que manejan los adultos que enseñan intencional o no intencionalmente (padres, docentes, etc.) (p.125).

Dubois (1987, citada por Duque, 2006), reconoce tres tipos de concep-

ciones sobre el proceso lectoescritor, al respecto comenta que la primera concepción presente en los años 70 estaba directamente relacionada con el interés porque el niño desarrollara destrezas, hecho que Dubois reconoce como amarrado a un tipo de enseñanza tradicional. “La segunda y tercera concepción hacen parte de una postura crítica a la primera y se ubican dentro de las teorías socioculturales y cognitivas de enseñanza y aprendizaje” (p.125).

Las dos últimas visiones presentadas por Dubois, muestran un real avance en la manera en cómo debe ser concebido el proceso lectoescritor, ambas visiones buscan ya no la decodificación, el sentido la segunda y la diversidad de los sentidos del texto la tercera.

Margaret Clark citada por Duque (2006), muestra cómo las visiones sobre la lectura cada vez más, insistían en los procesos implicados en la experiencia lectora y no en el producto en sí mismo. Así las cosas la visión que veía a la lectura como simple adquisición de destrezas comenzaba a estar superada.

Para la presente investigación se llevó a cabo el estudio de una serie de teóricos que son punto de referencia internacional en lo concerniente al proceso lectoescritor. El ejercicio de análisis de las teorías de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Teresa Colomer, Courtney Cazden y Jhon Downing a la luz del problema investigativo planteado, permitió el reconocimiento de cuatro categorías fundamentales que permitieron el direccionamiento de la investigación en sus aspectos epistemológicos, metodológicos e interpretativos: Concepciones, Contexto, Mediación y Motivación. Para el caso de estos resultados de investigación, se profundiza en la categoría concepciones.

### ***Las concepciones en el proceso lectoescritor***

En un primer momento “el aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido tradicionalmente considerado como un proceso psicológico, un asunto de percepción e interpretación de símbolos gráficos” (Cazden, 1988, p.207).

Esta forma de ver el proceso, ha sido la que tradicionalmente ha hecho presencia en la sociedad. Escuelas y hogares incluso en gran parte del imaginario colectivo, se poseen las concepciones de que aprender a leer y a escribir es solo un proceso de decodificación.

Esta concepción está definitivamente alejada del reconocimiento de los procesos que en el interior del niño se suceden frente a la manera en que él se acerca a la lectura y la escritura. Al respecto Ferreiro (2006), identifica tres periodos fundamentales por los cuales pasan los niños para lograr su proceso de alfabetización, este proceso, fue identificado como la teoría llamada Psicogénesis de la Escritura:

1. El primer periodo está caracterizado por la búsqueda de parámetros distintivos entre las marcas gráficas figurativas y las marcas gráficas no-figurativas, así como por la constitución de series de letras en tanto que objetos sustitutos y la búsqueda de las condiciones de interpretación de esos objetos sustitutos.
2. El segundo periodo está caracterizado por la construcción de modos de diferenciación entre los encadenamientos de letras, jugando alternativamente sobre los ejes de diferenciación cualitativos y cuantitativos.
3. El tercer periodo corresponde a la fonetización de la escritura, que comienza por un periodo silábico y culmina en el periodo alfabético. Este periodo inicia con una fase silábica en las lenguas cuyas fronteras silábicas son claramente marcadas y en las que la mayor parte de los nombres de uso común son bi o trisilábicos (p.7).

Resulta entonces capital, tanto para los maestros como para los padres, reconocer el proceso de la psicogénesis de la lectura y la escritura en el niño, ya que solo así podrán dejar de ver al niño como un simple objeto del proceso de aprendizaje.

Otra concepción es aquella que identifica Cazden (1988, p.207) en la cual el

proceso lectoescritor, ha sido entendido como un proceso lingüístico, en el cual se deben reconocer probabilidades secuenciales de los textos escritos. Así deben reconocerse no solamente las letras de las palabras, sino también las palabras, oraciones y demás aspectos que den sentido a un texto.

Para Downing (1998) leer va más allá de la identificación de códigos y del reconocimiento de su orden lógico en un texto. Según él:

Parecería que al aprender a leer, es indispensable que el niño se dé cuenta y comprenda la generalización fundamental de que en la escritura alfabética todas las palabras están representadas por combinaciones de un número limitado de símbolos visuales. De este modo es posible representar un vocabulario sumamente extenso de palabras habladas de una manera económica que solo requiere aprender de memoria un número relativamente pequeño de símbolos impresos y sus sonidos correspondientes. Pero la perfecta comprensión de este principio exige un nivel bastante avanzado de razonamiento conceptual, ya que este tipo de organización difiere fundamentalmente de cualquier otra que el niño haya experimentado en su medio normal. (p.237)

Así las cosas, se reconoce que la concepción del proceso lectoescritor como un proceso de decodificación de signos ha sido la que ha dominado la visión de maestros, padres e incluso gran parte de la sociedad. No es casualidad entonces que los resultados en pruebas Saber a nivel de Colombia en el área de lenguaje resulte ser preocupante. La búsqueda de la causa de estos resultados, tal vez pueda tener una explicación aquí.

Igualmente la gran preocupación que existe actualmente por la promoción de la lectura en colegios y en la sociedad, debería reconocer que esta concepción antes mencionada debe ser fundamentalmente intervenida en las aulas y hogares. Promocionar la lectura y la escritura, pasa por el hecho mismo de ver que el proceso lectoescritor está más allá de la mera decodi-

ficación, y que este no empieza ni en la escuela y que no es tarea exclusiva de ella. “Las actividades de interpretación y de producción de escrituras comienzan antes de la escolarización, como parte de la actividad propia de la edad preescolar; el aprendizaje escolar se inserta (aunque no lo sepa) en un sistema de concepciones previamente elaboradas, y no puede ser reducido a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices” (Ferreiro & Teberosky, 1981, p.1).

Que el niño interprete e incluso genere escrituras mucho antes de llegar a la escuela, es reconocer que el proceso lectoescritor está más atravesado por otros factores que se alejan de un visión tecnificada. Para Cazden (1988, p.207), el proceso de “lectoescritura es también un proceso social, que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales”.

En este sentido “La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Como objeto cultural, la escritura cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia (especialmente en las concentraciones urbanas)” (Ferreiro & Teberosky, 1981, p.1). Los niños tienen gran contacto con lo escrito en su ambiente familiar y social, todo el tiempo está observando en mensajes escritos en diferentes medios y buscan comprenderlos descubriendo las propiedades de los sistemas simbólicos incluso mucho antes de llegar a la escuela como lo mencionan Ferreiro y Teberosky (1981, p.2).

Ver el proceso lectoescritor desde una posición tan fija y cerrada como creer que es una simple descodificación de códigos, no permite ver la grandeza misma del proceso. Aprender a leer y escribir implica mucho más que la colección de informaciones. Debe reconocerse la importancia que tiene la construcción de un esquema conceptual, el cual logre generar procesos de inferencia.

### ***Diseño metodológico***

La investigación desarrollada se asienta en el paradigma histórico herme-

néutico y el enfoque de investigación cualitativa, esta contiene en sí una metodología holística, de forma que los escenarios y las personas más que ser vistos como simples números, se les ve en su complejidad. El método de investigación escogido fue el etnográfico. A través del proceso etnográfico, se logró reconocer cómo la escuela ubicaba al niño en relación con la lectura y la escritura. Qué tipo de relación establecía la escuela con estos procesos, fue capital a la hora de comprender el impacto que tiene el contexto en el proceso formativo del niño y su entrada en el mundo de la lectura y la escritura. Se tomó una muestra intencional de cinco informantes claves, cada uno de los cuales eran maestras de preescolar de la institución educativa estudiada.

Se llevó en primera medida un proceso de observación a través de la técnica de recolección de información: observación no participante. Se observaron de forma sistemática cinco maestras de preescolar de la institución educativa investigada, dicho proceso se realizó en un lapso de tiempo de unos dos meses. Luego de ello se procedió en un segundo momento a realizar una entrevista semiestructurada a cada una de las cinco maestras.

## **Resultados**

### ***Concepción de las maestras sobre el proceso lectoescritor***

En las últimas décadas la investigación sobre el pensamiento del profesor, liderada por Rafael Borlan, Pozo, Furió, entre otros, ha mostrado su crucial relevancia a la hora de analizar la manera en que los maestros abordan sus procesos de enseñanza. Igualmente, en el campo de la psicología educativa el estudio de las concepciones de los maestros reconoce “una imagen del maestro en términos de su sistema de teorías y creencias, es decir, en una estructura mental consciente e inconsciente que influye en su percepción, valoración, acción y en su práctica educativa” (Díaz, Núñez, Gallego & Suárez, 2008, pp.86-87).

De esta manera se evidenció una directa relación de las concepciones que sobre el proceso lectoescritor tenían las maestras con los procesos de mediación y motivación que llevaban a cabo con sus estudiantes.

### El proceso lectoescritor como habilidad motora

En el proceso de triangulación realizado entre la información recolectada de las observaciones realizadas a las maestras en diarios de campo y las entrevistas, se pudo reconocer que frente a la categoría teórica de concepciones, emergieron una serie de categorías inductivas agrupadas en dos categorías axiales: Proceso lectoescritor como habilidad motora y experiencias personales con la lectura, permitieron evidenciar una serie de concepciones en las maestras asentadas en una mirada tradicional del proceso lectoescritor. Esta mirada estaba atravesada por una visión centrada directamente en un interés mecánico del proceso, que se alejaba de los últimos desarrollos que sobre este proceso se han alcanzado en el campo del estudio de la lectoescritura a nivel mundial.

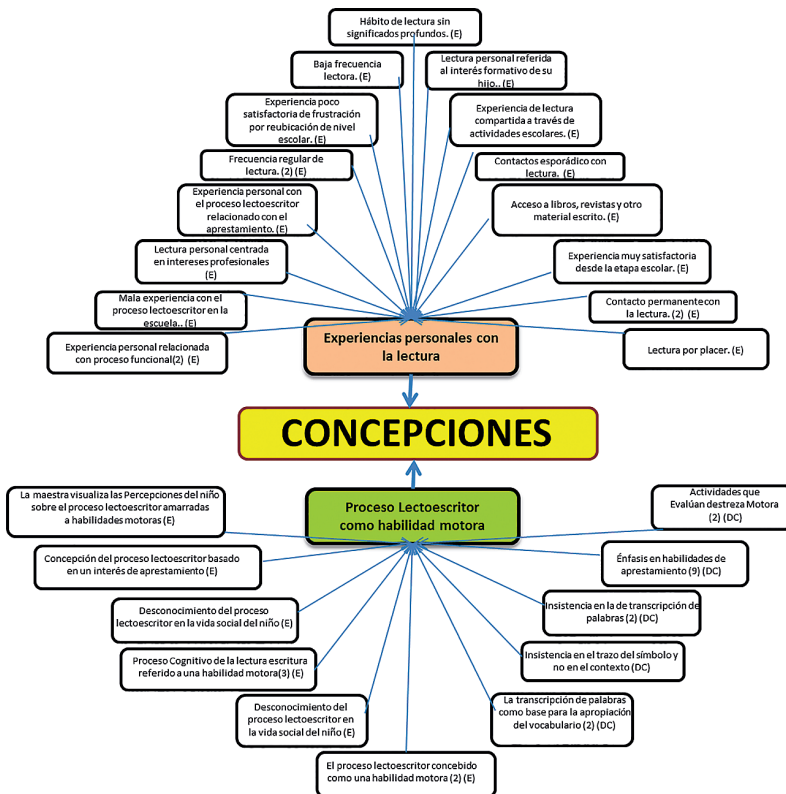


Figura 1. Concepciones de las maestras acerca del proceso lectoescritor - El proceso lectoescritor como habilidad motora  
Fuente: Autores. Archivo Excel Matriz de Triangulación



Dentro del grupo de las cinco docentes se manifiesta una concepción mecánica de la lectoescritura debido en parte a su experiencia personal.

Al preguntárseles como había sido su experiencia con la lectura y la escritura, las respuestas que cuatro de ellas dieron evidencian una experiencia atravesada por el aprendizaje de la lectura y la escritura bajo una visión rutinaria, mecánica y alejada de procesos de comprensión. De esta manera ellas respondieron: “Yo aprendí a leer con la cartilla Charry y muchas veces eso es bueno y es malo, porque a veces las cartillas nos la aprendemos de memoria” ED1-1. “Recuerdo que fue en los gremios unidos y allá de segundo me bajaron a primero y fue un choque muy terrible para los niños como a mí me tocó. Fue una experiencia muy terrible” ED3-62. Hablando de su escuela una de las docentes decía: “Allá era una metodología antigua con planas, siempre fui curiosa por aprender entonces agarraba los libros viejos de mi casa y asociaba la letra, entonces así fue como fui aprendiendo, mi abuelita también me ayudaba porque ella me dejaba agarrar revistas, libros y todo y nos inculcaba el aprendizaje” ED5-112. Finalmente una docente señala que “Sobre todo el ejercicio de la pre escritura, eso se hacía frecuentemente, transcripción del libro, y ya después empezaba uno que el método de silabeo y lo cierto era que al terminar el año sabía uno leer perfectamente a un grado de primer” ED2-32.

Estas apreciaciones de las docentes están directamente conectadas a lo que Cazden (1998) aduce: “El aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido tradicionalmente considerado como un proceso psicológico, un asunto de percepción e interpretación de símbolos gráficos” (p.207).

Al mismo tiempo las docentes reconocen que frente a la lectura, no cuentan con hábitos que denoten constancia, disciplina y mucho menos un placer por la lectura. Al respecto una docente reconoce que frente al ejercicio de la lectura: “Hace como cinco años dejé de leer, pero de todos modos a mí me gusta leer mucho. Muy regularmente, pero sí me gusta leer novelas,

como *El perfume*” ED1-3, otra docente menciona “Pues casi siempre que no tengo sueño, me pongo a leer para que me dé sueño. La Biblia poco, pero a mí me gusta leer la prensa, las novelas, las revistas” ED1-4. Así mismo otra docente decía: “Pues la verdad así que yo lea y agarre un libro y lo lea con juicio, no” ED5-115. Solo una docente reconocían su gusto por la lectura: “A mí me gusta leer toda clase de libros, empezando por la Biblia que eso no puede faltar, algunos libritos religiosos, revistas, poesías, refranes, porque soy muy amiga de los refranes porque para mí son muy dicientes, y de pronto la prensa y también” ED2-38.

Lo anterior coincide con la afirmación que Colomer (2002, pp.15-16) hace con respecto a la experiencia necesaria que debe tener un mediador: “En especial, se extiende la preocupación por la formación de los mediadores, a través de la atención de su propia experiencia de lectura adulta un nuevo giro que permanece particularmente interesante”, para el caso de las docentes participantes en este estudio, la experiencia con el proceso lectoescritura, no ha contado con momentos y espacios suficientes para formar una imagen de la lectura permeada por el gusto y el placer, muy por el contrario, la escritura y la lectura en un primer momento de sus vidas estuvieron referidos a procesos mecánicos y descontextualizados, ya en su etapa adulta el contacto ha sido esporádico y sin mayor amplitud en el acceso a un corpus literario variado.

Esta experiencia personal de las docentes, se relaciona directamente con la concepción que ellas tienen frente a la forma como debería ser llevado a cabo el proceso de lectoescritura con los niños: “Ese proceso hay que trabajarlo muy despacio por el niño para darles a ellos la experiencia de la motricidad para ver cómo es que ellos van a trabajar la pinza, para que ellos vayan mejorando su capacidad de aprestamiento” ED3-67. “El proceso lectoescritor en los niños, primero les enseñó la coordinación motriz, juego con revistas, el arrugado, el desarrugado, con las tijeritas, que recorren papelitos, eso es el primer periodo. Después empiezo con el proceso

lectoescritor por medio de cada palabra” ED1-7. Esta manera de concebir el proceso lectoescritor, denota un marcado interés de las docentes en el trabajo de habilidades motoras y de aprestamiento, las cuales se traducen dentro del aula en rutinas que según ellas conllevan a un nivel de maduración que le permite al niño apropiarse del proceso. Dichas rutinas se hicieron evidentes en varias de las clases que fueron observadas durante la investigación.

De esta manera uno de los aspectos que con más fuerza se hizo presente en las clases de la maestras, fue el referido a un énfasis en la escritura mecánica de las palabras, las maestras insistían constantemente en ejercicios que al parecer de ellas como ya mencionaban en sus entrevistas, generarán la suficiente coordinación motriz en los niños, como si esto de por sí permitiera en ellos el aprendizaje y comprensión de lo que se les enseñaba. Un ejemplo de ello es lo que se reconoce en el diario de campo No. 1:

“La docente dibuja imágenes en el tablero, enfatizando en la escritura de las palabras correspondientes a las imágenes. Luego de esto le pide a los estudiantes que tomen su cuaderno de pre-escritura, observen las imágenes, las nombren y luego los invita a iniciar el ejercicio de transcripción de dichas palabras en sus cuadernos” DC1-3.

Otra de las maestras observadas insistía en la escritura mecánica de las palabras: “La casa tiene las siguientes dependencias: sala, cocina, comedor, baño, alcoba. Los niños pasan por el escritorio para la indicación de la docente y proceden a transcribir” DC15-159. Entender el proceso lectoescritor únicamente como un espacio de transcripción, no permite reconocer sus inmensas posibilidades. Para Cazden (1998):

La etnoeducativo-escritura es un proceso lingüístico, en el cual el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos desempeña un papel importante (probabilidades secuenciales no

solamente de las letras de las palabras, sino también de las palabras en oraciones y de las oraciones en párrafos y en unidades mayores de tipos particulares de textos). (p.207)

Desde esta visión se puede reconocer que la simple enseñanza de las palabras sin contexto resulta altamente problemática para el inicio de una real comprensión del mundo por parte del niño.

Unido al afán por la transcripción mecánica de las palabras, hay una preocupación porque el niño desarrolle habilidades de aprestamiento:

“Acto seguido, la docente pasa a su escritorio desde donde orienta la actividad, reforzando ubicación espacial al indicarles que deben seguir el reglón, que la escritura se realiza de izquierda a derecha, que los trazos deben ser claros y legibles, tratando siempre de tener una buena pinza” DC1-6.

Las actividades propuestas por la profesora también evidencian, un marcado interés por mejorar el trazo, estas presentadas a través de guías, muestran una descontextualización total. “Ficha de la vocal E - e (Guía fotocopiada), donde se repisa con lápiz el trazo de la vocal y finalmente se colorean los trazos de las vocales” DC2-16. Otro ejemplo de lo anterior es:

“Acto seguido la docente les indica que van a recibir la ficha de la vocal U, la cual van a colorear con morado que es el color de las uvas y después van a recibir papel seda para rasgar, hacer bolitas para decorar el contorno de la vocal U mayúscula” DC7-99.

A continuación se evidencia una situación que denota el interés de las maestras observadas por lograr en el niño el desarrollo de una destreza para ellas fundamental en el proceso lectoescritor:

La primera indicación es escribir la vocal o, el estudiante hace el trazo de la e, acto seguido la docente le indica que es la vocal e y le pide que haga la grande y con alguna dificultad termina el trazo buscando siempre el consentimiento de la docente. Luego le pide que haga la a y él solo hace un círculo y ella le llama la atención al grupo para que no hagan desorden y se comporten, vuelve su mirada al tablero prestando atención a lo escrito y le pregunta al niño que le falta a la a la bolita y un compañero le dice que el palito, en ese momento él repite que un palito, ahora le dice la docente que escriba la mayúscula y él nuevamente hace un círculo recalcando la docente que debe escribir la mayúscula, desconcertado el niño trata de escribir cuando un compañero le dice que es un triángulo e inmediatamente procede a dibujarlo, la docente le dice que sí, seguido le pide que escriba la vocal i, la cual la realiza sin ninguna dificultad cuando la indicación es realizar la mayúscula hace la minúscula solo que a mayor tamaño, finalmente la indicación es hacer la vocal o, DC6-90.

Esta visión de las maestras por concebir el desarrollo del proceso lectoescritor en los niños como una destreza, deja muy en claro, que se refieren única y exclusivamente a habilidades motrices y de aprestamiento, lo que deja de lado procesos de orden superior relacionados con el aspecto cognitivo. Al respecto Downing (1998) reconoce que el proceso lectoescritor puede relacionarse con el desarrollo de destrezas, pero que estas últimas están lejos de ser simples procesos de automatización; en este sentido Fitts (1962, citado por Downing, 1998):

...examinó las investigaciones que se han llevado a cabo sobre el aprendizaje de una destreza en general y llegó a la conclusión de que el desarrollo de cualquier destreza comprende tres fases, que se pueden llamar la fase “cognitiva”, la de “dominio”, y la de “automatización”. (p.235)

Y aclara Downing (1998):

Como se ha mencionado antes, estas tres fases en la evolución de una destreza vuelven a presentarse cuando se ha de adquirir alguna nueva subdestreza dentro de una destreza compleja. Pero es en la primera etapa del aprendizaje de una destreza compleja cuando hay que hacer frente a una cantidad de subdestrezas a la vez. Por lo tanto, el aspecto cognitivo de la adquisición de una destreza es especialmente significativo en las primeras semanas o los primeros meses de la enseñanza de la lectura. La falta de comprensión en las primeras lecciones imposibilita el progreso a la fase de dominio y el niño queda atrapado en la cognitiva, y así desconfía de su capacidad para comprender lo que tiene que hacer en sus clases de lectura. De estas consideraciones podemos sacar como conclusión que el aspecto cognitivo es de suma importancia en el desarrollo de la destreza de la lectura. (p.236)

Finalmente unido a este afán por una escritura basada en la transcripción mecánica de las palabras, aparece la lectura, basada en el análisis fónico y silábico antes que en la reflexión y comprensión en el sentido mismo del texto. “Les dibuja el trazo de la vocal o, i, a y hace referencia a que todas las vocales se escriben y suenan diferentes” DC2-15. “Luego les pide a los niños que repitan la poesía de la familia: la docente en voz fuerte y con entonación va diciendo párrafo por párrafo y ellos repiten” DC11-124. Evidenciar este tipo de prácticas entra en directa relación con la opinión que Colomer (2002, p.12) tiene sobre la evolución de la experiencia misma de la enseñanza de la lectura: “Durante la segunda mitad del siglo XX las funciones sociales de la literatura han cambiado y su espacio en la escuela ha ido reduciéndose en favor de la lectura funcional”.

Es así como solo prevalecen ante la mirada de las docentes las dificultades que se presentan en los procesos de orden inferior sin así mismo valorar

los procesos de orden superior que son dejados de lado sin mayor cuestionamiento e importancia debido al desconocimiento de la psicogénesis del proceso lectoescritor en los niños. Se enfatiza en aquellas habilidades de aprestamiento que se refuerzan para garantizar un proceso lectoescritor condicionado por la mediadora sin tener en cuenta el bagaje lectoescritor que tiene el niño. Se devela una ausencia de comprensión del proceso lectoescritor por parte de algunas docentes que ignoran la dinámica que se desarrolla en los niños para adquirir la lectura y escritura a través de proceso cognitivos, aspecto que será tratado a continuación.

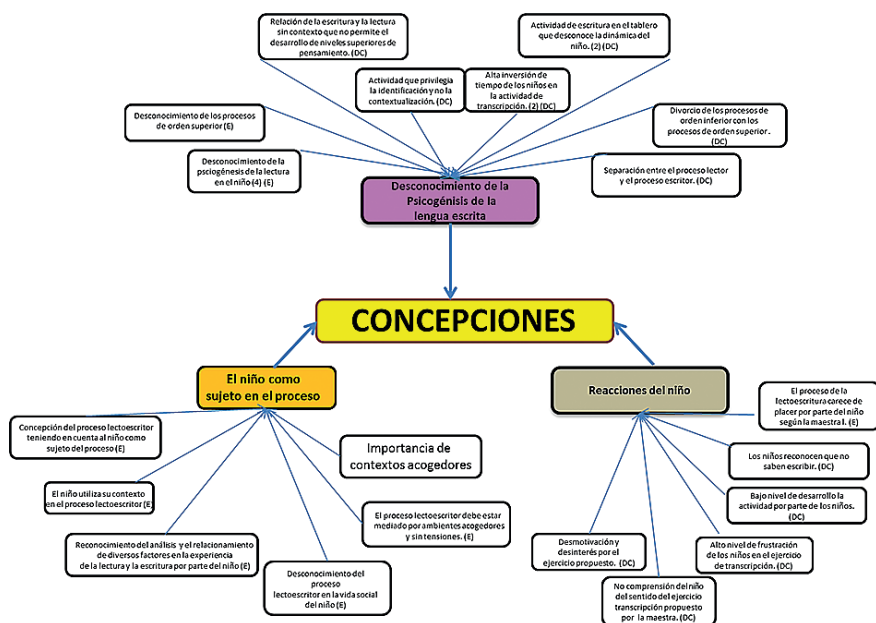


Figura 2. Concepciones de las maestras acerca del proceso lectoescritor – Desconocimiento de la Psicogénesis del proceso lectoescritor  
Fuente: Autores. Archivo Excel Matriz de Triangulación

### Desconocimiento de la psicogénesis de la lectura

Reconocer la forma en que se da el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en el niño por parte de la maestra, resulta capital. “Aprender a leer requiere el dominio de un conjunto complejo de conceptos y habilidades a varios niveles de un sistema jerárquico” (Cazden, 1988, p.208).

Las categorías axiales halladas y trianguladas aquí (Desconocimiento de la psicogénesis de la lengua escrita, el niño como sujeto en el proceso, reacciones del niño), permitieron reconocer de forma más profunda cómo las concepciones del proceso amarradas a un interés mecánico evidenciaban de forma contundente un claro desconocimiento del proceso psicogenético del proceso lectoescritor. Las maestras desconocían la lógica en que acontece el proceso de aprendizaje de la lengua escrita en los niños, hecho que de por sí impactaba sus prácticas y tenía graves consecuencias en el niño y sus procesos de aprendizaje.

Desconocer el proceso psicogenético, impacta directamente en la forma en que el maestro asume pedagógica y didácticamente su experiencia de enseñanza. No reconocer las lógicas de este proceso, hace por ejemplo que en lo didáctico, los maestros puedan estar amarrados a lógicas que solo refuerzan el desarrollo de habilidades y destrezas motoras, dejando para lo pedagógico una consecuencia bien grave: Los niños son solo un objeto del proceso, no sujetos activos de su propia formación. Al respecto cuando se preguntaba a las maestras sobre el conocimiento que tienen sobre el proceso por el cual se da el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños, ellas declaraban que “El niño pasa por ejemplo, primero pasa por el aprestamiento, el garabateo, la formación de pequeñas palabritas, los números, va reuniendo con los arma todos, va haciendo el conteo y a lo último el niño ya está desarrollando muchas habilidades” ED1-13. Otra de las maestras hace una descripción de diferentes etapas desde el momento en que el niño es bebé hasta que llega a la escuela, a pesar de esto, dichas etapas están más amarradas a una visión del desarrollo evolutivo del niño y no al reconocimiento de los procesos de comprensión y significados por los que pasa todo niño en relación con la lectura y la escritura:

“Pues considero que primero es la etapa de bebé, la etapa del balbuceo, luego papá y mamá. Eso va de poquito a mucho, a medida que van conociendo el mundo, van ampliando su vocabulario y sus co-



nocimientos. Luego vienen oraciones y párrafos pequeños. Después inicia la etapa escolar en donde nosotros les mostramos lo que son las letras, el abecedario y a significar lo que es la escritura y la lectura” ED5-120.

Otra de las maestras mencionaba que “Pues primero que todo, la etapa del aprestamiento, es decir, la etapa del garabateo, sin dejar a un lado el juego, que como sabemos, mediante el juego el niño aprende” ED2-43. Esta misma importancia del juego en el proceso lectoescritor es declarada por otra de las maestras: “Vienen para adquirir, primero se hace mediante el juego, después por el aprestamiento para que vayan adquiriendo las habilidades motrices, después de ese proceso se les coloca el garabateo para ver cómo tiene su motricidad definida” ED3-69. No obstante la importancia dada al juego, todas las maestras sin excepción tienen un marcado convencimiento de que el avance del proceso de lectoescritura depende de manera casi exclusiva del nivel de aprestamiento que el niño haya alcanzado; al respecto otra maestra está convencida de que estas habilidades son un sello personal de cada niño, es decir, unos nacen más predispuestos que otros al proceso de aprendizaje, pero esta predisposición no está relacionada con la capacidad cognitiva, sino con el nivel de desarrollo motriz con que cuente el niño:

Eso es relativo, hay unos niños que uno observa que hay en los que influyen bastante las destrezas manuales, la motricidad; hay otros que uno observa que por edad son muy pequeños pero son muy hábiles para trazos y para captar mejor lo visto en clase. Pero hay otros niños que a pesar que son más mayores que esos niños no llevan el mismo ritmo, todo es relativo, su ritmo no depende ni de ellos, ni de la cronología, ni de la naturaleza fisiológica de ellos. Eso es como un sello personal de cada uno ED4-93.

Estas concepciones sobre la forma en que se sucede en el proceso en el niño, demuestran solo algunos aspectos del proceso y no la complejidad que este envuelve. Ambas declaraciones, evidencian un marcado interés por lograr

el aprestamiento y el desarrollo de habilidades como fin último, desconociendo así, no solo las etapas por las que realmente atraviesa el niño, sino incluso la experiencia misma con la lectura y las diversas formas de leer y comprender el mundo a la que está expuesto el niño.

Reconocer el proceso que se desarrolla en el niño es de vital importancia. Unido a este necesario conocimiento de la psicogénesis de lectoescritura, se evidencia un desconocimiento de la escritura como construcción social y cultural con unas lógicas particulares, la cual requiere de un proceso de acompañamiento en su enseñanza, ya los códigos sobre los que ha sido creada tiene una directa relación con la conciencia lingüística de sus contextos particulares. Al respecto Downing (1998) menciona:

1) La escritura o la letra impresa, en cualquier idioma, es un código visible que representa aquellos aspectos del habla que fueron accesibles a la conciencia lingüística de los creadores de dicho código o sistema de escritura; 2) esta conciencia lingüística de los creadores de un sistema de escritura incluía simultáneamente una conciencia de la función comunicativa del lenguaje y de ciertos rasgos de la lengua hablada que son accesibles al hablante oyente para ser analizadas lógicamente; 3) el proceso del aprendizaje de la lectura consiste en el redescubrimiento de a) las funciones y b) las reglas de codificación del sistema de escritura; 4) este redescubrimiento depende de la conciencia lingüística del que aprende en lo referente a los mismos rasgos de la comunicación y de la lengua que eran accesibles a los creadores del sistema de escritura; 5) los niños enfrentan las tareas del aprendizaje de la lectura en un estado normal de confusión cognitiva en cuanto a los objetivos y a los rasgos técnicos de la lengua; 6) en condiciones relativamente favorables, los niños pasan por sí mismos del estado inicial de confusión cognitiva a una mayor claridad cognitiva acerca de las funciones y los rasgos del lenguaje; 7) aunque la fase inicial es la más trascendental en el aprendizaje de la lectura, la

confusión cognitiva se vuelve a presentar en las subsiguientes etapas, para luego ceder nuevamente ante la claridad cognitiva, a medida que se acumulan nuevas subdestrezas dentro del repertorio alumno, en las últimas etapas de la educación; 8) la teoría de la claridad cognitiva es aplicable a todas las lenguas y a todos los sistemas de escritura. El aspecto de la comunicación es universal, pero las reglas técnicas para construir el código difieren de un lenguaje a otro. (Downing, 1998, pp.37, 238)

Otro aspecto que preocupa es la manera en que se reconoce el nivel en el que el niño llega a la escuela con respecto al proceso lectoescriptor. En las observaciones realizadas se pudo constatar la variedad de experiencias con las que llegan los niños. Es importante aclarar que para la gran mayoría de niños, esta es su primera experiencia de escolarización, factor que preocupa a la hora de poder cumplir con la meta que la institución señala al final del año para el nivel preescolar: todos los niños deben salir leyendo y escribiendo. ¿Es esto posible?, ¿Qué procesos podrían quedar por fuera?, ¿Hasta dónde un año de preescolar es suficiente para el desarrollo de los diferentes procesos que acercarán al niño a la experiencia de la lectura y la escritura con mayor coherencia? Al respecto las observaciones evidenciaron lo siguiente:

El grado 0-04, es un grado de 28 estudiantes entre las edades de 4 a 6 años, algunos de estos niños no han realizado un nivel anterior de escolaridad, 9 niños y 8 niñas han asistido con anterioridad a las guarderías y 11 no tienen ningún nivel de escolaridad DC2-13/.../. El grado 0-05, es un grado de 29 estudiantes entre las edades de 4 a 6 años, algunos de estos niños no han realizado un nivel anterior de escolaridad: 9 niñas y 8 niños han estado con anterioridad en guardería DC3-29/.../. El grado 0-06, es un grado de 28 estudiantes entre las edades de 4 a 6 años, algunos de estos han estado en guardería: niñas: 8 y niños: 16 y 5 están repitiendo el grado de preescolar al no alcanzar los objetivos del curso los padres solicitan nuevamente que sea recibidos en este DC4-49.

En conversaciones con las maestras, se pudo evidenciar que estas condiciones de los niños no son analizadas de una forma crítica y en función misma del proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma que el mismo proceso didáctico no tiene en cuenta esta diferencia de niveles o experiencias de los niños. El plan es abordado para todos de la misma manera.

Se reconoce la existencia de un diagnóstico inicial que realizan las maestras a los niños, pero este no logra estar en coherencia con las lógicas y etapas del proceso psicogenético de la lectura.

### **Discusión y Conclusiones**

Las maestras poseen unas concepciones enmarcadas en lógicas funcionales, fruto en muchos de los casos de su experiencia personal, dichas situaciones están directamente relacionadas con la manera en que ellos motivaban y mediaban los procesos de lectura y escritura en los niños alejados de los procesos de comprensión donde predominan las prácticas rutinarias, mecánicas que terminan visualizando al niño como objeto dentro del proceso lectoescritor.

Se devela una ausencia de comprensión del proceso lectoescritor por parte de las maestras, las cuales ignoran la dinámica que se desarrolla en los niños para adquirir la lectura y escritura a través de procesos cognitivos. En este sentido no se reconoce la psicogénesis del proceso lectoescritor, hecho directamente relacionado con la forma en que las maestras y las madres llevan a cabo la enseñanza.

### **Referencias**

- Caldera de Briceño, R., Escalante de Urrecheaga, D. & Terán de Serrentino, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65916617002>

- Cazden, C. (1988). La lengua escrita en contextos escolares. En Ferreiro & Gómez (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En *Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Lectura sobre lecturas*. (Documento online). Disponible en: [http://cerlalc.org/curso\\_didactica/doc/m3\\_c1/El\\_papel\\_de\\_la\\_mediacion\\_en\\_la\\_formacion\\_de\\_lectores.pdf](http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/m3_c1/El_papel_de_la_mediacion_en_la_formacion_de_lectores.pdf)
- Correa Díaz, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere*, 13(44), 89-98.
- Chávez Salas, A.L. (2001). La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1), 1-6.
- Chávez Salas, A.L. (2002). Los procesos iniciales de etnoeducativo-escritura en el nivel de educación inicial. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 2(1), 1-23.
- Cruz, M.d.L., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M.F., Sola, G. & Pozo, J.I. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios Pedagógicos*, (28), 7-29.
- Díaz, F., Núñez, R., Gallego, J. & Suárez, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*, 22, 83-109.
- Downing, J. (1998). La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. En Ferreiro & Gómez (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Duque Aristizábal, C.P. (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. *Revista Colombiana de Psicología*, (15), 125-129.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A.A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Revista Lectura y Vida*, 1(2). Recuperado <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/sumario> 20 agosto 2014

- Ferreiro, E. (2006, julio-diciembre). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 3. Recuperado el [9 de febrero de 2015], de [http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro\\_Escritura\\_antes\\_letra.htm](http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm)
- Mejía, D.N. (2010). Lectura en pañales para llegar a la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 873-883. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155008>

## CAPÍTULO 7

# Control voluntario y prácticas parentales en niños que inician edad escolar en colegio privado de Cúcuta\*

---

MANUEL E. RIAÑO GARZÓN<sup>1</sup>

EDGAR ALEXIS DÍAZ CAMARGO<sup>2</sup>

JAVIER LEONARDO TORRADO RODRÍGUEZ<sup>3</sup>

MARÍA JUDITH BAUTISTA SANDOVAL<sup>4</sup>

ORIANA MARCELA CHACÓN LIZARAZO<sup>5</sup>

---

\* Producto de la investigación titulada: Relación existente entre la regulación-control de conducta, características sociodemográficas y prácticas parentales en niños que inician edad escolar. Investigación vinculada al Grupo Neurociencias del Caribe de la Universidad Simón Bolívar.

1 Psicólogo. Magíster en Psicología Clínica. Especialista en Neuropsicología Infantil, Pontificia Universidad Javeriana. Docente Investigador Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. m.riano@unisimonbolivar.edu.co

2 Psicólogo. Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico. Magíster en Neuropsicología Clínica, Universidad San Buenaventura. Doctor en Educación (En curso), UPEL-Venezuela. Docente Investigador Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. e.diaz@unisimonbolivar.edu.co

3 Psicólogo. Magíster en Neuropsicología, Universidad San Buenaventura. Doctor en Psicología con Orientación en Neurociencias Cognitivas, U. Maimónides. Director de Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. j.torrado@unisimonbolivar.edu.co

4 Psicóloga. Maestría en Salud Ocupacional, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT. Especialista en Orientación Vocacional y Ocupacional, Universidad Francisco de Paula Santander. Docente-coordinadora de Extensión, Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. m.bautista@unisimonbolivar.edu.co

5 Psicóloga, Universidad Simón Bolívar. Investigadora Líder de Semillero en Clínica y Desarrollo Psicológico, FUDEPSY. orriana\_9312@hotmail.com

## **Resumen**

Los bajos índices en cultura ciudadana de la capital nortesantandereana reflejan una necesidad de analizar el desarrollo de habilidades de autorregulación conductual en sus habitantes. Siguiendo teorías acerca del desarrollo neuropsicológico, se ha concluido que las habilidades de autorregulación se forman desde la edad preescolar logrando unos significativos avances en los inicios de la edad escolar, habilidades que se relacionan con las denominadas funciones ejecutivas. En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo analizar diferencias en el desarrollo de la capacidad de regulación de conducta y su relación con características sociodemográficas y prácticas de crianza. Para ello se utilizó un diseño descriptivo-correlacional, con un muestreo probabilístico estratificado de 33 niños y niñas tomados de un colegio privado de Cúcuta. Se evaluaron características de los padres, prácticas parentales y procesos cognoscitivos de atención y funcionamiento ejecutivo, los cuales configuraron las habilidades en control voluntario de conducta. Se encontraron desempeños atencionales por encima del promedio en la muestra seleccionada. Así mismo, relaciones positivas entre prácticas de control y apoyo de los padres con el funcionamiento ejecutivo de los hijos. Finalmente se discuten los resultados teniendo en cuenta otras variables involucradas y su relación con las habilidades de autorregulación conductual.

**Palabras clave:** Control voluntario, Funcionamiento ejecutivo, Capacidad atencional, Prácticas de crianza, Neuropsicología de la edad escolar.

## **Abstract**

The low civic culture indices in the capital city of Norte de Santander reflect a necessity to analyze the development of behavioral self-regulation of their inhabitants. According to theories about neuropsychological development, it is concluded that self-regulation activities are forged since the preschool age, thus obtaining significant progress at the beginning of the scholar age, abilities which are related to executive functions. The main objective of this research was to analyze differences in the development of the behavioral



self-regulation and its relationship with sociodemographic characteristics and parenting. To achieve it, a correlation and descriptive study was designed, with a stratified sampling of 33 girls and boys from a private school in Cúcuta. Parent's characteristics, parenting y cognitive processes of attention and executive functioning were examined, which configured abilities in behavioral voluntary control. Levels of attention above the average were found on the sample. It also was found positive relationships between parenting and support from the parents with the executive functioning of their children. Finally the results are debated considering other variables involved and their relationship with the behavioral self-regulation activities. **Keywords:** Voluntary control, Executive functioning, Attention capabilities, Parenting, Neuropsychology in scholar age.

### **Desarrollo de contenidos**

La ciudad de Cúcuta de acuerdo con estadísticas, presenta bajos índices de cultura ciudadana que se expresan en problemáticas que limitan el desarrollo regional como: la violencia intrafamiliar, la evasión de impuestos y la baja participación ciudadana (*La Opinión*, 2011). En este sentido, pensar un mejor desarrollo regional superando estas dificultades, implica la búsqueda de una comunidad que se autorregule (Mockus, 2003), es decir, que controle sus propias acciones y estime las posibles consecuencias.

De acuerdo con esta perspectiva, la teoría psicológica ha hecho un interesante aporte en la explicación de procesos psicológicos que permiten a las personas controlar sus acciones, planearlas, detener impulsos y verificar los resultados, entre otras capacidades.

Esta mirada de los procesos superiores del ser humano, ha sido abordada por diferentes autores en los últimos 40 años, entre ellos Luria (1983), quien argumenta que estas capacidades de control voluntario de las acciones, hacen parte de un mecanismo neuropsicológico denominado *factor de regulación y control*. Este factor está relacionado con el funcionamiento

de las regiones frontales que desde la ontogenia se ha encontrado con un desarrollo más tardío, con inicio cerca de los tres años, alcanzado su mayor desarrollo en la adolescencia y adultez joven. El factor de regulación y control se asocia con las denominadas *funciones ejecutivas* (Flores & Ostrosky, 2012), que implican procesos psicológicos complejos como la planeación, el control inhibitorio, la atención voluntaria y la memoria de trabajo, procesos que pueden ser mediados por el adulto y que se pueden ver modificados por la función reguladora del lenguaje (Riaño & Quijano, 2015; Riaño, 2015).

Desde la neuropsicología infantil, se ha establecido que durante la edad preescolar, el niño regula su conducta gracias al papel que cumple el adulto que lo educa y lo prepara para la edad escolar, donde se requiere mayores habilidades de autorregulación (Solovieva, Quintanar & Bonilla, 2003), obligando al niño a un mayor control de sus acciones sin la presencia del adulto. Por esta razón, la presente investigación, pretende analizar las diferencias en el desarrollo de esta capacidad de autorregulación de conducta, teniendo en cuenta factores socioculturales y de crianza que intervienen en este hito del desarrollo. Este hallazgo será un punto de partida para re-evaluar aspectos de las metodologías educativas, la crianza y la práctica clínica, en miras de la prevención de trastornos de conducta y aprendizaje que se traducirán en una sociedad adulta más eficiente, controlada y sana.

Para comprender la argumentación del presente estudio, se analizarán en primer lugar aspectos del neurodesarrollo y su articulación con la crianza, las funciones ejecutivas y la atención como constructos fundamentales de análisis.

El neurodesarrollo que puede llegar a tener un individuo como mencionan Vinuesa, Quintana, Marfil y García (2015) es un proceso multifactorial que se genera de acuerdo a las relaciones con el ambiente, la vida intrauterina, la niñez y la pubertad, algunos estudios con pruebas neuropsicológicas como el de Aguilera, Ostrosky y Camarena (2012) revelan que entre los 3

y los 6 años se dan cambios a nivel cerebral y cognitivo relacionándose con las funciones ejecutivas, por lo que la mediación de los padres durante la infancia resulta fundamental.

La forma en que los padres transmiten normas y controlan el comportamiento puede influir significativamente en el desarrollo cognitivo del niño. En este sentido, Baumrind (1967, 1971) citado por Mauricio, Stelzer, Mazzoni & Álvarez (2012) hace una clasificación de los estilos de crianza como modalidad de transmisión de normas, y señala la existencia de estilos autoritario, permisivo y democrático, pero es necesario tener presente como señala Martínez (2010) que cada familia asume pautas de crianza dependiendo de características como la dinámica al interior de ella y de factores contextuales. Por su parte, Arranz, Oliva, Olabarrieta & Antolín (2010) infieren que el estatus socioeconómico así como el nivel cultural de los padres podrían considerarse como variables que también mediarán el desarrollo cognitivo del niño. Carrillo (2014) refiere que estudios realizados en Estados Unidos han demostrado que el bajo estatus socioeconómico constituye una vulnerabilidad neurológica específica en regiones del cerebro como las prefrontales (función ejecutiva, memoria, lenguaje, dominios cognitivos) debido a la falta de estimulación.

Por otro lado, estudios como el de Schroeder y Kelley (2010) indagaron las relaciones entre el ambiente familiar, las prácticas de crianza y el desempeño ejecutivo de niños entre 5 y 12 años a partir del cuestionario para padres Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF), la escala de autorreporte Family Environment Scale (FES) y el cuestionario de autorreporte Parent-Child Relationship Inventory (PCRI). Los resultados de ese estudio demostraron relaciones entre la organización familiar, el soporte paternal, la capacidad de poner límites de los padres y el desempeño ejecutivo de los niños en la planificación-organización, organización de materiales, memoria de trabajo, inhibición, cambio y monitoreo, generando entonces como menciona Martínez (2010) una bidireccionalidad desde la infancia hasta su implicación en la adolescencia.

Aguilera et al. (2012) infieren que gran parte del desarrollo de las Funciones Ejecutivas se pueden ver comprometidas no solo por el desarrollo del cerebro sino por otras variables como los estilos de crianza y los factores socioculturales, lo que abre paso a la importancia de investigar la relación entre las Funciones Ejecutivas y la influencia que puede o no tener en el desarrollo cognitivo los estilos de crianza de los padres considerando en dichos estudios la influencia de las diferencias culturales, étnicas y grupos socioeconómicos como refiere Bornstein y Bornstein (2010).

En cuanto a la atención, el Ministerio de Protección de Salud, Protección Social, Colciencias y Universidad Javeriana (2015), refiere una tasa de 17,1 % en la población con problemas en los procesos de atención selectiva y sostenida.

En consecuencia la atención se reconoce como un proceso fundamental para la cognición, pero cuando está afectada generalmente se ha relacionado con componentes genéticos, pero otros factores del ambiente pueden estar implicados en las dificultades atencionales (Vélez, Talero, Guzmán, Zamora & Guzmán, 2015), influenciando el rendimiento y el aprendizaje (Erickson, Thiessen, Godwin, Dickerson & Fisher, 2015). Tal como se ha señalado previamente, dichos procesos estarán mediados por la crianza y la estimulación cognoscitiva, que ha mostrado efectividad en el fortalecimiento de la atención selectiva y sostenida (Ortega, Ariza, Delgado & Riaño, 2015).

Por tal motivo durante la primera infancia se ha evidenciado que el temperamento y los comportamientos sociales corresponden con patrones de funcionamiento socioemocional en menores desde los 5 años, influenciando el sesgo atencional (Cole, Zapp, Fetting & Pérez, 2016) y por tal motivo repercutiendo en la conducta y desarrollo cognitivo de los sujetos que las presentan (Flores, 2009).

Aunque se debe reconocer que la atención es un proceso multisensorial (Matusz et al., 2015) y madurativo, existiendo un incremento gradual de la capacidad, a lo que, a mayor edad, mejor ejecución; no obstante se ha evidenciado la correlación de la escolaridad de los padres con la ejecución en las tareas de los menores (Matute, Sanz, Gumá, Rosselli & Ardila, 2009).

De igual forma, la importancia que tienen los padres en cuanto a sus actitudes y estilos parentales en la formación de los menores y en los procesos cognitivos de estos, ya que pueden modificar aspectos atencionales y comportamentales (Hsing-Chang & Shur-Fen, 2015). Por ende Eberé, Nwakaego, Chinweike y Chizua (2015), refieren que los adolescentes criados por padres con autoridad, en comparación con los adolescentes criados por padres autoritarios, permisivos o no involucrados en el proceso de los menores, tienen un mayor nivel de ajuste académico. No obstante cabe aclarar que algunas creencias socioculturales pueden afectar el acompañamiento y la búsqueda de ayuda por parte de los padres por las dificultades atencionales de los menores (Arya, Agarwal, Yadav, Kumar & Agarwal, 2015).

### **Metodología**

**Diseño.** Se propone una investigación de corte transversal, con un diseño correlacional (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) para establecer la relación entre la regulación de conducta y características sociodemográficas.

**Población.** Se ha definido una población finita cuyo número aproximado es de 85 niños y niñas que corresponde al número de matriculados en primer grado de un colegio privado de la ciudad de Cúcuta.

**Muestra.** Se utilizará un muestreo probabilístico estratificado de acuerdo con el grado escolar. Del cálculo con una confiabilidad del 95 %, se calculó una muestra de 33 niños y niñas. Durante el proceso se retiraron 2 niños por lo cual se evaluaron únicamente 31 niños con edades de 6 años (41,94 %) y 7 años (58,06 %).

**Instrumentos.** La evaluación consistió en un cuestionario de datos sociodemográficos diseñado con características particulares de interés para la investigación; el *Inventario de Conducta Parental* (Merino, Díaz & De Roma, 2004); algunos subtest de *Evaluación Neuropsicológica Infantil* (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky, 2013) y de la *Escala NEUROPSI* (Ostrosky et al., 2014) que incluyen tareas de ejecución específicas para la evaluación de atención y funciones cognitivas relacionadas con el funcionamiento de la corteza pre-frontal, Se utilizaron versiones validadas para México y Colombia.

**Análisis de la información.** Para el análisis de la información se consolidó la tabulación de los resultados brutos de los instrumentos autoadministrados y de ejecución. Posteriormente se utilizó el paquete estadístico de análisis SPSS® versión 21 para los análisis descriptivos y correlacionales.

## Resultados

Respondiendo a los objetivo de la investigación, en primer lugar se describen algunas características sociodemográficas que en estudios previos han mostrado relación con variables de desempeño cognitivo.

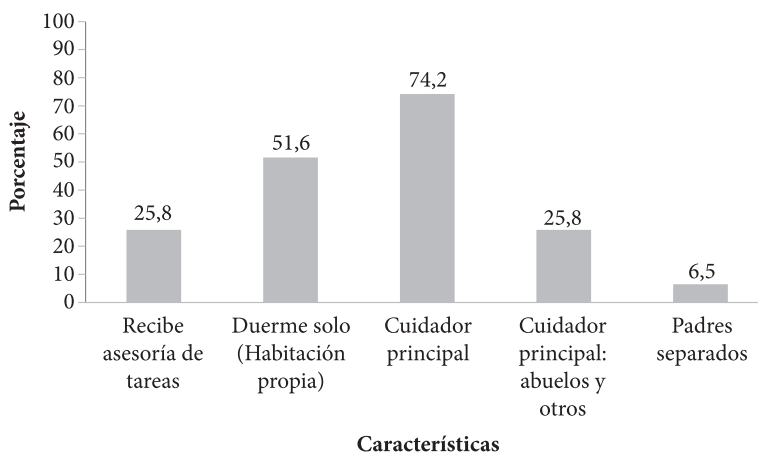


Figura 1. Características más significativas de los niños(as) y sus familias. Los datos se presentan en porcentajes

Para el estudio actual, se realizó prueba de  $\text{Chi}^2$  para analizar dependencia entre las variables sociodemográficas (Figura 1) y las variables de desempeño cognoscitivo de Atención, Planeación, Inhibición, Fluidez verbal. Como resultado se aceptó la hipótesis nula indicando independencia entre las variables. En este sentido, para la muestra aquí analizada, no se encontró relación entre la asesoría de tareas, el dormir solo o la convivencia familiar con habilidades cognitivas asociadas a regulación conductual.

El grupo de familias evaluadas, se encuentran en estratos 3 al 5, con predominio de la población entre el estrato medio y medio alto (Tabla 1).

Tabla 1. *Distribución de familias por estrato socioeconómico*

Estrato	Porcentaje
3 Medio Bajo	9,7
4 Medio	54,8
5 Medio Alto	35,5

Del análisis correlacional no paramétrico de Spearman, se encontró relación directamente proporcional entre el estrato socioeconómico y los indicadores de estilo parental basado en compromiso/apoyo ( $p=0,01$ ). Este hallazgo permite inferir que en niveles socioeconómicos más altos, se presentan en mayor proporción prácticas parentales derivadas del instrumento utilizado como las muestras de afecto, felicitaciones-elogios, alivio ante las situaciones críticas, entre otras características.

Frente a la escolaridad de los padres (Tabla 2), se observó un mayor nivel de formación en las madres (*Prueba t: Sig. 0.00*) con una mayoría de formación profesional y de posgrado.

Tabla 2. Escolaridad de los padres de niños evaluados

Escolaridad	Porcentajes	
	Madre	Padre
Educación Básica	0	16,2
Bachiller	9,7	6,5
Técnico/Tecnólogo	16,1	6,4
Profesional	74,2	42

Para el caso del nivel educativo se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el nivel de escolaridad de las madres y el puntaje en pruebas neuropsicológicas de atención auditiva y fluidez fonológica (ver Tabla 3). Para en análisis de datos categóricos mediante  $\chi^2$  entre el nivel de formación del padre ( $p=0.030$ ), Madre ( $p=0.034$ ) con fluidez semántica.

Tabla 3. Correlación entre características socio-demográficas y procesos cognoscitivos de control voluntario

Características/ Procesos Cog.	Atención Visual	Atención Auditiva	Planeación	Inhibición	Velocidad	Fluidez semántica	Fluidez Fonológica
Edad promedio de padres		,547**			-,422*		
Horas diarias de tiempo libre			-,308*				
Horas de sueño							
Escolaridad madre		,311*					,372*
Escolaridad padre							
Horas de trabajo en casa: madre		-,398*				,610**	
Horas de trabajo en casa: padre				-,402*		,456**	

\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$

Adicionalmente, en la Tabla 3, se presentan relaciones de tipo directamente proporcional entre la edad promedio de los padres y las capacidades de



Atención auditiva y velocidad. Hallazgos similares se encontraron entre las variables, escolaridad de la madre y atención auditiva.

Por otra parte, se analizó la situación laboral de los padres, donde se encontró que los hijos de padres y madres que permanecen más tiempo trabajando en casa, muestran mayor fluidez semántica.

Sin embargo en el caso específico de madres que laboran más tiempo en el hogar, se encontró menores desempeños en atención auditiva y cuando es el padre quien más trabaja en casa, se observaron peores desempeños en capacidad de control inhibitorio.

Tabla 4. *Correlaciones entre el estilo de crianza y procesos cognoscitivos de control voluntario*

Estilo/Proceso Cog.	Análisis	Atención Visual Dibujos	Atención Auditiva	Fluidez Semántica	Fluidez Fonológica
Hostil-Coercitivo	Coef. corr.	-,345*	-,268		
	sig.	,029	,072		
Apoyo-Compromiso	Coef. corr.			,324*	,318*
	sig.			,038	,040

\*\* . p<0.01, \* . p<0.05

De la Tabla 4, se destacan la relación inversamente proporcional entre el estilo hostil/coercitivo y la capacidad de atención visual. Por el contrario se encontró mayor fluidez en niños hijos de padres con tendencia a la crianza basada en apoyo y compromiso.

Finalmente, analizando prácticas particulares que ejercen los padres para corregir a sus hijos, se destacan las bondades de enseñar al hijo control de espera que de acuerdo con los resultados, mostró relación positiva con habilidades de atención visual, planeación, velocidad y fluidez fonológica. Así mismo, formas de corrección basadas en control físico, por el contrario se relacionaron con peores desempeños en velocidad de procesamiento. Fi-

nalmente las formas de crianza de predominio afectivo, mostraron relación directamente proporcional con habilidades de planeación.

Tabla 5. *Prácticas de crianza relacionadas con procesos cognoscitivos de control voluntario*

Práctica parental/ Habilidad Cognitiva	Atención visual	Atención auditiva	Planeación	Inhibición	Velocidad	Fluidez semántica	Fluidez fonológica
Fomentar habilidad Espera en el hijo	,500**		,356*		-,459**		,355*
Control Conductual	Anunciar consecuencias de su conducta	,445**	,337*			,358*	
	Informar sobre su mala conducta de manera contigua		-,493**	,337*			
	Tomarlo con brusquedad				-,489**		
Afecto	Compartir besos y Abrazos		,317*				
	Compartir sonrisas		,317*				

\*\* . p<0.01, \* . p<0.05

Finalmente, advirtiendo las relaciones entre variables encontradas, se presenta en la Tabla 5, los desempeños generales de la muestra evaluada tomando como referencia los datos normativos para población latinoamericana de las escalas utilizadas.

Tabla 6. *Nivel de desempeño en las funciones neuropsicológicas (porcentajes)*

Nivel	Atención visual	Atención auditiva	Planeación	Inhibición	Velocidad	Fluidez semántica	Fluidez fonológica
Bajo	3,2 %	22,6 %	25,8 %	--	12,9 %	6,5 %	6,5 %
Promedio	74,2 %	41,9 %	74,2 %	100 %	87,1 %	87,1 %	45,2 %
Alto	22,6 %	35,5 %	--	--	--	6,5 %	48,4 %

De la evaluación general se destacan resultados sobresalientes de la muestra en capacidades de Fluidez fonológica y atención. Las capacidad de pla-

neación aunque se encuentra en una alta proporción en nivel promedio, es el proceso cognoscitivo con mayor porcentaje de niños en nivel Bajo.

### **Discusión y Conclusiones**

A través de la historia en psicología se han realizado diferentes estudios sobre la importancia y el papel fundamental que juega la familia en el desarrollo de los niños y niñas en todas las esferas, tanto en la socialización como en lo afectivo, autores como Henao, Ramírez y Ramírez (2007) plantean que resulta fundamental en la autorregulación en la infancia combinar los límites, la generación de hábitos, los estilos de crianza, aceptar al otro como un ser humano diferente, así como las expresiones afectivas y la mediación en la regulación comportamental. Sin embargo, tan solo en las últimas décadas se han correlacionado los patrones de crianza con la evolución de la corteza prefrontal del cerebro que permite la autorregulación y el control voluntario de la conducta (Barudy & Dantagnan, 2010).

En este estudio sobre control voluntario y prácticas parentales en niños que inician edad escolar en colegios privados de Cúcuta se tuvo en cuenta variables como el estrato socioeconómico y la escolaridad de los padres, ante la primera, los hallazgos nos muestran que las prácticas parentales como las muestras de afecto, felicitaciones-elogios, alivio ante las situaciones críticas podrían favorecer comportamientos pro sociales adecuados, en este sentido siendo posible visibilizar incluso la prevención de prácticas de riesgo como el consumo de sustancias como alcohol (Martínez & Robles, 2001; Pons & Berjano, 1997) al lograr niños con mejores habilidades de planeación y control inhibitorio entre otros procesos.

Continuando con los aprendizajes de niño derivados del acompañamiento familiar mediante la crianza, Jackson y Schemes (2005) encontraron que mayor contacto de los padres con sus hijos, predice estilos parentales más adecuados y mayor estimulación cognitiva. Cabe destacar que los autores señalan que también la buena relación entre padre y madre, se relaciona

positivamente con estilos parentales más funcionales, lo cual sugiere analizar esta variable en futuros estudios.

Por otra parte, diferentes estudios han mostrado que ante la ausencia de la comunicación o cuando se encuentra limitada la interacción entre padres e hijos, está se relaciona con la búsqueda de pares conflictivos y al riesgo de la generación de conductas disociales (Dishion, Patterson, Stoolmiller & Skinner, 1991; Serrano, Godás, Rodríguez & Mirón, 1996).

En cuanto a la escolaridad de los padres, se evidenció que entre más alto es el grado de estudios, mejor rendimiento de las funciones cognitivas (Matute, Sanz, Gumá, Rosselli & Ardila, 2009; Arán, 2011) siendo coherente con lo evidenciado en el grado de escolaridad de las madres y el rendimiento de los menores en atención auditiva y fluidez fonológica por ser esta una tarea compleja de acceso al léxico y su respectiva evocación. Ahora bien, en el proceso de planeación se encuentra que entre más tiempo libre tienen los infantes, menor es la capacidad de planeación a lo que coincide con lo referenciado en Flores, Tinajero y Castro (2011) refieren que la planeación en actividades no escolarizadas se evidencia una menor capacidad de planeación debido a que el tipo de razonamiento abstracto y atencional se deben al tipo de acción que se realiza para así desarrollarla, de igual forma se observa que ante la actitud abstracta evaluada en fluidez semántica los menores presentan un mejor rendimiento cuando los padres realizan su trabajo en el hogar.

Otro aspecto a tener en cuenta en la relación de los estilos parentales con el desarrollo de los procesos cognoscitivos es la escolaridad, los hallazgos de este estudio en el cual se encontró una relación positiva cuando se presenta mayores niveles de escolaridad con la evolución de procesos como la fluidez fonológica y la atención auditiva se corroboran con los resultados de otras investigaciones que evidencian cómo los estilos con bajo autoritarismo favorecen la mejora de las puntuaciones en aspectos como el com-

ponente verbal y el desempeño intelectual (Shears & Robinson, 2005), a su vez, otros estudios sustentan que a mejores estilos parentales se mejoran aspectos como la innovación y la creatividad en los niños y niñas (Lim & Smith, 2008; Krumm, Vargas-Rubilar & Gullón, 2013), al igual que entre más se reciba afecto y protección sumado a una estimulación cognitiva adecuada por parte de las madres se mejora el rendimiento en el lenguaje en el ambiente escolar (Caycedo et al., 2005).

Relacionando de manera específica procesos cognitivos implicados en la regulación de conducta con prácticas de crianza, Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti (2014) en revisiones previas han concluido una relación entre las prácticas parentales y el desarrollo de la corteza pre-frontal, cuyo funcionamiento se asocia con habilidades de control conductual y funcionamiento ejecutivo; al igual que Schroeder y Kelley (2010), quienes señalaron la relación entre el establecimiento de límites y soporte parental, con el desempeño ejecutivo.

Como ya se ha dicho, en este estudio se encontraron estilos parentales en este caso basados en el apoyo y compromiso sobre la crianza en los niveles socioeconómicos más altos; así mismo en el caso particular del presente estudio se destaca que dicho estilo de crianza mostró una relación positiva con habilidades propias de funcionamiento ejecutivo y regiones corticales del cerebro como la planeación y la fluidez verbal. Este hallazgo muestra relación con estudios previos donde se ha encontrado una relación directamente proporcional entre la actividad cortical frontal y el nivel socioeconómico (Tomarken, Dichter, Garber & Simien, 2004).

Adicionalmente, cabe considerar los aportes de Carlson (2003) quien señala la importancia de la sensibilidad en la crianza y el control verbal de los padres en la predicción de mejor funcionamiento ejecutivo en los hijos. En el presente estudio, se evidencia en la utilización de prácticas específicas de afecto, como la expresión mediante besos y abrazos, apoyo ante las crisis, compartir sonrisas entre otros, y por parte de prácticas de control el

fomento de habilidades de espera y anticipación de consecuencias, como aspectos que impactan positivamente sobre el funcionamiento ejecutivo y el control atencional voluntario. Por su parte Bernier, Carlson y Whipple (2010) apoyan la hipótesis sobre los efectos positivos de sensibilidad materna sobre el desarrollo de funciones ejecutivas, lo cual se puede asociar a los hallazgos sobre el estilo comprometido y de apoyo de los padres y su relación con la fluidez, atención y planeación. Vale la pena destacar, que en el estudio presente se encontraron un mayor impacto de la presencia de la madre en casa sobre la fluidez verbal de los hijos, no obstante del padre se encontró una relación entre su presencia en casa y baja capacidad de control inhibitorio de los hijos, de lo cual se infiere una mayor permisividad de los padres. Este resultado es coherente con los reportes de Rodríguez, Del Barrio y Carrasco (2009) quienes encontraron mayor percepción de control, autoridad, supervisión, comunicación y afecto en las madres en comparación con los padres.

## **Referencias**

- Aguilera, E.C., Ostrosky, F. & Camarena, B. (2012). Interacción de temperamento y MAO-A en pruebas de inhibición en preescolares. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(1), 543-554.
- Arán, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 98-113.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F. & Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 503-513.
- Arya, A., Agarwal, V., Yadav, S., Kumar, P. & Agarwal, M. (2015). A study of pathway of care in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Asian Journal of Psychiatry*, 17, 10-15.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de competencias y resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.

- Bernier, A., Carlson, S. & Whipple, N. (2010). From external regulation to self regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81, 326-339.
- Bornstein, L. & Bornstein, M. (2010). Estilos parentales y el desarrollo social del niño. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, 1-4. [Online] Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2520/estilos-parentales-y-el-desarrollo-social-del-nino.pdf>
- Carlson, S. (2003). Executive function in context: Development, measurement, theory, and experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68, 138-151.
- Carrillo López, Á. (2014). *Ejecución neuropsicológica de niños y niñas de diferentes estatus socioeconómico*. [Online] Disponible en: [http://digi-bug.ugr.es/bitstream/10481/36218/1/CarrilloLopez\\_%20Angela.pdf](http://digi-bug.ugr.es/bitstream/10481/36218/1/CarrilloLopez_%20Angela.pdf)
- Caycedo, C., Ballesteros, B., Novoa, M., García, D., Arias, A., Heyck, L. & Rochy Vargas, G. (2005). Relación entre variables de control parental y prácticas de juego en niños y niñas de 10 a 13 años de edad en la ciudad de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 123-152.
- Cole, C., Zapp, D., Fetting, N. & Pérez-Edgar, K. (2016). Impact of attention biases to threat and effort full control on individual variations in negative affect and social withdrawal in very young children. *Journal of Experimental*, 141, 210-221.
- Dishion, T., Patterson, G., Stoolmiller, M. & Skinner, M. (1991). Family, school, and behavior antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.
- Ebere, D., Nwakaego, E., Chinweike, J. & Chizua, E. (2015). Parenting styles and attention deficit hyperactivity disorder as correlates of academic adjustment of in-school adolescents in Enugu State, Nigeria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 702-708.
- Erickson, L., Thiessen, E., Godwin, K., Dickerson, J. & Fisher A. (2015). Endogenously and exogenously driven selective sustained attention: contributions to learning in kindergarten children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 138, 126-134.

- Flores, J. (2009). Características de comorbilidad en los diferentes subtipos de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 21(4), 592-597.
- Flores, J. & Ostrosky, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: Manual Moderno.
- Flores, J., Tinajero, B. & Castro, B. (2011). Influencia del nivel y de la actividad escolar en las funciones ejecutivas. *Revista Interamericana de Psicología*, 45(2), 281-292.
- Henaó, G., Ramírez, C. & Ramírez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora*, 7(2), 33-240.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Hsing-Chang, N. & Shur-Fen, S. (2015). Co-occurrence of attention-deficit hyperactivity disorder symptoms with other psychopathology in young adults: parenting style as a moderator. *Neuroimage*, 124, 75-84.
- Jackson, A.P. & Schemes, R. (2005). Single Mothers' Self-Efficacy, Parenting in the Home Environment, and Children's Development in a Two-Wave Study. *Social Work Research*, 2(29), 7-20.
- Krumm, G., Vargas-Rubilar, J. & Gullón, S. (2013). Estilos parentales y creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectivas*, 12, 153-173.
- La Opinión (2011). *Cucuteños rajados en cultura ciudadana*. [online] Disponible en: [http://www.laopinion.com.co/demo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=368206&Itemid=27#.U-KhsPl5MpI](http://www.laopinion.com.co/demo/index.php?option=com_content&task=view&id=368206&Itemid=27#.U-KhsPl5MpI)
- Lim, S. & Smith, J. (2008). The structural relationships of parenting style, creative personality and loneliness. *Creativity Research Journal*, 20, 412-419.
- Luria, A. (1983). *Las funciones corticales superiores del hombre*. Madrid: Martínez Roca.
- Martínez, Á.C. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6(1), 111-121.
- Martínez, J.M. & Robles, L. (2001). Variables de protección ante el consumo de alcohol y tabaco en la adolescencia. *Psicothema*, 13(2), 222-228.



- Matusz, P., Broadbent, H., Ferrari, J., Forrest, B., Merkle, R. & Scerif, G. (2015). Multi-modal distraction: Insights from children's limited Attention. *Cognition*, 136, 156-165.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. & Ostrosky, F. (2013). *Evaluación Neuropsicológica Infantil – ENI 2*. México: Manual Moderno.
- Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Rosselli, M. & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276.
- Mauricio, C., Stelzer, F., Mazzoni, C. & Álvarez, M.Á. (2012). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares. Una revisión de su vínculo con el temperamento y el modo de crianza. *Pensando Psicología*, 8(15), 128-139.
- Merino, C., Díaz, M. & De Roma, V. (2004). Validación del inventario de conductas parentales. Un análisis factorial confirmatorio. *Persona*, 7, 145-162.
- Ministerio de Salud y Protección Social, Colciencias y Pontificia Universidad Javeriana (2015). *Encuesta Nacional de Salud Mental*. [online] Disponible en [www.minsalud.gov.co](http://www.minsalud.gov.co)
- Mockus, A. (2003). Cultura ciudadana y comunicación. *La Tadeo*, 68, 106-111.
- Ortega, A., Ariza, A., Delgado, D. & Riaño, M. (2015). Programa de estimulación sobre procesos atencionales en niños con TDAH. *Revista Fronteras del Saber*, 6, 31-38.
- Ostrosky, F., Gómez, M.E., Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. & Pineda, D. (2014). *Neuropsi Atención y Memoria* (2ª ed.). México: Manual Moderno.
- Pons, J. & Berjano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, 9(3), 609-61.
- Riaño, M. (2015). La función reguladora del lenguaje y el control voluntario de la acción en el manejo de dificultades en habilidades escolares.

- En Corporación Universitaria Lasallista (2015), *Retos y realidades de la Psicología Educativa* (pp.257-274). Caldas: Editorial Lasallista.
- Riaño, M. & Quijano, M.C. (2015). La función reguladora del lenguaje, Intervención en un caso de atención deficitaria. *Acta Neurológica Colombiana*, 31(1), 71-78.
- Rodríguez, M., Del Barrio, M. & Carrasco, M. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2(2), 10-18.
- Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D. & Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8(1), 25-44.
- Schroeder, V. & Kelley, M. (2010). Family environment and parent-child relationships as related to executive functioning in children. *Early child development and care*, 180, 1285-1298.
- Shears, J. & Robinson, J. (2005). Fathering attitudes and practices: influences on children's development. *Child Care in Practices*, 11, 63-79.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. & Bonilla, M. (2003). Análisis de las funciones ejecutivas en niños con déficit de atención. *Revista Española de Neuropsicología*, 5(2), 163-176.
- Tomarken, A., Dichter, G., Garber, J. & Simien, C. (2004). Resting frontal brain activity: linkages to maternal depression and socio-economic status among adolescents. *Biological Psychology*, 67(1-2), 77-102.
- Vargas-Rubilar, J. & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186.
- Vélez-van-Meerbeke, A., Talero-Gutiérrez, C., Guzmán-Ramírez, G., Zamora-Miramón, I. & Guzmán-Ramírez, G.M. (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: de padres a hijos. *Neurología*, Inpress.
- Vinuesa, A.M., Quintana, F.C., Marfil, N.P. & García, M.P. (2015). Estudios transculturales en neurodesarrollo. *Big Bang Faustiniiano*, 4(1), 35-39.

## CAPÍTULO 8

# Acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad\*

---

ROSARIO GILDEMEISTER FLORES<sup>1</sup>

ROSINA VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ<sup>2</sup>

PATRICIA VERGARA BAO<sup>3</sup>

MICAELA WETZELL ESPINOZA<sup>4</sup>

### Resumen

El propósito de la investigación fue evaluar el desempeño de las niñas y niños de cinco años de edad que estudian en Instituciones Educativas Inicial (IEI) que pertenecen al sector público, y Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI). Se exploró en las variables “Construcción del número”, y “Comprensión de textos oralizados y gráficos”; además, en algunas capacidades de Personal Social y en los factores del contexto familiar y educativo que se encuentran asociados a los desempeños de los estudiantes. El estudio es descriptivo y combina un diseño comparativo y correlacional. Tanto en comprensión de textos oralizados y gráficos, como en construcción del número, se observa una brecha de equidad entre los IEI y PRONOEI, favorables a los IEI.

---

\* Ministerio de Educación del Perú - Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Los informes completos referidos a este estudio se encuentran publicados en: <http://umc.minedu.gob.pe/?p=1737>

1 Licenciada en Educación, Ministerio de Educación del Perú. [charitogildemeister@yahoo.es](mailto:charitogildemeister@yahoo.es)

2 Magíster en Gobernabilidad y Desarrollo, Ministerio de Educación del Perú. [sanchez.vane@gmail.com](mailto:sanchez.vane@gmail.com)

3 Licenciada en Educación, Ministerio de Educación del Perú. [patriciavergarabao@gmail.com](mailto:patriciavergarabao@gmail.com)

4 Licenciada en Psicología, Universidad San Ignacio de Loyola. [mikwetzell@gmail.com](mailto:mikwetzell@gmail.com)

**Palabras clave:** Aprendizaje, Evaluación, Matemática, Comunicación personal y social.

### **Abstract**

The objective of this research was to evaluate the performance of five years old boys and girls who study in Instituciones Educativas Inicial (IEI) belonging to the government and Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI). The variables explored were “construction of the number”, and “comprehension of oral and graphic texts”. It also, in some capacities of Social Person and factors of family and educative contexts linked to the students. This study is descriptive and combines comparative and correlation designs. In comprehension of oral and graphic texts, and construction of the number there is equity between the IEI and PRONOEI with some favorability to the IEI.

**Keywords:** Learning, Evaluation, Mathematics, Personal and social communication.

### **Desarrollo de contenidos**

En los últimos años, la atención prioritaria a la infancia –y especialmente a la Educación Inicial– ha adquirido gran importancia, en el Perú y el mundo, por los beneficios que ofrece en el desarrollo de las niñas y los niños como personas y a sus familias, así como por el impacto que genera en la comunidad y sociedad en general (Reveco, 2005). Como señala Reveco, una de las características más importantes de la Educación Inicial es que esta se ofrece en un momento único y determinante del desarrollo humano. Las evidencias entregadas por las investigaciones en psicología, nutrición y neurociencia indican que los primeros años de vida son críticos para la formación de la inteligencia, la personalidad y la socialización (Reveco, 2004). Así, existen diversas investigaciones que fundamentan la importancia de una buena enseñanza en este nivel educativo.

Myers (1992) señala la necesidad de invertir en programas de educación

infantil argumentando ocho aspectos fundamentales que resume de la siguiente manera: los derechos humanos; la ética; el campo de lo económico; la equidad social; la movilización social; lo científico; la relación entre el cambio social y las circunstancias demográficas; y, finalmente, lo que las investigaciones muestran. Indiscutiblemente, existe un amplio consenso respecto de la importancia de la Educación Inicial y en relación con las necesidades fundamentales que deben ser respetadas y asumidas para el adecuado desarrollo integral de las niñas y los niños durante sus primeros años de vida (Behrman, 2000; Behrman, Cheng & Todd, 2004; Glewwe, 2002; Hanushek, 1995; Martorell, 1999; Martorell et al., 1995; Pelletier, Frongillo, Schroeder & Habicht, 1995; Pollit, Gorman & Metallinos-Katasaras, 1991; Schroder, Martorell, Rivera, Ruel & Habicht, 1995).

Es así como el objetivo central de este estudio fue identificar el desempeño de las niñas y los niños de cinco años de edad en Instituciones Educativas Inicial (IEI) públicas y Programas no Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI). Con este fin centró su atención en algunas de las capacidades que considera el Diseño Curricular Nacional, DCN (MED, 2006)<sup>5</sup> en las áreas de matemática, comunicación y personal social. A partir de aquellas, se establecieron las variables estudiadas.

Asimismo, el estudio exploró los factores del contexto familiar y educativo que pudieran tener relación con los desempeños de las niñas y los niños en las áreas estudiadas. La información para tales ámbitos se recogió mediante cuestionarios dirigidos a madres y padres de familia, directores, y docentes (a cargo de las IEI), así como a promotoras educativas comunitarias (a cargo de los PRONOEI).

Esta investigación representa una primera aproximación al estudio de las

---

5 El DCN 2006 se utilizó para definir el marco teórico de este estudio, dado que se encontraba vigente a la fecha de la aplicación de sus instrumentos de recolección de información.

capacidades de las niñas y los niños de cinco años de edad al finalizar la Educación Inicial. Evidentemente, se trata de un acercamiento inicial destinado a obtener información preliminar que permita caracterizar los aprendizajes que alcanzan las niñas y los niños en la Educación Inicial. Asimismo, permite identificar algunos aspectos del contexto educativo y familiar en que ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se debe mencionar que este estudio implica un desafío particular, puesto que, en esta etapa, las niñas y los niños se encuentran en constante proceso de desarrollo cognitivo, el que, además, responde a características particulares propias de la etapa de desarrollo. Este hecho hace complejo establecer de manera categórica niveles de logro para los aprendizajes que se estudian. Por esta razón, el análisis de los resultados considera tanto los aprendizajes establecidos en el DCN como las características establecidas por la psicología evolutiva para la respectiva etapa de desarrollo infantil.

### **Objetivos del estudio**

De manera general se propuso describir los logros de aprendizaje según el DCN en las áreas de Lógico Matemática, Comunicación Integral y Personal Social que alcanzan las niñas y niños al término de la educación inicial y la influencia que tienen algunos factores del entorno familiar y educativo sobre dichos logros, en los programas escolarizados y no escolarizados del área urbana y rural, cuya lengua materna es el castellano.

Para alcanzar el objetivo general se propusieron los siguientes objetivos específicos: 1) Describir los logros alcanzados en ‘Construcción del número’, principalmente relacionados con la ‘clasificación y seriación; 2) Describir los logros alcanzados en ‘comprensión de textos oralizados’ y las características del aprendizaje de la ‘expresión oral y producción de textos’; 3) Describir los aprendizajes alcanzados en el conocimiento de sí mismo y de su entorno, que caracterizan el desarrollo de la identidad; 4) Comparar los logros alcanzados por las niñas y niños evaluados según CEI y PRONOEI,

estrato rural y urbano y según sexo; y 5) Relacionar algunos factores del contexto familiar y educativo con los logros alcanzados en la capacidad de construcción del número, comprensión de textos oralizados y en el conocimiento de sí mismo y del entorno.

### **Metodología**

El tipo de estudio es descriptivo y combina un diseño comparativo y correlacional (Hernández, Fernández & Baptista, 2007).

Naturalmente, los instrumentos y técnicas de recojo de información respondieron a las características de las niñas y los niños de cinco años de edad. Así, las pruebas de desempeño constaron de diversas actividades estructuradas que debían ser respondidas individualmente pero aplicadas de manera colectiva. Por otro lado, había actividades que eran bien grupales o bien individuales, y que se presentaron a niñas y niños de manera oral. Además, los materiales aplicados guardaban estricta concordancia con los materiales sugeridos en el DCN (MED, 2006) y eran los normalmente utilizados en la educación inicial. En esta investigación se ha buscado mantener el principio de estandarización, tanto en la selección y elaboración de los materiales como en sus procesos de aplicación.

Al respecto, las actividades matemáticas emplearon material concreto como bloques lógicos, palitos de madera, bolitas, fichas y cuadros simples y de doble entrada, y todos ellos se elaboraron con criterios definidos. Por su parte, las actividades motoras utilizaron pelotas de trapo, sogas, cintas y mobiliario del local de la IEI o el PRONOEI donde se realizaba la evaluación. Finalmente, las actividades comunicativas y sociales usaron láminas de secuencias narrativas e ilustraciones, y otros elementos como casetes con cuentos narrados, grabadoras, lápices y de colores, plumones, plastilina, tijeras, etc.

Para evaluar se designó a una pareja de especialistas, que debía trabajar durante cuatro días, en cada IEI o PRONOEI de la muestra. La finalidad de contar con dos personas por institución educativa para la aplicación de los instrumentos era propiciar el más alto grado de objetividad, habida cuenta de que ambas personas se observarían y retroalimentarían constantemente. Finalmente, se debe precisar que los instrumentos y técnicas se validaron mediante dos aplicaciones piloto.

En consecuencia, la confiabilidad de los resultados está respaldada tanto por la validez de los instrumentos como por la triangulación por técnica (uso de diversas metodologías de recojo de información) y por investigador (equipo multidisciplinario).

Las variables estudiadas por área fueron las siguientes:

En matemática, se investigó la variable “construcción del número”, entendida como el proceso de formación de este concepto. Este se desarrolla principalmente a partir de las capacidades de clasificación y seriación (Piaget, 1977; Wallon, 1981).

En comunicación, se estudió la variable “comprensión de textos oralizados y gráficos”. Esta se define como un proceso en el que el niño prelector (o lector no alfabetizado) utiliza sus conocimientos previos (conocimientos del mundo y del lenguaje) para relacionarlos con la información de un texto y poder así reconstruir su significado y sentido (Molina, 1999; Olilla, 1998).

En personal social, se consideran tres capacidades: “uso del cuerpo, que demuestre equilibrio dinámico y coordinación”; “reconocimiento de las características de sí mismo y de su entorno social”; y “participación en grupo con responsabilidad y respetando al otro”.



### **Participantes**

La muestra de estudio estuvo constituida por un total de 375 instituciones públicas: 223 IEI de gestión estatal (59,5 %) y 152 PRONOEI (40,5 %). Se trabajó con un máximo de quince niñas y niños por aula. La aplicación se llevó a cabo en 16 regiones del país: Amazonas, Ancash, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Callao, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Junín, La Libertad, Lambayeque, Lima, Piura, Puno y Ucayali<sup>6</sup>.

En el diseño, se empleó una muestra probabilística<sup>7</sup>, de conglomerados y estratificada<sup>8</sup>. Una vez seleccionadas las instituciones y programas educativos, se seleccionó un grupo de 15 y 10 niñas y niños en los CEI urbanos y rurales, respectivamente, y un grupo de 6 niñas y niños en los PRONOEI, considerando el tamaño promedio de cada tipo de institución y la complejidad y requerimientos pedagógicos para este tipo de aplicación. Es decir, se tomó en cuenta la edad de los niños, las características de la prueba de desempeño con uso de material manipulativo, la aplicación de actividades individuales y grupales, la adecuación de ambientes, el medio para registrar las respuestas de los niños, entre otros.

Con el fin de obtener muestras representativas de la población estudiantil en los estratos tipo de institución (CEI / PRONOEI) y ámbito (Urbano / Rural), se obtuvo un tamaño de muestra total de 4.048 estudiantes, distribuidos en 378 instituciones educativas. Las IEI de ámbito urbano represen-

---

6 La muestra del estudio se tomó del padrón de los niños matriculados en las IEI y PRONOEI en el año 2007. Cabe indicar que, debido a dificultades originadas en la fuente de información, fue necesario reemplazar aproximadamente el 10 % y 28 % de IEI y PRONOEI, respectivamente.

7 En una muestra probabilística, cada unidad del universo de estudio tiene una probabilidad de selección conocida y superior a cero. Este tipo de muestra permite calcular los errores muestrales y así poder generalizar los resultados de la muestra a la población de estudio, especificando la precisión de estas inferencias.

8 El muestreo estratificado asegura una mayor confiabilidad de la muestra disminuyendo la varianza de las estimaciones. Una estratificación es más eficiente cuanto más homogéneas sean las unidades que pertenecen a un mismo estrato y más heterogéneos los estratos entre sí. Aun sin cumplir estrictamente con estas características, cualquier estratificación mejora la calidad de las estimaciones, con la única condición de que toda unidad de muestreo pertenezca a un estrato y solo a uno y la unión de todos los estratos conformen la población total de estudio.

tan el 40 % de la muestra programada y las IEI de ámbito rural el 19 %. Por su parte, los PRONOEI de ámbito urbano representan 19 % y los rurales 22 %. El porcentaje de estudiantes matriculados en las IEI de ámbito urbano representan 57 % de la muestra programada y las IEI de ámbito rural 17 %. Por su parte, las niñas y niños matriculados en PRONOEI de ámbito urbano representan 7 % y en zonas rurales 19 %.

## **Resultados**

### ***Características del contexto familiar y educativo***

Los hallazgos obtenidos mediante los cuestionarios dirigidos a las familias y a las docentes, directoras y promotoras permiten describir las características del contexto familiar y educativo en el que se desarrollan y aprenden las niñas y los niños participantes. Deben entenderse los datos aquí registrados como posibles factores que condicionan el desempeño de las niñas y los niños, en la medida en que se comportan como facilitadores o no del aprendizaje.

Dos variables importantes en relación con lo dicho son el acceso a servicios básicos, así como al material bibliográfico mínimo y los medios informáticos de transmisión de información. En cuanto a la primera variable, el 58 % cuenta con desagüe y el 87 %, con luz eléctrica. En cuanto a la segunda, estos niños y niñas poseen una limitada cantidad de libros y acceso a la información: cerca del 53 % de hogares cuenta con solo diez libros o menos y aproximadamente, solo una de cada diez familias cuenta con una computadora en el hogar.

Un factor relevante del nivel de importancia que la familia le otorga a la educación o del apoyo que puede brindar a sus miembros en las tareas escolares es el grado de instrucción de los padres. En relación con esta variable, alrededor del 75 % de madres y padres de familia alcanzan, como máximo, estudios completos de secundaria. En su mayoría, las madres realizan trabajos no calificados como campesinas o amas de casa (77 %), y

los padres, trabajos no calificados como campesinos o taxistas, u otros de mayor grado de calificación como obreros de la construcción u operarios en instalaciones (76 %). Particularmente, en las zonas rurales, las familias realizan, en general, trabajos no calificados.

En cuanto a las características de la oferta educativa, los locales donde esta se brinda presentan limitaciones en cuanto a infraestructura y acceso a los servicios básicos. Se trata de edificaciones construidas, en su mayoría, con material noble (62 %) y, en algunos casos, con adobe o tapia (29 %). Es necesario precisar que, sobre esto, existe un contraste claramente marcado entre la oferta de las IEI y de los PRONOEI: mientras que la mayoría de las primeras (91 %) cuenta con electricidad durante la jornada de clases, no ocurre lo mismo con más de la mitad de los PRONOEI (55 %).

Otras diferencias entre las IEI y los PRONOEI son las siguientes: a) si bien el 61 % de ambos cuenta con servicios higiénicos conectados a una red pública, solo el 39 % lo tiene en caso de los segundos; b) casi el 80 % de las primeras cuenta con inodoros de tamaño adecuado para la edad de cinco años, mientras que ello solo ocurre en el 32 % de los segundos<sup>9</sup>; y, finalmente, c) el 20 % de las IEI cuenta con una única aula de clases para todas las edades, mientras que ocurre lo mismo con el 81% de los PRONOEI. Cabe indicar que, aun cuando las IEI cuenten con mejores condiciones para el aprendizaje, estas distan de ser ideales.

En cuanto al nivel educativo de las docentes y promotoras, el 20 % de las primeras estudió, además de Educación, alguna otra carrera; mientras que, en el caso de las segundas, solo el 50 % estudió Educación y algunas de estas, otra carrera. En relación con el uso de medios didácticos en las aulas,

---

9 Los contrastes entre las IEI y los PRONOEI en cuanto a estas condiciones físicas pueden deberse a la naturaleza con la que fueron creados. Mientras que las primeras fueron creadas de manera institucional, los segundos lo fueron bajo una gestión comunitaria, en la que, por ejemplo, el local educativo podría bien ser la casa de un miembro de la comunidad.

se encontró que la mayoría de docentes y promotoras, más del 91 %, utiliza cuadernos en las áreas de matemática, comunicación y personal social.

### ***Resultados de las variables de estudio***

Los resultados de las variables “construcción del número” (matemática) y “comprensión de textos oralizados y gráficos” (Comunicación) siguieron el mismo modelo de análisis. Esto hizo necesario establecer niveles de logro a partir del ordenamiento de la medida de dificultad de los ítems, estimada con el modelo Rasch. Así, se establecieron tres niveles según el desempeño en las capacidades estudiadas: en el nivel III, se encuentran las niñas y niños que responden a las preguntas más complejas del estudio y correspondientes a la edad de cinco años; en el nivel II, las que responden a las preguntas sencillas que plantea el estudio; y, en el nivel I, aquellos que no contestan a las preguntas más sencillas.

Estos niveles se han determinado en función de las variables estudiadas, los logros de aprendizaje planteados en los componentes correspondientes del DCN (MED, 2006) y los procesos de desarrollo de las niñas y los niños de cinco años de edad. Sin embargo, este estudio es una primera aproximación a sus aprendizajes y, por ende, los resultados deben ser considerados como una primera tentativa de explicar algunos aprendizajes relevantes en la Educación Inicial.

Por su parte, los resultados de Personal Social se presentan de manera independiente. En este caso, las capacidades estudiadas se analizan a partir de otro modelo de análisis, uno que es distinto del modelo Rasch y que contempla la elaboración de perfiles o grupos de respuestas. Estos también se definieron mediante el agrupamiento conceptual según los aprendizajes planteados por el DCN (MED, 2006) y los procesos del desarrollo de las niñas y los niños de cinco años. De la misma manera que para “construcción del número” y “comprensión de textos oralizados y gráficos”, los resultados se presentan en tres niveles.

### **Construcción del número<sup>10</sup>**

De acuerdo con los hallazgos para la variable “construcción del número”, el 14,3 % de las niñas y los niños se ubica en el nivel III; el 72,2 %, en el nivel II; y el 13,5 %, en el nivel I.

La mayoría de niñas y niños se ubica en el nivel II en el que se establecen algunas relaciones entre los objetos concretos y los ubican espacialmente, pero sin explicar los criterios empleados. En el nivel III, se observa un porcentaje bajo de niñas y niños que establece relaciones complejas y variadas entre los objetos, verbalizando los procedimientos realizados y estableciendo relaciones que constituyen indicios de la inclusión de clases<sup>11</sup>, (primera evidencia de la construcción del número). Se debe precisar que, en este nivel, se han considerado las niñas y los niños que explican las acciones realizadas con los objetos. Finalmente, un grupo pequeño de niñas y niños se encuentra en el nivel I: este grupo aún no tiene una noción de número.

De igual manera, los resultados muestran que existen diferencias según modalidad de atención: las niñas y los niños que asisten a las IEI tienen mejores desempeños que los que lo hacen a los PRONOEI. Así, el 15 % de los que asisten a las IEI se encuentra en el nivel III, mientras que ello ocurre únicamente con el 4 % de los que asisten a los PRONOEI. Más aún, estos últimos concentran el 33,6 % de niñas y niños en el nivel I, frente al 12,2 % de las IEI.

Las diferencias esperables en relación con el área geográfica o el sexo de los niños no han sido significativas o no se han producido. Sobre el primer aspecto, solo se evidencia diferencias significativas entre las niñas y los niños de las IEI y los PRONOEI de zonas urbanas y rurales que se encuentran en

---

10 En Matemática, las respuestas se trasladaron directamente en protocolos de registro y luego se codificaron.

11 La inclusión de clases se refiere a la capacidad para pensar en el todo y en las partes de manera simultánea, e implica coordinar los aspectos cuantitativos y cualitativos de una clase y subclase.

el nivel I (10,7 % para la zona urbana y 19,7 % para la zona rural); y, sobre el segundo aspecto, los porcentajes de logro no presentan diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en cada uno de los niveles de logro.

### ***Comprensión de textos oralizados y gráficos***<sup>12</sup>

De acuerdo con los hallazgos para la variable “comprensión de textos oralizados y gráficos”, el nivel III agrupa al 10,1 % de las niñas y los niños participantes; el nivel II, al 44,8 %; y el nivel I, al 45 %.

Cerca de la mitad de las niñas y los niños participantes se ubica en el nivel II: ellos identifican información en los textos que escuchan, caracterizados por estar acompañados de imágenes, y comprenden algunas de sus partes (44,8 %). Además, entienden el significado completo de las láminas y diferencian palabras escritas de dibujos u otro tipo de imágenes. Sin embargo, aún no establecen relaciones de causa-efecto, formulan un título para el texto oralizado ni explican los elementos del lenguaje escrito que reconocen en una lámina.

Para los otros dos niveles los porcentajes son bastante menores. En el nivel III, se ubican aquellas niñas y los niños que realizan tareas de comprensión del significado de textos oralizados con la misma característica que en nivel anterior y que, además, explican los elementos del lenguaje escrito que reconocen en una lámina (10,1 %). En el nivel I, no retienen ni mencionan información, así como tampoco reconocen el significado de una lámina a partir de elementos gráficos y escritos (45 %). La mayoría de niños y niñas de este nivel no comprende los textos y las láminas propuestas.

Si se considera la modalidad de atención, las IEI concentran a las niñas y

---

12 En comunicación, el registro de las respuestas se realizó a través de entrevistas, que se grabaron en cassetes, luego se transcribieron y, finalmente, se codificaron.

los niños que se caracterizan por tener un mejor desempeño. Así, el 10,6 % de los alumnos de las IEI se encuentra en el nivel III, mientras que solo el 3,1 % de los de PRONOEI se ubica en ese nivel. Por su parte, el 66 % de los niños de los PRONOEI se encuentra en el nivel I, mientras que solo el 43,6 % de las IEI se ubica en este nivel. Por otro lado, si se considera el área geográfica, las niñas y los niños de zonas rurales tienen resultados más bajos que los de zonas urbanas en todos los casos. Así, el nivel III concentra solo un 4,2 % de niñas y niños provenientes de la zona rural, en tanto que un 12,9 % pertenece a zona urbana. Destaca que, del total de las niñas y los niños que están en el nivel I, el 64,2 % pertenece a la zona rural y el 36,2 %, a la zona urbana.

En relación con los porcentajes de logro de las niñas y los niños de acuerdo con el sexo, existen diferencias significativas en los niveles II y I.

### ***Resultados según factores asociados***

Tanto para la variable “construcción de número” como para la llamada “comprensión de textos oralizados y gráficos” existen diferencias en el desempeño de las niñas y los niños según el estatus socioeconómico, el capital cultural de la familia, la tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje en el hogar (cuentos, instrumentos musicales y juguetes), y las expectativas de madres y padres sobre el desempeño de sus niñas y niños en primaria. Del mismo modo, los factores del contexto educativo también condicionan diferencias en el desempeño, en particular la infraestructura y los servicios básicos de los centros educativos, la tenencia de materiales en el aula, los espacios para el aprendizaje (tipo de aulas según edad) y la formación y especialización de las docentes y promotoras.

De hecho, las relaciones encontradas entre estos factores y los desempeños son, aunque bajas, positivas. De igual forma, se hallaron diferencias según modalidad de atención y área geográfica a favor de las IEI y los PRONOEI de zonas urbanas. Se debe recalcar que, según los hallazgos del estudio,

las IEI cuentan con mejores condiciones para el aprendizaje que los PRO-NOEI.

Respecto de las concepciones de las docentes, promotoras y familias acerca de la infancia, el juego y la finalidad de la Educación Inicial, los resultados indican que las respuestas que dan cuenta de una percepción más integral de la infancia (vale decir, aquellas que incorporan diferentes aspectos del desarrollo y del aprendizaje infantil) se relacionan con un mejor desempeño en la variable “construcción del número” y, en menor medida, con la variable “comprensión de textos oralizados y gráficos”. Probablemente este hecho indique que, con una visión de este tipo, las docentes y promotoras están fomentando interacciones lúdicas y el uso de estrategias pedagógicas más amplias en el aula, y que las familias participen más en la educación de sus hijos. Al mismo tiempo, las docentes y promotoras que no están de acuerdo con el uso prioritario de fichas de trabajo –y que quizás busquen elaborar sus propios materiales para el aula– concentran a niñas y niños con mejores logros de aprendizaje tanto en “construcción del número” como en “comprensión de textos oralizados y gráficos”.

Según el análisis multivariado, la mayor parte de las variaciones en el desempeño en las variables “construcción del número” (59,8 %) y “comprensión de textos oralizados y gráficos” (40,2 %) se debe a las características del contexto familiar de las niñas y los niños participantes del estudio. A pesar de estos resultados, la variabilidad en el desempeño debida al contexto educativo es importante. En el caso de “construcción del número” es de 40,2 % y en “comprensión de textos oralizados y gráficos”, de 31,1 %.

Finalmente, se debe señalar que, tanto en el caso de “construcción del número” como en el de “comprensión de textos oralizados y gráficos”, existe un porcentaje amplio de diferencias sin ser explicado. Ello indica que podría haber otras variables asociadas al desempeño de las niñas y los niños participantes que no han sido consideradas. El presente estudio podría ayudar a vislumbrar algunas de ellas o, en todo caso, orientar su búsqueda.



### ***Personal Social***

Como se mencionó líneas arriba, el estudio ha considerado, en el área de Personal Social, tres capacidades: “uso del cuerpo que demuestra equilibrio dinámico y coordinación”, “participación en grupo con responsabilidad y respetando al otro”, y “reconocimiento de las características de sí mismo y de su entorno social”.

Respecto de la primera capacidad, el 77,4 % de las niñas y los niños se ubica en el nivel más complejo, es decir, en el nivel III. Este resultado indica que la mayoría de niñas y niños participantes demuestra equilibrio al desplazarse de diversas formas para llegar a la meta, así como fuerza y dirección al lanzar objetos hacia un punto definido. Por su parte, el 17,6 % que se ubica en el nivel II solo utiliza una forma de desplazamiento para llegar a la meta y presenta dificultades en la fuerza o dirección en sus lanzamientos. Finalmente, el 5 % que se ubica en el nivel I tienen dificultades para desplazarse con equilibrio por un camino establecido y para hacer uso de su fuerza y dirección para lanzar objetos.

En relación con la segunda capacidad, poco más de la tercera parte de las niñas y los niños (39,7 %) se ubica en el nivel III. Por otro lado, en los niveles II y I se sitúan el 30,8 % y el 29,5 %, respectivamente.

En cuanto a la tercera, cinco son los desempeños evaluados en ella: a) se describe a sí mismo; b) reconoce características de su familia; c) reconoce características de su IEI o PRONOEI; d) reconoce sus responsabilidades en su IEI o PRONOEI; y e) caracteriza su comunidad. Los resultados indican que la mayoría de niñas y niños ha logrado reconocer adecuadamente las características de su familia (80,3 %) y las responsabilidades en la IEI o PRONOEI (64,3 %), con lo que se ubican en el nivel III. Así, identifican y mencionan características de su familia vinculadas a su propia composición, la ocupación de los padres o adultos responsables, la experiencia

lúdica grupal y las preferencias de casa, con alguna razón que permita comprenderlas. Asimismo, describen sus responsabilidades en la escuela con alguna razón de por qué les gusta o no realizarlas.

Por su parte, más del 60 % de las niñas y los niños tuvo dificultades para identificar características de sí (no les resultaba fácil mencionar alguna razón que explique lo que más les gusta de sí mismos) y precisar rasgos de su IEI o PRONOEI, vinculados al nombre, a la infraestructura, a las actividades que realiza en el aula, al tipo de interacciones que establece con sus pares a partir del juego y a sus preferencias en torno a las experiencias cotidianas en su centro educativo. Además, solo el 24,6 % pudo identificar características de su comunidad como su nombre y preferencias en relación con el lugar en que vive, con lo que este grupo se ubica en el nivel III. Así, los resultados indican que la mayoría de niñas y niños se encuentra en proceso (en el nivel II) de lograr tres de los cinco desempeños que estudia la capacidad “reconoce características personales y de su entorno social” (“describirse a sí mismo”, “reconocer características de su IEI o PRONOEI”, y “caracterizar su comunidad”).

La mayoría de niñas y niños no mencionó alguna razón que explique sus gustos o preferencias. Ello podría indicar que es necesario trabajar en el aula estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la capacidad reflexiva y argumentativa en las niñas y los niños de cinco años.

Finalmente, se debe precisar que existen diferencias en los resultados de las capacidades “usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto” y “participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro”. En la primera capacidad, se encontró diferencias a favor de los niños varones en todos los grupos de respuesta; y, en la segunda, diferencias a favor de las niñas y los niños que asisten a las IEI en los niveles III y I.

## Discusión y Conclusiones

En relación con las variables y capacidades estudiadas en las tres áreas, un porcentaje importante de niñas y niños realiza los desempeños más sencillos. Dichos desempeños están relacionados con la capacidad de establecer algunas relaciones entre los objetos, identificar palabras en láminas, evocar información de los textos oralizados, usar su cuerpo con equilibrio dinámico y coordinación, y reconocer características de sí mismos, su familia y su IEI o PRONOEI. Sin embargo, las tres áreas estudiadas han evidenciado la poca facilidad de las niñas y los niños para expresar ideas, explicar criterios, justificar preferencias e inferir información.

Por ello, sería importante que se promueva que las niñas y los niños desarrollen más la capacidad de expresión oral, en el sentido de su capacidad para fundamentar ideas, explicar sus posiciones, establecer hipótesis y describir los procesos que los llevan a un resultado final, entre otros. El objetivo final de estas capacidades es el desarrollo de aprendizajes cada vez más complejos. Probablemente, las actividades en las aulas de las IEI y los PRONOEI que participaron en el estudio se encuentren más centradas en el uso del lenguaje para o transmitir información.

Los hallazgos indican que hay relación entre los años de asistencia a la educación inicial y el desempeño de las niñas y los niños. Así, a mayor cantidad de años en educación inicial, mejores resultados en las variables “construcción del número” y “comprensión de textos oralizados y gráficos”.

Respecto de la relación entre el desempeño y los factores asociados, los datos obtenidos indican que existe una relación positiva baja<sup>13</sup> entre las variables “comprensión de textos oralizados y gráficos”, y “construcción del número”, y los factores del contexto familiar y educativo (estatus socioeco-

---

13 Probablemente esto se deba a que la población del estudio no incluyó a los niños que asisten a una IEI privada, lo que disminuyó la variabilidad de la muestra.

nómico, capital cultural, expectativas de la familia, etc.). En otras palabras, una mayor cantidad de recursos familiares y educativos se asocia con la posibilidad de responder mejor a las preguntas más complejas. Dadas las relaciones positivas pero bajas entre las variables del contexto familiar y educativo con el desempeño, se debe considerar que pueden existir otros factores relacionados con el proceso educativo que también deberían analizarse.

Adicionalmente, se observa que las concepciones más integrales acerca de la infancia se encuentran relacionadas con un mejor desempeño en las variables de estudio. Por ello, es importante contar con una visión integral sobre la infancia, el juego y la Educación Inicial, que logre incorporar sus aspectos más relevantes en el quehacer educativo tanto en docentes y promotoras como en madres y padres de familia.

En relación con el análisis multivariado, la mayor parte de las variaciones en el desempeño que arroja la comparación de las variables “construcción del número” y “comprensión de textos oralizados y gráficos” se debe a las características del entorno familiar de las niñas y los niños. A pesar de ello, la variabilidad en el desempeño debido al entorno educativo también es importante, aunque un alto porcentaje de la correlación carece de explicación. Ello indica que podría haber otras variables asociadas al desempeño de las niñas y los niños participantes. Así, se podría tomar en cuenta variables tales como las expectativas de logro de las docentes, el clima del aula, la concepción de las docentes y promotoras sobre las dimensiones del desarrollo de las niñas y los niños, y el conocimiento de la didáctica de la educación inicial, entre otras.

## **Referencias**

Behrman, J. (2000). *Literature review on interactions between health, education and nutrition and the potential benefits of intervening simultaneously in all three*. Washington, D.C.: International Food Policy Research Institute.

- Behrman, J., Cheng, Y. & Todd, P. (2004). Evaluating preschool programs when length of exposure to the program varies: a nonparametric approach. *Rev. Econ. Stat.*, 86(1), 108-132.
- Glewwe, P. (2002). Schools and skills in developing countries: education policies and socioeconomic outcomes. *Journal of Economic Literature*, 11, 436-482.
- Hanushek, E. (1995). Interpreting recent research on schooling in developing countries. *The World Bank Research Observer*, 10(2), 227-246.
- Hernández S., Fernández, C. & Baptista, L. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Martorell, R. (1999). The nature of child malnutrition and its long-term implications. *Food and Nutrition Bulletin*, 20, 288-292.
- Martorell, R., Rivera, D., Schroeder, U., Ramakrishnan, E., Pollitt, E. & Ruel, M. (1995). Consecuencias a largo plazo del retardo en el crecimiento durante la niñez. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 45(1), 109-113.
- Ministerio de Educación del Perú (MED) (2006). *Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular-proceso de articulación*. Lima: DI-NEIP-DINESST.
- Molina, A. (1999). *Leer y escribir con Adriana*. Río Piedras, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Myers, R. (1992). *The twelve who survive*. Londres: Routledge.
- Olilla, L. (1998). *¿Enseñar a leer en preescolar?* Madrid: Narcea.
- Pelletier, D., Frongillo, Jr., Schroeder, D. & Habicht, J. (1995). The effects of malnutrition on child mortality in developing countries. *Bulletin of the World Health Organization*, 73(4), 443-448.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Pollit, E., Gorman, K. & Metallinos-Katasaras, E. (1991). Long-term developmental consequences of intrauterine and postnatal growth retardation in rural Guatemala. En G. Suci & S. Robertson (Eds.), *Future directions in infant development research*. Cornell Symposium Series. Nueva York: Springer-Verlag.

- Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Reveco, O. (2005). *Desafíos actuales de la educación parvularia*. Quito: Imprenta Asociación de Facultades de Educación.
- Schroder, D., Martorell, R., Rivera, J., Ruel, M. & Habicht, J. (1995). Age differences in the impact of nutritional supplementation on growth. *Journal of Nutrition*, 125(4), 1051-1059.
- Wallon, H. (1981). *La importancia del movimiento en el desarrollo de la personalidad*. Madrid: Pablo del Río Editor.

### **Bases de datos**

- Ministerio de Educación del Perú - Unidad de Estadística Educativa. Padrón de CEI y PRONOEI de 2007.
- Ministerio de Educación del Perú - Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Base de datos de la Evaluación de Educación Inicial de 2008.



# **PARTE III**

---

## **Educación Básica**





## CAPÍTULO 9

# Diferencias en las habilidades de pensamiento crítico, según la edad del participante

---

HUGO DAVID SALGADO ZAMBRANO<sup>1</sup>  
CINDY TATIANA PARRA OQUENDO<sup>2</sup>  
ANA CAROLINA RODRÍGUEZ<sup>3</sup>

### Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación existente entre la edad del participante y las habilidades del pensamiento crítico y reflexivo. Para esto, se contó con la participación de tres niños de 5, 9 y 10 años de edad que pertenecían a la Institución Educativa Distrital La Granja, vereda el Tunal, municipio de Zipaquirá. Dichos participantes fueron seleccionados de manera aleatoria, se llevó a cabo una metodología descriptiva, de acuerdo a la observación participante durante una obra de títeres, una entrevista no estructurada y el análisis de información por inter-observadores. Se evidenció que los participantes de menor edad buscaban mayor número de relaciones entre los acontecimientos pero no toman una postura crítica clara respecto al fenómeno abordado.

**Palabras clave:** Infancia, Pensamiento crítico, Pensamiento reflexivo, Psicología educativa, Herramientas de enseñanza, Motivación.

---

1 Psicólogo, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Miembro del semillero de investigación Procesos de Memoria Paz y Convivencia. hsalgad3@uniminuto.edu.co, hugohds93@hotmail.com

2 Psicóloga, Corporación Universitaria Minuto de Dios. cparraoq@uniminuto.edu.co, tatianaparraoquendo@hotmail.com

3 Psicóloga y Magister en Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. Docente Corporación Universitaria Minuto de Dios. nacarolinarodriguezibarra@gmail.com, anrodriguez@uniminuto.edu

## **Abstract**

The objective of this research was to analyze the existent relationship between the age of the participant and the abilities in critical and reflexive thinking. The participants are three kids of 5, 9 and 10 years old from the Institución Educativa La Granja, village Tunal, town Zipaquirá. The participants were selected randomly, the methodology applied was descriptive, during participant observation in a puppet show, a non-structured interview and the analysis of information by interobservers. The evidence showed that the youngest participants sought for more relationships in the events but did not take a clear critical stance about the respective phenomena.

**Keywords:** Childhood, Critical thinking, Reflexive thinking, Educative psychology, Motivational and learning tools.

## **Desarrollo de contenidos**

El pensamiento crítico es un modo de pensar sobre un tema que lleva a un individuo a formular conclusiones claras, a plantearse preguntas, posibles respuestas, a realizar abstracciones e inferencias, y a buscar otras posibles fuentes de información que lo lleven a resolver su cuestionamiento (Patiño, 2014). Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico y reflexivo hace referencia a la articulación de habilidades cognitivas que orientan a los individuos a analizar situaciones y a poner en cuestión los argumentos que pretenden explicar un fenómeno específico (Campos, 2007). Así también, el pensamiento crítico denominado por algunos autores como reflexivo corresponde a un ejercicio autónomo, autodirigido y autorregulado que puede ser fomentado en la escuela por medio de la comunicación efectiva y la puesta en marcha de estrategias de solución de problemas.

Estas estrategias pueden orientar a mediano plazo, a que el individuo construya nuevos saberes, sea propositivo y sea hábil para defender y justificar sus ideas intelectuales y personales, valorando el punto de vista de los demás y siendo capaz de debatir con argumentos (Aburto et al., 2008).

Dentro del contexto educativo es importante promover el pensamiento crítico, pues este, es una herramienta de enseñanza y aprendizaje que promueve la construcción de un conocimiento que se podría denominar como propio del sujeto, incidiendo de manera positiva en su proceso de formación. Así pues, se transforma la visión de que el profesor es quien aporta el conocimiento y el alumno solamente lo recibe de manera pasiva. Esta perspectiva implica un reto para el ámbito educativo, pues implica también instruir a los maestros en este modo de pensamiento (Aburto et al., 2008) y en el reconocimiento por parte de estos de sujetos activos que construyen conocimiento en el aula de clase.

Así, el pensamiento reflexivo, según Dewey (1989), es el tipo de pensamiento que implica tener en cuenta todas las implicaciones asociadas a una situación, de esta manera se facilita organizar la información de tal manera que cada idea puede orientar la siguiente y así mismo esta última puede retroalimentar a la anterior. Es importante mencionar que dicho pensamiento se orienta por un objetivo en particular, sustentado por un argumento que puede orientar a nuevas discusiones posteriormente (Dewey, 1989).

Dicho en otras palabras, el pensamiento crítico y reflexivo "... es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (Dewey, 1989, p.25), de esta manera, la reflexión inicia cuando se empieza a cuestionar o a poner a prueba la veracidad de un argumento, orientando así a la generación de nuevas evidencias que se basan en otros hechos y que pueden conducir a la construcción de un discurso coherente con los actos del sujeto (Bailin & Siegel, citado por Boe & Hognestad, 2010).

Finalmente, este estudio se justifica en la falta de información existente respecto al tema aquí investigado, además, según lo reportó la revisión bibliográfica realizada por los autores es de vital importancia fomentar un pensamiento que conlleve a realizar un análisis de la información, esto

tiene especial importancia si se tiene en cuenta el auge tecnológico y de información actual, que en ocasiones permite acceder a una información ambigua y contradictoria (Pinedo, 2013; Rodríguez, 2012). Finalmente, se justifica en la necesidad de comprender y mejorar los procesos de aprendizaje, con el fin de proyectar a los niños hacia el progreso humano en general, el cual, está vinculado indiscutiblemente a procesos de análisis crítico y de reflexión de los fenómenos de la realidad (Cáceres & Conejeros, 2011; Boisvert, 2004).

### ***Pensamiento crítico***

El pensamiento crítico es un concepto clave por su importancia para que los estudiantes aprendan a aprender. El término es algo complejo y es por esta razón que no existe un significado en general respecto a él. Pese a ello, se hace importante conocer algunas de las definiciones actuales respecto al pensamiento crítico.

Según Montoya (citado por Patiño, 2014) el pensamiento crítico es una estrategia cognitiva que se refiere al intento de los estudiantes por entender a fondo, de modo reflexivo que orienta a cuestionar el material del estudio, y a formular otras propuestas. También ha sido entendido como un proceso de reflexión y discriminación de diversas perspectivas propias y ajenas con el fin de determinar cuál es la idea que se aproxima más a la “verdad” (Paul como se citó en Patiño, 2014). Facione (como se citó en Patiño, 2014) por su parte ofrece una definición sobre este tema, para él, el pensamiento crítico implica considerar la manera en que el sujeto se está acercando de manera metodológica y conceptual a ciertos fenómenos, para de esta manera realizar juicios que involucran procesos como: interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Así mismo, señala que el pensamiento crítico es fundamental como instrumento de investigación y puede constituirse como una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada individuo (Facione como se citó Patiño, 2014) ya que promueve la construcción de la identidad individual y colectiva (González & Muñoz, 2003).

Claro esto, se sobreentiende que la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno un cúmulo de conocimientos, sino enseñarlo a que aprenda sobre lo aprendido para procurar que el alumno consiga una autonomía intelectual y esto se puede lograr atendiendo al desarrollo de destrezas que fomenten el pensamiento crítico (López, 2013; González & Del Río, 2014). De este modo, se espera que la escuela sea vista como un espacio de crecimiento para el individuo y para el grupo al que pertenece (Castiblanco & Vizcaíno, 2006; Rolón, 2014).

Respecto a esto, algunos estudios como el realizado por Nieto y Valenzuela (2013) y Alvarado (2014), han explorado la relación que existe entre pensamiento crítico y la inteligencia. Los dos primeros autores, analizaron esta relación en una muestra de 115 estudiantes universitarios y encontraron que antes de iniciar el entrenamiento; que consistió en el desarrollo de pruebas, actividades y tareas que buscaban “enseñar las habilidades de razonamiento cotidiano, deductivo, inductivo y toma de decisiones” (Nieto & Valenzuela, 2013, p.3), la relación entre las variables era muy débil, sin embargo, tras la capacitación en pensamiento crítico que duró 13 semanas con razón de dos horas por cada una de ellas, se evidenció que, la relación entre variables se vio fortalecida y que los estudiantes con niveles intelectuales más altos fueron quienes resultaron más beneficiados por la instrucción en pensamiento crítico. Demostrando que la inteligencia es un aspecto importante del pensamiento pero no determinante de este, en la medida que la relación se vio fortalecida en todos los estudiantes, por lo que cabe indicar la pertinencia de las instrucciones impartidas para fomentar y evidenciar el pensamiento crítico, orientaciones que deben considerar las diferencias individuales dentro del contexto académico (Nieto & Valenzuela, 2013).

Rivera (2014) por ejemplo, realizó un estudio de caso en el que exploró y documentó cómo se complementan los procesos de comprensión lectora y pensamiento crítico mientras se realiza la redacción de críticas literarias en un participante de ocho años de edad; encontrándose que, aunque la com-

comprensión lectora es parte importante del desarrollo del pensamiento crítico, este abarca mucho más que ello y que según lo propuesto por Bloom (como se citó en Rivera, 2014) se enfatiza en factores tales como la síntesis, el análisis y la evaluación. Además, según Bruner (como se citó en Rivera, 2014) propone que existen etapas de pensamiento crítico según la capacidad de procesamiento y memoria, por ejemplo, entre los cinco y ocho años el individuo se enfoca en la reflexión, lo que lo capacita para representar aspectos internos del ambiente; y la teoría constructivista la cual, según Figarella (como se citó en Rivera, 2014) indica que las personas forman y construyen lo que aprenden y entienden, se asume entonces que, el conocimiento es una construcción humana dentro de un contexto específico que surge por la necesidad de explicar, comprender, describir, teorizar o concluir acerca del mundo.

Por otra parte, Águila (2014) realizó un estudio de tesis doctoral dentro del cual quiso investigar en qué medida las herramientas y el lenguaje del pensamiento crítico han influido las formas de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Sonora, México, y de este modo promover herramientas, técnicas y estrategias para la enseñanza del pensamiento crítico. Este estudio partió de tres nociones: la primera es que es necesario que las instituciones educativas impulsen el pensamiento crítico de sus estudiantes, la segunda que se debe enseñar de manera explícita a pensar críticamente y la tercera que es posible mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos; lo que se encontró fue que, los estudiantes no presentan habilidades de pensamiento crítico, lo que sugiere la necesidad de cambiar el modelo enseñanza-aprendizaje (Águila, 2014).

Del mismo modo, el análisis desarrollado por Tuñón y Pérez (2009) tuvo como objetivo abordar la relación entre el pensamiento reflexivo y el lenguaje por medio de la interacción discursiva entre estudiantes de décimo grado y docentes. Encontrando que el uso que se daba a los procesos de evaluación resultaba ser un obstáculo para desarrollar tales habilidades

dentro del aula de clase, lo que sugiere un cambio en las estrategias pedagógicas en los ambientes educativos (Tuñón & Pérez, 2009).

Por su parte, González y Muñoz (2003) hacen énfasis en la importancia de forjar un pensamiento crítico respecto a los medios de comunicación principalmente en la primera infancia, ya que, aunque este grupo etario en la mayoría de ocasiones no manipula estos medios de manera directa sí recibe su información permanentemente. De ahí, la importancia de enseñar a interpretar, para saber manejar de forma crítica y creativa los medios de información, dentro de una sociedad seducida por la innovación y la incorporación de las nuevas tecnologías (González & Muñoz, 2003).

De esta manera, se considera que el ejercicio del pensamiento crítico, es importante en niños ya que fomenta el respeto, la autosuficiencia, prepara para la madurez e incentiva una participación democrática en cualquier escenario (Bailin & Siegel, como se citó en Boe & Hognestad, 2010). Además, la información adquirida mediante un proceso de pensamiento crítico tiene mayor probabilidad de ser retenida, lo que facilita el aprendizaje y aumenta la posibilidad de que el estudiante pueda extrapolar lo aprendido en la academia y lo lleve a contextos reales promoviendo cambios sociales importantes (Priestley, como se citó en Tuñón & Pérez, 2009).

### ***Desarrollo y pensamiento crítico***

Es relevante aclarar que, la relación entre pensamiento crítico y procesos como memoria, aprendizaje e incluso la relación entre pensamiento y la posibilidad de situar en contextos reales lo aprendido en la academia se da conforme a las etapas del desarrollo propuestas por Piaget, la primera de ellas la sensoriomotora que va de los 0 a los 18 meses, la segunda la preoperacional de los 18 meses a los 7 años, la de operaciones concretas de los 7 a los 12 años y la última de operaciones formales que va desde los 12 años hasta a la adultez (Molina, 1994).



A este respecto, según los objetivos planteados en el presente trabajo nos competen las etapas pre operacional y de operaciones concretas durante las cuales, según Molina (1994) se espera que haya un rápido desarrollo de la función simbólica, desarrollo del lenguaje oral y más tarde un desarrollo del lenguaje escrito. También se espera que se realicen operaciones mentales simples que aumenten la capacidad para colocar sucesos en un orden determinado e identificar relaciones entre ellos (Molina, 1994). Lo cual se relaciona de manera evidente con el pensamiento crítico ya que, como se mencionó previamente pensar críticamente consiste en el arte de aprender a pensar y esto implica que este puede fomentarse y mejorarse (Ministerio de Educación, 2006).

La teoría piagetiana presupone que las etapas no son retroactivas, es decir, que una vez que el niño entra en una nueva etapa no vuelve a una forma anterior de razonamiento o de funcionamiento. Así también, se asume desde este postulado que todos los niños pasan por las cuatro etapas en el mismo orden, lo cual, se relaciona de manera directa con la edad del infante (Linares, 2009; Saiz & Fernández, 2012).

De este modo, según Valenzuela, Nieto y Muñoz (2014) el pensamiento crítico depende de ciertas habilidades, tales como el dominio del conocimiento procedimental y la voluntad de ponerlas en práctica cuando se razona, lo que entre otras cosas podría implicar un camino más costoso cognitivamente hablando, en la medida que se omiten ciertos atajos cognitivos que pueden conllevar a inferencias erradas. Así, se entienden dos procesos importantes del pensamiento crítico: la motivación y la cognición (Valenzuela & Nieto, 2008).

Otros categorías importantes en la forma en que se manifiesta el pensamiento crítico son las creencias, la comprensión del tema abordado e incluso las representaciones del mundo, estas últimas estarán o no en consolidación y construcción según el momento del desarrollo en el que se encuentre el individuo (Acosta, 2010; Nieto & Saiz, 2011).

Por otra parte, Facione (2007) identifica varias habilidades dentro del pensamiento crítico y reflexivo, dichas habilidades son: la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación.

La interpretación hace referencia a entender y expresar el significado o la relevancia de una serie de experiencias, situaciones, datos, eventos, creencias, procedimientos o criterios (Facione, 2007). Por su parte el análisis “consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones” (Facione, 2007, pp.4 y 5).

Entre tanto, la estimación de credibilidad de los argumentos, enunciados o representaciones que dan cuenta de opiniones, experiencias, percepciones o creencias de otras personas es llamado evaluación (Facione, 2007), mientras que la inferencia consiste en tomar la información pertinente para llegar a conclusiones lógicas, formular hipótesis y encontrar relaciones que provengan de lo que la evidencia o algunas formas de representación apuntan (Facione, 2007).

Por último, la explicación, hace referencia a la capacidad de exponer de manera reflexiva y coherente a los demás lo que se piensa acerca de un tema (Facione, 2007) y la autorregulación se refiere básicamente a evaluar y analizar los procesos propios con el fin de confirmar, validar o corregir las deducciones hechas (Facione, 2007).

## **Metodología**

### ***Participantes***

El propósito de la investigación fue analizar la relación existente entre la edad del participante y las características de las habilidades del pensamiento crítico y reflexivo. Para esto, se contó con la participación de tres niños de 5, 9 y 10 años de edad los cuales, fueron escogidos de manera aleatoria

de una muestra total de 15 niños pertenecientes a la Institución Educativa Distrital La Granja, vereda el Tunal, municipio de Zipaquirá, que opera dentro del marco educativo de “escuela nueva”, esto último, hace referencia a un modelo educativo que permite ofrecer los cinco grados de básica primaria con calidad, en escuelas multigrado con uno, dos o hasta tres maestros, está dirigida a estudiantes entre 7 y 12 años y se considera como un modelo escolarizado de educación formal que responde al ámbito rural y a la heterogeneidad de las edades y orígenes culturales de los alumnos (Ministerio de Educación, 2010).

### ***Materiales***

Para realizar la investigación se usaron 3 títeres, un teatrino, 15 hojas blancas tamaño carta, 15 lápices, 2 cuadernos, una videograbadora, una grabadora de voz y un computador portátil marca Compaq Presario con un procesador de 2,00 GHz, una memoria (RAM) de 2,00 GB, y un sistema operativo de 32 bits.

### ***Procedimiento***

Se utilizó una metodología descriptiva que partió de una observación participante durante una obra de títeres sobre el conflicto armado en Colombia realizadas por uno de los investigadores, posterior a ello, se escogió a tres estudiantes a los cuales se les realizaron entrevistas no estructuradas sobre los pensamientos que les suscitó la obra y posterior a ello, se realizó un análisis de la información por inter-observadores teniendo en cuenta las habilidades del pensamiento crítico propuestas por Facione.

### ***Resultados***

De acuerdo con la información recolectada, es posible evidenciar que Juan (5 años) plantea mayor número de juicios de valor que sus compañeros, cuestiona brevemente las actuaciones de los personajes de la obra de teatro y discute con sus pares sin presentar un argumento. Por otra parte, el dibujo (ver Figura 1) resulta relativo al momento de desarrollo del niño y a su

propia historia de vida, hace alusión a lo presentado en los títeres aunque durante la entrevista indicó que hubo partes de la obra de teatro que no entendió.

El análisis que Juan realizó de la obra de teatro se basó en la definición de los personajes que consideraba malos o buenos, así mismo, reconocía diferentes estados de ánimo de cada personaje y cuestionó algunos acontecimientos, como por ejemplo si el personaje principal decía o no la verdad, “pero usted nos puede decir mentiras, ¡no! No lo vamos a ayudar, no sabemos si eso es verdad”. También, en diferentes momentos de la obra asiente, niega o rechaza acontecimientos con su cabeza. Entre tanto, cabe resaltar que durante la obra, ayudó al protagonista de acuerdo a las valoraciones que él y el grupo hacían de cada situación. Por último, Juan realizó un proceso de autorregulación en el momento del dibujo, ya que estaba dibujando cosas sin relación a la obra y cuando un compañero le indicó lo que él había dibujado, Juan hizo un personaje y lo encerró en un círculo (ver Figura 1).



*Figura 1.* Dibujo de Juan, 5 años

Por otra parte, Carlos (9 años) usó ejemplos para explicar el conflicto armado en Colombia, “es que yo sí quiero saber qué es lo que pasa en Chile, porque allá también hay muchos problemas y la gente está peleando con la policía” o “a mí me preocupa la situación de Colombia, Corea lanzó misiles y eso también es preocupante porque como pasa aquí estamos todos en

peligro”. Además, Carlos expresó creencias de sus entornos de socialización como por ejemplo “mi papá dice que la guerrilla es mala y que es gente que no sabe lo que quiere” o “así como nos dice la profesora Juliana, es mejor estar tranquilos con todos no pelear, matar es pecado”.

En su dibujo (ver Figura 2) se visualiza una idea principal de la obra de teatro, lo que sugiere un desarrollo en su capacidad de interpretación, análisis e inferencia. También reconocía la diferencia de grupos por la presencia de insignias en cada uno de ellos, elaboró argumentos del tipo “la guerrilla y los militares matan gente, lo que los hace diferentes es que los guerrilleros quieren desplazar y robar las tierras de los campesinos mientras los militares defienden a la población de estos males”.

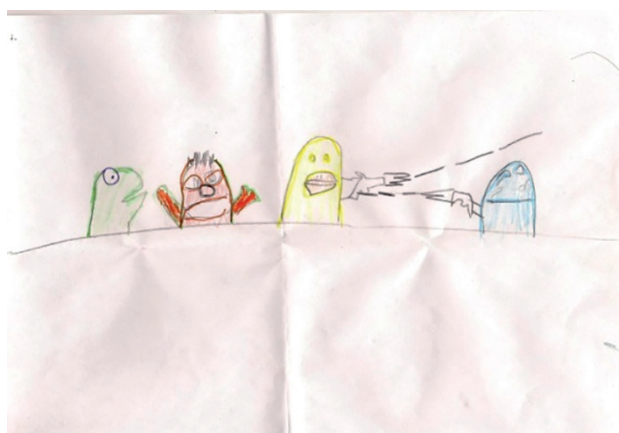


Figura 2. Dibujo de Carlos, 9 años

Por último y como era de esperar según los momentos del desarrollo de los participantes, en María (10 años) se evidenció mayor capacidad de síntesis que en sus compañeros, además, asumió una postura crítica frente a los roles de los personajes de la obra, siendo un ejemplo de esto “si el militar mata también es malo, no solo los otros hacen las cosas mal, hay más formas de solucionar los problemas” o “me parece injusto que le quiten la tierra a alguien, si alguien quiere tierra tiene que trabajar y no matar a los demás”.

Durante la entrevista demostró habilidades verbales para expresar sus ideas y para resumir la historia planteada en la obra de títeres. En su dibujo (ver Figura 3) propone una escena de la obra de teatro, logrando localizar el país al que la historia pertenece y algunos elementos simbólicos como la bandera y el mapa de Colombia.



Figura 3. Dibujo de María, 10 años

Entre tanto, María logró analizar la obra de teatro de acuerdo a la estructura básica del cuento (inicio, nudo, desenlace). En su dibujo propone la interacción de los personajes y deja entrever algunos detalles de la historia, como por ejemplo quién es el guerrillero. Por último es importante evidenciar que escuchó diferentes soluciones para diversas situaciones por las que tuvo que pasar el personaje principal para luego expresar su opinión, esto se evidencia de forma explícita cuando el personaje principal preguntó acerca de cuánto tiempo debería quedarse en la ciudad con su primo; ella escuchó dos propuestas y luego afirmó: “el tiempo necesario mientras se soluciona el conflicto en donde usted vive”.

### **Discusión y Conclusiones**

El pensamiento crítico es definido por Campos (2007) como una combina-

ción de habilidades cognitivas que se usan con el fin de analizar detallada y cuidadosamente la información, para de esta manera determinar su validez y veracidad. En otras palabras el pensamiento crítico es un proceso que hace uso de estrategias y formas de razonamiento para que el individuo se desenvuelva socialmente, tome decisiones y construya conceptos (Campos, 2007). Como fue evidente en este trabajo, los niños generan esa construcción de pensamiento reflexivo pero requieren de unas estrategias pedagógicas que incentiven el mismo, teniendo en cuenta el momento del desarrollo en el que esté el sujeto (Saiz & Fernández, 2012).

Por ejemplo, de acuerdo con los resultados obtenidos durante la investigación, es posible afirmar que la principal diferencia entre los participantes es que a menor edad se tiende a buscar más relaciones entre los hechos pero aún no toma una postura crítica sobre el fenómeno abordado, es decir, que María de 10 años fue la participante más crítica ante las situaciones planteadas en la obra de teatro. En otras palabras, los niños de 5 y 9 años de edad buscaban relaciones entre los acontecimientos pero no asumían una postura argumentada frente al fenómeno presentado, en parte porque los procesos de argumentación y explicación aún están en construcción. Lo que concuerda con los planteamientos de Rivera (2014), quien afirma que el sentido crítico se va complejizando, según el momento del desarrollo, por tanto estaría relacionado con el progreso en la capacidad de verbalización, la capacidad de procesamiento y almacenamiento de información (Rivera, 2014).

En este sentido, los resultados obtenidos podrían explicarse desde los presupuestos de Piaget quien explica cómo el niño entiende el mundo a edades diversas, lo que implica cambios cualitativos en la madurez mental durante el ciclo vital, lo que orienta al sujeto hacia una forma más elaborada de conocer (Linares, 2009). Esto último, implica que en la medida que el niño avanza se hace más hábil para emplear esquemas complejos y ordenar el conocimiento (Linares, 2009).

Basados en esto, se concluyó que la edad de los participantes presenta relación con la forma en que las habilidades de pensamiento crítico se manifiestan (Nieto & Saiz, 2011). Es decir, los participantes se encuentran en momentos diferentes de su desarrollo y formación académica, por tanto sus representaciones sobre el mundo están en camino de elaboración y sus conocimientos están en proceso de construcción (Acosta, 2010). Lo que conlleva a entender por qué cada participante abordó la misma temática de manera diferente según su momento del ciclo vital.

Por otra parte, es importante evidenciar que el pensamiento crítico está relacionado con los intereses, las disposiciones y las motivaciones de cada individuo (Valenzuela, Nieto & Saiz, 2011). Es decir, que la manera en que se evidenciaron las habilidades del pensamiento crítico también se relacionó con el interés y la motivación de los participantes respecto al conflicto armado colombiano.

Entre tanto, se considera que el ámbito escolar es un lugar importante para promover el pensamiento crítico y reflexivo, lo que podría ser factible si se tiene en cuenta que según Boisvert (2004) a los profesores les motiva que dicho pensamiento permita a los estudiantes relacionarse con cierta flexibilidad cognitiva ante posturas que difieren de las suyas e incluso viabilice la construcción y el relacionamiento en una sociedad plural (Boisvert, 2004).

Ciertamente el buen uso de herramientas pedagógicas puede llevar a los niños a construir un pensamiento reflexivo que enmarque un cambio social (Ramírez, Segrega, Patiño, & Caudillo, 2014), resultando importante, explorar nuevas estrategias pedagógicas para abordar el pensamiento crítico y reflexivo en modelos educativos del tipo “escuela nueva” en el que, según la docente que está a cargo de los participantes de la investigación, se torna difícil el fomento de dicho pensamiento.

Finalmente, es importante tener en cuenta al momento de investigar la re-



lación que existe entre la edad y el pensamiento crítico o reflexivo, las problemáticas relacionadas con el modelo educativo actual y la preparación docente para fomentar dicho pensamiento. Pues como lo plantea Pinedo (2013), el desempeño de los estudiantes del país en pruebas nacionales e internacionales, es muestra de la necesidad latente de promover el pensamiento crítico en estudiantes, ya que este podría permitir a los estudiantes buscar activamente causas o razones que ratifiquen una idea, analizar problemáticas y fenómenos de la realidad global y colombiana, sustentar y argumentar las opiniones y evidenciar un sentido crítico de la realidad social del país (Pinedo, 2013).

### Referencias

- Aburto, C., Gutiérrez, N., García, J., Tarazona, A., Sánchez, H., Franco, K. & Alarcón, V. (2008). *El educador: la revista de Educación, pensamiento crítico*. Lima, Perú: Editorial Norma. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Acosta, Y. (2010). Pensamiento crítico, sujeto y democracia en América Latina. *Utopía y praxis latinoamericana*, (15). Disponible en: <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora*. (Tesis Doctoral). Extremadura, España: Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Alvarado, P. (2014). *El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios en Desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Boe, M. & Hognestad, K. (2010). Critical thinking in kindergarten. *Childhood & Philosophy*, 11(6), 151-165.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. México: Fondo de la Cultura Económica.

- Cáceres, P. & Conejeros, S. (2011). Efecto de un modelo de metodología centrada en el aprendizaje sobre el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con talento académico. *Revista Española de Pedagogía*. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Bogotá, D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castiblanco, O. & Vizcaíno, D. (2006). Pensamiento crítico y reflexivo desde la enseñanza de la física. *Revista Colombiana de Física*, 2(38). Disponible en: <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de mala relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. *Cognición y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Recuperado de <http://www.eduteka.org/pensamientocriticofacine.php>
- González, M. & Del Río, J. (2014). Pensamiento crítico y lectura, o cómo revivir a los nuevos zombis. *Desarrollo del pensamiento crítico*. Disponible en: <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- González, M. & Muñoz, J. (2003). *La formación de ciudadanos críticos: una apuesta por los medios*. Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Linares, A. (2009). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vigotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf)
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22. Disponible en: <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *El arte de aprender a pensar. Al tablero, el periódico de un país que educa y se educa*. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-107538.html>

- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Escuela nueva: manual de implementación de escuela nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado*. (Tomo I.) Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles\\_340089\\_archivopdf\\_orientaciones\\_pedagogicas\\_tomoI.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles_340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf)
- Molina, A. (1994). *Niños y niñas que exploran y construyen: currículo para el desarrollo integral en los años preescolares*. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Nieto, A. & Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient? *Anales de Psicología*, (27). Disponible en: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/113641/107631>
- Nieto, A. & Valenzuela, J. (2013). Condicionantes intelectuales en la mejora del pensamiento crítico. Anuario de psicología. *The UB Journal of Psychology*, 3(43). Universidad de Barcelona.
- Patiño, H. (2014). *Desarrollo del pensamiento crítico*. DIDAC. Universidad Iberoamericana. Disponible en: <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Pinedo, I. (2013). El ideal de pensar críticamente: promesas y realidades. *Panorama*, 7(13), 59-72. Disponible en: <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Ramírez, J., Segrega, A., Patiño, H. & Caudillo, M. (2014). Promover y evaluar el pensamiento crítico en la universidad. *Desarrollo del pensamiento crítico*. Disponible en: <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Rivera, I. (2014). *De la comprensión lectora al pensamiento crítico: un estudio de caso de una niña en edad temprana*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Rodríguez, M. (2012). Pensamiento crítico para el uso diario. *Sapiens Research*, (2). Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es.ezproxy.uniminuto.edu:8000/servlet/articulo?codigo=3841375>
- Rolón, N. (2014). *Pensamiento crítico y docencia. Breves reflexiones de su aporte y riqueza en desarrollo del pensamiento crítico*. Disponible en: <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>

- Saiz, C. & Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, (10). Disponible en: <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Tuñón, C. & Pérez, V. (2009). Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte*. Santa Marta, Colombia. Disponible en: <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Valenzuela, J. & Nieto, A. (2008). Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de la relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 28(XI). Disponible en: <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Valenzuela, J., Nieto, A. & Muñoz, C. (2014). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(16). Disponible en: <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>
- Valenzuela, J., Nieto, A. & Saiz, C. (2011). Critical Thinkin Motivational Scale (CMTMS): a contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (9). Disponible en: <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca/bases-de-datos1>

## CAPÍTULO 10

# Bienestar infantil subjetivo y construcción de visión de futuro, en niños y niñas de 6° de la Institución Julio Pérez Ferrero, sede Simón Bolívar

---

MÓNICA JULIETH JAIMES MARTÍNEZ<sup>1</sup>

### Resumen

El objetivo de la investigación es contrastar las relaciones entre el significado de bienestar infantil subjetivo y la construcción de visión de futuro de niños y niñas de 6° de la Institución Educativa Julio Pérez Ferrero para propiciar la construcción de un proyecto de vida autónomo. El enfoque metodológico es interpretativo-cualitativo, desde el método hermenéutico utilizando técnicas de grupo focal, entrevista semi-estructurada y observación participante. Se logró establecer las categorías de análisis a nivel individual, relacional y contextual donde se encontró que la familia es el eje fundamental en la constitución del bienestar e interacción en el medio, incluye factores emocionales, económicos y sociales, los cuales se asocian a la proyección académica en nivel profesional de los estudiantes. Por consiguiente se realizó el diseño de una guía de proyecto de vida, teniendo en cuenta la historia de vida, identidad personal, emociones positivas, familia, comunidad y entorno ciudadano.

**Palabras clave:** Bienestar subjetivo, Infancia, Proyecto de vida, Calidad de vida.

---

1 Psicóloga, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Semillero Hábitat. Línea de investigación Familia, Educación y Cultura. monicajulieth.jaimes@gmail.com

## **Abstract**

The objective of the research is to contrast the relation between the meaning of subjective childhood welfare and the construction of vision of future of sixth graders boys and girls from the educative institution Julio Perez Ferrero to foster the construction of an autonomous life project. The methodological focus is interpretative-qualitative, with the hermeneutic method using focal groups, semi-structured interview and participant observation techniques. It was established the categories of analysis on individual, relational y contextual level and was found that family is the fundamental axis in the constitution of welfare and interaction with the environment, including emotional, economic and social circumstances, which are linked to the academic projection in professional levels of the students. Therefore, a life project guide was designed considering life background, identity, positive emotions, family, community and civic environment.

**Keywords:** Subjective welfare, Childhood, Life project, Life standards.

## **Desarrollo de contenidos**

El Bienestar es una condición que hace parte de la naturaleza humana y de forma general puede definirse como la búsqueda de condiciones que garanticen la felicidad de los seres humanos. Sin embargo, “La falta de acuerdo en su delimitación conceptual se debe, entre otras razones, a la complejidad de su estudio, determinada en mucho por su carácter temporal, su naturaleza plurideterminada, donde intervienen factores objetivos y subjetivos (García & González, 2010). En una comprensión compleja y dinámica del concepto Bienestar se debe vincular tanto lo subjetivo a nivel cognitivo, psicoafectivo y lo contextual (UNICEF, 2012).

De acuerdo con Diener y Suh (1998) los factores que influyen en el bienestar subjetivo se encuentran: factores de personalidad, el logro de objetivos, las comparaciones que hacemos con estándares, reales o imaginarios, el tiempo que ha pasado desde un acontecimiento y la cultura donde las emociones determinan más la satisfacción vital en las culturas individua-

listas que en las colectivistas. De allí que, sea tan importante destacar en el estudio los factores influyentes en el bienestar subjetivo como los factores de personalidad, motivación al logro.

El informe del estado de la infancia UNICEF (2012) destaca la participación de aprobación municipal con la que se alienta a los alcaldes a que promuevan el bienestar de la infancia en sus municipios por vía de cauces culturales, políticos y administrativos. Reconociendo y recompensando el mérito, este programa aporta poderosos incentivos para que las autoridades municipales consideren prioritario el bienestar de la infancia y de los jóvenes en sus jurisdicciones. En el mismo documento se establece que el bienestar de los niños y niñas viene determinado en muy gran medida por su entorno. Sus necesidades y prioridades particulares deben traducirse en esfuerzos por mejorar la vivienda, la infraestructura, la seguridad y la gobernanza. En este panorama, el concepto de “Bienestar subjetivo infantil”, es un constructo que se está abordando recientemente y que integra la concepción de los niños y niñas como sujeto de derecho, así como lo plantea el Comité de Derechos del Niño (2009) al afirmar que “la voz de los niños ha pasado a ser una fuerza cada vez más poderosa en la prevención de las violaciones de los derechos del niño. [...] Se debe consultar a los niños en la formulación de legislación y políticas relacionadas con esas y otras materias problemáticas y hacerlos participar en la elaboración, el desarrollo y la aplicación de los planes y programas conexos”.

De esta manera, al entender a niñas y niños como sujetos activos y partícipes de sus realidades, también se les da un papel protagónico en la construcción de un proyecto de vida propio, lejos del estereotipo que proclama que los niños son el futuro de la humanidad, es decir, es necesario comprender cómo el significado de su entorno y bienestar subjetivo actual puede configurar una visión de futuro, y la construcción de un proyecto de vida. Desde el plano de la Psicología Positiva surge la pregunta como eje central para los programas de intervención hacer acciones cuando las cosas están

mal. De allí, parte el principio de prevención que plantea Caplan (1964) pone por primera vez en duda esta lógica: cuando hay la probabilidad de que las cosas vayan mal, está justificado intervenir antes de que nada vaya mal. A partir de aquí aparece la nueva lógica: ¿Por qué no intervenir para mejorar socialmente las cosas, aunque ni tan solo exista la probabilidad de que vayan mal? Es decir, intervenir hacia el futuro pero desde el presente. Es así como el bienestar desde el discernimiento del sujeto en su infancia intermedia podría aprovechar la comprensión de la relación entre bienestar y la visión de futuro desde los niños que conlleve una intervención en un proyecto de vida individual que favorezca a nivel social, cultural, regional y nacional.

### **Acercamiento teórico**

Para la comprensión del niño y niña como sujeto de derecho es necesario tener en cuenta la teoría ecológica Bronfenbrenner (1979) la cual establece que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana, con lo cual la observación en ambientes de laboratorio o situaciones clínicas nos ofrecen poco de la realidad humana. Afirmar que el funcionamiento psicológico de las personas está, en gran medida, en función de la interacción de esta con el ambiente o entorno que le rodea no supone, ciertamente, ninguna novedad. Como ya comentábamos, El ambiente “ecológico” que circunscribe al sujeto a considerar el desarrollo humano como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos (también cambiantes). Pero este proceso, además, se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos.

De estas premisas surge lo que denomina el “ambiente ecológico” entendido como un conjunto de estructuras seriadas; Bronfenbrenner (1979) establece el Microsistema, como el nivel más cercano al sujeto, e incluye los comportamientos, roles y relaciones característicos de los contextos cotidianos en los que este pasa sus días, es el lugar en el que la persona puede



interactuar cara a cara fácilmente, como en el hogar, el trabajo, sus amigos. Mesosistema, “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (familia, trabajo y vida social). Es por tanto un sistema de microsistemas. Se forma o amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno”. El Ecosistema, “se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (lugar de trabajo de la pareja, grupos de amigos de la pareja, etc...)”. En última instancia el, Microsistema “en una sociedad o grupo social en particular, la estructura y la sustancia del micro, el meso y el ecosistema tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro, y los sistemas funcionan de manera similar.

Desde la conceptualización del bienestar infantil subjetivo UNICEF (2012) establece que es el conjunto de percepciones, evaluaciones y aspiraciones de las personas (en este caso de los niños) acerca de sus propias vidas. UNICEF (2010) presenta las siguientes dimensiones: nivel individual: seguridad, desarrollo y salud física, desarrollo cognitivo y educación, desarrollo psicológico y emocional, desarrollo y comportamiento social se encuentra también el Nivel relacional: familia, grupo de iguales, colegio, comunidad, macrosistema y por último el Nivel Contextual: familia, grupo de iguales, colegio, comunidad, macrosistema. El bienestar psicológico García-Viniegras y González (2010) Es un constructo que expresa el sentir positivo y el pensar constructivo del ser humano acerca de sí mismo, que se define por su naturaleza subjetiva vivencial y que se relaciona estrechamente con aspectos particulares del funcionamiento físico, psíquico y social. Es así como desde la perspectiva del proyecto de vida según D'Angelo (1982) articula la identidad personal social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro. Se comprende, entonces como un sistema principal de la persona en la dimensionalidad esencial de su vida.

## **Metodología**

El tipo de investigación: el enfoque de la investigación es Interpretativo-Cualitativo. Desde el método hermenéutico permite “la posibilidad de considerar un acontecimiento desde una doble perspectiva; no solo como acontecimiento objetivo y material, sino como un evento que puede comprenderse e interpretarse” (Murcia & Jaramillo, 2008). La población de la investigación son los estudiantes de la Institución Educativa Julio Pérez Ferrero, Sede Simón Bolívar. La muestra: 35 niños y niñas de 6° de la institución educativa con edades entre los 10 y 12 años. Técnicas de recolección de la información: Grupos Focales, entrevista semi-estructurada y observación participante.

En la primera fase del proyecto se realizaron en total nueve grupos focales de los cuales se trabajaron las temáticas de bienestar infantil subjetivo en tres niveles los cuales fueron el nivel individual, relacional y contextual. El grupo de 6° se dividió en tres subgrupos con máximo 11 participantes grupo, que simultáneamente trabajaban las temáticas para cada día, contando con la participación de un monitor del grupo focal y un observador, que manejaba los recursos electrónicos, videgrabadora y registro de voz.

En la segunda fase del proyecto se realizaron entrevistas semi-estructurada a estudiantes de 6° donde fueron grabadas y posteriormente digitalizadas. Es así que las grabaciones llevaron a una sistematización de la información más óptima con los recursos digitales siendo analizada a través del software *Atlas ti* para la presentación de los resultados. Los niños participantes tenían el consentimiento informado por parte de sus padres y la autorización para el uso de la información obtenida en la investigación.

Por último se utilizó la técnica de observación participante que según Goetz y LeCompte (1998) la observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada

interacción con ellos en la vida diaria. Por consiguiente se utilizaron los diarios de campo en cada uno de los encuentros de acuerdo a los momentos de la observación.

### **Resultados**

Dentro de los resultados encontrados en primera etapa del proyecto recolectados a través de los grupos focales con niños de 6° de la Institución Educativa Julio Pérez Ferrero Sede Simón Bolívar, permitió la identificación de categorías principales, las cuales fueron la Individual, la Relacional y Contextual que los niños aportaron de acuerdo a sus opiniones siendo este punto de partida desde la visión del menor en torno al significado del bienestar.

Al confrontar esta información con la teoría nos muestra una estrecha relación con lo que plantea el autor Bronfenbrenner en su teoría ecológica, es decir, el niño tiene en cuenta las tres dimensiones: Microsistema, que incluye comportamiento, roles y relaciones, el Mesosistema, que hace parte de las interrelación entre sistemas y Ecosistema que es el entorno, lo que los niños establecen desde sus percepciones incluye estas categorías para tener un estado de bienestar. A continuación se presentará por dimensiones lo que los niños consideran importante en su vida para tener un bienestar.

En el Nivel Individual, donde se establecen cinco categorías: la primera es la Salud física, de ella se destaca que los niños tienen en cuenta los hábitos de higiene, el alimento, el ejercicio que se realiza a través del juego físico y el respeto por sí mismo, es decir, por su propio cuerpo. La segunda es la Seguridad y el desarrollo, donde se da como eje fundamental a la familia para el niño manifestando así que su resguardo es el hogar. En tercer lugar está el Desarrollo emocional, se establece de forma representativa que en los niños prevalecen los sentimientos de ira, miedo, inestabilidad, aislamiento, inseguridad y tristeza, que de las positivas se da el amor por sí mismo, por el otro y la alegría, se observa que los niños en su estado emocional

tienen una mayor tendencia a emociones negativas. En cuarto lugar está la categoría de Educación, los niños manifiestan una estrecha relación con su educación y su desarrollo hacia futuro aunque se encuentran inconformes con los estilos de enseñanza tradicionalista utilizado por algunos docentes. En quinto lugar está la categoría de Comportamiento social en la cual se encontró que los niños disfrutaban más de las actividades cuando se dan entre iguales y que tienen una necesidad de acceso a TICS a una conectividad virtual.

En segundo lugar se encuentra el Nivel relacional, la primera categoría es la Familia, donde se da una necesidad de resolver conflictos intrafamiliares que producen violencia dentro de los hogares, también se encuentra la estructura familiar a partir de la diversidad de cada situación, límites y normas de convivencia, necesidad de participación en la toma de decisiones y de escucha por parte de los padres. Otra categoría es Grupo de Iguales, se tiene en cuenta por parte de los niños para establecer una relación de amistad aspectos de la personalidad aunque existe una desconfianza en el otro, es decir, la relación que se da está condicionada por unas reglas. La siguiente categoría es el Colegio, donde se presenta un juego de poder donde el estudiante se encuentra en desacuerdo con algunos comportamientos de los docentes, y el trato entre compañeros existe una violencia verbal y en pocas ocasiones física.

En la categoría de la comunidad, se establece que existe inseguridad en la comunidad, insuficiencia de relaciones de los niños con actores sociales dentro del barrio. Por último la categoría de Entorno ciudadano, donde los niños tienen conocimiento de sus derechos, pero desconocen las normas que los rigen, es decir, el Código de Infancia y Adolescencia, la existencia de la UNICEF, la Comisión de Derechos del Niño, una relación ausente con estas entidades.

En tercer lugar se encuentra el Nivel Contextual, la primera categoría en la

de la Familia, surge de allí la necesidad de tener acceso a una conectividad virtual desde el hogar, a un mejoramiento de espacio físico de la vivienda, una mayor satisfacción con los miembros de la familia que con los bienes materiales. En la categoría de Grupo de Iguales, en ella se encontró que los niños disfrutaban más compartir deportes con sus amigos y las niñas se reúnen para hablar y salir, satisfacción en la compañía es fundamental para el bienestar de los niños. En la categoría de Colegio, la necesidad del mejoramiento de la planta física y de los salones, satisfacción con el espacio ecológico, aunque en su gran mayoría manifiestan que se cambiarían de institución. En la categoría de comunidad, insuficiencia de espacios de diversión para los niños, no se encuentra en óptimas condiciones el espacio público, inseguridad, los niños en su mayoría cambiarían de ubicación. La categoría de Entorno ciudadano, desconocimiento de normas y leyes que los afectan, falta de espacios de participación gubernamentales para los niños.

En la segunda fase del proyecto se pudo identificar la visión de futuro de los niños y niñas de 6° de la Institución Educativa Julio Pérez Ferrero, al analizar cada una de las respuestas de los niños, se evidenció un desconocimiento de los niños y niñas acerca de las metas a corto, mediano y largo plazo. Aunque los niños no conocen la definición de una meta o propósito, sí tienen una proyección acerca de lo que quieren ser cuando salgan del colegio, en las entrevistas se encontró un alto índice de respuestas que hacen referencia a profesiones en el área de salud, ciencias humanas y educación. Así mismo, se hace necesario implementar acciones que fortalezcan y constituyan un proyecto de vida desde esa etapa de desarrollo en que los estudiantes se encuentran, que es la infancia intermedia en transición a su adolescencia.

También se encontró que la institución educativa no lleva un acompañamiento del proyecto de vida de los estudiantes desde este nivel educativo, por esto surge la necesidad para el cumplimiento del tercer objetivo, el diseño de una guía de proyecto de vida a partir de los hallazgos de la

investigación teniendo en cuenta las características de la población, sus necesidades y requerimientos. El proyecto de vida sugiere una estrategia pedagógica desde la Institución con el acompañamiento de los profesores en el área de ciencias humanas, también requiere al núcleo familiar de los estudiantes para su implementación. Este proyecto permitió diseñar una guía de proyecto de vida, teniendo en cuenta las condiciones de bienestar infantil subjetivo de los estudiantes, que será utilizada por los estudiantes de 6° como una herramienta para la formación integral.

### **Discusión y Conclusiones**

Dentro de la fase del proyecto al explorar todas las dimensiones del niño se establece que existe un nivel integral para la construcción de un bienestar infantil subjetivo de los niños y niñas de 6° interviniendo aspectos desde su microsistema, mesosistema y ecosistema, asumiendo la opinión del niño como base fundamental del estudio permite conocer su concepción y opinión da así una visión del bienestar de forma holística y evaluable desde la subjetiva. También se encontró la necesidad de estar conectado con un acceso a TIC dentro de su contexto individual y social hace parte del avance cultural que surge a partir de la globalización y que ha llegado hasta el niño del presente, que busca tener un mayor acercamiento a la actualización que interviene en la interacción de su microsistema y mesosistema, es decir, que lo afecta a él y su entorno.

Dentro del nivel individual que los niños manifiestan en la categoría del colegio que existe una relación con la importancia de la formación académica y el progreso para el desarrollo de su vida, es decir, tienen proyección dentro del contexto social y aunque no se encuentran satisfechos con algunas metodologías de enseñanza, o la planta física de la institución, comprenden la importancia de la escuela en su vida. En el desarrollo emocional se inclinan más a las emociones negativas que viven día a día, plantean una posición insatisfecha ante lo que tienen pero son optimistas al considerar que aunque muchas cosas les afectan ellos tienen personas que los apoyan,

es decir, el niño en su individualidad se siente la necesidad de buscar redes de apoyo con sus amigos o su familia.

La percepción del bienestar en el niño se fundamenta en la importancia en mayor medida en la familia, es decir, los niños en las tres dimensiones tienen en cuenta el factor de crianza, rol en el hogar, seguridad y confianza, a pesar que manifiestan que en su familia existe violencia, maltrato, desunión, los niños centran el bienestar al compartir con los miembros de su familia y estar con ellos. Es así como desde el nivel contextual en la categoría de entorno ciudadano los niños manifiestan que sí conocen sus derechos pero no tienen conocimiento de las leyes y normas que deben cumplir como tampoco de los procedimientos o instancias a las que se deben dirigir si son violentados esos derechos, tampoco han tenido participación en eventos gubernamentales o de toma de decisiones.

Para generar un cambio en las problemáticas que surgen en la adolescencia, se deben realizar acciones en el presente. Este proyecto permitió establecer categorías del bienestar infantil subjetivo en sus diferentes niveles: Individual, Relacional y Contextual para contrastarlo con la visión de futuro de los estudiantes y así generar una guía de proyecto de vida que contribuya a la formación y consolidación de metas a cumplir a corto, mediano y largo plazo.

Al contrastar la proyección que tienen los niños y niñas acerca de su futuro con el nivel individual en el bienestar infantil subjetivo, surge la necesidad en trabajar desde el proyecto de vida áreas como son la autoestima, historia de vida, misión y visión personal, metas a corto, mediano y largo plazo entre otras. El acompañamiento de los padres de familia, en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, se hace indispensable considerando que la familia es el pilar de la educación del ser humano, y los estudiantes su mayor fortaleza y tienen la seguridad en su familia

Uno de los factores que más afecta el bienestar de los estudiantes es la con-

dición socioeconómica, realizando una revisión del contexto en el barrio Simón Bolívar existen familias con necesidades básicas insatisfechas, se hace necesario realizar gestión gubernamental desde la comunidad, para así asegurar el cumplimiento de los derechos fundamentales de los niños.

## Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: 1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books. (Trad.: 1985). *Principios de psiquiatría preventiva*. Barcelona: Paidós.
- Comité de Derechos del Niño (2009). Observación General N° 12. El derecho del niño a ser escuchado; CRC/C/GC/12. Ginebra: Autor.
- D'Angelo, H.O. (1982). Las tendencias orientadoras de la personalidad y los proyectos de vida futura del individuo. En *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Diener, E. & Suh, E.M. (1998). Subjective well-being and age: An international analysis. En K.W. Shaie & M.P. Lawton, *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 304-324.
- García-Viniegras, C.R. & González Benítez, I. (2010). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana Medicina*, 16(6), 586-592.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Murcia, N. & Jaramillo, G. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Armenia: Ed. Kinesis.
- UNICEF (2010). *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. Madrid: Autor.
- UNICEF (2012). *El bienestar infantil desde el punto de vista de los niños*. Madrid: Autor.
- UNICEF (2012). *Estado mundial de la infancia*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. The United Nations Children's Fund.



# CAPÍTULO 11

## Intervención neuropsicológica infantil en un caso con trastorno de aprendizaje

---

SANDRA LORENA ROA CORDÓN<sup>1</sup>

SEBASTIÁN JIMÉNEZ JIMÉNEZ<sup>2</sup>

### Resumen

Las dificultades del aprendizaje se manifiestan en el ámbito escolar e interfieren en el normal desarrollo de las actividades relacionadas con la lectura, escritura y cálculo. Dichas dificultades suelen evidenciar la vulnerabilidad de los estudiantes que las padecen pues es común encontrar problemas concomitantes en áreas sociales personales y de la conducta. El objetivo es mostrar la efectividad de un programa de intervención neuropsicológica en un niño diagnosticado con trastorno de aprendizaje. La intervención se fundamentó en la corrección de los mecanismos de análisis y síntesis espacial simultánea y memoria audio verbal, los cuales impactaban negativamente habilidades escolares así como la motivación, la conducta y los procesos cognoscitivos. Los resultados muestran cómo el niño mejoró su desempeño escolar y la conducta.

**Palabras clave:** Trastorno de aprendizaje, Neuropsicología infantil, Intervención neuropsicológica.

---

1 Psicóloga. MSc. Orientación de la Conducta, Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela. Especialista en Neuropsicología Infantil, Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Psicóloga Educativa. sandralorenaroa10@hotmail.com

2 Psicólogo. MSc. Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Docente e investigador de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Especialización en Neuropsicología Infantil. Grupo de Investigación en Medición y Evaluación Psicológica GMEP. jimenezs@javerianacali.edu.co

### **Abstract**

The difficulties in learning are exhibited in the school environment and interfere in the normal development of activities related to reading, writing and quantifying. These difficulties evidence the vulnerability of the students who suffer them since is common to find concomitant issues in social, personal and behavioral fields. The objective is to show the effectiveness of a neuropsychological intervention in a kid diagnosed with learning disabilities. The intervention was based on the correction of the mechanisms of analysis, simultaneous spatial synthesis and audio verbal memory, which caused negative impact on scholar activities such as motivation, behavior and cognitive processes. The results evidence improvements by the kid in behavior and school performance.

**Keywords:** Learning disabilities, Child neuropsychology, Neuropsychological intervention.

### **Desarrollo de contenidos**

La neuropsicología es una disciplina que, además de estudiar el funcionamiento cognoscitivo y su relación con el cerebro, también se encarga de estudiar actividades complejas del hombre como la lectura y la escritura (Pilayeva, 2008). González, Solovieva y Quintanar (2012) describen la neuropsicología como una disciplina que proporciona herramientas para el análisis de los procesos de aprendizaje, los cuales se dirigen por objetivos específicos y se rigen por motivos cognoscitivos y afectivos; además permiten intercambiar conocimientos y experiencias. También afirman que cuando la lectura y la escritura han alcanzado un alto nivel de desarrollo se convierten en procesos internos, sometiendo la actividad del individuo hacia un solo objetivo: la adquisición de información del mundo con sentido.

Por su parte, el objetivo del análisis neuropsicológico en la clínica infantil desde el ámbito escolar consiste en la identificación de los factores o mecanismos cerebrales que muestran un desarrollo positivo y negativo (Akhuti-

na, 2008; Quintanar & Solovieva, 2003). Los mecanismos que muestran un desarrollo negativo son causantes de las dificultades en la realización de las acciones u operaciones determinadas dentro de la actividad del aprendizaje escolar (Quintanar & Solovieva, 2005).

En los niños con dificultades del aprendizaje, algunos de los componentes que constituyen las bases cerebrales de las acciones escolares no se han desarrollado adecuadamente. Esto dificulta la organización cerebral óptima. Cabe mencionar que dichos mecanismos presentan un desarrollo dinámico pues van cambiando durante el desarrollo. Esta organización permite la ejecución de la actividad escolar. De igual manera, se ha podido confirmar que las causas de las dificultades del aprendizaje se relacionan con ciclos madurativos desiguales en el nivel cortical y subcortical según Akhutina y Pylaeva (2012). Es así como cada actividad escolar como la escritura al dictado, a la copia y espontánea, la lectura en silencio y en voz alta tienen su propia organización cerebral.

Actualmente un creciente número de investigadores insisten que la enseñanza y el aprendizaje se fundamentan tanto en procesos sociales y lingüísticos (proceso de comunicación) como en procesos cognoscitivos (Soriano & Miranda, 1999). En este sentido Solovieva, Bonilla y Quintanar (2008) consideran que la ejecución de las acciones escolares durante el desarrollo infantil se basa en la mediatización externa con ayuda de las acciones materiales o materializadas con participación constante del lenguaje externo del educador.

En este reporte de caso se consideró a la evaluación neuropsicológica como aquel procedimiento esencial para identificar los elementos clave que le servirán a la intervención neuropsicológica infantil. De acuerdo con Quintanar y Solovieva (2005), el diagnóstico correcto permitirá elaborar los métodos y programas de intervención adecuados para la corrección y la prevención de los problemas comunes en el aprendizaje escolar.

Otro de los elementos psicológicos clave que se tuvo en cuenta en esta intervención fue el concepto de actividad rectora como determinante del tipo de actividad que potencia el desarrollo psicológico en una edad específica. Es importante mencionar que la actividad rectora no está definida por la edad cronológica, sino por la edad psicológica de cada niño. Concebir la edad desde el punto de vista psicológico y no como un elemento puramente cronológico permite identificar aspectos esenciales del psiquismo humano como la personalidad, las motivaciones, los intereses y la conducta del sujeto. Es así como Vigotsky (1982) y Elkonin (2009) plantean que las actividades rectoras garantizan el desarrollo de las formaciones psicológicas nuevas de cada edad y constituyen la base para que se presente el desarrollo psicológico. El *aprendizaje dirigido* en la escuela primaria puede ser concebido como actividad rectora de la edad escolar pues tiene acciones específicas que lo configuran. Por ejemplo la acción de la escritura a la copia, al dictado, espontánea, lectura en voz alta, comprensión de operaciones matemáticas básicas, entre otras. El correcto desarrollo de todas estas acciones va a permitir que el niño modifique como un todo su personalidad: sus intereses, conducta e intelecto. Así mismo, es necesario diferenciar otros tipos de actividades como la actividad de juego o la actividad laboral en tanto podrían estar presentes en la edad escolar pero no son las que potencian el desarrollo psicológico en el niño de edad escolar (Elkonin, 2009). Teniendo en cuenta lo anterior es posible afirmar que la actividad de estudios escolares dirigidos determina y garantiza el desarrollo psicológico general de los niños escolares, así como de su personalidad.

Por otro lado y como soporte a la intervención en los problemas del aprendizaje, se ha tenido en cuenta el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) propuesto por Vigotsky (1982), en tanto permite comprender el momento actual en el que se encuentra el niño y las posibles ayudas que se le pueden ofrecer para acceder a un nivel más complejo y elevado en la ejecución de las tareas planteadas dentro de la intervención. Este postulado

teórico fue tenido en cuenta para la intervención del niño de este reporte de caso.

Por su parte, Talizina (2000) propone unos principios psicopedagógicos que le sirven a la intervención neuropsicológica. Dentro de estos principios plantea la importancia de la utilización de la *Base Orientadora de la Acción (BOA)* para la adquisición del aprendizaje escolar. La BOA en Jiménez y Noguera (2014) se entiende como la manera en la que se le presentan al sujeto las instrucciones o los pasos necesarios para que una acción (escolar o de cualquier índole) sea asimilada, garantizando así la comprensión de problemas y la corrección de errores que se pudieran presentar durante la realización de una acción y el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos aspectos teóricos y metodológicos, a continuación se presentará el reporte de caso y la comparación de los resultados de las evaluaciones pre y post intervención como evidencia del efecto positivo en el aprendizaje y en el desarrollo cognoscitivo del menor.

### ***Caso clínico***

Se trata de A.M., un estudiante de sexo masculino, diestro y de 11 años de edad que se encontraba en cuarto grado de primaria en una institución educativa de carácter privada de estrato socioeconómico alto de la ciudad de Cúcuta, Colombia. En la historia clínica no se reportan antecedentes neurológicos ni del desarrollo.

A.M. es remitido a valoración por neuropsicología porque la madre refiere que el niño “tiene bajo desempeño académico y disciplinario”. Los maestros reportan dificultades para atender en clase y problemas en la memoria, confunde letras al escribir y leer, sus trazos son desorganizados e ilegibles en letras y números, se le dificulta realizar operaciones matemáticas mentalmente y por escrito se le dificulta restar, multiplicar y dividir. También se

atrás constantemente en las labores escolares porque no le agrada leer ni copiar. En cuanto a lo disciplinario no sigue indicaciones en el colegio ni en la casa, evadiendo sus compromisos académicos. Sobre los aspectos afectivos se muestra irritable ante la exigencia académica. En su historia escolar presenta reinicio en el grado transición a los 7 años de edad.

### *Procedimiento*

El procedimiento que se tuvo en cuenta para este caso parte inicia con la realización de una entrevista semi-estructurada a la madre del menor y se continúa con la evaluación neuropsicológica inicial. Posteriormente se realiza el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de las pruebas con los cuales se establecen los hallazgos neuropsicológicos. Luego del análisis realizado a las pruebas neuropsicológicas, se diseñó un programa de intervención que fue aplicado en 12 sesiones de 45 minutos por una psicóloga. Posterior a la aplicación del programa de intervención se realizó una evaluación neuropsicológica con el fin de comparar los desempeños obtenidos antes y después de la intervención.

La información más relevante de las evaluaciones pre y post intervención se presentarán en el apartado de resultados.

### *Instrumentos aplicados en evaluación inicial y final*

En el proceso de evaluación se emplearon la Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve (Quintanar & Solovieva, 2009) para conocer el nivel funcional de los mecanismos neuropsicológicos de la actividad psicológica del niño. Esta prueba cualitativa cuenta con los apartados de organización secuencial motora, análisis y síntesis cenestésica, retención audioverbal y visual, análisis y síntesis espaciales, integración fonemático, regulación y control.

La Escala de Inteligencia para niños WISC-IV (Wechsler, 2007). Se aplicó

con el fin de conocer las capacidades cognitivas y los puntajes en los índices de comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento antes y después del programa de corrección.

La Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI-2 (Matute, Rosseli, Ardila & Ostrosky, 2013) se aplicó para analizar y cuantificar los dominios de habilidades escolares, construccionales, perceptuales, metalingüísticas, espaciales, atención, memoria, lenguaje y funciones ejecutivas, considerando que se trata de una evaluación neurocognitiva integral para niños en edades entre 5 y los 16 años.

El cuestionario para rastreo de problemas de aprendizaje C.E.P.A. (Bravo, 1979) se aplicó con el objetivo de obtener datos específicos reportados por los maestros, de acuerdo al grado escolar en lectura, escritura, matemáticas y el rendimiento global.

### ***Hallazgos neuropsicológicos***

Los hallazgos neuropsicológicos encontrados detallan el proceso psicológico y los tipos de errores, las estructuras cerebrales implicadas y los mecanismos neuropsicológicos debilitados que impactan las actividades escolares y la esfera psíquica del niño (ver Tablas 1 y 2).

Estos hallazgos ponen en evidencia un compromiso cognoscitivo en el menor, caracterizado por las fallas en el mecanismo de análisis y la síntesis espacial simultánea e inestabilidad y disminución en el volumen de información audioverbal. Gracias a este análisis se pudieron establecer también los mecanismos neuropsicológicos que presentan un desarrollo funcional adecuado. Estos son: programación y control de la actividad consciente, la retención visual, el oído fonemático, las síntesis cinestésicas y la organización melódica y secuencial de los movimientos y acciones. Con esta información se diseñó el programa de intervención neuropsicológica.

**Tabla 1. Hallazgos neuropsicológicos en la evaluación inicial**

Proceso	Tipo de error (síntomas)	Factor neuropsicológico debilitado	Estructuras cerebrales implicadas
Percepción	Dificultad para percibir figura y fondo.	Análisis y síntesis viso-espacial simultánea	Temporo parieto-occipital Hemisferio izquierdo
	Dificultades en la comprensión y en el uso de las estructuras lógico-gramaticales en la escritura.		
	Dificultad para solucionar problemas aritméticos al aumentar la complejidad.		
Memoria verbal	Reducción del volumen de la percepción audio-verbal, sustitución de una palabra por otra (un elemento verbal por otro) de acuerdo a su aspecto sonoro.	Retención audio-verbal	Zona temporal media del hemisferio izquierdo
	Lectura desautomatizada.		
Atención	Inestabilidad de los periodos atencionales en las ejecuciones de escritura y matemáticas ante el aumento de complejidad.	Regulación y control	Zona cortical anterior frontal
	Omisión de signos de puntuación y reglas orto-figuras.		
	Dificultades para automatizar las tablas de multiplicar.		
Funciones ejecutivas	Falta de planeación y verificación en las ejecuciones de escritura y aritmética.		

**Tabla 2. Tipos de errores encontrados en lectura y escritura**

Lectura en voz alta	Copia de texto	Recuperación escrita
Sustituciones visuales, omisión de letras y palabras, omisión de signos de puntuación y disfluencia	Omisiones de letra, segmentos, signos de puntuación, intrusiones, letra ilegible y errores de ortografía	Sustituciones visuales y literales, letra ilegible y errores de ortografía.

### ***Programa de intervención neuropsicológica***

Las tareas del programa de corrección se diseñaron de acuerdo con los principios y métodos de la corrección neuropsicológica que se plantearon anteriormente. Por lo tanto se identificaron los mecanismos débiles y los que presentaban un adecuado desarrollo, se le ofreció ayuda del adulto por medio de la ZDP, también se buscó lograr la interiorización gradual de las acciones apoyándose en la actividad rectora del aprendizaje dirigido que corresponde a la edad psicológica escolar del niño.

El programa de intervención neuropsicológica se diseñó de acuerdo con dos objetivos: por un lado, fortalecer la percepción analítica viso-espacial



para favorecer el desarrollo de la integración, análisis y síntesis de la información que requieren las acciones escolares, y por otro lado aumentar el volumen de retención de la información en la modalidad audioverbal en las acciones orales y escritas que permitieran fortalecer el proceso etnoeducativo escritor. Así mismo, se plantearon los siguientes objetivos específicos: garantizar la identificación de los detalles de imágenes y su adecuada orientación visoespacial, mejorar la estructura lógico-gramatical en la escritura de oraciones y párrafos.

El programa de corrección fue aplicado por una psicóloga tres veces por semana durante 12 sesiones de 45 minutos cada una, con actividades dirigidas: Figuras (dibujo dirigido y copia), cuadros artísticos y actividades interactivas.

De acuerdo con Galperin (2009), el desarrollo intelectual de las acciones se inicia desde el plano material concreto, que implica la realización de acciones con objetos reales y concretos, pasando luego al plano perceptivo, de modo que las acciones mentales están ligadas a la percepción. De esta manera, para el presente caso clínico se identificó la necesidad de iniciar el programa de corrección desde el plano perceptivo concreto con materiales como fotografías, cuadros artísticos e imágenes reales para lograr, desde el plano del niño, la realización correcta de las tareas de observación de características, identificación de detalles, completar detalles, ubicación espacial, escritura y espacio entre palabras. De acuerdo con las metas alcanzadas en este plano, se decide iniciar la segunda etapa que se caracterizó por desarrollar actividades desde el plano perceptivo generalizado, pasando de la imagen a la actividad Figura y la escritura. En esta etapa se trabajó con fichas de trabajo, actividades interactivas (ver Tablas 3 y 4) y mapas conceptuales con la finalidad de lograr que el niño pudiera reconocer y llevar al plano escrito la estructura de la oración, preposiciones, párrafo y estructura de texto (inicio, nudo, desenlace).

**Tabla 3. Descripción de la tarea con ficha de trabajo en el plano de acción perceptiva generalizada**

Pasos	Instrucciones
1	Se muestra al niño una imagen y se le explica que debe buscar y encerrar la palabra que corresponde a esa imagen en la sopa de letras.
2	Luego escribe la palabra en el espacio correspondiente hasta completar las oraciones, recordando que la palabra debe estar escrita igual que en la sopa de letras.
Variante	Al verificar se hace preguntas como ¿Qué palabras recuerdas?, en la primera oración ¿Qué dibujo estaba antes de la palabra XXX?, en la segunda oración ¿Qué Palabra estaba escrita después del sustantivo XXX?, en la tercera oración ¿Qué palabra esta antes del verbo XXX? Deletrea la primera y la última palabra que encontró en la sopa de letras.
Elaboración de tarjetas	Al finalizar analizamos las partes de la oración y construimos las tarjetas guías: ¿Quién realiza la acción? persona, animales o cosas (sustantivo), ¿Qué acción realiza? Indica la acción, el estado de ánimo o acontecimiento (verbo) y lugares o detalles de la acción (complemento); indican el número y el género del sustantivo (el, la, los: artículo).

**Tabla 4. Descripción de tarea interactiva en el plano perceptivo generalizado**

Pasos	Instrucciones
1.	Se realiza un ejercicio de toma de conciencia de los componentes de la oración para asegurarse que el niño los interiorice (se realiza las veces que sea necesario). Para lo cual utilizamos tres tarjetas guía: ¿Quién realiza la acción? persona, animales o cosas (sustantivo), ¿Qué acción realiza? Indica la acción, el estado de ánimo o acontecimiento (verbo) y lugares o detalles de la acción (complemento); indican el número y el género del sustantivo (el, la, los: artículo)
2.	Se muestra la página interactiva donde vamos a jugar la construcción de la frase e identificamos con el niño en la frase modelo, el sustantivo, el verbo, el complemento y el artículo, apoyándonos con las tarjetas guía.
3.	Posteriormente le mostramos que hay que darle orden a las partes de la oración para que tenga sentido. (Aquí debe deslizar las palabras en el computador al espacio correspondiente) y el juego interactivo nos indica si lo hicimos correctamente o debemos corregir. Encontrará diferentes palabras escritas en cuadros, pero tiene estas pistas que el niño debe descubrir para organizar las oraciones: Sustantivo (son de color verde y lleva la mayúscula inicial) Verbo (es de color fucsia) Complemento (es de color rojo)
4.	Le pedimos al niño leer la oración y transcribirla en una hoja, utilizando el color correspondiente al sustantivo, al verbo y al complemento.
Variante	Al finalizar le preguntamos la oración qué recuerda, ¿qué verbos estaban en las oraciones?

### **Resultados comparativos pre-post**

El presente análisis comparativo toma como referencia aspectos psicométricos en la comparación de desempeños, haciendo referencia a cambios significativos de acuerdo con la normalización de las pruebas aplicadas

ENI-2 y WISC IV. Se consideran significativos los cambios presentados en la post evaluación si las puntuaciones alcanzan dos puntos por encima del rango percentil (en el caso de la ENI-2) o una puntuación estándar (en el caso del WISC-IV).

De acuerdo con la comparación de los resultados obtenidos en la evaluación neuropsicológica previa y posterior, A.M. presenta un coeficiente intelectual (CI) total de 88 y luego obtiene un CI de 117 (ver Tabla 5). Este ascenso puede considerarse significativo en tanto que el puntaje posterior supera en más de 10 puntos al límite superior del intervalo de confianza al 95 % (83-93) a (112-121). Lo mismo se presenta en todos los demás índices de la prueba donde el puntaje del índice compuesto supera ampliamente el rango superior del intervalo de confianza. Vale la pena resaltar que en el índice de memoria de trabajo (IMT) se logra superar el límite superior del intervalo de confianza, pero no con un incremento tan alto como en los otros índices.

Tabla 5. Puntajes de la Escala de Inteligencia Wechsler WISC-IV

Escala	Índice Compuesto		Intervalo 95 % Confianza		Interpretación	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Comprensión verbal	91	114	85-98	106-120	Promedio	Promedio Alto
Razonamiento perceptual	98	127	91-106	117-132	Promedio	Superior
Memoria de trabajo	91	102	84-99	94-109	Promedio	Promedio
Velocidad de procesamiento	80	100	73-91	91-109	Promedio bajo	Promedio
Escala Total	88	117	83-93	112-121	Promedio bajo	Promedio Alto

En cuanto los resultados comparativos de tipo descriptivo durante la ejecución del WISC IV, se observó mayor capacidad de planeación y formulación de estrategias que le permiten a A.M. verificar y corregir la acción, lo cual impactó la capacidad para centrar su atención y mantenerse alerta mientras desarrollaba todas las tareas. Para destacar, se pudo observar cómo en las tareas relacionadas con el índice de velocidad de procesamiento su desempeño mejoró significativamente.

Así mismo, A.M. presenta mayor flexibilidad cognoscitiva logrando cambiar fácilmente de estrategia para lograr el objetivo. Presenta mayor estabilidad en los periodos atencionales con disminución significativa de los errores ante el incremento del nivel de dificultad en las actividades, discriminando información con rapidez y eficacia.

Luego de la aplicación del programa de intervención también se evidencian cambios en la memoria. A.M. mostró mayor estabilidad en las huellas mnésicas audio-verbales y visuales tanto de manera voluntaria como involuntaria. En la evaluación final aumenta el volumen de información en condiciones de interferencia heterogénea de 3 a 6 palabras. El incremento en el volumen de memoria también se puede corroborar con la comparación de los desempeños pre y post de la ENI-2 (ver Tabla 6), donde evidentemente mejora de manera significativa la capacidad de codificación de la información en la modalidad verbal, pasando de límite a normal y fortaleciendo la memoria visual pasando de promedio a alto. En la Figura 1 se observa cómo las curvas de memoria audioverbal y visual evidencian mejoría en sus desempeños.

Tabla 6. *Dominio de Memoria Eni-2*

Dominio, subdominios	Percentil		Clasificación	
	Pre	Post	Pre	Post
Codificación				
Memoria verbal auditiva	5	26	Límite	Normal
Memoria visual	50	84	Normal	Promedio alto
Evocación diferida				
Estímulos auditivos	37	63	Normal	Normal
Estímulos visuales	50	75	Normal	Normal

Teniendo en cuenta los resultados comparativos desde un punto de vista clínico-observacional, se puede afirmar que después de la intervención, A.M. es capaz de retener mayor información y evocarla espontáneamente. Además hace uso de agrupaciones semánticas para recordar la informa-

ción solicitada. Presenta actualmente una curva de aprendizaje visual y audio-verbal ascendente a diferencia de la curva anterior de aprendizaje que se caracterizaba por ser fluctuante.

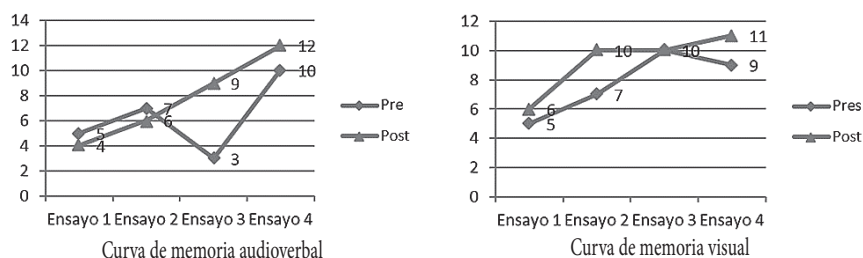


Figura 1. Comparación pre-post intervención del desempeño en memoria visual y audioverbal

Por otra parte, se evidencian avances significativos en la percepción visual, lo cual se puede corroborar en los resultados de ENI-2 (ver Tabla 6), con relación a la evaluación inicial, dado que ha fortalecido el análisis y síntesis, pasando así de la calificación límite a superior. A su vez, se fortaleció el dominio de las habilidades espaciales y la identificación de la derecha e izquierda en su entorno.

Tabla 7. Percepción y Atención ENI-2

Subdominios	Percentil		Clasificación	
	Pre	Post	Pre	Post
Percepción visual	9	91	Límite	Superior
Atención visual	5	37	Límite	Normal

Los resultados obtenidos en el dominio de lectura en la evaluación posterior muestran un avance importante en la precisión de la lectura, considerando que A.M. se ubicaba inicialmente en la calificación *muy bajo* y posteriormente su desempeño se encuentra dentro del *promedio normal* (Ver Tabla 7). En la evaluación post intervención se observó que en la lectura en voz alta A.M. ha disminuido la omisión de los signos de puntuación, sustituciones de letras y ha mejorado en la fluidez. Igualmente, el desempe-

ño en las tareas de comprensión lectora mejora, pues inicialmente estuvo ubicado en el límite del promedio con relación a la población normalizada y posterior a la evaluación se ubica en *alto*. Este aumento en el desempeño presentó avances en la comprensión del material leído por medio de la lectura silenciosa; así como el mantenimiento en la memoria de la información presentada bien sea por ruta visual o auditiva. Acerca de la velocidad en la lectura, el desempeño posterior a la intervención sigue ubicado por debajo del promedio para la edad, sin embargo muestra mejor desempeño en la velocidad de la lectura en voz alta, la cual se ubicaba en calificación límite en la evaluación previa y luego de la intervención el desempeño se presenta con una calificación *normal*. Por el contrario, el desempeño en la velocidad de la lectura silenciosa se mantiene en desempeño *bajo* tanto en la evaluación pre como en la post intervención (Ver Tabla 8).

Tabla 8. *Habilidades Escolares ENI-2*

Dominios	Subdominios	Percentil		Clasificación	
		Pre	Post	Pre	Post
Lectura	Precisión	1	26	Muy Bajo	Normal
	Comprensión	5	84	Límite	Alto
	Velocidad	9	16	Límite	Bajo
Escritura	Precisión	<0.1	37	Muy bajo	Normal
	Composición	<0.1	16	Muy bajo	Bajo
	Velocidad	1	1	Muy bajo	Muy bajo
Aritmética	Conteo (8)	9	26	Límite	Normal
	Manejo numérico	50	63	Normal	Normal
	Cálculo	9	63	Límite	Normal
Razonamiento lógico matemático	Problemas aritméticos (8)	63	91	Normal	Superior

Del mismo modo, en la comparación de los desempeños de la actividad de la escritura se pudieron observar que, gracias a la intervención A.M., aumenta la capacidad para autocorregirse y en la escritura al dictado, copia y espontánea se observan mayor organización. No obstante, en la escritura de un texto y la composición narrativa persisten la omisión de reglas orto-

figuras, sin embargo, en la evaluación final disminuyen los errores de uso de mayúsculas y acentos, no se presentan intrusiones, ni omisiones de letras finales. Igualmente, se evidencia una evolución favorable en la utilización de estructuras gramaticales, preposiciones, organización en la oración y sintaxis en su composición narrativa. Incluso A.M. logra retener mayor cantidad información audioverbal para llevarla al plano escrito produciendo escritos con coherencia (ver Figura 2). En su escritura mejora la calidad con relación a la evaluación anterior en precisión y comprensión a nivel escrito, pero aún requiere más tiempo para su ejecución.

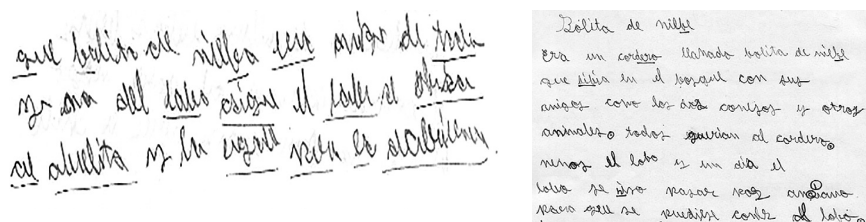
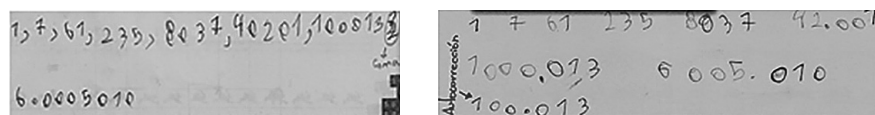


Figura 2. Comparación pre y post de la tarea de recuperación de una historia. “Bolita de nieve” de la ENI

Por otra parte, en las actividades de cálculo, después de la intervención, el niño presenta un desempeño superior en razonamiento lógico matemático. En la evaluación final el desempeño en conteo mejora y llega a un promedio normal. Antes de la intervención A.M., cometía errores en operaciones matemáticas pues no detectaba el cambio del símbolo.



Evaluación pre: Fallas en el cierre de los números. Inadecuada ubicación de las unidades de mil

Evaluación post: Adecuada organización del espacio y las unidades de mil, trazos claros y autocorrección

Figura 3. Escritura de números pre y post intervención  
(Dictado de números: 1 - 7 - 61 - 235 - 8.037 - 42.001 - 100.013 - 6.005.010)

Los cambios favorables anteriormente mencionados se pueden corroborar gracias a la información obtenida por el C.E.P.A. (1979) ya que los docentes

percibieron avances en las operaciones escritas de multiplicación y división así como en cálculo mental.

### **Discusión y Conclusiones**

Es relevante iniciar esta discusión mencionando que, de acuerdo con Talizina (2000); Solovieva y Quintanar (2007), el aprendizaje es un proceso de naturaleza activa que depende de la forma de organización de la actividad del alumno. En este sentido, el aprendizaje no puede ser el resultado de una suma de funciones o de pasos, sino de la orientación de todo un sistema de acciones que realiza conscientemente el niño en el ámbito escolar. Es decir, son las acciones que realizan los alumnos, como la escritura, el dibujo, la lectura, la resolución de problemas aritméticos, la adquisición de conceptos científicos entre otros, los que deben ser orientados y presentados de manera sistemática para garantizar que el aprendizaje escolar se adquiera. En esa medida, la neuropsicología infantil retoma esta lógica de organización sistemática para diseñar programas de intervención coherentes que busquen la corrección de debilidades funcionales o alteraciones neuropsicológicas que impactan positivamente las acciones escolares del menor. Esta concepción de la neuropsicología infantil aplicada a la enseñanza se puede recapitular partiendo de la idea de Vigotsky (1995) cuando señala que la lectura, la escritura y el cálculo son acciones específicas humanas, con orígenes históricos que utilizan medios y herramientas (reproducción Figura de letras y números por ejemplo). También requieren de la voluntad y del control consciente para su correcto funcionamiento.

La neuropsicología infantil ha realizado aportes importantes para comprender, diagnosticar e intervenir las dificultades en el aprendizaje escolar. Cabe mencionar que se han reportado casos en los que se ha mostrado cómo la aplicación de programas de intervención neuropsicológica en niños con trastornos del aprendizaje produce cambios efectivos (Akhutina & Pilayeva, 2008, 2012; Noguera, Solovieva & Quintanar, 2008; Pelayo & Solovieva, 2006; Solovieva, Bonilla & Quintanar, 2008; Quintanar & Solo-



vieva, 2008). Este reporte de caso permite seguir nutriendo la base empírica con casos relevantes y efectivos. Se demuestra así la viabilidad de la intervención neuropsicológica infantil en el contexto escolar.

Las dificultades de aprendizaje que se evidencian en las acciones escolares pueden relacionarse con diversas causas. Para Quintanar y Solovieva (2003)

“una de ellas tiene que ver con la ausencia del adulto en la actividad conjunta con el niño, condicionando negativamente la posibilidad de formación de acciones y de los motivos lúdicos y cognitivos, así como de la regulación y el control de su propia actividad. Una causa más, que se presenta en los niños con trastornos en el aprendizaje, se relaciona con la ausencia del trabajo integral de los diferentes canales sensoriales que obstaculizan el proceso de análisis y síntesis espaciales simultánea, afectando actividades escolares complejas como la escritura, la lectura, el cálculo, la comprensión de textos y de estructuras gramaticales complejas”. (p.257)

En el caso que se reporta, es evidente la manera idónea de incluir la intervención neuropsicológica para favorecer el desarrollo de las acciones que involucran las acciones escolares.

En este sentido, es fundamental tener presente uno de los principios de intervención neuropsicológica que se basa en la identificación de los mecanismos neuropsicológicos débiles que causan las dificultades y no centrarse en los síntomas. Por lo tanto, un mismo diagnóstico, tipo dislexia o discalculia en diferentes niños puede originarse por distintas causas. De acuerdo con Solovieva y Quintanar (2006), la elaboración de programas de corrección dirigidos a la integración funcional de los mecanismos neuropsicológicos débiles, dentro de la actividad rectora de la edad correspondiente, conduce a la superación de las dificultades que se presentan tanto en

el desarrollo como en el aprendizaje escolar durante las diferentes etapas de la vida, que, para efectos del presente caso clínico, se ubica en la edad de estudios escolares dirigidos. Este reporte de caso es una muestra evidente de la manera de intervenir efectivamente los mecanismos neuropsicológicos identificados en la evaluación neuropsicológica (análisis y síntesis espacial simultánea y retención audioverbal).

Es relevante mencionar que el programa de intervención incluyó tareas interactivas dirigidas por la base orientadora de la acción, con la mediatización del adulto. Estas tareas buscan la interiorización de la autocorrección y la ejecución individual de los aprendizajes escolares. Con la observación del caso se pudo corroborar que este principio de intervención favorece la participación e interés del niño hacia el proceso de aprendizaje escolar.

Teniendo en cuenta lo referido anteriormente, el programa de intervención diseñado y aplicado para este caso se centró en tareas acordes a las características de la edad psicológica de A.M. y en el plano de acción real del niño, es decir, el nivel de desarrollo en el que el niño lograba realizar las actividades con una adecuada orientación por parte de la psicóloga que aplicó el programa. En la intervención se priorizó la utilización de acciones orientadas a fortalecer los mecanismos de análisis y síntesis espacial simultánea desde el plano perceptivo y la memoria audioverbal. Esto se logró gracias a lo expuesto por Quintanar y Solovieva (2003) en torno a que la actividad escolar requiere la participación de diferentes factores neuropsicológicos, cada uno de los cuales realiza su aporte para llevar a cabo las acciones requeridas.

Cabe mencionar que la aplicación del programa de intervención en A.M. demostró que, al haber fortalecido el mecanismo de retención audioverbal y la capacidad de analizar información perceptiva y verbal, el menor logró mejores desempeños en tareas de lectura, escritura y cálculo. Por su parte,

la velocidad de procesamiento determinada por las tareas en las que implicaba atención visual y auditiva sumada a la capacidad de análisis y síntesis favorecieron también las habilidades de cálculo en A.M., esto constatado por la menor presencia de errores en el cálculo mental y escrito.

Los trastornos del aprendizaje como el que se evidencia en el caso de A.M., se manifiestan en las acciones escolares de escritura espontánea, al dictado y a la copia, así como en la lectura en voz alta, lectura silente, y en el manejo numérico y el cálculo. De esta manera, la presencia de algún síndrome neuropsicológico pone de manifiesto la vulnerabilidad de aquellos niños que se enfrentan a los estudios escolares. De ahí que sea fundamental la identificación y atención oportuna de las dificultades.

Se puede concluir entonces que el fortalecimiento de los mecanismos neuropsicológicos de análisis y síntesis espacial simultánea y del mecanismo de retención audioverbal, intervenido desde el plano perceptivo concreto y generalizado, impacta positivamente en las habilidades escolares del niño A.M. Este mecanismo según los planteamientos de Quintanar y Solovieva (2003), son la base para el desarrollo del pensamiento y del aprendizaje adquirido en la escuela primaria.

Implementar el programa de intervención de acuerdo a las características y necesidades de A.M., permitió generar un efecto sistémico positivo en las esferas psíquicas del niño, lo cual se evidenció en la mayor motivación por resolver las actividades acertadamente sin importar que en algunas el tiempo de ejecución se hubiera agotado. A.M., se mostró satisfecho por encontrar la solución de las actividades planteadas; se incrementó la confianza del menor para iniciar y terminar las actividades escolares propuestas y por lo tanto su autoestima se vio fortalecida. De igual manera, la motivación de A.M. por el aprendizaje y el comportamiento voluntario aumentaron de manera significativa.

## **Referencias**

- Akhutina, T. (2002). Diagnóstico y corrección de la escritura. *Revista Española de Neuropsicología*, 4(2-3), 236-261.
- Akhutina, T. (2008). Prólogo. En Y. Solovieva & L. Quintanar (Eds.), *Educación Neuropsicológica Infantil* (pp.5-8). México: Trillas.
- Akhutina, T. & Pylaeva, N. (2012). *Overcoming learning disabilities: a Vygotskyan-Lurian neuropsychological approach*. New York: Cambridge University Press.
- Bravo, L. (1979). Cuestionario para rastreo de problemas de aprendizaje C.E.P.A. *Estudio Pedagógico*, 4, 113-123.
- Elkonin, D.B. (2009). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad. En L. Quintanar & Y. Solovieva (2009). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (Cap. 15). México: Trillas.
- Galperin, A. (2009). Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. En *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (Cap. 6). México: Trillas.
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2012). Neuropsicología y psicología histórico-cultural: Aportes en el ámbito educativo. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(3), 221-231.
- Jiménez, S. & Noguera, T. (2014). Intervención neuropsicológica de la memoria en un caso infantil diagnosticado con VIH. *CES Psicología*, 7(1), 113-129.
- Matute, E., Rosseli, M., Ardila, A. & Ostrosky, F. (2013). *Evaluación neuropsicológica infantil ENI-2*. México: El Manual Moderno.
- Noguera, E., Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2008). Corrección neuropsicológica en la etapa inicial del aprendizaje escolar. En Y. Solovieva & L. Quintanar (2008), *Educación Neuropsicológica Infantil* (pp.135-157). México: Trillas.
- Pelayo, H. & Solovieva, Y. (2006). Corrección neuropsicológica en un escolar con debilidad en la regulación y el control. En Y. Solovieva & L. Quintanar (Eds.), *Métodos de corrección neuropsicológica infantil – una aproximación histórico-cultural* (pp.171-199). México: Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Pilayeva, N. (2008). Apoyo neuropsicológico para los grupos de niños sometidos a enseñanza de corrección y desarrollo. *Acta de Neurología Colombiana*, 24, S45-S54.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2003). Aproximación histórico-cultural: Intervención en los trastornos del aprendizaje. En J. Eslava, L. Mejía, L. Quintanar & Y. Solovieva (Eds), *Los trastornos del aprendizaje. Perspectivas neuropsicológicas* (pp.229-266). Bogotá: Magisterio.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2005). Análisis neuropsicológico de los problemas de aprendizaje escolar. *Revista Internacional del Magisterio*, 15, 26-30.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2008). Aproximación histórico-cultural: Intervención en los trastornos del aprendizaje. En J. Eslava, L. Mejía, L. Quintanar & Y. Solovieva (Eds), *Los trastornos del aprendizaje. Perspectivas neuropsicológicas* (pp.225-266). Bogotá: Magisterio.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2009). *Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve*. México: Benemerita Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L., Solovieva, Y., Lázaro, M., Bonilla, M., Mejía, L., Eslava, J. & Flores, E. (2008). *Dificultades en el proceso lectoescritor*. Madrid: Editorial de la Infancia.
- Solovieva, Y., Bonilla, M.R. & Quintanar, L. (2008). Aproximación histórico cultural: Intervención en los trastornos del aprendizaje. En Los trastornos de aprendizaje. *Perspectivas Neuropsicológicas* (Cap. 3, 2a parte). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2006). *Métodos de corrección neuropsicológica infantil. Aproximación histórico-cultural*. México D.F.: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2007). Identificación temprana de dificultades para la actividad escolar. En L. Quintanar (Eds.), *Dificultades en el proceso lectoescritor* (pp.23-34). Madrid: Editorial de la Infancia.
- Soriano, M. & Miranda, I. (1999). Intervención psicopedagógica en las dificultades de aprendizaje escolar. *Revista de Neurología*, 28(2), 94-100.

- Talizina, N.F. (2000). *Manual de psicología pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Vigotsky, L.S. (1982). *Obras Escogidas II. Aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (1995). *El desarrollo histórico de las funciones psicológicas superiores. Obras escogidas (T. 3)*. Madrid: Visor.
- Wechsler, D. (2007). *Escala de inteligencia para niños de Wechsler, WISC-IV*. Traducción al español. Buenos Aires: Editorial Paidós.

## CAPÍTULO 12

# Musicoterapia y prácticas didácticas: Música para el desarrollo y educación no formal

---

JOHANA CRISTINA PALMA LÓPEZ<sup>1</sup>

MARÍA LUISA MONTÁNCHEZ TORRES<sup>2</sup>

### Resumen

En nuestro medio, la Musicoterapia precisa ser contextualizada para su eficiente aplicación al campo de las prácticas didácticas. Existe un punto de entrecruzamiento entre lo terapéutico y lo educativo donde la Música puede ser un excelente aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y extender sus beneficios al desarrollo del individuo a nivel íntegro. Este es el ámbito de la “Música para el desarrollo”. En esta reflexión teórica, se explican las definiciones generales de Musicoterapia en nuestro contexto, sus modelos teóricos, campos de acción y modalidades de abordaje, además de las distinciones conceptuales de educación formal y no formal, terapia y su interacción. En cuanto a la “Música para el desarrollo”, se esbozarán sus objetivos generales, ejes de acción y principales técnicas.

**Palabras clave:** Musicoterapia, Prácticas didácticas, Educación no formal, Música para el desarrollo, Pedagogía Musical, Terapia, Principios músico-terapéuticos.

---

1 Docente, Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador. Psicóloga Clínica. Máster en Musicoterapia, Soprano lírica. joypalma@gmail.com

2 Docente, Universidad Nacional de Educación Azogues, Ecuador. Licenciada en Educación. Máster en Musicoterapia, PhD. en Educación.

### **Abstract**

In our field, music therapy needs to be contextualized to its successful application to didactics practices. There is a mixing point between therapeutic and educations where Music can contribute to the learning process and extend its benefits to individual development in a whole level. This is the scope of “Music for Development”. In this theoretical reflection, are explained the general definitions of Music therapy in our context, its theoretic models, fields of action and how to approach to it, and conceptual distinctions of formal and non-formal education, therapy and its interaction. In respect of “Music for development”, its general objectives, main lines and principal techniques will be outlined.

**Keywords:** Music therapy, Didactics practices, Non-formal education, Music for development, Musical education, Therapy, Musical therapeutic principles.

### **Desarrollo de contenidos**

Hablar de Musicoterapia en nuestro medio nos propone el desafío de lograr un acercamiento inicial favorable, ya sea a nivel coloquial como académico. Si bien esta disciplina cuenta ya con un transcurso destacable en el contexto mundial, en Ecuador y en ciertos países de América Latina continúa siendo relativamente desconocida o erróneamente vinculada a conocimientos o procedimientos sin rigor científico.

Debe reconocerse que la evidencia de los efectos beneficiosos de la música y del mundo de los sonidos ha sido muy clara en toda experiencia humana a lo largo de nuestra historia. Pero lastimosamente, esta favorable certeza puede devenir en un presupuesto que, por parecer tan elemental, haga de la Musicoterapia una aproximación demasiado obvia y ligera al ámbito de la salud y la educación. Sin embargo, esta rama del conocimiento ha llegado a un significativo grado de sistematización y fundamentación teórica, técnica y metodológica.

En el ámbito de la educación, la aplicación de estos principios de la Musi-



coterapia no solo puede llegar a ser un profundo aporte a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además, puede extender sus beneficios al desarrollo del individuo a nivel cognitivo, emocional y socio familiar.

### ***Contextualización de la musicoterapia***

Tal como lo sostiene Bruscia (2007, p.5), definir la Musicoterapia es una necesidad y a la vez un reto. No solamente por lo relativamente novedosa que esta práctica resulta a la mirada de alguien que no ha oído hablar de ella, sino también por la cercanía que la música tiene en la cotidianidad del ser humano.

Es preciso remarcar, dado el deficiente acercamiento hacia la Musicoterapia en nuestro contexto, que esta no es aquello que el imaginario colectivo concibe como “escuchar música y relajarse” o las muy difundidas pero casi nada relacionadas “bailoterapia” o “sonoterapia”. Este conocimiento encierra una destacable evolución a nivel teórico. Como toda psicoterapia, esta intervención requiere de profesionales especializados tanto en el ámbito psicológico como musical, sujetos a procedimientos técnicos y metodológicos claramente sistematizados, dentro de un encuadre terapéutico con su respectivo *rapport* y confidencialidad.

Esta necesaria contextualización, nos lleva a abordar esta rama terapéutica desde su definición formal. La Federación Mundial de Musicoterapia (WFMT) nos dice sobre ella:

Es la utilización de la música y/o de los elementos musicales (sonido, ritmo, melodía y armonía) por un terapeuta cualificado, con un paciente o grupo de pacientes, en un proceso para facilitar y promover la comunicación, la relación, el aprendizaje, la motricidad, la expresión, la organización y otros relevantes objetivos terapéuticos, con el fin de satisfacer las necesidades físicas, emocionales, mentales, socia-

les y cognitivas. La Musicoterapia trata de desarrollar y/o restaurar las funciones potenciales del individuo para que pueda lograr una mejor integración intra e interpersonal y, por consiguiente, una mejor calidad de vida gracias a un proceso terapéutico de prevención o rehabilitación. (Agudo, 2006, p.1)

Debe entonces reconocerse que la Musicoterapia, tiene la validez de cualquier psicoterapia que, en lugar de restringirse a lo verbal, se alimenta de todas las posibilidades expresivas del lenguaje no verbal, otorgando al canto, la improvisación, la danza y demás expresiones artísticas, profundas cualidades catárticas, simbólicas y reestructurantes. La versatilidad de su aplicación en cualquier tipo de población y su evidente eficacia, la han colocado en otras sociedades dentro de las políticas de salud pública, tanto preventivas como de intervención clínica.

### ***Modelos teóricos musicoterapéuticos***

En 1999, en el IX Congreso Mundial de Musicoterapia realizado en Washington, Estados Unidos, se reconoció a los principales modelos teóricos que sustentan la práctica musicoterapéutica. Estos responden a orientaciones provenientes de las diversas corrientes de la psicología, tales como el humanismo, el conductismo, la psicología profunda y el psicoanálisis. La estrecha conexión entre esta fundamentación teórica y dichos modelos sostienen la veracidad de esta práctica y su profesionalización. Los citamos a continuación:

Modelo Conductista - comportamental

Modelo Priestley de Musicoterapia Analítica (Mary Priestley - Inglaterra)

Modelo Psicoanalítico Benenzon (Rolando Benenzon - Argentina)

Modelo GIM (Guided Imagery and Music) – Helen Bonny (Estados Unidos)

Modelo Humanista Nordoff-Robbins o Musicoterapia creativa/improvisacional (Paul Nordoff – Clive Robbins – Inglaterra)

Si bien aún no consta dentro de los modelos oficialmente reconocidos, la aproximación de la Musicoterapia Plurimodal (Diego Schapira, Argentina) merece una mención importante al construirse como un conjunto de procedimientos en clara expansión dentro de la Musicoterapia.

### ***Modalidades de abordaje***

Las construcciones teóricas de los modelos musicoterapéuticos se plasman en la práctica a través de dos grandes modalidades de abordaje: Las técnicas receptivas o de audición y las técnicas activas o de improvisación. Como lo describe Poch en su *Compendio de Musicoterapia* (1999, pp.131-134), las técnicas receptivas tienen por objeto una acción psicoterapéutica mediante la audición musical, tanto de música grabada como de ejecuciones en vivo del terapeuta. Esta audición musical busca sugerir y evocar imágenes, fantasías, recuerdos conscientes e inconscientes, modificar estados de ánimo, facilitar el autoconocimiento y la expresión verbal. Dentro de esta modalidad puede destacarse el ya citado método GIM de Helen Bonny, los “viajes musicales” de Javier Cid y Serafina Poch o el método receptivo de Jost (Poch, 1999, pp.142-144), entre otros.

Se consideran como técnicas activas a aquellas que implican la ejecución directa del paciente en actividades musicales como tocar un instrumento, componer, cantar y bailar. Estas modalidades, llevadas desde la improvisación musical, se pueden considerar una forma de psicoterapia no verbal, dentro de un encuadre musicoterapéutico (Poch, 1999, pp.147-149). La improvisación permite la libre expresión del mundo interno del paciente más allá de un objetivo estético, fomenta la creatividad, el autoconocimiento, la autovaloración, la tolerancia y la socialización. Entre las técnicas activas se pueden citar entre los más conocidos a la Improvisación musical de Schmolztz, el diálogo musical de Orff-Schulwerk, la técnica proyectiva de Crocker, el método Nordoff-Robbins y los perfiles de improvisación de Bruscia.

### ***Campos de acción de la Musicoterapia***

Diversidad de disciplinas y estudios han permitido entender la Musicoterapia como un hecho social total, como cultura y como fuente de conocimiento para profesionales tales como médicos, psiquiatras, sociólogos, musicólogos, logopedas, psicólogos, pedagogos, entre otros.

La aportación que da la Musicoterapia en la educación no formal en niños y jóvenes son varias. Incide en áreas difícilmente accesibles con otras prácticas terapéuticas/educativas como son: trabajar diferentes espacios de la propia personalidad del niño; la dimensión espacio-temporal; la espontaneidad y exploración de su propio proceso de desarrollo externo e interno dejándoles un contexto libre y creativo de expresión; la comunicación no verbal como vía hacia lo emocional y por último, favorecer vías de comunicación familiar eficaces que faciliten la expresión de los sentimientos.

El uso de Musicoterapia en Educación No Formal ejerce una influencia positiva en el tratamiento de las diferentes necesidades particulares o déficits que tengan los estudiantes. Bajo nuestro punto de vista, es de vital importancia poder intervenir desde lo musicoterapéutico en el contexto educativo, ya que, es una posibilidad para los niños puedan incidir en posibles áreas deficitarias con el objetivo de recuperarlas, reeducarlas, mantenerlas o rehabilitarlas. Todo este mecanismo contribuirá a elevar su autoconcepto y crear un buen ambiente entre el alumno-profesor, así como de los alumnos con su grupo de clase. En definitiva, entendemos la aplicación de elementos de la Musicoterapia en Educación No Formal como una oportunidad de favorecer el desarrollo personal, social, emocional y comunicativo, a través del desarrollo de la expresión verbal, no verbal y de la creatividad. En estas experiencias de tipo estético, la música será el medio facilitador de la expresión de sentimientos y emociones.

Consultando a Davis, Gfeller, Mercadal y Thaut (2002, pp.8-9) detallaremos los principales colectivos a los que sirve la Musicoterapia, basándose

en una encuesta realizada en 1998 por la American Music Therapy Association (AMTA). Estos colectivos son: personas mayores, con retrasos en el desarrollo, con trastornos mentales, con discapacidades físicas, niños en edad escolar con necesidades educativas especiales –asociadas o no a la discapacidad–, niñez temprana, personas con problemas de drogadicción, con problemas sensoriales, con problemas neurológicos, en oncología y enfermedades terminales.

En el ámbito educativo puede trabajarse en centros ordinarios, (Infantil, Primaria, Secundaria), tanto en Educación reglada como No Formal. En centros de Educación Especial, de Atención Temprana, aulas Específicas y Escuelas de Música, entre otros ejemplos.

### ***Cualidades y efectos de la música como herramienta terapéutica y educativa***

Bajo nuestra percepción, las cualidades de la música como herramienta terapéutica y educativa son muchas, entre ellas: Ser un modo de expresión universal para penetrar en la mente y el cuerpo en toda condición; energizar al cuerpo y a la mente; poseer una modalidad flexible, estética y adaptable a casos diferentes y circunstancias concretas; tener la versatilidad y capacidad de autoorganizar interiormente; y estimular los sentidos, para evocar sentimientos y emociones en el nivel consciente, preconsciente e inconsciente.

La Musicoterapia tiene efectos psíquicos directos, que de otro modo son inalcanzables (Benenzon, 1981), en el contexto educativo estos serían, ayudar a establecer, mantener y fortalecer la relación terapeuta/paciente o estudiante/docente; ayudar a la expresión de personas que ven afectada su área verbal y con deficiencias en las habilidades comunicativas; desarrollar la autoconciencia y la percepción empática sobre el otro; y brindar a personas con posibles dificultades o deficiencias experiencias reales y placenteras.

### ***Musicoterapia y prácticas didácticas en la educación no formal***

La Musicoterapia tiene como particularidad el conjugar como disciplina tanto la rigurosidad metodológica de las psicoterapias como la libertad expresiva de las artes. Restringirse a uno de los dos aspectos, evitaría cumplir a cabalidad los objetivos catárticos y a la vez estructurantes de los procesos terapéuticos. Esta interrelación se vería facilitada al extrapolar los lineamientos de la intervención clínica hacia una adaptación al contexto de Educación aportando mayor eficiencia y claridad a los procesos de estimulación, aprendizaje y socialización. Desde esta perspectiva, los objetivos terapéuticos serían reemplazados por fines psicoprofilácticos, de desarrollo o rehabilitación.

Mencionando a Betés (2000, p.303), “la música, dentro del proceso educativo y terapéutico, es una herramienta que posibilita integrar y globalizar, desde el acto creativo, el mundo vital, emocional y mental de la persona”.

### ***Distinciones conceptuales***

Es importante precisar las distinciones conceptuales de términos a utilizarse. Esto delimitará con mayor claridad los campos de injerencia de cada ámbito profesional y la posibilidad de una extrapolación más responsable y eficiente. Por ello se expondrán, desde un punto de vista comparativo, nuestras definiciones de Educación, Educación Formal o reglada, Educación No Formal, Musicoterapia, Educación Musical y Terapia ya que son conceptos interrelacionados pero con fines en sí mismos diferentes.

**Educación:** Según un gran pedagogo como Freire, le da el significado a este concepto como: “Liberación, humanismo, libertad, solidaridad”. Otorgando un valor a la educación como libertadora de las sociedades y personas, como humanista desde una perspectiva solidaria.

**Educación Formal:** También conocida como formación reglada, es el proceso de educación integral que comprende desde la educación primaria, secundaria y la educación superior, concretándose en un currículo oficial.

Educación No Formal (Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano), En el sistema colombiano de Educación Formal según el Artículo 36 de la Ley 115 (1994 Revisada 2006) se define a la Educación No Formal aquella que ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos.

### ***Distinciones entre educación musical y musicoterapia***

La distinguida pedagoga musical argentina, Hemsy (1997, pp.109-110) define al campo específico de la educación musical desde varios ejes. *Escuchar, hacer, sentir y comprender*. El *escuchar* remite en la educación musical a la apreciación y el análisis, mientras que el *hacer* implica la formación auditiva y las disciplinas corporales, instrumentales y vocales. A estos se suman el *sentir* (sensorial y afectivamente) y el *comprender* (integración de conciencia mental). Todos estos fenómenos buscan ejecutar los procesos de *movilización y musicalización* como génesis de la conducta sonora, es decir, el pasar de un nivel de energía motriz primaria a una integración o impregnación en el mundo sonoro interno. Este proceso le interesa tanto a la Musicoterapia como a la Educación Musical, si bien cada disciplina privilegia un determinado aspecto o fase del mismo (1997, p.103).

La misma autora precisa los rasgos comunes y las diferencias entre la Musicoterapia y la Educación Musical. Destaca que tanto la primera como la segunda, contribuyen a desarrollar las potencialidades de los seres humanos y promover su bienestar, ya sea en el ámbito regular o especial. Mientras la Musicoterapia proviene de la rama de la Psicoterapia y la Medicina, la Educación Musical se fundamenta en la Pedagogía General, pero ambas en su interconexión, requieren del sustento de la Psicología General y especializada (Hemsy de Gainza, 1997, pp.114-115).

Bruscia, explicita las diferencias entre estas dos disciplinas de la siguiente manera:

En la educación musical el objetivo último es el aprendizaje de música, en Musicoterapia es un medio para un fin. En la Educación Musical, los objetivos son primero musicales o estéticos, y funcionales en segundo término; en Musicoterapia los objetivos son primero relativos a la salud y en segundo término musicales o estéticos. En Educación Musical el énfasis se coloca sobre el mundo universalmente compartido de la música; en Musicoterapia el énfasis se coloca sobre el mundo de la música que pertenece a la persona en forma privada. (2007, p.151)

Las dos disciplinas, en síntesis, comparten la naturaleza de integrar ciencia, arte y proceso interpersonal, con finalidades profundamente humanizantes de transformación, liberación y aprendizaje pero con objetivos específicos a nivel musical y expresivo.

### ***Definición de terapia***

Al integrar a estas distinciones conceptuales la definición de terapia, buscamos plantear la posibilidad de extrapolar los principios técnicos y metodológicos de este abordaje con el objetivo de optimizar la relación docente-alumno. Si bien delimitamos claramente los espacios y fines profesionales de cada campo, un mayor conocimiento de los procesos psicológicos implícitos en las relaciones humanas, elevará certeramente la eficiencia del trabajo en el ámbito de la educación.

Nuestra definición de terapia se dirige hacia una intervención profesional que busca, mediante un proceso interpersonal, mejorar la calidad de vida de un individuo y su entorno, en pos de una transformación afectiva, cognitiva, física y psicosocial. A modo general, esta conceptualización podría aplicarse también al ámbito de la educación, sin embargo, precisamos que mientras en este el enfoque parte de una transmisión de saberes, habilidades y destrezas prioritariamente cognitivas y motrices, en los procesos terapéuticos nos enfrentamos a una perspectiva integral pero con mayor énfasis



fasis en lo afectivo y vincular, con el fin de prevenir y tratar circunstancias que alteran o dificultan el acceso a un estado de mayor salud y bienestar.

Podríamos decir que tanto en las relaciones terapeuta-paciente, como maestro-alumno, tienen lugar procesos psicológicos en su mayor parte inconscientes que muchas veces dificultan involuntariamente la relación profesional y humana. Estos procesos, conocidos como transferencia y contratransferencia, suceden de hecho en todo tipo de relación personal, pero principalmente se efectivizan en aquellas que implican cierta jerarquía, ejercicio de poder, autoridad y responsabilidad.

### ***Conceptos de transferencia y contratransferencia***

Se define la transferencia como

“el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad”. (Laplanche & Pontalis, 2004, p.439)

La transferencia se presenta entonces como esa actualización en relaciones presentes de semblantes de relaciones pasadas, principalmente de nuestras relaciones parentales. Aquello que desde nuestro perfil de personalidad despertamos en nuestros estudiantes o pacientes, muchas veces actualiza o “revive” referentes previos que pueden llegar a sesgar la interrelación. La contratransferencia sería el proceso inverso: “es el conjunto de reacciones inconscientes del analista frente a la persona del analizado y, especialmente, frente a la transferencia de este” (Laplanche & Pontalis, 2004, p.84). Este proceso también tiene lugar evidentemente en la relación educativa, más aún ante el estudiante que, al presentar sus propias particularidades, puede cuestionar nuestra propia vulnerabilidad, nuestros temores o posibles de-

ficiencias. Tanto la transferencia como la contratransferencia pueden ser “positivas” o “negativas”, es decir, aquello que inconscientemente despertamos o activamos en nuestros estudiantes o pacientes, puede manifestarse en vínculos de afecto, simpatía o empatía, así como de rechazo y antipatía. El análisis de estas reacciones psíquicas, dará mayor objetividad a nuestros vínculos con los estudiantes, trascendiendo el plano estrictamente personal para poder comprender a mayor profundidad que a veces no somos más que “semblantes” de aquello que ellos aman, rechazan o necesitan y viceversa.

### ***Fases terapéuticas y su extrapolación al contexto educativo***

La relación maestro-estudiante no es equiparable a la relación terapeuta-paciente (Bruscia, 2007, p.151) los niveles de intimidad, la dinámica, el contenido y las responsabilidades de rol poseen sus propias distinciones. Sin embargo en el plano práctico, corremos el riesgo de rebasar estas fronteras sin los elementos teóricos y técnicos necesarios para replantearnos los objetivos de trabajo, menoscabando muchas veces nuestra salud integral como docentes.

Hemos considerado importante, citar las etapas que distinguen el trabajo terapéutico y plantear una reflexión que –con sus claras distinciones– conecte esta secuencia procedimental al trabajo educativo:

Encuadre - *Rapport*. En ambos contextos (terapéutico y educativo) es imprescindible el establecimiento de una relación basada en la confianza, con reglas, normas y preceptos claros.

Anamnesis. A nivel de salud y de educación, el reconocimiento de la historia previa de los estudiantes y pacientes a modo de evaluación y recopilación de información, facilita el planteamiento de los objetivos de trabajo e intervención, contribuyendo a respetar profundamente cada circunstancia humana.

Catarsis. Las posibilidades expresivas y creativas deben ser prioritarias en el ámbito de la educación, la autorregulación emocional a través de estas es una herramienta de alto beneficio.

*Insight.* Tanto el aprendizaje cognitivo y motriz como la transformación afectiva basada en el autoconocimiento, darán mayor nivel de conciencia e incrementarán las capacidades resilientes en los educandos y pacientes.

Reorientación-Autonomía. Nuestro objetivo debe ser siempre potenciar en nuestra relación profesional el fortalecimiento de la construcción identitaria y la autonomía, vistas en las necesidades especiales como un fortalecimiento del Yo en todas sus circunstancias, más que como un logro de absoluta independencia.

### ***Principios músico-terapéuticos y su aplicación educativa***

#### ***Principio ISO de Ira Altshuler y Benenzon***

Además de las herramientas que esta última reflexión puede darnos, nos ha parecido imprescindible citar dos principios básicos de intervención en la Musicoterapia, que pueden sernos claramente útiles en el trabajo educativo. Hablamos del principio ISO, tanto desde la acepción dada por Ira Altshuler como la de Benenzon. El primer autor define a ISO como la noción de “igualdad” planteando que lo semejante actúa sobre lo semejante en términos musicales. El utilizar música idéntica al estado de ánimo del paciente facilita su respuesta mental y emocional (Poch, pp.87-88). Para Benenzon (2011, p.67) ISO representa la identidad sonora, ese conjunto de energías acústicas y de movimiento que caracterizan y pertenecen a un individuo. Estas energías sonoras son tanto heredadas cuanto adquiridas y constituyen la identidad corporo-sonora-musical que diferencia a un individuo de otro. Ambas definiciones de ISO encierran un profundo contacto con la empatía, la revalorización, la escucha y el reconocimiento de la alteridad y la unicidad en cada individuo, condiciones ineludibles en un trabajo verdaderamente humano a nivel educativo.

*Plan de clase sobre la base de la sesión musicoterapéutica*

En toda actividad humana se evidencia un movimiento afectivo y relación al específico. Puesto que recibimos del mundo estímulos, nuestro sistema perceptivo los procesa a nivel emotivo y cognitivo, demandando una permanente retroalimentación en el ciclo estímulo-respuesta, impresión-expresión, recepción-emisión, escucha comunicación. Esta dinámica de nuestra energía psíquica requiere de una movilidad permanente, de manera que, tal como se citó en las fases de las terapias, la descarga y la elaboración de nuestros afectos nos provea un favorable estado de salud integral.

Por lo general este movimiento se ve cotidianamente interrumpido por un sinnúmero de factores que alteran nuestro equilibrio psíquico. Nuestro ser requiere de un ambiente apropiado a nivel de *rapport* para permitirnos descargar nuestros enquistamientos y abrirnos al aprendizaje significativo. Cada sesión de “clase” sea en el contexto formal o de educación abierta se rige a diversos procesos psicología grupal que podríamos manejar de manera más eficiente si aplicásemos la secuencia descrita a continuación.

Introducción, preparación o calentamiento: sobre la base de los principios ISO y los manejos transferenciales y contra transferenciales, situamos al inicio de cada sesión de clase un abordaje introductorios que determine y recuerde las reglas del espacio, los objetivos a cumplir. Debe incluirse una preparación ya sea de activación o descarga (dependiendo del estado del grupo) que predisponga al cuerpo y a la mente a un nuevo estado de mayor concentración, apertura y disfrute.

Desarrollo: la actividad principal por sí misma debe conectar la preparación física con el mundo afectivo alrededor de lo cognitivo. Los saberes y destrezas a descubrirse y transmitirse, estarán directamente relacionados con la realidad del docente, su historia personal y su propia subjetividad. La creatividad estará siempre como eje transversal.

Cierre o resonancia: nuevos afectos, procesos e *insights*, han tenido lugar

en la sesión, una nueva descarga se hace imprescindible para resolver las inquietudes a todo nivel. El cierre implica la revalorización de la catarsis y el fortalecimiento de la reorientación y futura autonomía.

### ***Música para el desarrollo y educación no formal***

Bruscia delimita varios niveles de la aplicación musicoterapéutica y las prácticas didácticas (Bruscia, 2007, p.149), estas se definen progresivamente desde los niveles: auxiliar, aumentativo, intensivo y primario. En el primer nivel (auxiliar), se encuentran la Educación Musical Especial, la Música funcional, la Instrucción musical adaptativa/terapéutica y la Música para el Desarrollo. Es este último abordaje en el que confluyen a la perfección los objetivos generales de la Musicoterapia y la Educación No Formal.

La Música para el Desarrollo (Bruscia, 2007, p.152) utiliza experiencias musicales adecuadas a la etapa del desarrollo infantil, con la finalidad de estimular el crecimiento evolutivo general de los niños. El énfasis de esta modalidad de trabajo está en los procesos evolutivos normales en las áreas musicales y no musicales. Los objetivos serán los de apoyar el desarrollo de las habilidades sensomotoras, cognitivas o perceptuales y mejorar las relaciones del individuo con su entorno socio familiar. Dichos objetivos complementan de forma óptima las demandas de la educación abierta.

### ***Objetivos de la música para el desarrollo en educación formal***

La música y el sonido provocan una serie de efectos beneficiosos a diferentes niveles cuando son percibidos por el ser humano desde lo fisiológico, intelectual, social y psicológico. Por eso los objetivos que la MT tiene en la Educación permiten:

A nivel físico: Dinamizar al estudiante, aumentando la fuerza muscular y resistencia física; Promover el estado de relajación.

A nivel psíquico-cognitivo: Dinamizar al estudiante a nivel cognitivo; Me-

jorar las habilidades verbales; Estimular la memoria inmediata, reciente y remota; Mejorar los niveles de atención en una tarea; Ayudar en la orientación a la realidad.

A nivel socio-afectivo: Resocializar, a través del fomento de la relación interpersonal con: el docente y el resto de compañeros; fomentar la comunicación y la relación con el entorno a través de diversos canales; potenciar la capacidad de decisión; ofrecer un espacio en el que se puedan expresar las dificultades emocionales propias de las etapas educativas que comprende la educación reglada tanto en un contexto no verbal como verbal; fomentar el trabajo en grupo junto con compañeros compartiendo su tiempo de ocio con actividades satisfactorias, así como enseñar a los estudiantes a convivir en una misma aula; mejorar la calidad de vida.

### ***Ejes de música para el desarrollo***

**Simbolización:** Implica la capacidad de representar lo ausente, de encontrar referencias entre los estímulos sensoriales de manera evocativa y creativa.

**Creatividad:** Ejercer la posibilidad de encontrar nuevas interacciones en la resolución de cuestionamientos. Dar apertura a la improvisación y libre expresión.

**Sinéctica:** Consiste en hacer conocido lo desconocido y viceversa, dar una orientación novedosa a lo cotidiano y el sentido inverso.

**Sinestesia:** Propender la integración de la transensorialidad, es decir, buscar la interacción de diversas capacidades sensoriales de manera simultánea.

### ***Técnicas de música para el desarrollo***

**Sonodramatización:** Es la trasposición de lenguajes artísticos. Por ejemplo: “sonorizar pinturas”, “actuar esculturas”, “pintar canciones”, etc.

Audición Activa y Audición pasiva: Permitir la escucha de obras acompañadas o no de actividades dirigidas.

Improvisación: Es la posibilidad de expresar el mundo interno a través de lo sonoro, sea instrumental, vocal o corporalmente. La improvisación puede ser referenciada (sobre la base de una consigna) o no referenciada (totalmente libre).

Expresión corporal: Utilización y conciencia de la propia corporalidad y de su relación con la espacialidad.

Visualización: Posibilidad de imaginar y crear introspectivamente a manera de representación mental previa a la acción.

Musicogramas: Reinterpretación Figura de la música más allá de la partitura misma.

Voz y movimiento: Integración de las posibilidades de la técnica y expresión vocal con la expresión corporal, danza, análisis de movimiento, etc.

Sensopercepción: Concentración en la decodificación y desarrollo de estímulos sensoriales y su interacción con lo sonoro, tanto en lo propioceptivo como en lo exteroceptivo.

### **Discusión y Conclusiones**

El desarrollo temático realizado en este escrito, constituye un intento por valorizar a la Musicoterapia en su confluencia con las prácticas didácticas a través de la Música para el Desarrollo y destacar su cualidad transdisciplinaria en el contexto de la Educación no Formal. Con fundamentos teóricos firmes y procedimientos claros, los principios de la misma pueden aportar una visión aún más sensible de los fenómenos humanos que se abordan en la Educación No Formal.

Tanto a nivel cognitivo como afectivo, motriz y psicosocial, las posibilidades de la Música para el desarrollo integrarían de una manera marcadamente eficiente tanto la transmisión de habilidades y destrezas musicales como el bienestar y la máxima potenciación de las áreas citadas, tomando de la Musicoterapia sus funciones catárticas, expresivas y estructurantes y de la Pedagogía Musical el desarrollo rítmico, melódico y armónico, adoptando así el más amplio potencial de cada una de estas disciplinas.

En un ámbito social dominado por el ruido caótico de voces superpuestas, por estructuras de poder perversas y oídos ocluidos, tenemos la certeza que existe un espacio-tiempo donde podemos dejar de pertenecer a masas arrolladoras e intolerantes para formar parte de una comunidad capaz de conciliar la unicidad y las diferencias de sus voces y sus historias a través del poder transformador y liberador de la Música y la Educación.

## **Referencias**

- Agudo, I. (2006). *Definición y funciones de la musicoterapia. Material inédito*. (Máster de Musicoterapia). Barcelona: ISEP.
- Alvin, J. & Molina de Vedia, E. (1984). *Musicoterapia*. (1ª reimpr.; BUV-EGB ed.). Barcelona: Paidós.
- Benenzon, R.O. (1981). *Manual de musicoterapia*. (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Benenzon, R. (2011). *Musicoterapia, de la teoría a la práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Betés de Toro, M. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid: Morata.
- Bruscia, K. (2007). *Musicoterapia, métodos y prácticas*. México: Pax México.
- Davis, W.B., Gfeller, K.E., Mercadal-Brotons, M. & Thaut, M.H. (2002). *Introducción a la Musicoterapia: Teoría y práctica*. (1ª ed.). Barcelona: Boileau.
- Hemsey De Gainza, V. (1997). *Sonido, comunicación, terapia*. Salamanca, España: Amaru Ediciones.



Laplanche, J. & Pontalis, J. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós Ibérica.

Poch, S. (1999). *Compendio de musicoterapia*. Barcelona: Editorial Herder.

### **Referencias en línea**

Normas y conceptos de la educación no formal desde la estructura del sistema educativo formal colombiano. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-268966\\_archivo\\_pdf\\_sac\\_2011.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-268966_archivo_pdf_sac_2011.pdf)  
Recuperado el 10 de marzo de 2015

# **PARTE IV**

---

## **Educación Profesional**



## Capítulo 13

# Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)

---

MARBEL GRAVINI DONADO<sup>1</sup>

MARINELLA BEATRIZ ÁLVAREZ BORRERO<sup>2</sup>

LILIBETH MONTERROZA URSPRUNG<sup>3</sup>

### Resumen

Este estudio de tipo correlacional, buscó identificar la relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, utilizando el cuestionario de Honey Alonso (CHAEA) y la Escala de Estrategias de Aprendizaje para Estudiantes Universitarios (ACRA), aplicados a una muestra de 349 estudiantes. La relación entre variables se constató con el coeficiente de correlación de Pearson, con una significancia de  $p < .05$ . Los resultados muestran que en los estudiantes predomina el estilo Reflexivo, seguido por el Teórico, y en cuanto a las estrategias, en orden decreciente se presentan las estrategias de Adquisición, Apoyo, Recuperación y Codificación de la información. Asimismo, no se halló correlación directa entre un estilo y una estrategia determinada.

---

1 Psicóloga. Magíster en Educación. Doctorante en Ciencias de la Educación. Líder Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. [mgravini1@unisimonbolivar.edu.co](mailto:mgravini1@unisimonbolivar.edu.co)

2 Fonoaudióloga. Magíster en Educación. Docente, Universidad de Sucre, Colombia. [marinella\\_1018@hotmail.com](mailto:marinella_1018@hotmail.com)

3 Licenciada. Magíster en Educación. Docente, Corporación Universitaria del Caribe, CECAR, Colombia. [lilibethmont@hotmail.com](mailto:lilibethmont@hotmail.com)

**Palabras clave:** Estilos de aprendizaje, Estrategias de aprendizaje, Reflexivo, Teórico, Adquisición, Apoyo, Recuperación.

### **Abstract**

This correlational study aimed to identify the relationship between learning strategies and styles among students of the University Corporation of the Caribbean CECAR, using Honey-Alonso questionnaire (CHAEA) and the Scale of Learning Strategies for College Students (ACRA), applied to a sample of 349 students. The relationship between variables was examined using Pearson's correlation coefficient, with a significance of  $p < .05$ . The results show that the reflexive style predominates among students, followed by the Theorist. In terms of strategies, they are presented in the following decreasing order; acquisition strategies, Support, Recovery and Coding of information. Likewise, no direct correlation between a style and a particular strategy was determined.

**Keywords:** Learning styles, Learning strategies, Reflective, Theorist, Acquisition, Support, Recovery.

### **Desarrollo de contenidos**

Investigaciones realizadas por Gallego y Alonso (2007) han intentado examinar lo que hacen los estudiantes cuando tienen que aprender determinado conocimiento y cómo captan, analizan y procesan ese saber de manera diversa; lo cual hace del proceso de enseñanza-aprendizaje un constructo constante y particular. Es por esto, que *el aprender a aprender* es el fin primordial de la educación; la cual "es vista como una actividad dinámica que involucra al educador y al educando situados en un contexto de realidad física y social" (Sarramona, Colom, Bernabeu & Domínguez, 2002, p.215). Por lo tanto cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje surgen unas intenciones en este proceso; una que concierne a las metas que desea conseguir, es decir, lo que quiere aprender y la otra, que depende de las estrategias que debe poner en marcha para obtener dicho conocimiento. Reinoso, López, Peguero, y Gutiérrez (2011), resaltan que hoy día

es cada vez más reconocida la idea acerca de que el aprender no solo significa adquirir conocimientos, sino buscar medios que conduzcan a la solución de problemas, a un aprendizaje activo y autorregulado, lo que implicaría necesariamente la adquisición/producción y aplicación de estrategias efectivas para aprender. Monereo, Castelló, Clarina, Palma y Pérez (2007), refieren que un estudiante emplea una estrategia de aprendizaje cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad o tarea encomendada por el profesor y a las circunstancias y vicisitudes en que se produce esa demanda.

### **Referentes teóricos**

#### ***Estilos de aprendizaje***

Honey y Mumford (1986) mencionan que un estilo de aprendizaje es una descripción de las actitudes y comportamientos que determinan la forma preferida de aprendizaje del individuo. Alonso, Gallego y Honey (2005) crean un instrumento que partió de la misma teoría y los cuestionarios de Kolb y conciben entonces los estilos activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos. La propuesta elaborada por los autores ubica a los estudiantes en cuatro estilos.

#### ***Estilo Activo***

Énfasis en la experiencia concreta. Se implican plenamente en nuevas experiencias. Mente abierta, nada escépticos, entusiastas. Se les dificulta temas con mucha carga teórica, prestar atención a los detalles, trabajar en solitario, repetir la misma actividad, estar pasivos.

#### ***Estilo Reflexivo***

Énfasis en la observación reflexiva. Recogen datos y los analizan detenidamente. Examinan las distintas alternativas antes de actuar. Observan y escuchan, no actúan hasta tanto estar seguros. Les es difícil actuar de líder, participar en reuniones sin planificación, expresar ideas espontáneamente y estar presionados de tiempo.

### ***Estilo Teórico***

Énfasis en la conceptualización abstracta. Adaptan e integran las observaciones de teorías lógicas y complejas. Analizan y sintetizan. Se les dificulta verse obligados a hacer algo sin una finalidad clara, tener que participar en situaciones donde predominen las emociones y los sentimientos.

### ***Estilo Pragmático***

Énfasis en la experimentación activa. Aplicación práctica de las ideas. Les gusta actuar rápidamente. Descubren aspectos positivos de las nuevas ideas y trata de experimentarlas. Se les dificulta aprender cosas que no tengan aplicabilidad inmediata y trabajar sin instrucciones claras.

### ***Estrategias de aprendizaje***

Las estrategias son “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2007, p.27). En cuanto a la definición de estrategias de aprendizaje. De la Fuentes y Justicia (2003) describen que estas hacen referencia al grado de conocimientos que la persona tiene sobre sí mismo (sus posibilidades, limitaciones, motivaciones, etc.), sobre los requerimientos de la tarea (pasos que incluye, posible dificultades, repertorios que lleva consigo, etc.) y sobre el propio proceso de aprendizaje que se está produciendo (cómo está aprendiendo, los errores que está cometiendo, la secuencia a desarrollar, etc.). Así se entienden las *estrategias de aprendizaje* como actividades propositivas que se reflejan en las cuatro grandes fases del procesamiento de la información desarrollada por Román y Gallego (1994), indicadores del instrumento de evaluación ACRA. Dentro de ellas se encuentran:

1) La fase de Adquisición de la información, con estrategias *atencionales* (exploración y fragmentación) y estrategias de *repetición*. 2) La fase de Co-

dificación de la información: estrategias de *nemotecnización*, estrategias de *elaboración* y estrategias de *organización*. 3) La fase de Recuperación de la información: estrategias de *búsqueda* en la memoria (búsqueda de codificaciones y de indicios), estrategias de *generación de respuesta* (planificación y preparación de la respuesta escrita). 4) La fase de Apoyo al procesamiento, se divide en: estrategias *metacognitivas* (autoconocimiento y de automanejo), estrategias *afectivas* (autoinstrucciones, autocontrol, y contra distractoras), *sociales* (interacciones sociales), y *motivacionales* (motivación intrínseca, motivación extrínseca y motivación de escape).

Estos autores clasifican las estrategias de aprendizaje en tres dimensiones a saber:

La dimensión I de la Escala ACRA-abreviada está referida a las estrategias cognitivas y control del aprendizaje, que integran ambos aspectos nucleares del proceso de aprendizaje. Además, los componentes de conciencia del aprendizaje, de planificación y de control del aprendizaje aparecen con los esenciales de las estrategias metacognitivas. Esta dimensión, la subdividen en: selección y organización, subrayado, conciencia de la funcionalidad de las estrategias, elaboración, planificación y control de la respuesta en situación de evaluación, la repetición y relectura.

La dimensión II, estrategias de apoyo al aprendizaje informan de la importancia que tienen las técnicas motivacionales-afectivas para los alumnos. Por lo tanto, los factores integrados en esta dimensión aluden exclusivamente a estas dos variables, acercándose a la concepción de los niveles metacognitivos-cognitivos-apoyo, en el uso de las estrategias de aprendizaje. Estas se subdividen a la vez en: motivación intrínseca, que conduce a la ejecución de una tarea y que procede del propio sujeto, que está bajo su control y se asume cuando se disfruta ejecutando una tarea. El control de Ansiedad, que pudiese



generar la actividad de aprendizaje que impida la concentración en el estudio, a través de recursos personales. Las condiciones contra distractoras, el apoyo social, como intercambio de opiniones, información y valoración de la tarea, y por último, el horario y plan de trabajo, para la distribución del tiempo de acuerdo con la tarea. (De la Fuente & Justicia, 2001; González-Pienda, Núñez, Pumariega & García, 1997; Luján, García & Hernández, 1998).

Finalmente, la dimensión III referida a los hábitos de estudio, estrategias referidas a la disposición para la comprensión y hábito de estudio; comprensión, uso del parafraseo, resúmenes mentales en lugar de repetir literalmente. Hábito de estudio, lectura general de textos, establecimiento de tiempos de descanso y de repaso para facilitar la comprensión.

### ***Diseño metodológico***

Este estudio se enmarca en el paradigma empírico analítico. Briones (2002) afirma que este paradigma “utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las Ciencias Sociales actuales” (p.17). El diseño de estudio es correlacional, porque busca medir el grado de relación entre las variables estilos y estrategias de aprendizaje. El instrumento para identificar las estrategias de aprendizaje, es el cuestionario ACRA: Escala de Estrategias de Aprendizaje, el cual es una adaptación realizada por De la Fuente y Justicia (2003) de la versión de Román y Gallego (1994), y para estilos de aprendizaje el cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). La población fueron 831 estudiantes de primer semestre. La muestra estuvo conformada por 349 estudiantes de todas las Facultades.

### **Resultados**

A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos, en cuanto a los estilos de aprendizaje, en la muestra total y en los programas de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR.

Tabla 1. Distribución de los estilos de aprendizaje en la muestra

Estilos	Frecuencia	Porcentaje
Reflexivo	99	28,4 %
Teórico	82	23,5 %
Pragmático	50	14,3 %
Teórico pragmático	44	12,6 %
Activo	36	10,3 %
Activo pragmático	20	5,7 %
Activo teórico	9	2,6 %
Reflexivo teórico	7	2,0 %
Activo reflexivo	1	0,3 %
Reflexivo pragmático	1	0,3 %
Total	349	100,0 %

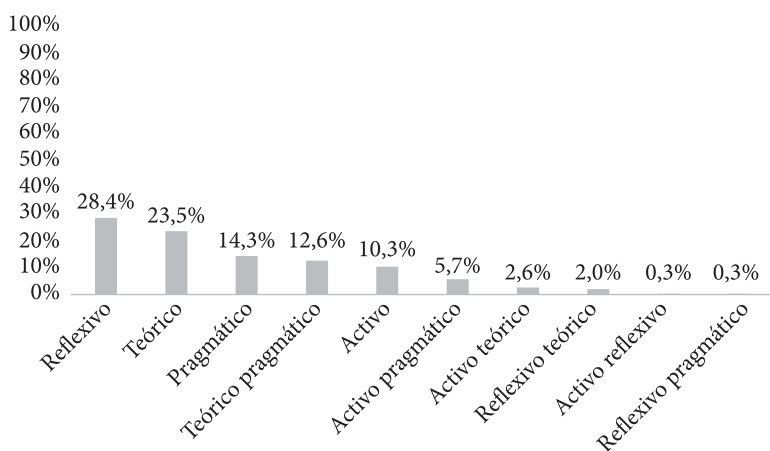


Figura 1. Distribución de los estilos de aprendizaje en la muestra: Se aprecia la distribución de los estilos de aprendizaje preferentes en la muestra total de los estudiantes de primer semestre

En primer lugar, se observa que de un total de 349 estudiantes, 99 de ellos correspondiente al 28,4 % presentan un *estilo reflexivo*, constituyéndose así la máxima preferencia, le siguen a continuación las preferencias *teórica* 23,5 %, *pragmática* 14,3 % y por último la *activa* 10,3 %. En segundo lugar, en el total de la muestra se evidenciaron preferencias combinadas, es decir,

los estudiantes se movilizan de manera favorable ante una tarea de aprendizaje con características de dos polaridades de estilo. De modo que 82 alumnos (23,5 %) presentaron este tipo de integración: *teórico-pragmático* 12,6 %, *activo-pragmático* 5,7 %; las puntuaciones más bajas fueron para las polaridades *activo-teórico* 2,6 %, *Reflexivo-Teórico* 2,0 % y por último *activo-reflexivo* y *reflexivo-pragmático* 0,3 % con igual porcentaje.

A continuación se presentará el análisis de los resultados obtenidos, en lo concerniente a las estrategias de aprendizaje, en la muestra total.

En la Figura 2 se observa que las estrategias de aprendizaje que más utilizan los estudiantes son la *adquisición* y el *apoyo*, con igual porcentaje 36 %, le siguen las estrategias de *recuperación* 31 % y *codificación* 25 %.

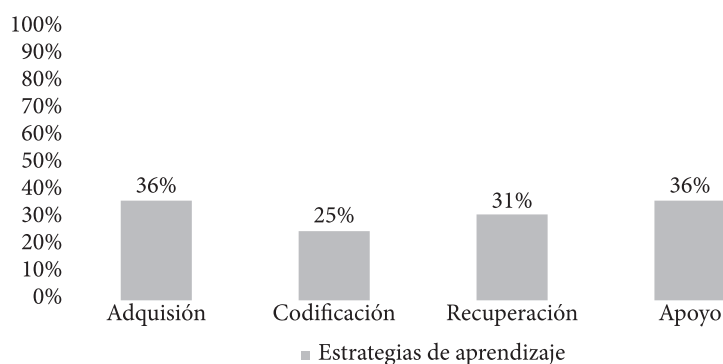


Figura 2. Descripción de las estrategias de aprendizaje en la muestra total

En la Tabla 2, se evidencian las subestrategias que hacen parte de cada estrategia de aprendizaje. En las de Apoyo, las de mayor uso son las de *motivación* 84 %, *apoyo social* 81 % y *conciencia* de la funcionalidad de la estrategia 72 % en tanto que las de menor utilización son el *control de ansiedad* 13 % y el *horario y plan de trabajo* 28 %. En las estrategias de Recuperación, se observa un alto porcentaje en la *planificación* y *control de respuestas* 79 % y en menor proporción la *selección* y *organización* en un 31 %. En cuanto a las estrategias de codificación, se evidencia la mayor distribución de apli-

cación de la *selección y organización* en un 58 % y en menor frecuencia la *comprensión* 37 %. Ahora, en las estrategias de adquisición las de mayor frecuencia de uso son la *repetición y relectura* 72 %, *subrayado* 67 % y la de menor frecuencia es la *Comprensión* 33 %.

Tabla 2. *Distribución de las subestrategias de aprendizaje en los estudiantes de primer semestre que cursan la asignatura técnicas de aprendizaje en la muestra total*

Adquisición	%	Codificación	%	Recuperación	%	Apoyo	%
Subrayado	67	Selección y organización	58	Selección y organización	31	Conciencia funcionalidad estrategia	72
Repetición y relectura	72	Apoyo social	40	Elaboración	52	Motivación	84
Comprensión	33	Comprensión	37	Planificación y control de respuesta	79	Control de ansiedad	13
Habito de estudio	46			Comprensión	40	Condiciones contradistractoras	51
						Apoyo social	81
						Horario y plan de trabajo	28

### ***Relación entre estilos y estrategias de aprendizaje, en estudiantes de la asignatura técnicas de aprendizaje***

Para dar respuesta al objetivo general, la correlación de los estilos y estrategias de Aprendizaje, se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics, y se seleccionó el procedimiento de correlaciones bivariadas para el test de correlación de Pearson, que permitirá analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje de la escala ACRA, como son: *adquisición, codificación, recuperación y apoyo* con los estilos de aprendizaje preferidos por los estudiantes.

A continuación se presenta el análisis de la correlación múltiple entre las estrategias de aprendizaje: *adquisición, codificación, recuperación y apoyo* y los *estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático*, en la muestra total.

Tabla 3. *Correlación entre los estilos y estrategias de aprendizaje en los estudiantes que cursan la asignatura técnicas de aprendizaje*

	Estilo/Estrategia	Adquisición	Codificación	Recuperación	Apoyo
Activo	Correlación de Pearson	0,022	-0,041	-0,08	-0,05
	Sig. (bilateral)	0,679	0,443	0,138	0,352
	N	349	349	349	349
Reflexivo	Correlación de Pearson	0,069	0,043	0,059	0,092
	Sig. (bilateral)	0,201	0,419	0,272	0,085
	N	349	349	349	349
Teórico	Correlación de Pearson	0,024	0,061	0,088	0,002
	Sig. (bilateral)	0,654	0,254	0,1	0,97
	N	349	349	349	349
Pragmático	Correlación de Pearson	0,083	0,07	0,088	0,057
	Sig. (bilateral)	0,122	0,189	0,101	0,287
	N	349	349	349	349

En la muestra total, como se puede observar en la Tabla no se encontró una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de *adquisición*, *codificación*, *recuperación* y *apoyo* con los estilos de aprendizaje *activo*, *teórico*, *reflexivo* y *pragmático*.

### Discusión y Conclusiones

Se hacen las siguientes interpretaciones tomando en consideración los hallazgos encontrados en la muestra total, por las Facultades de: Humanidades (Trabajo Social, Ciencias del Deporte y la Actividad Física), Ingeniería (Sistema e Industrial), Ciencias Económicas, Arquitectura y la Facultad de Derecho, como también por programas académicos.

#### *Estilos de aprendizaje*

Se observó predominancia en el estilo *reflexivo* seguido por el *teórico*, frente a los estilos *pragmático* y *activo* respectivamente; al enfatizar en la polaridad reflexiva y *teórica*, pareciese que este es un buen indicio para el proceso de formación que están iniciando los estudiantes de primer semestre, lo cual indica que poseen facilidad para aprender y expresarse, asumiendo

una postura de observador en donde reúnen datos para luego analizarlos con detenimiento. Esta inclinación por los estilos *reflexivo* y *teórico*, indicaría que privilegian los procesos metacognitivos al realizar una tarea académica de manera más explícita que los estudiantes pragmáticos y activos (Gravini, 2007). En contraste, en todos los estudiantes independientemente del programa analizado, los valores obtenidos para el perfil de aprendizaje *activo* y *pragmático* fueron los más bajos. Gómez y Yacarini, (2005) y Gutiérrez et al. (2010) hallaron iguales resultados en estudiantes de primer año de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo y en alumnos que iniciaban sus estudios universitarios en diversas facultades de Venezuela, México y España respectivamente.

Se identificó también la baja frecuencia en la combinación de dos o más estilos, cuya representación se dio para la polaridad *teórico-pragmático*; por ende, los estudiantes piensan de forma secuencial, analizan y sintetizan la información para luego transferirla a la aplicación práctica. También es importante analizar que de acuerdo con los resultados obtenidos en las Facultades existe distancia en la polaridad Activa con respecto a la preferencia por otros estilos; ante esto, según el modelo de Honey-Alonso se plantea conveniente comenzar el proceso de aprendizaje con la exploración de nueva información, es decir, con características del estilo activo, seguido de un análisis detallado de la información (estilo reflexivo), para luego definir y organizar hipótesis o teorías (estilo teórico), finalizando con la aplicación de sus conclusiones en la solución de problemas (estilo pragmático). El hecho que los estudiantes no tengan desarrollado el estilo activo, sin duda dificulta efectuar el ciclo de aprendizaje en forma adecuada.

En cuanto a los resultados en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales la preferencia es el estilo Teórico. Esa tendencia indica que los estudiantes al comienzo de su formación parecen ser más metódicos, críticos y estructurados, más sujetos a las reglas y normas vigentes (Labatut, 2005). Por otro lado, en la Facultad de Ingeniería (Sistemas e Industrial) los resulta-

dos no determinaron un perfil de estilo en común, puesto que prevaleció por programa la polaridad Teórica y Reflexiva que refleja la capacidad de estructurar en forma lógica el conocimiento para analizarlo e interpretarlo en el marco de teorías lógicas, de pensar y responder de manera crítica y reflexiva y plantear conclusiones, lo cual es fundamental para el perfil profesional del Ingeniero. Lo anterior es coherente con los hallazgos de Castillo, y Bracamonte, (2009) y Laugero, Balcaza, Salinas y Craveri, (2009), en estudiantes de Ingeniería en la Universidad de Guatemala y la Tecnológica Nacional Regional de Argentina, los cuales manifiestan que los estudiantes Reflexivos, poseen una mejor capacidad de analizar la información que reciben y tratan de integrar la experiencia adquirida en un marco teórico de referencia. En las Facultades de Ciencias Económicas y Arquitectura los resultados demuestran también un perfil Reflexivo, por lo tanto estos estudiantes se caracterizan por aprenden mejor cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación, pensando antes de actuar. Cantú (2004) y Craveri y Anido (2009). Ahora bien, el perfil profesional de estas carreras exige del estudiante una visión gerencial, actitud de líder con espíritu emprendedor y empresarial, crítico y con capacidad de síntesis, bondades que son tributadas por el estilo prevalente. Sin embargo, fueron evidentes los bajos porcentajes en el estilo pragmático, lo que deja entrever que a pesar de poseer la capacidad para analizar situaciones problémicas para la búsqueda de soluciones, adolecen de la capacidad para demostrar si estas funcionan en la práctica.

En este orden de ideas, la síntesis de resultados en la Facultad de Humanidades, fue la predominancia *reflexiva*, seguida por la *teórica* y por último la *pragmática*; la ponderación *reflexiva* y *teórica* fue evidente en los Programas de Psicología y Trabajo Social, en este contexto, resulta relevante puntualizar cierto supuesto fundamental que los caracterizan, pues ambas disciplinas en su quehacer buscan unir la teoría y acción en función de una realidad social específica en la cual la transfieren a los problemas existentes en la sociedad, contribuyendo estos a la formación del perfil del futuro profesional. Es de anotar que para el Programa de Ciencias del Deporte y

la actividad física prevaleció el estilo pragmático, el cual corresponde con la naturaleza del Programa, pues busca llevar a la práctica las ideas, descubriendo siempre lo positivo de nuevas ideas y aprovechando la primera oportunidad para experimentarlas.

### ***Estrategias de aprendizaje***

En cuanto a las estrategias de aprendizaje se evidenció un nivel bajo en el uso de las estrategias, lo cual se reflejó en los diferentes programas que presentaron similares perfiles de aprovechamiento de las mismas. En consecuencia, se constató que los estudiantes vinculados al estudio, aun cuando emplean todas las estrategias, estas se manifiestan con poca frecuencia. Así, en orden decreciente se presentan las estrategias de *adquisición, apoyo, recuperación y codificación* de la información, lo cual deja entrever que en el proceso de aprendizaje, los estudiantes utilizan habilidades de selección de información, memorización mecánica, apoyo social o estrategias sociales, las destrezas de evocación significativa y por último la reelaboración y aplicación de la información a nuevos contextos. De igual manera, se señala que el manejo de las subestrategias corresponde a lo anotado anteriormente, de modo que estos prefieren estrategias de reconocimiento rápido como la repetición, relectura, subrayado, respaldo social en contraste con las que requieren un manejo autónomo de las tareas de aprendizaje como son la selección, organización de información, de horario y plan de trabajo, la comprensión de significados y el control de ansiedad frente a este proceso. Por tanto, en los diferentes Programas se encuentran estudiantes que desarrollan aprendizajes superficiales, que involucran acciones simples de identificar, reconocer y clasificar, las cuales van en detrimento del aprendizaje profundo, que favorece los altos niveles de habilidades cognitivas que llevan a la apropiación crítica del conocimiento. Lo anterior es consecuente con los resultados hallados por Correa, Castro y Lira(2004) y Bertel y Torres (2008) con estudiantes universitarios de Pedagogía de Chile y estudiantes de Fonoaudiología en Colombia, quienes concluyeron que en estas poblaciones se observa el poco hábito de estudio, de organización de la



información, de planificación de sus actividades, comprensión y control de ansiedad, así como pensar y reflexionar sobre su aprendizaje.

Considerando las anteriores anotaciones, se indica también, que las estrategias de aprendizaje son guías de acción conscientes e intencionales de uso reflexivo dirigidas a un objetivo de aprendizaje. Estas están encargadas de establecer lo que se necesita para encarar una tarea, y determina las técnicas adecuadas a utilizar; entendiéndose por técnica que serían actividades específicas factibles de estar al servicio de las estrategias o por el contrario ser utilizadas de forma mecánica. Por tanto el uso de una técnica no señala el desarrollo o uso de una estrategia dirigida a una meta de aprendizaje (Monereo & cols, 2007).

### ***Correlación entre estilos y estrategias de aprendizaje***

Los resultados de la investigación en la muestra total, demostraron que los estilos Activo, Teórico, Reflexivo y Pragmático no parecen estar asociados o relacionados de manera exclusiva a las estrategias de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo; este estudio nos lleva a inferir que la relación no es recíproca entre estas variables, por lo que se puede concluir que los estilos de aprendizaje no dependen ni tienen relación con las estrategias de aprendizaje, es decir, que los estilos de aprendizaje no se caracterizan por un tipo específico de estrategia. Lo anterior, concuerda con los resultados hallados por López y Falchetti (2009); Bertel y Torres (2008), en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de León y en estudiantes de Fonoaudiología, quienes explicaron que las correlaciones no se mantuvieron constantes, concluyendo que la puesta en práctica de un estilo concreto no está determinada tanto por el objetivo que el alumno busca conseguir cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje (superarla o conseguir un aprendizaje) como con las estrategias que activa para resolverla.

### **Referencias**

Alonso, C.M. & Gallego, D.J. (2000). *Aprendizaje y ordenador*. Madrid. Editorial Dykinson, S.L.

- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1994). Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje. En *Estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnósticos y mejora*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (2005). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. (6ª ed.). Bilbao, España: Mensajero.
- Bertel, P.P. & Torres, S.P. (2008). *Los estilos y estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Fonoaudiología de una universidad oficial*. Disponible en: <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/72/1/64554736.pdf>
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Bogotá: Arfo Editores e Impresores Ltda.
- Cantú, H.I. (2004). El estilo de aprendizaje y la relación con el desempeño académico de los estudiantes de Arquitectura de la UANL. *Ciencia UANL*, 1(7), 72-79.
- Castillo, M.M. & Bracamonte, O.E. (2009). *Estudio de la relación entre el estilo de aprendizaje de estudiantes de Ingeniería y su rendimiento académico en Matemática*. Disponible en: [digi.usac.edu.gt/bvirtual/revista2009/.../Estilos%20de%20Aprendizaje.pdf](http://digi.usac.edu.gt/bvirtual/revista2009/.../Estilos%20de%20Aprendizaje.pdf)
- Correa, B.J. (2006). Identificación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de Fisiología del ejercicio de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. *Revista Ciencias de la Salud*, (4), 41-53. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>
- Correa, Z.M., Castro, R.F. & Lira, R.H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad del Bío-Bío. *Revista Theoria, Ciencia, Arte y Humanidades*, (13), 103-110. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/299/29901310.pdf>
- Craveri, A.M. & Anido, M.M. (2009). El aprendizaje de matemática con herramienta computacional en el marco de la teoría de los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(3). Disponible en: [www.yellowdocuments.com/5502321-revista-estilos-de-aprendizaje](http://www.yellowdocuments.com/5502321-revista-estilos-de-aprendizaje)

- De la Fuente, A.J. & Justicia, J.F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(1), 139-158. Disponible en: [www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/.../Art\\_2\\_16.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/.../Art_2_16.pdf)
- De la Fuente, A.J. & Justicia, J.F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje. *Revista Aula Abierta*, 3(82), 216. Disponible en [http://www.uniovi.net/.../Aula\\_Abierta/.../Aula\\_Abierta\\_82\\_\\_\\_Diciembre\\_2003.pdf](http://www.uniovi.net/.../Aula_Abierta/.../Aula_Abierta_82___Diciembre_2003.pdf)
- De la Fuente, J. & Justicia, F. (2001). Diferencias de género en las técnicas de aprendizaje utilizadas por los alumnos universitarios. *Revista Galego – Portuguesa de psicología e Educación*, 5(7). Disponible en: [ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6721/1/RGP\\_5.20.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6721/1/RGP_5.20.pdf)
- Gallego, D. & Alonso, C. (2007). *Los estilos de aprendizaje: Enseñar en el siglo XXI*. (Conferencia presentada en el Congreso por una Educación de Calidad en el Caribe colombiano). [online] Disponible en: <http://documents.mx/documents/1-los-estilos-de-aprendizaje-ensenar-en-el-siglo-xxi.html>
- Gómez, C.J. & Yacarani, M.A. (2005). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. *Umbral, Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, (8). Disponible en: [www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_5/.../lsr\\_5\\_articulo\\_3.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_5/.../lsr_5_articulo_3.pdf)
- González-Pienda, J., Núñez Pérez, C., Glez.-Pumariega, S. & García García, M. Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Gravini, D.M. (2007). *Procesos metacognitivos en estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje*. Disponible en: <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/198/1/32754662.pdf>
- Gutiérrez, T.M., García, C.J., Vivas, M., Santizo, R.J., Alonso, G.C. & Arranz, M.S. (2010). Estudio comparativo de los estilos de aprendizajes del alumnado que inicia sus estudios universitarios en diversas Faculta-

- des de Venezuela, México y España. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7). Disponible en: <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/español/numeros.html>
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *Tendencias generales del comportamiento personal*. Disponible en: [www.cca.org.mx/.../mod\\_honey\\_mumford.htm](http://www.cca.org.mx/.../mod_honey_mumford.htm)
- Labatut, P.E. (2005). Evaluación de los estilos de aprendizaje y meta cognición en estudiantes universitarios. *Revista Psicopedagogía*, 67(22). Disponible en: [www.metacognicao.com.br/.../evaluacion%20de%20los%20E.%20A](http://www.metacognicao.com.br/.../evaluacion%20de%20los%20E.%20A)
- Laugero, L., Balcaza, G., Salinas, N. & Craveri, A.M. (2009). Una indagación en el estilo de aprendizaje de los alumnos en distintos momentos de su vida universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 1-16.
- López, M.A. & Falchetti, E.S. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4). Disponible en: [www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_4/.../lsr\\_4\\_articulo\\_3.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/.../lsr_4_articulo_3.pdf)
- Luján, I., García, L.A. & Hernández, P. (1998). Estrategias cognitivas y motivacionales en el aprendizaje según carreras universitarias. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 1(1), 15-35.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M.L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (1ª ed.). México: Editorial Graó Colofón S. L.
- Reinoso, C.C., López, C.L., Peguero, C.T. & Gutiérrez, N.I. (2011). *Alternativas metodológicas para la formación de estrategias de aprendizaje en los estudiantes del magisterio*. Editor Educación Cubana. Ministerio de Educación. [Online] Consultado en: <http://mediateca.rimed.cu/getmediafile.php?key=268de0279fc5eaa3a731>
- Román, J.M. & Gallego, S. (1994). *Escala de estrategias de aprendizaje*, ACRA. Madrid: TEA Ediciones.
- Sarramona, J.L., Colom, A.J., Bernabeu, J.L. & Domínguez, E. (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. (2ª ed.). Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.

## CAPÍTULO 14

# Competencias y habilidades de los psicólogos en formación, en el Norte de Santander – Universidad de Pamplona\*

---

SANDRA LICETTE PADILLA SARMIENTO<sup>1</sup>

DIANA JANETH VILLAMIZAR CARRILLO<sup>2</sup>

### Resumen

Esta investigación es un aporte a la Educación Superior desde las prácticas formativas del Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona, al hacer un estudio descriptivo y caracterización de las competencias y las habilidades que se deben tener en la formación de los psicólogos, a través de una metodología de tipo cualitativo con triangulación poblacional; utilizando como instrumentos: los cuestionarios abiertos y los grupos focales en los actores educativos: estudiantes, docentes y egresados del programa de Psicología de la UP. Los resultados más significativos se encuentran en la identificación de fortalezas en las competencias comunicativas, propo-

---

\* Resultados parciales del proyecto de investigación titulado Aportes a la Educación Superior: Prácticas formativas Programa de Psicología Universidad de Pamplona, fecha de inicio: Enero de 2013 y fecha de finalización: Julio de 2014.

1 Magíster en Educación, Universidad de Pamplona. Especialista en Promoción de la Salud Mental y Prevención de la Violencia y la Farmacodependencia, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Psicóloga, Universidad Pontificia Bolivariana. Docente Investigadora, Universidad de Pamplona. [spadilla@unipamplona.edu.co](mailto:spadilla@unipamplona.edu.co)

2 Doctora en el área de Psicología: Salud, Envejecimiento y Cognición. Una perspectiva psicológica de la Universidad Rovira i Virgili, España. Especialista en Orientación Educativa Familiar y Comunitaria, Universidad de Pamplona. Psicóloga, Universidad INNCA de Colombia. Docente Investigadora, Universidad de Pamplona. [jacarrillo71@unipamplona.edu.co](mailto:jacarrillo71@unipamplona.edu.co)

sitivas e interpretativas y las habilidades sociales y de resolución de conflictos. Se hace necesario entrar a trabajar la competencia argumentativa y las habilidades socio-afectivas como aspectos transversales en la formación académica.

**Palabras clave:** Competencias, Habilidades, Psicólogos, Educación superior.

### **Abstract**

This research is a contribution to higher education from the Psychology Program training practices at the University of Pamplona. Conducting a descriptive study and a characterization of competencies and skills that should be taken into account during psychologists' training through qualitative methodology with population triangulation; using as instruments: the open questionnaires and focus groups in educational actors: students, teachers and graduates of the Psychology program at the University of Pamplona. The most significant results are in identifying strengths in communication, purposeful and interpretative skills, social skills and conflict resolution. It is necessary to start working on argumentative competition and socio-affective skills as cross-cutting issues in education.

**Keywords:** Skills, Skills, Psychologists, Higher education.

### **Desarrollo de contenidos**

La educación como proceso posibilita la formación integral de cada una de las personas que conforman una colectividad, permitiendo con ello la adaptación y la acomodación de la persona a su ambiente. Inicia en la familia como fuente primaria y socializadora por excelencia, en donde se inculcan valores, comportamientos, creencias, entre otras; continúa en la sociedad en general y en las instituciones de educación, que se constituyen en el segundo campo más importante, en la socialización de los niños.

Ospina, Toro y Aristizábal (2008), consideran que a través de la Educación las personas adquieren conocimientos que les permiten no solo indagar,

explorar y comprender sino adaptarse para el desempeño laboral aprendiendo a resolver conflictos que la vida y la profesión plantean diariamente. En palabras de Zambrano (2007), describe la educación como una actividad fundamental para la identidad de todo ser humano. Esta última inicia allí donde la educación actúa, propiciando la libertad y apartando al sujeto de la dependencia.

Las universidades hacen parte de las instituciones de educación superior y tienen como objetivo principal propiciar la formación integral de sus estudiantes; cuyos planes se llevan a cabo a través de procesos académicos y administrativos. Dentro de los procesos académicos se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje, definido por Zambrano (2007), como un proceso de transformación, que ocupa un lugar especial en la formación y que se constituye en una dinámica constante del proceso enseñanza-aprendizaje.

De esta forma el estudiante ingresa a la Universidad con amplias posibilidades que se reconstruyen permanentemente con resignificados en el contexto de la educación superior de acuerdo a los requerimientos que este plantea; posibilitando la calidad educativa y el desarrollo de múltiples competencias y habilidades que aseguren el excelente desempeño profesional y el impacto positivo en el sector externo. Para que esto se cumpla se considera prioritario conocer, caracterizar e identificar cuáles son las competencias y las habilidades con las que actualmente los estudiantes universitarios se están desempeñando, y cuáles elementos de dicha dinámica son necesarios entrar a fortalecer y trabajar: realizando un proceso de evaluación constante.

En este orden de ideas la atención a las competencias y habilidades de los estudiantes se constituyen en objetivos primordiales del desarrollo personal en la mayoría de los escenarios y/o instituciones educativas tal y como lo sustenta Paba, Cerchiaro y Sánchez (2008); posibilitando con ello el diseño de contextos y situaciones que proporcionen el desarrollo de los estudiantes, según sus características particulares y además la creación de estrategias de intervención acordes a las necesidades identificadas.

Es así, como se propuso describir, recopilar y caracterizar las prácticas formativas del Departamento de Psicología de la Universidad de Pamplona, desde las competencias y las habilidades que se requieren, utilizando una metodología cualitativa con triangulación poblacional que permita a futuro hacer una propuesta de acompañamiento integral al desarrollo académico en la educación superior.

### ***Competencia***

Al hablar de competencia se hace referencia al “Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir una persona para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales (Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina, 2007 citado por Rodríguez, 2012). Fomentar de forma adecuada estas estrategias se constituye en el propósito fundamental de la Educación según Rodríguez (2012), teniendo presente que las competencias pueden estar relacionadas con lo profesional pero también con un área de conocimiento específico.

Una competencia hace referencia a los resultados del aprendizaje, aquello que el estudiante de Psicología es capaz de hacer al término del proceso educativo teórico y los procedimientos que le posibilitan continuar aprendiendo de forma más independiente en el transcurso de su vida. El propósito de las competencias es facilitar la práctica del conocimiento y no solo su acumulación, facilitar la resolución de problemas y la creación de estrategias y acciones propias a cada contexto con perspectiva de mejorar las condiciones de vida y las situaciones presentes de las personas.

En este sentido según Torres (2011), al hablar de competencias no basta con saber cómo o saber qué, sino que implica el saber hacer, el saber operacionalizar el conocimiento y materializarlo en acciones específicas que permitan la eficiencia y la eficacia de los procesos en los que los estudiantes de Psicología participan. Las competencias se consolidan como el conjunto



de conocimientos y habilidades de desempeño cuya aplicación se realiza de acuerdo a los escenarios y a las realidades en donde cobra una especial importancia ofrecer un servicio de calidad a los clientes y/o usuarios de dicho servicio o colocar en escena las potencialidades en las comunidades donde se interviene para resolver situaciones de forma adaptativa.

Según el proyecto Tuning, las competencias representan una combinación dinámica de atributos –con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades– que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el proyecto se centra “en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso)” (p.80) citado por Zabalza y Miguel (2007).

En esa perspectiva se puede hablar de cinco categorías de competencias (Houston, 1985) citado por Zabalza y Miguel (2007): a) Las competencias como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas que los aprendices (y, por supuesto, los profesionales) deben poseer; b) Las competencias como conjunto de actuaciones prácticas que los formados han de ser capaces de ejecutar efectivamente; c) Las competencias como ejercicio eficaz de una función; d) Las competencias como conjunto de actitudes, formas de actuación, sensibilidades, valores, que se supone han de caracterizar la actuación de un profesional, bien en general, bien cuando actúa en un contexto determinado; e) Las competencias como conjunto de experiencias por las que el aprendiz ha de pasar (generalmente relacionadas con algún otro tipo de competencia).

Las competencias en la formación de la carrera de Psicología están fundamentadas en el Colegio Colombiano de Psicólogos, coherentes con las propuestas hechas por Ascofapsi y con los estándares de calidad contemplados en el Decreto 1527 de 2002 para los programas de pregrado en Psicología,

el cual fue modificado por la Resolución 3461 de 2003; además siguiendo las orientaciones dadas en la publicación de la Ley 1090 de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio profesional de la psicología en el país; y el Código Deontológico y Bioético, para garantizar la idoneidad de las acciones de los psicólogos colombianos en sus diferentes contextos de trabajo (Torres 2011, p.4).

Ascofapsi, en el año 2002 atendiendo a la convocatoria del Icfes desarrolló las primeras pruebas estandarizadas por competencias conocidas como los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes) en Psicología, que se han venido implementando (Ascofapsi, 2010 citado por Torres, 2011) ahora denominadas pruebas Saber Pro. El desarrollo de dichas pruebas se fundamentó en dos marcos de referencia de la formación en psicología: uno de carácter internacional preparado por José Antonio Sánchez (2003), quien hace un bosquejo de algunos estudios, recomendaciones y acuerdos vigentes en algunos países, acerca de la formación académica de los psicólogos y de su ejercicio profesional; y otro de carácter nacional, realizado por Rebeca Puche Navarro quien caracteriza los Programas de Psicología y desarrolla un estado del arte de la Psicología Académica en Colombia (Puche, 2003, citado por Torres, 2011, p.5).

Puche Navarro (2003) citado por Torres (2011) concluye que los Programas de Psicología al tener un ciclo básico y luego uno aplicado se comportan mucho mejor como profesión que como disciplina puesto que la estructura curricular que desarrollan se orienta más hacia la multiplicación de contenidos sin profundizar acciones de tipo analítico y sistemático, que posibiliten el diseño de herramientas desde las cuales se pueda pensar la realidad psicológica. Menciona también que aún no se ha generado un debate académico que permita develar o visibilizar cuál es el tipo de psicología que requiere el contexto colombiano; que permita reflexionar de forma amplia y objetiva sobre las bases teóricas, los procesos, metodologías y técnicas que los programas de Psicología deberían asumir, para dar respuesta al contex-

to no solo internacional sino también nacional (Aguilera, 2006, citado por Torres, 2011), que presenta problemáticas como el desplazamiento, la pobreza, la violencia, las desapariciones forzadas, los secuestros, la muerte e igualmente, la inequidad en el acceso a la educación, entre otros (Robledo, 2008, citado por Torres, 2011, p.6).

Por lo tanto, Puche, (2003) citado por Torres (2011), afirma que por un lado es fundamental pensar en un curriculum más básico y general que tienda a desarrollar competencias para que los profesionales puedan enfrentarse a un mundo globalizado, y por otro lado propiciar una formación que esté más centrada en la construcción de herramientas y criterios analíticos que le permitan contar con estrategias de intervención que tengan impacto social en las comunidades inmediatas en las que se encuentra ubicado cada uno de los respectivos programas de psicología, fomentando así el bienestar de la población. (Robledo, 2008, citado por Torres, 2011).

### ***Habilidades***

En cuanto a la habilidad, esta se define desde la capacidad innata que tiene el individuo, la destreza y la facilidad que tiene para desarrollar ciertas tareas, cuyo desarrollo se ve fortalecido por las interacciones con el ambiente. De acuerdo a la Organización Panamericana de la Salud y a las teorías del desarrollo humano esta investigación trabajará identificando tres categorías claves de habilidades que permiten y facilitan la adaptación y el afrontamiento de las diversas situaciones; entre ellas se encuentran las habilidades sociales o interpersonales; las habilidades cognitivas y las habilidades para enfrentar emociones.

Definido en forma amplia, un enfoque de habilidades para la vida desarrolla destrezas para permitir que las personas adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. Este documento identifica las “Habilidades para la vida” como: 1) habilidades sociales e interpersonales (incluyendo comunicación,

habilidades de rechazo, agresividad y empatía); 2) habilidades cognitivas (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación); y 3) habilidades para manejar emociones (incluyendo el estrés y aumento interno de un centro de control). Las teorías sobre el desarrollo humano y las conductas del adolescente establecen que estas habilidades específicas son componentes esenciales de un desarrollo saludable, y son habilidades que definen a un niño de carácter fuerte (Organización Panamericana de la Salud, 2001, p.5).

A través de la investigación también se ha encontrado que estas habilidades particulares son mediadores de conducta. Los resultados de la evaluación de programas muestran que el desarrollo de las habilidades para la vida puede retrasar el inicio del uso de drogas, prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar la ira, mejorar el desempeño académico y promover el ajuste social positivo.

Un aspecto clave del desarrollo humano tan importante para la supervivencia básica como el intelecto es la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales para enfrentar problemas. Este enfoque, al que algunas veces se refieren como una educación basada en habilidades, desarrolla las habilidades en estas áreas específicas para fortalecer los factores protectores, promover la competitividad necesaria para lograr una transición saludable hacia la madurez y promover la adopción de conductas positivas. (Organización Panamericana de la Salud, 2001).

Los programas efectivos ponen en práctica habilidades en asuntos relacionados con las tareas de desarrollo y del contexto social de la persona, tal como el desarrollo de la identidad sexual, comprensión de la presión por parte de los pares y manejo de emociones. Se ha demostrado que esto influye en las conductas. Por más de una década, la investigación de intervenciones que tienen que ver con estas áreas específicas ha demostrado su efectividad para promover conductas deseables, tales como socialización,

mejor comunicación, toma efectiva de decisiones, solución de conflictos y prevención de conductas negativas o de alto riesgo, tales como el uso de tabaco, alcohol u otras drogas, sexo inseguro y violencia (Organización Panamericana de la Salud, 2001, p.6).

El enfoque en el desarrollo de las habilidades individuales constituye una poderosa metodología para promover la salud no solo física sino también y muy importante la salud mental, elemento indispensable en el desarrollo de la psicología como aspecto fundamental y ético en el trabajo con las individualidades y colectividades.

### **Metodología**

La investigación corresponde a un estudio que se basa en la perspectiva cualitativa, cuya orientación principal busca analizar y describir un caso concreto en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en su contexto (Flick, 2004). Cuyo único propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Diseño exploratorio-descriptivo que consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos o eventos, es decir, detallar cómo son y se manifiestan las características de dicho fenómeno en las personas, comunidades o procesos.

El propósito está enfocado a describir el cómo, las competencias y las habilidades se dinamizan en la formación de estudiantes de prácticas formativas de un Programa de Psicología como herramienta fundamental en la formación integral en la educación superior retroalimentando las necesidades de formación en el área. Para dar cumplimiento al mismo, compilando las percepciones de estudiantes, docentes y egresados de una universidad pública del oriente colombiano. Su carácter exploratorio permite llegar al punto de partida de una realidad académica inmersa en un contexto de autoevaluación, dando profundidad a los resultados, en un tiempo trasversal.

### ***Población***

La población base de este estudio la constituye la comunidad universitaria del Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona la conforman tres actores educativos: los psicólogos en formación que se encuentran en prácticas formativas, el personal docente del Departamento de Psicología y los egresados del Programa.

### ***Muestra***

La investigación se vio apoyada por tres tipos de muestras que se describen a continuación con sus principales características: la primera muestra: 41 psicólogos en formación que se encuentran cursando la asignatura Prácticas Formativas I en el Dpto. de Psicología de la Universidad de Pamplona durante el II semestre académico del año 2013 correspondiente a noveno semestre. 21 estudiantes se encuentran ubicados en el Campus Universitario de Pamplona y 20 en el Centro de Estudios de Villa del Rosario; 32 de ellos corresponden al género femenino y 9 al género masculino; pertenecen a diferentes zonas geográficas entre las que se destacan el Norte de Santander, Arauca y la Costa Atlántica; y a diferentes estratos socioeconómicos predominantemente el 3, el 2, el 1 y un pequeño número en el 4 respectivamente.

La segunda muestra conformada por 12 docentes que hacen parte del Departamento de Psicología de la Universidad de Pamplona pertenecientes a la sede principal y al centro de estudios de Villa del Rosario; responsables académicamente de asignaturas en los semestres de primero a octavo respectivamente. La mayoría de género masculino y de estrato socioeconómico 4; nivel de escolaridad que predomina: Magíster.

La última muestra: 12 psicólogos egresados del Departamento de Psicología que se desempeñan laboralmente en la región de Norte de Santander (Pamplona y Cúcuta). Más de la mitad de la población de egresados que participó de la investigación corresponde al género femenino, estrato

socioeconómico 3 y 4 con especialidades en distintas áreas de la psicología. Fueron incluidos de forma voluntaria, intencional y por conveniencia, quienes aceptaron participar en el proyecto y quienes firmaron el consentimiento informado.

### ***Categorías***

#### *Competencia*

El tema de las competencias orienta hacia un diseño de la formación en el que se afronten todas las dimensiones del desarrollo de los sujetos y en el que las oportunidades de aprendizaje que se les ofrezcan permitan (obliguen) no solo a acumular informaciones sino a proyectar esos conocimientos a aplicaciones prácticas, sea elaborar productos, sea resolver casos o problemas prácticos (Zabalza & Miguel, 2007).

#### *Habilidades*

Destrezas necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. Dentro de ellas se encuentran: 1) habilidades sociales e interpersonales (incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía); 2) habilidades cognitivas (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación); y 3) habilidades para manejar emociones (incluyendo el estrés y aumento interno de un centro de control).

#### *Técnicas*

Las técnicas cualitativas utilizadas centraron su interés en la descripción de las categorías: competencias y habilidades para la vida. Se construyó un cuestionario con preguntas abiertas, se identificaron dos aspectos iniciales: a) el tipo de información que se requería y b) las personas a las cuales iba dirigido. Con base en estos dos aspectos se tomó la decisión de realizar preguntas abiertas incluyendo preguntas de tipo sociodemográfico (género, estrato socioeconómico, rol al interior de la universidad, nivel educativo) las cuales permiten describir globalmente al grupo de personas que

contestan el mismo, y posterior a ello tener la posibilidad de diferenciar sus respuestas. Este tipo de preguntas abiertas porque deja sin delimitar de antemano las alternativas de respuesta y permite a través de un espacio libre que el participante escriba la respuesta que más se ajusta de acuerdo a su percepción y a su experiencia respecto a las competencias y habilidades para la vida que cada una de las tres muestras considera tienen y deben tener los psicólogos en su proceso de formación. Posibilitan respuestas más amplias y redactadas con las palabras de cada encuestado presentando la probabilidad de que el número de respuestas puede ser muy elevado. A estas preguntas se les realizó análisis de contenido desde unidades de análisis que fueron configuradas por varios investigadores hasta llegar a la escala definitiva.

Una segunda técnica utilizada fue el grupo de enfoque. En esta investigación se realizaron seis grupos de enfoque cada uno de seis personas con la presencia de un moderador y tres observadores distribuidos tres de ellos en la ciudad de Pamplona y los tres restantes en el Centro de Estudios de Villa del Rosario. Cada uno de ellos contó con las autorizaciones y los consentimientos informados necesarios para la validación y difusión de la información y la toma de evidencias fotográficas. Cada uno de ellos busca conocer la interpretación y el significado que los participantes tienen respecto a las competencias y habilidades para la vida que han desarrollado y deberían desarrollar los psicólogos en su proceso de formación.

### ***Validez y confiabilidad***

La validez y confiabilidad se llevó a cabo a través de juicio de expertos, seguido de pruebas piloto, una vez desarrollado este proceso se contó con el aval del Comité de Ética de la Universidad de Pamplona y el proyecto se matriculó en la vicerrectoría de investigaciones de la misma Institución para su respectivo desarrollo. La información solicitada en el cuestionario abierto es coherente con la información guía del grupo focal, permitiendo contar con elementos de cada una de las tres categorías, valiosos, amplios y suficientes para poder describirlas.



La confiabilidad se obtiene en la aplicación a tres muestras poblacionales distintas: psicólogos en formación en prácticas formativas, docentes del Departamento de Psicología y psicólogos egresados del Programa. Respetando las características en cuanto a número y aplicación de los instrumentos, indagando en las tres poblaciones las mismas categorías y posibilitando con esto la réplica, la contrastación, corroboración y cruce con la información obtenida en cada una de las tres poblaciones.

## Discusión y Conclusiones

### Competencias

Las competencias de los psicólogos en formación de prácticas son el resultado del aprendizaje obtenido en los ocho semestres anteriores y de las experiencias personales, sociales y académicas que cada uno de los estudiantes ha tenido la oportunidad de vivenciar. El análisis de la información permite evidenciar que de la misma forma en la que al interior del referente teórico se encuentran diversas posturas y enfoques conceptuales con respecto a las competencias los psicólogos en formación, los docentes y los egresados experimentan frente al concepto de competencia diferentes significados y en algunas ocasiones se equipara y se define como una habilidad. Hacen referencia también al hablar de competencias a la formación en valores, a la moral, a lo ético que si bien son categorías importantes en el proceso de formación de los psicólogos de la Universidad de Pamplona, no eran las categorías centrales de este documento.

Tabla 1. *Matriz DOFA competencias de estudiantes, docentes y egresados*

Oportunidades	Fortalezas
<p>Durante las prácticas se adquieren competencias como la propositiva e interpretativa, estas generan en el psicólogo la formación de oportunidades para ser agentes activos al interior de los escenarios de práctica y posibilitando la toma de decisiones en diferentes situaciones que se puedan presentar con la población.</p> <p>Los escenarios de prácticas tienen una imagen de estudiantes competentes que se visualiza en los planes de trabajo con argumentos y siendo propositivos.</p>	<p>La Universidad promueve las competencias comunicativas. Dentro de las competencias en los psicólogos en formación se destacan: el liderazgo, manejo para hablar en público, son propositivos frente a las situaciones, innovadores, creativos y van más allá de los que se les pide.</p> <p>Los participantes consideran importante el papel que desempeñan como psicólogos en formación: "el rol de psicólogo en formación es muy importante porque es activo-analítico, propone y da sugerencias".</p>

La creación de ambientes comunicativos abiertos entre docentes de práctica y estudiantes apoyan el desarrollo de competencias comunicativas adecuadas en los sitios de prácticas y el manejo de relaciones interpersonales adaptativas.

Los escenarios de prácticas permiten al psicólogo en formación tener una experiencia más cercana a la realidad, su rol de psicólogo en formación a punto de ser profesional es valorado, esto motiva al estudiante a generar estrategias que le permitan el mejor desempeño y llegar en muchos de los casos a trabajar como un miembro más de la empresa. Argumentan que en la construcción de informes durante las prácticas le permiten al estudiante desarrollar competencias argumentativas y propositivas para su vida profesional.

Los egresados argumentan que una de las grandes oportunidades de este proceso es que las prácticas están muy bien estructuradas porque enseña al estudiante una integralidad (académico y administrativo), siendo mejores personas apoyando el saber ser aplicando lo ético.

Los participantes argumentan tener la capacidad de: percibir e indagar a fondo las situaciones que se presentan dentro de sus escenarios de práctica argumentativa en la elaboración de los instructivos, en la estructuración de referentes teóricos, desarrollando competencias en el percibir a través de la observación, siendo flexibles al cambio.

Los docentes perciben que los psicólogos en formación cuentan con fortalezas como el cumplimiento de tareas, responsabilidad y compromiso por las prácticas debido a qué es lo que más anhela desde el inicio de la carrera.

Los egresados perciben que los psicólogos en formación cuentan con: competencias argumentativas, propositivas, tiene capacidad de interpretar.

Capacidad de síntesis, debe trabajarse más, los estudiantes dentro de su proceso de formación en prácticas son creativos y tienen iniciativa, están orientados al resultado.

Amenazas	Debilidades
<p>Se debe acompañar un poco más a algunos estudiantes que pueden presentar dificultades en las competencias argumentativas, para que pueda relacionar las teorías con las estrategias aplicar en el contexto asignado. A lo que los sujetos comentan textualmente: “es importante que como psicólogos en formación sepamos muy bien lo que estamos haciendo y para qué lo hacemos, utilizando estrategias dinámicas y creativas teniendo muy presente que no somos recreacionista y hacer respetar nuestra profesión”.</p> <p>Los docentes argumentan que: “debido que las familias de muchos de los psicólogos están lejos, hace que ellos se sientan emocionalmente mal”.</p>	<p>Algunos de los psicólogos en formación no cuentan con un lenguaje técnico que les permita durante su proceso de prácticas hacer uso de palabras y conceptos propios de la profesión, esto es debido a que durante la carrera no se refuerza esta competencia.</p> <p>La dificultad para trabajar en equipo y para pensar más allá de lo individual.</p> <p>Los docentes argumentan que algunos de los psicólogos en formación tienen mucho temor al área de la psicología clínica, esto se presenta porque no cuentan con la seguridad y la experiencia, generando en ellos ansiedad.</p> <p>Los docentes opinan que deben manejar el inglés para la lectura científica. Los egresados comentan que puede mejorarse la argumentación psicológica en algunos casos, falta potencializar más el logro en los estudiantes, los de noveno están enfocados hacia el resultado.</p>

En la formación de este Programa de Psicología estudiantes, docentes y egresados plantean tres categorías en las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas. La competencia propositiva es la percibida como la de mayor favorabilidad, ligada al desarrollo de toma de decisio-

nes oportuna, concertado con el saber hacer en el contexto, mezclándose los procesos académicos y administrativos, con un desarrollo personal de saber ser, solucionando problemas inmediatos en el sitio asignado, con liderazgo, siendo creativos y haciendo más de lo que se les pide lo que los coloca en una posición propositiva. Se percibe una formación de psicólogos responsables y comprometidos. Las competencias comunicativas se construyen y se fortalecen desde la relación humana que se potencia en la relación docente asesor-estudiante en el pro del saber ser, saber hacer y solucionar problemas en el contexto. Las percepciones de mejoramiento están enfocadas a una mejor capacidad de síntesis, la comprensión de una segunda lengua, el manejo de un lenguaje psicológico más técnico y profesional, acompañar algunos procesos de seguridad y ansiedad que dificulta la adaptabilidad en algunos casos, fortaleciéndose las competencias argumentativas en temas como epistemología, psicología, teorías para la aplicación entre otras.

El discurso de los participantes de esta investigación hace referencia a que las competencias se van fortaleciendo a medida que va avanzando el proceso de formación de cada uno de los estudiantes del Programa de Psicología, en donde se da valor especial a la creación de estrategias, propuestas, acciones novedosas se constituyen en una de las fortalezas del proceso de formación. La mayoría de los participantes manifiestan la necesidad de aclarar e iniciar el fortalecimiento de las competencias desde los primeros semestres de la carrera, con el objetivo de que al momento de ingresar a prácticas estas competencias faciliten y permitan que el psicólogo en formación se apropie y se sienta mucho más cómodo y seguro al interior del escenario de práctica.

Además manifiestan que las competencias no pueden ser genéricas, esto quiere decir que deben formularse de acuerdo a las características de cada uno de los escenarios de prácticas en esta medida serían específicas y es-

tarían evaluando realmente el desempeño y la capacidad que se ha ido adquiriendo.

Se identifican competencias comunicativas, evaluativas, relacionadas con la capacidad de escucha, el cumplimiento de responsabilidades, el comportamiento ético y la recursividad, creatividad en todas las actividades que se programan, mencionan además la necesidad de incluir competencias en el dominio de una segunda lengua y en el uso adecuado y óptimo de las TIC. La competencia ética resalta en las tres poblaciones, aludiendo a la sensibilidad y a la gran conexión que los psicólogos en formación establecen con lo humano, con la esencia del otro con el que interactúan y quien además les permite ser. Otras competencias identificadas se mencionan como dinámicas, proactivos, trabajo en equipo, competencias cognoscitivas, competencias profesionales, intelectuales, de manejo de grupo, de gestión, entre otras.

Una competencia que llama la atención y que además corresponde con una de las funciones misionales de las instituciones de educación superior es la competencia investigativa. Esta competencia no tiene un referente teórico claro, pero sugiere en el discurso la posibilidad de incentivar, de apoyar, de orientar a los psicólogos en formación hacia la exploración, la investigación, la construcción y análisis de ideas que faciliten mejores y más agradables espacios.

Se establece que la relación entre las competencias actuales de los psicólogos en formación y las esperadas para el ingreso a prácticas sostiene una relación adecuada y directa, complementándose. Esta relación se ve mediada por los semestres teóricos y prácticos anteriores a noveno y décimo semestre, en donde se desarrollan un gran número de competencias de acuerdo a los contenidos programáticos de las asignaturas pero además el día a día requiere del desarrollo de otras muchas que puedan facilitarles el proceso académico, personal y de adaptación a la vida universitaria.

Sin embargo, los participantes mencionan que en algunas ocasiones las expectativas no son cubiertas pues cada escenario requiere de ciertas competencias y todas estas competencias puede que el psicólogo en formación no cuente con el número total de ellas, quedando como sugerencia la necesidad de implementar un programa de acompañamiento en el desarrollo de competencias específicas para cada escenario de práctica y en el fortalecimiento de las competencias genéricas.

### ***Habilidades***

La muestra poblacional considera que en referencia a las habilidades, aquellas que más dominancia tienen son: habilidades de observación, escucha activa, comunicación asertiva y herramientas o estrategias para el manejo de grupo, capacidad de interpretar el contexto y proponer soluciones a posibles conflictos, que justifiquen sus acciones en los diferentes escenarios teniendo en cuenta los referentes teóricos y la búsqueda constante de la información y la promoción de la investigación que es la que genera el verdadero conocimiento. Las habilidades más destacadas por la muestra las constituyen las habilidades sociales, con una frecuencia de mención elevada pues según los participantes estas habilidades permitirán que el trabajo sea productivo, feliz y se realice de forma armoniosa. También se encuentran las habilidades para la resolución adecuada de conflictos que hacen del psicólogo en formación un mediador, un conciliador entre las diversas situaciones que puedan presentarse.

Los psicólogos en formación cuentan con diferentes habilidades de tipo cognitivo, social, ético, afectivo, manejo de grupos, que se destacan en unos más que en otros, pero que en general se perciben como estudiantes dinámicos y creativos que logran estructurar propuestas e iniciativas de gran impacto social, integración en los diferentes contextos, sociabilidad con usuarios, pares y jefes; además poseen habilidades como liderazgo, trabajo en campo sociales, asertividad, empatía, pensamiento abstracto, capacidad de análisis, resolución de problemas que se hacen prioritarios para la adaptación y desarrollo esperado de los futuros profesionales.

Dentro de las percepciones acerca de las habilidades se encuentran el manejo de elementos tecnológicos para búsqueda de información en bases de datos confiables, manejo de programas informáticos, el uso de las redes sociales para establecer relaciones interpersonales adecuadas y el manejo de la información con un uso académico y formativo, habilidad de escucha, habilidades sociales y de comunicar asertivamente los diferentes criterios, creatividad, dinamismo, diligencia en la tarea, empleo del lenguaje técnico.

Mencionan también las habilidades socioafectivos, necesarios e importantes en los procesos de adaptación a las nuevas experiencias, a los escenarios de prácticas, a la metodología de los procesos académicos de las prácticas formativas. Estas habilidades socioafectivas si bien se presentan, no son dominantes teniendo en cuenta que la tendencia es hacia la inestabilidad emocional, haciendo necesario la propuesta de estrategias que permitan el aumento de estas habilidades y con ello posibiliten la adaptación.

Tabla 2. *Matriz DOFA habilidades de estudiantes, docentes y egresados*

Oportunidades	Fortalezas
En prácticas desarrollan la habilidad de pensarse a sí mismos desde los aspectos favorables y los de mejorar, el proceso de autopercepción va ligado a las necesidades de poner en práctica competencias, para llegar a la adaptación.	Durante el proceso de prácticas se desarrollan las habilidades de creatividad, recursividad, responsabilidad, puntualidad, el liderazgo, comunicacionales y a mejorar el trabajo en equipo.
Las prácticas formativas desarrollan el aprendizaje desde la experiencia de otros, al compartir con los jefes inmediatos y profesionales en el sitio de práctica que aportan a su formación integral, igualmente se desarrolla la habilidad de poner en acción sus capacidades creativas y hacer hoja de vida.	Desarrollan en prácticas la habilidad de escucha, resolución de conflictos.
Una de las oportunidades en los psicólogos en formación es desarrollando la habilidad de adaptarse a los diferentes contextos, dando respuesta a las necesidades que se presentan en las comunidades.	Se dan las habilidades de dominio de grupo, dinamismo, empatía, con la población y con el equipo supervisor y capacidad de llegar a la población.
Se desarrollan habilidades de trabajo profesional en dos áreas de trabajo, la de primera práctica distinta a la de la segunda práctica, dando flexibilidad a los aprendizajes integrales.	Los docentes comentan que la habilidad comunicativa, social, interpersonales, pensamiento crítico, evaluación, diagnóstico, comprensión y compromiso son las más desarrolladas por los psicólogos en formación y es de gran ventaja frente a otras carreras.
	Los egresados perciben que el psicólogo actual se destaca por su presentación personal, habilidad de escucha, respeto al dirigirse y solucionar conflictos.

Amenazas	Debilidades
Se percibe como amenaza durante el proceso de prácticas formativas la deserción del estudiante debido a la falta de habilidades en algunos estudiantes que le permitan desempeñarse exitosamente durante su proceso.	Existen algunos casos particularizados de estudiantes de timidez e inseguridad al inicio de su experiencia, por la falta de conocimiento y experiencia a la que se puedan enfrentar con la población real.
Los docentes comentan que es importante que el psicólogo en formación tenga buenas bases para el inglés.	Dentro de los escenarios se presenta la frustración frente a muchas situaciones que afectan el estado emocional del estudiante:
	Los docentes argumentan que los psicólogos en formación tienen mucho temor al área de la psicología clínica, esto se presenta porque no cuentan con la seguridad y la experiencia, generando en ellos ansiedad, así mismo el estudiante no cuenta con un pensamiento crítico para la elaboración de informes.
	Se debe fortalecer habilidades lectoescritura.

Dentro de los aspectos favorables está el desarrollo de habilidades de auto percepción sobre sus propias características, con los aspectos para mejorar y la necesidad de potencializar los aspectos favorables, esta habilidad reflexiva, se dinamiza con la oportunidad de poder aprender del trabajo conjunto con profesionales del área y la interdisciplinariedad, desarrollando la habilidad de llevar a la práctica sus conocimientos al igual que ser adaptativos y dar respuesta a las necesidades del contexto. Desarrollan las habilidades de creatividad, recursividad, adaptación, buena escucha, dominio de grupos, empatía y dinamismo, resolución de conflictos desde la mediación, habilidades comunicativas, diagnósticas que apoyan a su desarrollo profesional.

Dentro de las amenazas el no desarrollo de habilidades para algunos casos de estudiantes los lleva a la deserción académica, igualmente deben desarrollar mejores procesos de etnoeducativo-escritura y manejo de una segunda lengua, deben aprender algunos estudiantes a manejar la resistencia a la frustración y aprender a manejar sus estados emocionales, relacionados con la timidez e inseguridad.

### ***Perspectivas***

Este estudio aporta desde y para la educación superior, a la necesidad de

construir perfiles profesionales en la educación superior que permitan a los egresados una formación en competencias donde argumenten desde los desarrollos epistemológicos de sus saberes, que permitan proponer de forma creativa soluciones a problemas específicos y que puedan intervenir eficaz y eficientemente en sus contextos movilizando cambios positivos en las comunidades, desde el saber ser y saber hacer conectados con las realidades humanas, donde la educación superior a través de sus procesos de autoevaluación vaya adaptándose a los nuevos contextos convirtiendo a sus formados en agentes de cambio y constructores de paz.

Los procesos de reflexión al interior de los programas de formación en psicología son fundamentales, permitiendo acomodaciones en la vida cotidiana, desde la relación docente-estudiante-futuro egresado, donde la ética, epistemología, los campos de acción, la dinámica de las competencias y el desarrollo de habilidades antes de salir del mercado laboral permiten la planeación de un futuro profesional que permita el sumergirse en la vida profesional con éxito.

Desde la experiencia de una de las universidades públicas del oriente colombiano región fronteriza con Venezuela, se evidenció que las prácticas formativas del programa desarrollan en este momento de formación, aportan al desarrollo de competencias que permiten proponer creativamente estrategias de intervención en sus contextos específicos, les acompaña en el manejo de liderazgos adaptativos, aprenden el manejo de canales de comunicación asertivos, el uso de relaciones interpersonales con el equipo de trabajo y con las comunidades y las relaciones sociales se convierten en una fortaleza en pro de la autogestión de las organizaciones y su talento humano. Desde aquí el espacio de prácticas apoya el saber hacer desde ser responsables, comprometidos, manejo del sentido de pertenencia por lo que hacer y con quien lo hacer, formándose en los parámetros éticos de la profesión. Igualmente es el espacio de formación académico para demostrar sus competencias argumentativas, dando un marco de referencia psi-



cológico a las actividades a desarrollar, con planeación estratégica en cada instructivo antes de abordar a la comunidad lo cual se conecta con el saber hacer, que se evalúa en cada actividad luego de anteverirla.

El segundo aspecto es que el desarrollo de estas competencias que genera el espacio académico basado en la relación estudiante-acompañamiento donde individual colectivo está directamente relacionado con el desarrollo de habilidades, como son habilidades de observacionales que les permiten interpretar las necesidades contextuales para intervenirlas, para ello cuentan con habilidades interpersonales para trabajar en grupos llevando acciones concretas, aspecto que apoya la postura de Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya (2006), quienes resaltan en sus estudios las nuevas dinámicas emergentes en las relaciones docentes estudiantes y la necesidad de generar en ellas la formación por competencias que alimenten la proyección a los contextos donde los futuros egresados de programas académicos universitarios den respuesta desde el saber hacer en contextos de forma concreta, ética y con perspectiva de movilizaciones favorables en las comunidades, para ello se debe pensar en contar con competencias personales del saber ser, basadas en argumentos teóricos, que permitan creativamente formular propositivamente intervenciones. Igualmente, Díaz Barriga y Rigo (2000), afirman que un sistema educativo centrado en competencias cuenta con flexibilidad, forman en la agilidad para resolver problemas en los contextos donde se desenvuelven, generando adaptabilidades, convirtiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en mucho más que la transmisión de conocimientos. La formación en competencias prepara para saber actuar en situaciones diferentes de forma autónoma y eficiente, teniendo en cuenta el qué, cómo y por qué se hace combinándose lo práctico y teórico.

La formación en la educación superior, cuenta con una historia que da cuenta de las movilizaciones de acuerdo a las necesidades de los diferentes contextos académicos y las propias del ser humano. Las visualizaciones teóricas-epistemológicas emergentes descubren, analizan, proponen y se cons-

truyen, dando cabida a nuevos campos de trabajo que permiten abordar integralmente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre estas miradas el enfoque de competencias cada vez más se considera como una opción para llevar a los ámbitos académicos de las universidades.

Zabala y Arnau (2007), plantean que las competencias a desarrollar en la formación académica involucran una mirada a las situaciones que se presentan en el ambiente donde las personas se desenvuelven, y sobre esas situaciones intervenir de forma favorable, donde las actitudes, conceptualizaciones se entrelazan para ser eficaces donde la agilidad de cada persona le debe permitir actuar de forma asertiva, donde se analiza cada situación teniendo en cuenta su especificidad y los requerimientos que exige el saber hacer en cada uno de los casos.

Desde aquí, el desarrollo de prácticas académicas basadas en modelo de competencias en Colombia ha seguido las tendencias mundiales y latinoamericanas centradas en las necesidades humanas inmersas en macrosistemas económicos, culturales, políticos, administrativos de la educación, los avances y los desarrollos tecnológicos y los esfuerzos en la búsqueda de estándares que permiten llevar en las singularidades las formas prácticas de trabajo dados en la integración de la comunidad, la escuela y el desarrollo personal, tratando de emerger en los crono-sistemas académicos específicos de tiempos y espacios que den respuesta a las situaciones concretas de cada contexto.

La formación por competencias es tendencia en Colombia, siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje el agente gestor más significativo desde una construcción que surge de las capacidades de reconstrucción de los sistemas académicos, dependientes de sus capacidades adaptativas, las formas de emerger y el dar respuesta a las necesidades de los diversos contextos académicos con el reconocimiento de las diversidades culturales. Procesos que son eso, procesos en movilidad, que no están totalmente finalizados y donde no todas las instituciones van al mismo ritmo.

Aportando a estos trabajos investigativos en el contexto colombiano el actual trabajo hace parte de un proceso de autoevaluación en una universidad pública del oriente colombiano que da cuenta de las necesidades de cambios hacia la formación por competencias en los currículos de psicología, en un contexto fronterizo y en una sociedad que se prepara al postconflicto, que intenta sumergirse en esta experiencia de formación por competencias, teniendo en cuenta las necesidades reales, centrado en el saber hacer en el contexto que en este caso son las prácticas formativas y teniendo en cuenta el ser y hacer dados en las estructuras de personalidad como una de las múltiples categorías de trabajo y las percepciones de estudiantes, docentes y egresados sobre el ideal de formación de los psicólogos en esta región del país.

### Referencias

- Ausubel, D., Novak, J. & Hansesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Barrantes, E. (2002). Política social, evaluación educativa y competencias básicas. En E. Torres (Ed.), *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinaria* (pp.125-168). Bogotá: Alejandría Libros.
- Benítez, G. (2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. TIC, interacción y aprendizaje en la universidad*. Tarragona, España: Universitat Rovira I Virgili.
- Bermúdez, M. & Mendoza, A. (2008). *Modelo Educativo Montessori: Algunas ideas y principios*. Disponible en: <http://aulamagica.wordpress.com/2012/09/13/modelo-educativo-montessori-algunas-ideas-y-principios/>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. (2ª ed.). México: Editorial Pearson.
- Bruer, J.T. (1995). *Escuelas para pensar, una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós.
- Cabeza, M.A. (2004). Investigación del funcionamiento de los indicadores de gestión en el caso de las universidades venezolanas. *Revista Venezolana de Análisis y Coyuntura*, 2(10), 105-116.

- Camarero, F., Del Buey, F. & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 4(12), 615-622.
- Carretero, M. y otros (1987). *Procesos de enseñanza aprendizaje, psicología cognitiva y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Comp.) (1992). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación, Alianza Psicológica*. Disponible en: <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Curso%201213/Apuntes%20Tema%205%20La%20enseñanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf> FLICK, Uwe (2004).
- Colombia, Congreso de la República (1992, diciembre 30). Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Artículo 1° Principios. Disponible en: [http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles186370\\_ley\\_3092.pdf?binary\\_rand=6905](http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles186370_ley_3092.pdf?binary_rand=6905)
- Colombia, Congreso de la República (2002). Ley 749 (Artículo 3°). De los ciclos de formación. Colombia. Disponible en: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2002/ley\\_0749\\_2002.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2002/ley_0749_2002.html)
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educ. educ.*, Chía, 2(12). Disponible en <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012312942009000200007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012312942009000200007&lng=es&nrm=iso)>. Recuperado el 25 de mayo de 2012.
- Díaz Barriga, F. & Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En M.A. Valle (2000), *Formación en competencias y certificación profesional* (pp.76-104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior (ICFES) (1ª ed.). Disponible en: [http://www.aspucol.org/14ultimasnoticias/FLEXIBILIDAD\\_Y\\_EDUCACION\\_SUPE-RIOR\\_EN\\_COLOMBIA.pdf](http://www.aspucol.org/14ultimasnoticias/FLEXIBILIDAD_Y_EDUCACION_SUPE-RIOR_EN_COLOMBIA.pdf). Recuperado el 4 de julio de 2012.

- Figueroa, J. & Uribe, A. (2012). Reflexión en torno a la formación académico-profesional en Puerto Rico y Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36, 221-246.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- Gómez, R., Guerrero, F. y cols. (2003). *Informe de la situación actual y logros del proceso de transformación de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda*. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22146/1/articulo2.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4 ed.). México: McGraw-Hill.
- Jonnaert, P., Barrete, J., Masciotra, D. & Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Publicación del Observatorio de Reformas Educativas. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Competencias/ORE\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/ORE_Spanish.pdf)
- Mangrulkar, L., Vince, Ch. & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida*. Washinton, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Núñez, L. (2007). *¿Cómo se elabora un cuestionario?* Barcelona, España: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Organización Panamericana de la Salud (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. [online]. Disponible en: <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Habilidades.pdf>
- Ospina, R., Toro, J.A. & Aristizábal, A.C. (2008). Rol del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación en estudiantes de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Colombia. *Invest Educ Enferm*, 26(1), 106-114.

- Paba, C., Cerchiaro, E. & Sánchez, L. (2008). *Rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes Universitarios*. (Congreso Nacional de Innovaciones en Psicología y Salud Mental). Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponible en: [http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f\\_salud/pregrado/psicologia/documentos/III\\_CONGRESO\\_NACIONAL\\_DE\\_INNOVACIONES\\_EN\\_PSICOLOGIA\\_Y\\_SALUD\\_MENTAL.pdf#page=44](http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_salud/pregrado/psicologia/documentos/III_CONGRESO_NACIONAL_DE_INNOVACIONES_EN_PSICOLOGIA_Y_SALUD_MENTAL.pdf#page=44). Recuperado el 30 de julio de 2013.
- Puche, R. & Castillo, E. (2001). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo*. Sociedad Interamericana de Psicología. Disponible en: <http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cognicion%20y%20desarrollo/publicaciones/rpuche/Cap.%20Forma%20Psicologos%20en%20Col.pdf>
- Rodríguez Damián, J. (2012). *Formación profesional en psicología: Autopercepción de competencias prácticas para el ámbito clínico en estudiantes de grado*. Mar del Plata: Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología.
- Sánchez, J.A. (2003). *La formación del psicólogo en una perspectiva internacional*. [online]. Disponible en: [http://observatorio.ascofapsi.org.co/static/documents/formacion\\_\\_internacional.pdf](http://observatorio.ascofapsi.org.co/static/documents/formacion__internacional.pdf)
- Torres, G. (2011). *Las competencias de los psicólogos en Colombia y en el mundo: Revisión crítica de algunos modelos de la formación por competencias*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 40-46.
- Zabalza, B. & Miguel, A. (2007). *El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria*. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zambrano, L.A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Editorial Magisterio.

## CAPÍTULO 15

# Ciencias Humanas en la formación del psicólogo: Elementos para construir democracia

---

ALEJANDRO OSES GIL<sup>1</sup>

### Resumen

En cultura los seres humanos tenemos que aprender a convivir, a establecer relaciones de calidad y calidez con la sociedad, con la naturaleza y el cosmos. Debemos asumir la responsabilidad de buscar el mejor sistema sociopolítico, que garantice el mayor grado de bienestar posible para todos(as). Un eje transversal imprescindible en la formación profesional de los psicólogos(as), debe contener una profunda formación humanística, que haga posible la inserción del psicólogo(a), como protagonista o como promotor político-social, de la transformación que la vida democrática requiere. La fundamentación conceptual humanística que se necesita consolidar en la educación del psicólogo(a), debe ser pertinente con el contexto contemporáneo, tiene que ver con el pensamiento integral y holístico, con la idea de la inclusión de lo diverso y la pluripolaridad en las interacciones sociales, con la relación fecunda entre la ética y la libertad y con el lenguaje de la paz.

**Palabras clave:** Ética, Democracia, Educación, Humanística, Pluralidad, Cultura.

---

<sup>1</sup> Biólogo. Historiador. Especialista en Filosofía de la Ciencia. Magíster en Historia. Doctor en Ciencias Humanas. shasaosses@hotmail.com

### **Abstract**

In culture, human beings have to learn to live together, to establish quality relationships and warmth with society, nature and the cosmos. We must take responsibility to seek the best socio-political system that ensures the highest possible welfare for all. An essential cross-cutting issue in the psychologists' training must contain a deep humanistic formation, making possible the insertion of the psychologist(a), as a protagonist or as a political and social promoter of the transformation that democratic life requires. Humanistic conceptual basis is needed to consolidate in education psychologist(a), must be relevant to the contemporary context, has to do with the comprehensive and holistic thinking with the idea of inclusion of diversity and pluripolarity interactions social, with the fruitful relationship between ethics and freedom and the language of peace.

**Keywords:** Ethics, Democracy, Education, Humanistic, Plurality, Culture.

### **Desarrollo de contenidos**

La razón de ser, el deber ser de la educación es la sociedad. Si la educación fracasa también lo hace la sociedad. La formación humanística debe estar a tono, debe vibrar con la sociedad, no para ser su reflejo, sino su cerebro. Las ciencias humanas aportan al ideal de hombre y mujer que la sociedad debe formar integralmente. La pluridimensionalidad del ser humano insiste en la formación humanística. En el aprendizaje de lo emocional, de lo simbólico, del lenguaje, de la cultura, del arte, de la ética, de la democracia, elementos constituyentes en la construcción de una conducta de convivencia. La Universidad forma genios pero mendigos en la vida social, profesionales insensibles, acrílicos, ahistóricos y malos ciudadanos.

Desde el campo de conocimiento de las ciencias humanas, se propicia la formación integral del(la) estudiante de psicología, abordando la discusión científica desde la experiencia histórica, filosófica, antropológica, sociológica, lingüística, ética, económica y política. La intención es la humanización de la vida, que le posibilite al psicólogo(a), incidir para hacer realidad



la vida en democracia. “Humanizar no significa romper con la herencia animal, sino más bien establecer un paradigma de la interacción humana, reconocer un espacio más o menos grande para la dimensión cualitativamente humana, el ámbito inviolable que reconocemos a la dignidad humana” (Botero, 2000, p.56).

La formación humanística aplicada a la psicología, gana sentido a partir del aprendizaje de los siguientes elementos esenciales de la democracia: 1. El enfoque integral del individuo en interacción con la cosmovisión holística de la sociedad. 2. La participación inclusiva en pluriversia. 3. La dialéctica entre ética y libertad. 4. El lenguaje de la paz.

Las(los) psicólogos forman parte constituyente del Estado, pero requieren crear su identidad en el horizonte de la institucionalidad democrática. La formación del sujeto democrático parte de fundamentar en la educación los ejes del saber, sobre los que se despliega el proyecto de transformación política de la sociedad.

### **Metodología**

La ruta de construcción conceptual del artículo tiene como fundamento el trabajo cotidiano de aula, realizado por más de 20 años como docente en educación superior, en el campo del conocimiento de la ciencia de la conducta humana. En la interacción docente-discente, se puede visualizar y aprehender la conducta de los educandos como miembros de una sociedad política. El aula se constituye en un escenario para la investigación etnofigura, donde lo prioritario a observar y sistematizar es la ambivalencia, la confrontación y el divorcio entre los aprendizajes de la cognición científica con los de la formación del deber ser social (humanísticos), importantes para la conformación de una conciencia ciudadana, capaz de convivir en democracia y ser útil a la sociedad.

***El enfoque integral del individuo en interacción con la cosmovisión holística de la sociedad***

En cuanto a nuestra identidad natural se admite universalmente que somos materia, lo denso y energía, lo sutil, según Mosonyi y Bracho (2008) “Es evidente que esta última, ligada a lo más espiritual, es la más crucial” (p.38). Desde donde se puede dilucidar algunos caminos para comprender el sentido de la integralidad humana:

El hombre y la mujer son trascendentes. Quiere decir que siempre es un prospecto abierto, un acto de superación jamás terminado, una obra que se va realizando y en ese hacerse, va fundando su horizonte de humanidad.

El hombre y la mujer son impredecibles. Cualquier cosa puede suceder con él, su accionar es inesperado. La acción que el ser humano despliega la hace en relación con el contexto, a través de las infinitas posibilidades del lenguaje, “En la actuación y el decir el hombre revela lo que es, revela activamente sus identidades personales únicas y así hace su aparición en el mundo humano” (Campo & Restrepo, 1993, p.27). Podemos imaginar el porvenir pero es imposible conocerlo, así es la trama de la vida, “Cada una de nuestras acciones, cada uno de nuestros pensamientos nos compromete en lo que será” (Jacob, 2005, p.21).

El hombre y la mujer son autónomos. En su formación se van convirtiendo en seres capaces de incidir sobre su propia vida, capaces de alterar el sistema constituido como heterónimo. Ven el mundo como una proyección de sí mismos, son coautores de su perspectiva vital. “Usted es el hacedor de su destino. Si se resiste a ello, ¿Cuál es entonces su papel en este breve paso por la vida?” (Escobar, 2008, p.58). El individuo que se cultiva a sí mismo, crea una cosmovisión donde puede autoconocerse, autoamarse, autoeducarse, autorealizarse y autogobernarse.

El hombre y la mujer son transformadores. Para el mantenimiento de su

existencia han tenido por sí mismos, que transformar las carencias en oportunidades de superación. El mayor logro de la transformación humana es la cultura, entendida semánticamente como: todo lo que no es verdor. Cultura es el mundo perceptivo alrededor del individuo elaborado por él mismo. “El conjunto de estructuras simbólicas que regulan la vida cotidiana y, por consiguiente, la interacción entre todos los sujetos” (Ávila, 1994, p.57).

Los seres humanos somos por naturaleza socios, la sociabilidad es una característica del género humano, Aristóteles afirmaba que: *el hombre es un ser politikon*. La relación entre los seres humanos debe ser una relación no alienante. Es muy conocido el pensamiento de Ortega y Gasset: *Yo soy yo y mis circunstancias*. Sin su contexto es imposible comprender a un individuo. Según los existencialistas el ser humano no está en el mundo, sino que es en el mundo. La educación de los psicólogos(as), no puede reducirse a instruir sobre el arte de vivir, ella permite comprender concepciones de mundo, formas de ver y explicar la realidad, maneras de significar los conflictos de la sociedad. “El ser humano es un yo en relación existencial con otro e inmerso en un mundo que hace parte de él. Es un microcosmos, una síntesis del gran cosmos” (Vélez, 1996, p.51).

### ***La participación inclusiva en pluriversia***

La democracia no es solo un objeto de análisis científico y social. Es también para millones de personas la posibilidad para convivir colectivamente, para los individuos, es un escenario donde expresar su condición de humano. Así, que de la participación incluyente de todos, depende la existencia de la democracia. El profundo valor de la democracia radica en la posibilidad para que el hombre y la mujer con plena conciencia ejerzan su autonomía, su libertad.

“La democracia no consiste solamente en respetar los derechos iguales de los ciudadanos, porque los ciudadanos no son fruto natural de la tierra que brota espontáneamente sin más ni más. La democracia

tiene que ocuparse de crear los ciudadanos en cuya voluntad política apoya su legitimidad, es decir, tiene que enseñar a cada ciudadano potencial lo imprescindible para llegar a serlo de hecho. Por eso en las sociedades democráticas la educación no es algo meramente opcional sino una obligación pública que la autoridad debe garantizar y vigilar. El sistema democrático tiene que ocuparse de la enseñanza obligatoria de los neófitos para asegurar la continuidad y viabilidad de sus libertades: es decir, por instinto de conservación. Educamos en defensa propia” (Savater, 2009, p.174)

Lo que hasta ahora conocemos como democracia en todos sus matices, se percibe como un estilo de vida, un escenario común, para que la gente piense. Un lugar para la confrontación continua en el mundo de las ideas. Las ciencias humanas, controvierten, reafirman y dinamizan el pensamiento de la sociedad, no en la condición de subalteridad, sino, en una profunda interrelación dialógica entre iguales: de potencia a potencia. “En la democracia auténtica hay una idea subyacente de evolución para mejorar al individuo; ella trata de conseguir un ideal de ser humano” (Mendialdua, 2010, p.62).

La democracia implica aceptación de que existen y pueden expresarse otras cosmovisiones, otros saberes, la mejor opción democrática es la que resulta de la confrontación del disenso racional. Comprender que el pluralismo no es solo visualización de la diversidad, sino aceptación respetuosa de la verdad del otro.

En la formación del psicólogo(a), las ciencias humanas posibilitan la autorrealización del pensamiento primordial de la vida en democracia. Con una sólida educación integral del psicólogo(a), no cristalizarán los dogmas, no podrá instalarse ninguna forma de explotación. De la autovaloración que brota del ejercicio intenso del saber y del convivir, florece la conciencia como garante de la libertad y la equidad democrática. “Que una persona tenga conocimientos sobre cómo deben ser, en el mundo de hoy, las cosas

que le interesan y a las cuales tiene derecho en cuanto miembro que es de la comunidad, es la mejor forma posible de ir constituyendo un cuerpo social deliberante que reclama el cumplimiento del Estado en cuanto a la garantía de los derechos fundamentales” (Escobar, 1997, p.5).

Lo pluriverso significa abrirle las ventanas al reconocimiento de la alteridad, a la visibilización del otro, como sujeto siempre diverso, contrapuesto a las prácticas de aculturación de lo singular y local. Representa la oportunidad para re-direccionar el proceso de multi-estatización, hacia el horizonte de una fecundidad recíproca inclusiva. “...es necesario que también la democracia cultural se globalice, legitimando la diversidad de civilizaciones y la pluralidad de culturas” (Aristizábal, 2000, p.9).

El Estado pluricultural debe replantearse a partir de un pacto fundamental de convivencia, del encuentro entre pueblos, sabidurías y proyectos, mediados por la cultura. Un escenario social que sea el hogar de todos. La pluralidad es una connotación de esencia, no solamente de principios y postulados. Requiere de una redefinición de Estado, en el marco de una democracia social deliberativa e inclusiva. Para Escobar (2008), “Es justamente aceptando a los otros, como mejor podemos lograr que cambien determinadas actitudes por unas más adecuadas” (p.144).

Construir convivencia plural, desde la aceptación e incorporación de la diversidad, para el logro de una sociedad inclusiva, es una labor que debe desbordar de lejos, la simple enunciación de la norma, y la exaltación del mundo de los deseos, cuya función es encubrir ideologías de dominación: “Lo propio del pluralismo es negarse a todas las mutilaciones sobre las que se edifica el totalitarismo” (Burdeau, 1970, p.93). Como es natural, la individualidad de cada individuo, genera la diversidad, que marcha en discordancia y en discusión continua, la educación para la democracia permite “que la existencia de diferentes puntos de vista, partidos o convicciones, debe llevar a la aceptación del pluralismo con alegría, con la esperanza de

que la confrontación de opiniones mejorará nuestros puntos de vista” (Zuleta, 1990, p.127).

### ***La dialéctica entre ética y libertad***

Para convivir en la cultura, se hace necesario que las personas por convicción modulen su conducta, esto se logra con los preceptos éticos racionales. Los escenarios democráticos requieren de un ordenamiento ético, que le proporcione el soporte de su estabilidad y permanencia. “De acuerdo con el racionalismo ético se trata, pues, de la construcción de un arquetipo de Estado o estado ideal, al cual debe ajustarse la realidad política” (Aranguren, 1985, p.23). Desde luego no existe una sociedad ideal. En la medida en que un Estado se acerca a la realidad, la ética se contrasta más con la libertad. Cuando los individuos adoptan una mayor humanización basados en los valores éticos, se amplía la posibilidad de la libertad. La ética-libertad es la única posibilidad de una convivencia democrática. La libertad se realiza en la ética y está en la razón. “Sin ética es imposible tener un tejido social sano; la vida se vuelve invivible en una sociedad donde no hay acuerdo en las normas morales” (Vélez, 1998, p.19).

La psicología debe propender por la construcción de mentes capaces de discernir, de un autodescubrimiento de las potencialidades humanas para la autodeterminación de los prospectos de vida, que garantice la plena integración en los sistemas sociales. “El universo es una red dinámica de fenómenos relacionados” (Capra, 1992, p.102). La organización social y de los Estados deben seguir el patrón de red, este no es lineal, va en todas las direcciones, es abierto y tiene la capacidad de autorregularse. De esta forma una comunidad democrática que mantiene su valoración ética, podrá corregir sus errores, regularse y organizar separan el logro del bienestar para todos. “Nuestro deber moral no consiste en hacer solamente el bien que a mí me interesa, sino el bien que a todos atañe de la misma manera; no solo se debe evitar el mal que a mí me puede perjudicar, sino el mal que nos pone en riesgo a todos” (Lukomski y otros, 2013, p.395).

La democracia no puede ser entendida como un simple proceso de adaptación para la socialización de las personas, sino como una posibilidad para la edificación de los individuos, que les permita convertirse en nuevos seres, evolucionar hacia otras formas de pensamiento, de hablar, de sentir. De introducirse en un mundo siempre cambiante. La libertad es autonomía ética del individuo, “es un movimiento de la conciencia que nos lleva, en ciertos momentos, a pronunciar dos monosílabos: Sí o No” (Savater, 2009, p.33). Es también el Estado, quien debe sembrar y promover la libertad, pero, sin la potestad para decidir sobre la vida de la sociedad, ni para limitar sus formas de expresión económica, política, estética, religiosa, histórica, o filosófica, pero sí, “tiene el deber para con sus ciudadanos de mantener la libertad, de dejar que aquellos ciudadanos contribuyan a la posterior aventura y al desarrollo de la especie humana” (Feynman, 1999, p.70).

En la educación el psicólogo(a) debe formarse como un forjador de democracia y modernización social, debe romper con el esquema tradicional del autoritarismo del docente cientificista, que anula la posibilidad del conflicto, y en consecuencia la discusión participativa sobre sus posibles soluciones, limita el aprendizaje afectivo, la tolerancia y la autonomía de los individuos.

Con la ética podemos llegar a un consenso sobre lo que es pertinente y esencial para convivir en democracia, sin abandonar el disenso. Es un acuerdo sobre lo fundamental para vivir de una manera digna y alegre. La psicología nos enseña que la posibilidad de interactuar con el otro, está mediada por el afecto, somos seres neoténicos, amorosos por siempre, esta es la puerta de escape a la angustia histórica. “¿No podríamos descongelar la enorme cantidad de amor petrificado en religiones y abstracciones, dedicarlo no ya a lo inmortal sino a lo mortal? (Morin & Kern, 1993, p.209). La ética, encuentra en el amor el mejor camino para re-significar la conciencia democrática:

La democracies, pueden contener errores ocultos de los cuales estamos moralmente obligados a aprender”. (Popper, 1992, p.30)

### ***El lenguaje de la paz***

Para el logro de la convivencia democrática es imprescindible encontrar el consenso en la palabra, la palabra es la expresión de voluntades, de propósitos comunes, de realidades vividas, juntando las palabras unificamos acciones. La guerra es consecuencia de la exclusión del otro, se justifica en discursos matizados por la falacia. “Pareciera que solamente hemos aprendido a resolver los conflictos a punta de ironía, de mutuas descalificaciones verbales o a punta de fusil” (Calderón, 1993, p.24). Las palabras de la paz deben estar llenas de sentido ético, tolerante, veraz, real y comprensible, deben cualificar lo humano.

Vivimos en una sociedad que se debate entre el silencio y la palabra, silencio que quiere ser palabra, palabras que quieren silenciarse. Una sociedad que juzga *a priori*, y cuando se condena antes de oír, después ya no hay nada que escuchar, pues la palabra se calla, entonces; ¿para qué el diálogo, si el silencio se hace cómplice de la violencia? Cuando se acaba la posibilidad de la palabra, aparece automáticamente el recurso de la fuerza para callar al otro, ¿será otra forma válida de expresar el descontento por no ser escuchados?

No se trata de hablar mucho para no escucharnos nada, ni consiste en silenciarnos, se trata de llenar el silencio con lo esencial, es necesario dejarnos afectar por la palabra para cambiar actitudes, escuchándonos podemos encontrar la verdad, la realidad común y no las verdades fraccionadas, cercenadas desde cada óptica o ideología, representadas por los usufructuarios del poder, sino, por todos aquellos que han sufrido y sufren la violencia cotidiana, expresada en palabras comunes, sencillas que reflejan las marcas de la guerra, el desplazamiento o la exclusión “para comunicar lo que



se conoce es necesario utilizar los recursos indispensables, precisos, así se recurra a la acción de todo el ser” (Ávila, 2002, p.124).

Las palabras para construir el lenguaje de la paz deben recoger los gritos de esperanza que nunca se escuchan, porque son silenciados antes de nacer. En la confrontación violenta la primera derrotada es la verdad,

“sino se dice la verdad es inútil hablar, ¿Usted siempre dice la verdad?, le preguntaron a mi madre, que contestó: Sí, o Usted conoce otra manera de diálogo. Si no decimos la verdad sufrimos una muerte lenta y misteriosa, todo se llena de extraño silencio, un silencio diplomático, es decir, enfermizo y suicida, un vacío discreto y continuado que nunca se sabe dónde terminará, si siquiera dónde comenzó”. (Cabral, 1998, p.3)

El lenguaje de la paz debe expresar lo humano posible. El psicólogo(a) en formación, debe estar comprometido(a) con la elaboración de un discurso capaz de movilizar voluntades para la resolución de conflictos.

**1. Un lenguaje político.** No marcado por programas, plataformas ideológicas, ni ideologías partidistas, sino, un discurso público, para entrar en el corazón de algo que no puede ser escondido ni relegado a los caprichos de las minorías, sino a la voluntad de paz de todo un pueblo.

**2. Un lenguaje ético.** Que no sea moralista, porque nos de pena, porque nos duela y nos oprima el corazón tanta violencia o se nos juzgue desde la moral maniquea de lo bueno y lo malo, sino, que nos coloque en la pregunta ética de ¿A dónde vamos con todo esto, estamos pariendo una humanidad muy violenta o una humanidad sensata y productora de vida? La paz es un acontecimiento ético, la ética cuestiona toda actitud pietista de la realidad.

**3. *Un lenguaje realizador de utopías.*** De hacer realidad los sueños, de materializar lo imposible, ganado optimismo y voluntad es cómo podemos lograr la paz. La utopía permite crear la circunstancia histórica; de que los pueblos se proyecten a ser cada día mejores, a vivir con aspiraciones, al buen vivir. “La buena vida, es buena vida entre seres humanos, de lo contrario puede ser vida, pero no será ni buena ni humana; todos queremos ser tratados como humanos, no como herramientas ni bichos, por esto darse la buena vida, no puede ser algo muy distinto de dar la buena vida.” (Savater, 2009, p.87)

**4. *Un lenguaje real.*** Aterrizado en lo concreto, pensar el mundo cuantas veces sea necesario, pero hacerlo posible en la realidad, sin ser pragmático hay que preocuparse del proyecto realizable, ser capaces de desbordar la simple ilusión y el etéreo mundo de los deseos. La paz no puede darse desde la artificialidad, hay que partir de lo concreto, del contacto directo, de lo que hemos vivido. El artificio no puede suplantar la realidad, la realidad crea la necesidad de solución al conflicto porque valora la experiencia histórica.

**5. *Un lenguaje tolerante.*** Donde nos aceptemos desde la diversidad, un discurso inclusivo de la otredad, que parta de la aceptación y el respeto por las diferencias. Aprender a oír, a valorar las apreciaciones y las ideas de los demás sin subestimarlos es fundamento para la paz. Quien tiene conciencia del valor de la palabra no tiene justificación para callar al otro.

**6. *Un lenguaje comprensible.*** Cuando las palabras son difíciles se oculta la verdad y la complejidad del problema. Expresar un lenguaje que simplifique y valide la realidad, que visibilice con transparencia la historia, que denuncie, descifre y desenmascare la violencia, que posibilite transitar los pantanosos terrenos de la incertidumbre, hacia la tierra fértil de la reconciliación.

**7. *Un lenguaje libre.*** Todo discurso autoritario priva de la autonomía, de la libertad, no permite expresar matices, finezas y singularidades, opaca la discusión y aleja del acuerdo, para Kant (1784), ha-

llar la libertad significa tomar decisiones a partir de la propia razón, una labor dispendiosa,

“Es pues difícil para el individuo particular liberarse de una minoridad que se ha convertido para el en algo casi natural, le ha cobrado hasta afecto y es incapaz por sí mismo de servirse de su propio entendimiento porque nunca se le deje que lo intente”. (p.2)

El despotismo de la palabra busca intimidar, obstruir los argumentos y las alternativas de solución, pretende adoctrinar y domesticar súbditos. Debemos construir un diálogo donde todos podamos poner el pensamiento propio, que no nos cueste aceptar que hay formas diversas de ver el mundo.

**8. Un discurso de la humildad.** Que se confunde a veces con el no molestar y el no molestar se esconde tímido en las posturas polémicas y amañadas de la falacia de una “buena educación”. La humildad de la palabra no es el discurso del vencido, prestado por el vencedor, es la oportunidad para que la palabra se convierta en alas, en vuelo hacia Aldebarán.

La paz es una necesidad, pero no debe ser vista como carencia, privación o faltante social, sino como potencial, como capacidad para entregar lo mejor de cada uno. Debemos ser multiplicadores de un lenguaje común de paz. “Su arma la palabra, su obsesión la paz, su tristeza los niños y niñas de la guerra” (García, 2003, p.25).

Pasar del discurso individual al discurso de todos, sin satanizarlo, fortalecer el derecho a la opinión, que esta sea movilizadora de la fuerza social, la opinión social se constituye desde las vivencias dramáticas y en el seno de las mismas violencias. Que se reconozca el protagonismo del discurso social de autoría de todos, como baluarte gestor del proceso de paz, para que las soluciones no se fabriquen *a priori* y con la especulación que resulta del imaginario de los sabios comunicadores y politólogos, sino con la par-

ticipación y decisión de todos. La miseria humana y la guerra se alimentan del discurso privado.

No vamos a seguir idealizando el discurso de la resistencia, la sobrevivencia es una maldición cultural. Todos nacimos para la felicidad, no hagamos apología de la resistencia para seguir cargando y golpeando a nuestro pueblo con más violencia, hasta que finalmente nos destrocemos en esta guerra fratricida que nos domina y esclaviza. De la violencia ha surgido la rebeldía, la desesperación, la desesperanza, la angustia, la destrucción. Ahora debemos hacer surgir la solidaridad, la tolerancia, la motivación, las utopías, la nueva cosmovisión.

### **Discusión y Conclusiones**

Un reto fuerte que tiene la educación del psicólogo(a), es la poca incidencia que parece tener en la formación y puesta en práctica social de valores y actitudes ciudadanas a favor de la democracia. Es imprescindible el fomentar competencias del saber ser, importantes para la expresión de la sensibilidad hacia la vida, las instituciones y la naturaleza, visualizadas holísticamente. El desinterés en la formación en valores y principios éticos, y el deber ser, frente a los compromisos y el respeto con los derechos humanos y el aprendizaje para la resolución pacífica de conflictos.

La educación no puede seguir siendo como hasta ahora se ha dicho; reflejo de nuestra sociedad, debemos comprometernos con una educación que cambie la sociedad, la democracia así lo está pidiendo. La educación tiene la obligación de clarificar los mitos que nos sostienen espiritualmente y los ritos que celebramos para sentirnos seguros. Con ella ganamos el valor para renunciar a los vicios políticos a los que sea menester renunciar. No podemos seguir idealizando acríticamente el pasado, es función de la educación planear responsablemente y autónomamente el futuro. Con el aporte de las ciencias humanas y con la voluntad de llevar a la acción el pensamiento humanista, es posible transformar realmente la sociedad.

## Referencias

- Aranguren, J.L. (1985). *Ética y política*. Madrid: Ediciones Orbis S.A.
- Aristizábal Giraldo, S. (2000). *Aproximaciones conceptuales a los sistemas de conocimiento local*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ávila, M. (2002). Al rescate de la verdadera retórica. *Repertorio Boyacense*, 338(XC). Tunja: Órgano de la Academia Boyacense de Historia.
- Ávila Penagos, R. (1994). *La educación y el proyecto de la modernidad*. Santafé de Bogotá: Ediciones Antropos.
- Botero Uribe, D. (2000). *El derecho a la utopía*. Santafé de Bogotá: Ediciones Ecoe.
- Burdeau, G. (1970). *La Democracia*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Cabral, F. (1998). *El paraíso no está perdido sino olvidado*. [online] Disponible en: <http://www.facundocabral.info/literatura-texto.php?Id=119>
- Calderón, C. (1993). *Introducción general a la ética ciudadana. Ética para tiempos mejores*. Bogotá: Ediciones Corporación Región.
- Campo, R. & Restrepo, M. (1993). *Un modelo de seminario para estudios de posgrado*. (Maestría en Educación). Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Capra, F. (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Escobar Cano, L.F. (1997). *Una pedagogía crítica para una sociedad enferma*. Bogotá: Escuela de Derechos Humanos. CINEP.
- Escobar, T. (2008). *Miedo, depresión y autoestima*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones.
- Feynman, R. (1999). *¿Qué significa todo eso?* Barcelona: Crítica. Grijalbo Mondadori.
- García, L. (2003). *Recorridos y luchas... por los niños de la guerra*. Bogotá: La Esquina Regional.
- Jacob, F. (2005). *El ratón, la mosca y el hombre*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Kant, I. (1784). *Respuesta a la pregunta ¿Qué es Ilustración?* [online] Disponible en: [http://www.merzbach.de/VoortrekkingUtopia/Datos/texto/Kant\\_Ilustracion.pdf](http://www.merzbach.de/VoortrekkingUtopia/Datos/texto/Kant_Ilustracion.pdf)

- Lukomski, A. y cols. (2013). *Ecodiversidad, bioética e investigación científica. Pensar escuelas de pensamiento, una aproximación interdisciplinar y transdisciplinar*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Maturana, H. (1995). *Apuntes para una biología del amor. Bioética, la calidad de vida en el siglo XXI*. Bogotá: Escuela Colombiana de Medicina.
- Mendialdua, J. (2010). *Universidad deber ser y democracia: Pensando en la universidad*. Mérida, Venezuela: Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa. Universidad de los Andes. Editorial Panapo.
- Morin, E. & Kern, A.B. (1993). *Tierra Patria*. Barcelona, España: Editorial Kairos.
- Mosonyi, E. & Bracho, F. (2008). *El rescate de la sabiduría indígena ancestral*. Caracas: Editorial El Perro y La Rana.
- Popper, K. (1992). *Ética y epistemología en la investigación científica. Ciencia Política*. Bogotá: Tierra Firme Editores.
- Savater, F. (2008). *Ética para Amador*. Barcelona, España: Ariel.
- Savater, F. (2009). *El valor de educar*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.
- Vélez Correa, L.A. (1998). *Ética médica. Interrogantes acerca de la medicina, la vida y la muerte*. Medellín, Colombia: Corporación para las Investigaciones Biológicas.
- Zuleta, E. (1990). *Educación y Democracia*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio.



# **PARTE V**

---

## **Educación, Cultura y Posconflicto**





## CAPÍTULO 16

# Educación y postconflicto: desafíos para la psicología escolar\*

---

ANA MARÍA ARIAS CARDONA<sup>1</sup>

### Resumen

Este texto reflexiona sobre los desafíos de la psicología educativa en el contexto colombiano, según resultados de la investigación “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área Metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”. El diseño metodológico retoma a Arendt (1998) cuando menciona la hermenéutica ontológica política como la posibilidad de develar aquellas experiencias singulares, particulares y contextualizadas de los sujetos con quienes se trabajó. Que en este caso fueron niñas y niños de los municipios de Medellín y La Estrella (Antioquia), sus familias y sus agentes educativos,

---

\* Esta investigación hace parte del Programa: “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”. Programa avalado por Colciencias al Consorcio “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz”, conformado por: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional. 2013 – actual.

1 Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica, énfasis en Salud Mental. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud del Centro de estudios avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, y la Universidad de Manizales. Docente, Corporación Universitaria Lasallista. anamaria2468@gmail.com; anarias@lasallistadocentes.edu.co

con quienes se construyeron datos a través de talleres creativos, grupos focales y entrevistas en profundidad.

**Palabras clave:** Educación, Postconflicto, Psicología escolar, Colombia, Ética.

### **Abstract**

This text reflects on the challenges of educational psychology in the Colombian context, according to research results “social construction of children in situations of armed conflict in the Colombian Coffee Region, Antioquia and Metropolitan Area of Bogotá: Peace, reconciliation and democracy from the perspective of generative narratives from boys and girls”. The methodological design takes up Arendt’s concept (1998) when he mentions the ontological political hermeneutics as the possibility of uncovering those unique, particular and contextualized experiences of the individuals involved in this study. Which in this case were children from the municipalities of Medellín and La Estrella (Antioquia), their families and educators with whom data was constructed through creative workshops, focus groups and in-depth interviews.

**Keywords:** Education, Post-Conflict, School psychology, Colombia, Ethics.

### **Desarrollo de contenidos**

#### ***Puntos de partida: preguntas del conflicto armado***

Hablar de educación y postconflicto en Colombia, o mejor, de “post-acuerdo” como dirían algunos, supone múltiples desafíos para la psicología escolar y al respecto, cabe anotar varios puntos de partida:

El primero, está relacionado con la experiencia laboral de quien escribe este texto, con los proyectos en los que ha trabajado relacionados con cultura de paz en la escuela, prevención de la agresión y convivencia ciudadana, entre otros. Allí hay muchos asuntos que han generado confrontamientos, unos de nivel macro relacionados con la esfera de la política pública, las representaciones sociales y los imaginarios culturales que están en juego no

solo en la guerra, sino también en el hecho de que se reproduzcan formas de violencia, quizás mucho más simbólicas, pero que tienen efectos muy graves para el vínculo social.

También se configuran muchos interrogantes en torno al lugar de la institucionalidad: la familia, la iglesia y por supuesto, la escuela. Respecto a este nivel “meso”, la pregunta es: ¿Qué tanto la institucionalidad logra contener a los sujetos y cómo promueve su responsabilidad subjetiva?, es decir, aquello que atañe a cada uno y cada una de manera particular, eso de la forma singular de ser y estar en el mundo, que hace que aún en contextos de guerra, aún con familias violentas, aún en veredas donde hay grupos armados al margen de la ley, aún en situaciones donde todo lo exterior pareciera ser perpetuador de la violencia, algunas personas se ubican de una manera diferente frente al tema y promueven relaciones de convivencia pacífica.

Cabe anotar una experiencia en la Comuna 13 de Medellín, donde había dos hermanos gemelos, y uno pertenecía a una banda de música y el otro, a una banda criminal; y ahí el cuestionamiento era: ¿Qué es lo que pasa en la subjetividad? ¿Qué es lo que emerge psíquicamente en uno y en otro que, aún en las mismas condiciones de pobreza, exclusión, violencia, en una familia en condición de vulnerabilidad, huérfanos de padre, con una madre maltratadora y con ausencia estatal, ambos hermanos eligen, bajo el mismo significativo “banda”, pero uno hacia el arte y otro hacia la muerte.

Entonces, la pregunta que emerge es: ¿Qué elementos psíquicos, qué de la subjetividad y de particularidad de alguien hace que se ubique en una postura y no en otra?

El segundo punto de partida tiene que ver con el quehacer como profesora de distintos cursos de psicología social y de psicología educativa, donde se configuran muchas preguntas en relación con temas tales como el prejuicio, el estereotipo, la agresión e incluso, la pro-socialidad y a las actitudes

altruistas; elementos que podrían explicar fenómenos grupales y procesos colectivos dentro y fuera de la escuela relacionados con la convivencia y el conflicto.

Además, en los cursos de psicología educativa, que ha acompañado quien escribe este texto, siempre ha habido una preocupación más que por el desarrollo cognitivo, por el tema del vínculo social, es decir, por los procesos de socialización política, para pensar la escuela como un escenario para configurar otras maneras de ser y estar en el mundo, otras formas de relación que legitimen al otro y a la otra, que no impliquen excluirlo por ser diferente, ni que naturalicen maneras de violencia. Lo que coincide con los planteamientos de Alvarado et al. (2012), cuando hablan de las escuelas como territorios de paz.

El tercer punto de partida, está asociado a la formación doctoral, de quien realiza esta reflexión y se inscribe en la línea de socialización política y construcción de subjetividades y allí, surge una pregunta por lo que se ha denominado “las tramas por la subjetividad política” (Alvarado et al., 2012; Bonvillani, 2012). Lo que implica una reflexión acerca de: ¿Cómo ampliar el círculo ético? ¿Cómo movilizarse hacia lo colectivo? ¿Cómo preguntarse más por el “entre nos” y trascender las necesidades individuales? ¿Cómo generar una actitud consciente, reflexiva y crítica que ayude a dudar de las propias verdades y de lo que se ha instituido y se ha generado como un discurso hegemónico que se ha perpetuado para mantener el “statu quo” y naturalizar las prácticas violentas?

Además, allí se lidera una investigación (cuyos testimonios se citan en este texto) donde la pregunta que surge es: ¿Cómo pensar que los chicos y las chicas que asisten a las escuelas colombianas, pese a estar en situaciones complejas, de victimización, de múltiples violencias, de desplazamiento forzado e incluso, de reclutamiento ilegal por parte de grupos armados; logran configurar otras maneras (no violentas) de narrarse y de relacionarse?

Asunto que siguiendo a Gergen (2007) puede leerse desde las potencias, el lenguaje apreciativo y las narrativas generativas, para no quedarse en un discurso que perpetúa una idea deficitaria, centrada en lo que no funciona; que lamentablemente ubica a los niños y las niñas en una postura pasiva y victimizada.

Finalmente, y no menos importante, sino incluso más trascendente y vital, está la propia biografía de quien aquí plasma sus ideas y vivencias, como otro punto de partida que fomenta el interés por este tema. Es decir, lo que significa ser mujer, ser colombiana, sentir dolor por las personas (cercasas y lejanas) que han sido asesinadas, vivir experiencias de amenaza y vulneración, etc.

### ***La psicología educativa: apuestas y focos de acción***

Hay un elemento muy importante cuando se habla de psicología educativa, que tiene que ver con la pregunta por la subjetividad, o sea, por este marco de referencia, por esa red, este entramado de significados, o lo que en términos de González Rey (2010) se denominan “sentidos subjetivos”, es decir, esas unidades simbólicas y emocionales tanto de quien enseña como de quien aprende. Por ello, se formulan interrogantes como: ¿Qué pasa con este profesor? ¿Cuál es su postura ético-política? ¿Qué de ese ser humano que se llama “maestro” está en juego allí? ¿Desde dónde se ubica para hablar con los chicos y las chicas a quienes les enseña? ¿Qué piensa de este país? ¿Qué siente frente a la guerra? ¿Cómo esto ha atravesado su propia biografía y cómo lo lleva al aula de clase? Ese es entonces el primer punto: la subjetividad de quien enseña.

El segundo punto, tiene que ver con la subjetividad de aquel sujeto que aprende, es decir, de ese niño, niña, joven o adulto que también está cargado de ideas (conscientes o inconscientes) y de emociones (que quizá exprese o no) frente a lo que implica la guerra en Colombia y la degradación del vínculo social; ideas y emociones que se expresan en sus acciones y en sus omisiones.

Otro elemento que suscita reflexión está en relación con lo que se llama “formación”: ¿A qué está convocada la escuela hoy, a formar en qué, a educar sobre qué? pues más allá del desarrollo de competencias cognitivas, la cuestión es: ¿cuál es hoy el lugar de la ética, la ciudadanía y la democracia en la escuela? Así como cuando Mojica (1997) afirma que “se requiere de la puesta en marcha de un proceso educativo y ético de la sociedad que forme ciudadanos reflexivos con conciencia colectiva, capaces de trascender el individualismo y la moral del propio beneficio” (p.110).

Es claro que muchas veces lo que pasa en la escuela es un reflejo en micro de lo que pasa a nivel macro, es decir, que esa micropolítica de la escuela también tiene prácticas clientelistas, violentas, corruptas, negligentes y demás, como se ve en la macropolítica del país y del mundo con lo que implica el neoliberalismo, el discurso capitalista y con muchos asuntos con los que hoy confronta la contemporaneidad. Pero también es cierto que la escuela puede ser un escenario de contraste, que posibilite otras maneras distintas de hacerle frente al conflicto (que por supuesto, no es lo mismo que la violencia) y como decía Estanislao Zuleta (2005), ser capaz de tener mejores conflictos y que se puedan tramitar de forma alternativa, que se pueda asumir la diferencia y las tensiones sin necesidad de eliminar, ni siquiera en lo simbólico, al otro o a la otra.

En esta vía, Fred y Rodríguez (2012) plantean que: “afrontar implica que las personas puedan participar y vincular creativamente problemas, recursos y alternativas, utilizar las posibilidades emergentes del diálogo para abordar las situaciones problemáticas, encontrar soluciones y construir futuros viables” (p.2).

En síntesis, esta idea de la psicología educativa está atravesada por una pregunta: ¿Cómo no perpetuar una visión tradicional de esta? En coincidencia con la crítica del profesor Coll (2009), cuando habla de una visión “aplicacionista” de la psicología educativa, pues se ha extrapolado a la escuela mi-

radas centradas en la psicopatología, en la intervención clínica individual, en el déficit. Pensando que los niños y las niñas “problema” necesitan ir al psicólogo y no que, una institución educativa en su generalidad, requiere transformarse, porque hoy se reconocen otras formas posibles de vivir que también son legítimas y que habían sido silenciadas por discursos hegemónicos centrados en la carencia y no en las potencialidades, en lo generativo, que sería la invitación de Gergen (2007) desde el construccionismo social.

¿Y entonces?: desafíos para la psicología escolar.

En este proceso de pensar el sentido de la formación y el lugar de la escuela como un escenario de contraste aún en un contexto de conflicto armado, aparece algo que preocupa y es la categoría “víctimas”.

Se entiende el sentido jurídico de la categoría y del tema del restablecimiento de derechos, pero psíquicamente puede ser muy peligroso que alguien se nombre desde el lugar de la “víctima”, porque eso lo que hace es re-victimizarlo y desdibuja su posibilidad de agencia (Sen, 2000), de potencia, si se quiere, de resiliencia.

Entonces, un reto para la psicología escolar frente al tema de educación y postconflicto tiene que ver con generar otras dinámicas que “desvictimicen” a quienes han estado afectados por el conflicto armado y los empodere, los ayude a desplegar sus capacidades, sus posibilidades en términos de desarrollo humano y de vida digna (Nussbaum, 2012).

Además, los psicólogos y las psicólogas que trabajan en el ámbito educativo, están convocados a pensar varios asuntos:

Uno: ¿Cuáles son los efectos que la guerra tiene en el proceso de aprendizaje? De modo que se pueda acompañar lo académico de una manera distinta (asesoría a docentes, adaptaciones curriculares, mo-



delos alternativos de evaluación) y en simultáneo, facilitar el elaboración emocional de estas vivencias a través de diversas técnicas de apoyo psicosocial.

Dos: ¿Cómo promover procesos de paz? Paz en múltiples vertientes, que vale la pena que cada comunidad educativa pueda reflexionar y debatir. Núñez & Córdoba (2006) proponen

“Pensar la paz implica desarrollar una visión práctica de ella, que ha de estar enlazada al reconocimiento de las condiciones socio-históricas de la población, al reconocimiento de una historia de agravios y dolores como fruto de las inequidades, de las desigualdades sociales y del escalamiento del conflicto”. (p.11)

Complementario a esto, cabe señalar la definición de Hernández (2002) sobre la paz:

“es el proceso tendiente a la construcción de relaciones sociales soportadas en la solidaridad, cooperación y reciprocidad, la equidad en la distribución de recursos, y el desarrollo, entendido en términos de satisfacción de las necesidades básicas de los seres humanos, el significado de la paz no se reduce a la ausencia de guerras o conflictos, o al silenciar los fusiles”. (p.3)

Tres: ¿Cómo entender la reconciliación? La reconciliación no se decreta. No puede ser por la vía de obligar al otro a perdonar y/o a pedir perdón, sino, cómo desde el proceso y la lectura psicológica se acompaña a ese ser humano que está afectado porque tiene rabia, rencor, siente odio; y a ese otro que siente culpa, miedo, vergüenza o quizá, indiferencia.

Este asunto de la reconciliación es relatado por uno de los niños participantes de la investigación que se referenció, así:

“Yo me siento con paz, cuando por ejemplo, estamos jugando fútbol, y entonces uno empieza a pelear, entonces cuando el otro le pega, entonces uno los separa, para y le dice: “reconciliémonos” y nos damos la mano y nos regalamos la paz y decimos: “seguimos siendo amigos”.

Cuatro: la reconstrucción de la memoria histórica. Las instituciones educativas están convocadas a recordar, no a olvidar, sino a recordar con indignación y en clave de reconciliación, a reivindicar la memoria de quienes murieron en el marco del conflicto armado y a configurar relatos colectivos sobre el proceso que cada comunidad ha vivido, el camino recorrido, los sentimientos actuales y los sueños futuros.

Pues como señala Hernández (2008) respecto a algunas de las experiencias de paz “...surgen de las capacidades de quienes las integran, su voluntad, su experiencia, el legado de sus culturas ancestrales y la apremiante necesidad de responder a los retos y desafíos impuestos por diversas violencias”. (p.6)

Cinco: acompañar jóvenes desvinculados de grupos armados ilegales. ¿Cómo hacer para plantear allí una posibilidad de acompañamiento, donde estos chicos y chicas puedan hacerse también preguntas, puedan elaborar sus elementos emocionales, y donde la escuela vuelva a ser un lugar que convoque hacia algo mejor, que los atraiga y les ofrezca un proyecto distinto de lo que significaba empuñar un arma y estar al margen en un grupo armado?

Seis, la salud mental de maestros y maestras: Hoy es muy común oír acerca del síndrome de Burnout; es decir de la quema y el agotamiento emocional en profesores que se han sentido amenazados y vulnerados, que creen que no tienen las herramientas para hacerle

frente a esas múltiples demandas que les hacen en la escuela, que experimentan frustración frente a lo que consideran sus posibilidades reales de impacto y que se han sentido desbordados (y quizá no escuchados) frente a múltiples actos de violencia que los han atravesado subjetivamente y por tanto, necesitan expresarse frente a la guerra. Pues como dice González (2006) “la violencia no puede ser tratada como un hecho sin sentido, sino que debe ser entendido en primer lugar como una acción simbólica y con significado”. (p.40)

***El contexto actual: los retos se inscriben en una configuración sociocultural***

Cada uno de los desafíos de la psicología escolar que se acaban de exponer, se hacen aún más complejos por otro elemento, que tiene que ver con la forma en que el referente institucional se desdibuja, es decir, ya no se ve la escuela como un gran metarrelato que contiene, ese gran referente simbólico con estatus de regulación y veracidad incuestionable (Lipovestky, 1994; Camps, 1999; Bauman, 2003).

Esos grandes referentes cada vez son más difusos, se han caído muchos metarrelatos, los límites cada vez se pasan más fácil, entonces: ¿qué hacer con una escuela o con un lugar de un maestro que tampoco hoy tienen ese poder?, pues esas figuras ya no están en ese marco de lo institucional tan fuerte o incluso, se sienten frustrados o desesperanzados, pues tal como lo expresaba un docente en un grupo focal:

“...porque si bien nosotros sabemos que dentro de nuestras aulas están sentados quizás los futuros presidentes, futuros alcaldes de nuestro país, también tenemos que ser conscientes que están los jefes de las bandas, los futuros malos, los futuros secuestradores, los futuros X y si nosotros no intervenimos como tal, dentro de esa realidad, así va a ser y que en cualquier momento yo voy pasando por la calle y un estudiante que yo tuve acá me va a atracar y me va a matar...”

No obstante, es muy interesante ver cómo se hace un llamado a una escuela atravesada por la ética y la formación ciudadana, que genera prácticas instituyentes, formas de resistencia pacífica, conductas de *no violencia* que también transforman asuntos y no que promueven obediencia ciega o aptitudes que, en aras de ser pacifista, perpetúan la sumisión.

La idea es promover que todos los actores de la comunidad educativa tengan un enfoque crítico, una posibilidad de resistirse a prácticas hegemónicas y totalizantes, una forma de decir “no” a lo homogenizante (la idea de que hay que ser blanco, masculino, católico, heterosexual, de familia nuclear, clase media y estudiado), de poner límite a las prácticas de abuso de poder verticales y unilaterales, sin que con ello se justifique, bajo ninguna circunstancia, el uso de la violencia (Arias, 2014).

Entonces, ¿cómo moverse entre lo instituido y lo instituyente, entre lo individual y lo colectivo, manteniendo una perspectiva ética, si se han naturalizado tantas formas de violencia?

Como ya se ha dicho, este contexto de conflicto armado colombiano se relaciona con otros elementos muy graves tales como: prácticas corruptas y clientelistas, vulneración de derechos, cultura de la ilegalidad, desdibujamiento de la ética, y eso ha llevado a que se legitime la guerra (Arias, 2015), a que se crea que la salida es militar y que el tema de la paz se resuelve en los diálogos en La Habana, e incluso que la guerra tiene “sus ventajas” y que los actores al margen de la ley tienen “sus bondades”.

Tal como decía un niño en uno de los talleres de construcción de datos en el proyecto referido:

“hay unos que en vez de hacernos el mal y matar a la gente, antes mantienen protegiéndonos, para que no hayan paracos, para que nadie esté en problemas, porque a mi papá lo protegió un paramilitar, a él lo iban a matar y ahí mismo salieron corriendo los dos”.

Es claro que, más allá de los grupos guerrilleros, los paramilitares, las BACRIM (bandas criminales) y la delincuencia común, existen otros modos de violencia (quizá más sutiles pero también graves) en la escuela y su vida cotidiana: una pelea en el recreo, una exclusión en el restaurante escolar o un abuso de poder en un aula de clase; que demandan reincorporar la pregunta por lo bueno, por lo correcto, por lo justo, por lo digno.

Dicha perspectiva ética es ejemplificada por una de las mamás participantes de la investigación, así:

“y yo les digo a ellos (a sus hijos e hija): ustedes tienen que ser unos niños de bien, ustedes no pueden estar cogiendo, si no tienen un lápiz, ay profe no tengo, así les toque escribir con un color, con lo que sea, pero no cogerle lo de los otros, o prestar, pero no coger los de los compañeritos porque eso es robar, y yo les digo: el que miente, roba...”.

La idea es que frente a los conflictos, pueda emerger lo que Alvarado y Ospina (2007) denominan el potencial creativo entendido como: “uso de la razón, del pensamiento, de la capacidad de generar ideas, para generar alternativas dialógicas de resolución que permitan una convivencia pacífica basada en el reconocimiento y no en la dominación” (p.82).

Asimismo, es clave reivindicar el lugar de la escuela como escenario de socialización política donde el poder se exprese de manera más horizontal, el conflicto pueda tramitarse sin desembocar en prácticas violentas y la diversidad sea realmente incluida y valorada. En la misma vía de lo que plantea Smith (2000).

Hoy convoca la pregunta: ¿Cómo hacer para que la escuela<sup>2</sup> pueda aceptar

---

2 Uso el término “escuela” en su más amplia acepción: desde atención a la primera infancia hasta el postdoctorado, de carácter oficial o privado.

las diversidades y que lo que se ponga en el centro sea el respeto por el otro y por la otra, para establecer relaciones marcadas por la ética, promover la pregunta por el bien común y por lo que Arendt (1997) nombraría “el entre nos”, más allá de ser distintos, más allá de pensar diferente?

Si la escuela es un escenario de socialización política, ¿Cómo hacer para generar otras formas de vida colectiva y para reevaluar la manera como se ha vivido? Tal como afirmaba una maestra en las entrevistas:

“Pienso yo, y lo que yo observo es que él (caso de un niño en particular) sale adelante más para no reproducir esas cosas que ya había vivido, o sea, ser la contraparte de lo que se hace en lo común”.

En esta vía: ¿Cómo no quedarse en el discurso del déficit y en el enfoque determinista? ¿Cómo gestar nuevas maneras de estar en el mundo y de relacionarse?

La escuela está llamada a propender por la ampliación del círculo ético, es decir, porque cada quien se preocupe y se movilice por distintas cosas, más allá de si le afectan de manera directa o no. Donde se diga: “defiendo los derechos de los *gays*, de los afrodescendientes, de los animales y de las personas indígenas, independiente de que yo sea mestiza, heterosexual y no tenga una mascota; pero vindico los derechos, reivindico la posibilidad de que otros y otras distintas a mí, tengan las mismas posibilidades y los mismos derechos”.

Igualmente, es fundamental darles un lugar a esos agentes educativos<sup>3</sup> que son cruciales en la socialización política, pues son quienes dan información, formación y ejemplo, sobre el tema del funcionamiento general del

---

3 Se usa el término “agentes educativos” porque permite agrupar no solo a las y los maestros, sino también a directivas, personal administrativo y de servicios generales, orientadores escolares y demás personas de la comunidad educativa relacionadas con el acto formativo.

sistema educativo, el sistema social, los derechos, los deberes, en otras. Y pueden ayudar a configurar la escuela como un espacio para experimentar relaciones de poder alternativas y para promover la participación real. Real, en tanto se pueda dar voz y voto a otros que piensan diferente y que se les legitime. Además que, como proponen Arias y Delgado (2008), se formen estudiantes que reflejen juicios y emociones relacionados con la indignación, la solidaridad, y otros sentimientos morales, que posibilitan el vínculo social.

### **Discusión y Conclusiones**

La psicología educativa tiene entonces el gran reto de reivindicar el lugar de la ética, de la responsabilidad subjetiva, de las preguntas: ¿Y yo qué? ¿Cómo hago para transitar otros caminos, “a pesar de...”?

La idea es generar otras formas de relación en la escuela, pues no se está condenado a perpetuar eso que ha pasado en otras esferas del país, sino, que se pueden generar unas maneras alternativas de relacionarse con el otro y con la otra, donde la diversidad sea legítima, donde el conflicto se tramite sin violencia, donde haya formas de ejercicio del poder mucho más horizontales.

Que se construyan escenarios para otras prácticas de relación y donde los actores educativos, asuman con mayor tranquilidad, lo que implica la tensión del día a día, ese malestar que a veces involucra la relación con los demás, sin que ello perpetúe la violencia ni la exclusión.

### **Referencias**

Alvarado, S. & Ospina, H. (2007). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. En Vasco, Alvarado, Echavarría & Botero (Eds.), *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes* (pp.81-100). Manizales, Colombia: CINDE.

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, (11), 19-43.
- Alvarado, S.V., Luna, M.T., Ospina, H.F., Patiño, J., Quintero, M., Ospina, M.C. & Tapia, L. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/posgrados/20120910105957/LasEscuelascomoTerritoriosdePaz.pdf>
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona, España: Paidós.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Arias, J. & Delgado, R. (2008). *La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Arias C., A.M. (2014). Psicología política: Conversación a dos voces entre España y Colombia. *Revista CES Psicología*, 7(2), 173-183.
- Arias C., A.M. (2015). Conversación sobre la(s) paz(ces): perspectivas y tensiones. (Entrevista con Mario López-Martínez). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 430-436.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría “subjetividad política”: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En Piedrahita, Díaz & Vommaro (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp.191-202). Bogotá: CLACSO.
- Camps, V. (1999). *Paradojas del individualismo*. Barcelona, España: Crítica.
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En Á. Marchesi, J. Tedesco & C. Coll (2009), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp.101-112). Madrid: Fundación Santillana.
- Fred, D. & Rodríguez, M. (2012). Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. En *La transdisciplina y el desarrollo humano*. Tabasco,



- México: División Académica de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. (Trad. y Comp.) Estrada Mesa, A. & Diazgranados, S. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.
- González, A. (2006) Acción colectiva en contextos de violencia prolongada. *Estudios Políticos*, (29), 9-60.
- González, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.
- Hernández Delgado, E. (2002). La paz y la no violencia adquieren significado propio en Colombia. *Reflexión Política*, 8(4), 165-180.
- Hernández Delgado, E. (2008). La paz imaginada por quienes la construyen: Iniciativas civiles de paz de base social identifican sus sueños de Paz. *Reflexión Política*, 19(10), 134-147.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber*. Barcelona, España: Anagrama.
- Mojica, C. (1997). Reflexiones sobre ética, educación y derechos humanos, *Controversia*, (177), 110-114.
- Núñez Varón, J. & Córdoba Ordóñez, M. (2006). La justicia como construcción social: requisito para pensar la paz. *Diversitas*, 1(2), 124-137.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, España: Planeta.
- Smith, M. (2000). Educación, socialización política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas. *Perfiles Educativos*, (87). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208705.pdf>
- Zuleta, E. (2005). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores y Fundación Estanislao Zuleta.

## CAPÍTULO 17

# Prácticas culturales: Mediadoras de la adquisición y el desarrollo del lenguaje

---

JOSÉ DAVID GIL MONTOYA<sup>1</sup>

### Resumen

Las prácticas culturales como determinantes de la vida adulta deben ser investigadas, pues son estas las mediadoras de la relación del niño con el mundo. El objetivo de la presente investigación es indagar por la función de las prácticas culturales en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje. Se contó con la participación de un miembro de la comunidad Misak y uno de la comunidad Nasa-Kiwe, a quienes se les preguntó por sus métodos de crianza y métodos de enseñanza-aprendizaje. Vygotski planteaba que la cultura era fundamental sobre el desarrollo de los niños y Bruner mencionaba que la adquisición del lenguaje es sensible al contexto. El proceso en cuestión, para el caso de estas comunidades puede entenderse como accidental.

**Palabras clave:** Cultura, Lenguaje, Desarrollo, Aprendizaje, Comunidades indígenas.

---

<sup>1</sup> Psicólogo, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia. Miembro del Semillero de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación (SIECE). notengoeso@outlook.com

### **Abstract**

Cultural practices as determinants of adult life should be investigated, since these are the mediators of the child's relationship with the world. The aim of the present study is to investigate the role of cultural practices in the process of acquisition and development of language. It was attended by a member of the Misak community and one of the Nasa-Kiwe community, who were asked about their parenting and teaching-learning methods. Vygotsky argued that culture was essential for the development of children and Bruner mentioned that language acquisition is context-sensitive. The process in question, in the case of these communities can be understood as accidental.

**Keywords:** Culture, Language, Development, Learning, Indigenous communities.

### **Desarrollo de contenidos**

En ocasiones se hacen intentos por estandarizar la forma en que se dé el proceso del desarrollo del lenguaje en los niños, prueba de ellos son los múltiples foros en Internet, guías y revistas de maternidad, programas de televisión y clubes de madres en los que se describen *etapas normales* para que los niños aprendan a hablar. El psicólogo Quezada (1998) en su ponencia presentada en el Congreso de Madrid – 98, menciona una serie de capacidades y competencias que los niños de los 0 a los 6 años deben desarrollar con el paso del tiempo.

Vygotski (1979), uno de los más grandes teóricos sobre el tema, ha descrito que la mediación cultural es un factor fundamental al momento de que un niño desarrolle su lenguaje, pues se encuentra permeado por una serie de procesos socio-culturales y psicológicos que influyen la adquisición de conceptos.

Una problemática que enfrenta la comunidad Nasa es la pérdida paulatina de los hablantes de su lengua. Actualmente, el Nasa-Yuwe es hablado en su gran mayoría por los ancianos de la comunidad, mientras muchos jóve-

nes están teniendo el español como su primera lengua (Sierra, Naranjo & Rojas, 2010). La UNICEF (2002) a través de un proceso de etnoeducación ha hecho grandes esfuerzos por darle un nuevo impulso a dicho lenguaje, y se busca que los niños aprendan la importancia de mantener su lengua vigente y que además la aprendan. La importancia de esto radica en que es precisamente el lenguaje el determinante de la identidad personal. “Saber quién se es y a dónde se pertenece, son dos condiciones fundamentales para el adecuado desarrollo de los niños, niñas y adolescentes” (p.2).

Atendiendo a lo anterior el estudio se ha propuesto responder a la pregunta ¿cómo se da el proceso de desarrollo del lenguaje en niños pertenecientes a una comunidad indígena de Colombia?

### **Objetivos**

Como orientador del presente estudio se determinó como objetivo general indagar por la función de las prácticas culturales sobre el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Pero específicamente se propuso relatar cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje en la comunidad indígena Nasa, describir cómo se da el proceso del bilingüismo en los niños Nasa y explicar cómo influyen las prácticas culturales sobre los procesos en cuestión.

### **Hipótesis**

El lingüista suizo Ferdinand de Saussure (2008) planteaba que el lenguaje “es el objeto de estudio de la lingüística que consiste en la capacidad humana de asociar significados a determinados conceptos, asociación de carácter convencional e intencional y el principal medio de comunicación existente”. La anterior definición puede considerarse una muy buena directriz para el análisis en curso, pues en la mayoría de los casos, el lenguaje mediado por las prácticas culturales responde a representaciones simbólicas.

Si hablamos de un niño que forma parte activa de alguna expresión cultural específica, como lo puede ser pertenecer a una comunidad indígena, y que asiste a alguna institución educativa, tiene otra forma de adquisición de lenguaje, puesto que en el colegio, si bien le serán respetadas sus tradiciones y creencias, debe estar dentro de unos estándares que son exigidos por el sistema educativo para “garantizar” que una persona está instruida. Treviño (2006) en su artículo titulado “Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina”, expresa una postura interesante respecto de cómo se ha venido generalizando el logro del aprendizaje de los jóvenes indígenas que llegan a estudiar a las grandes ciudades, menciona que “la experiencia acumulada en el campo de la psicología transcultural puede colaborar para esclarecer algunos de los tópicos más controversiales en el debate de la medición del logro educativo entre culturas distintas a la occidental” (p.229). A tener en cuenta está la postura del niño que en su comunidad es instado a mantener sus prácticas culturales y la del niño que está inmerso en una sociedad globalizada.

### ***Construcción del lenguaje y las prácticas culturales***

Como se ha mencionado las prácticas culturales son determinante en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, se pueden definir como:

Las actividades específicas que realizan las personas dentro de un campo cultural determinado (artístico, académico, religioso, deportivas, escolares, científicas, etcétera), que están orientadas a la formación y/o a la recreación, presupone que son espacios sociales que se van abriendo y consolidando históricamente (procesos de secularización cultural), y que al interno de cada campo hay lógicas específicas” (Contreras, 2008).

Si bien comprendemos que Colombia, por su deseo de expansión y apertura al mundo ha entrado en procesos globalizadores que han fusionado ciertas tradiciones con prácticas extranjeras, así mismo nuestra lengua materna, el español, ha perdido cierta importancia respecto de otros idiomas, y

dada la industria extranjera inversora en el país, sus términos y formas han empezado a internalizarse en la cultura colombiana. Todo esto, ha puesto en entredicho la permanencia y fortaleza de nuestras tradiciones y prácticas culturales.

Según plantean Garciandía y Samper (2004), una etnia es “una forma particular de traducir e interpretar en símbolos, mitos y lenguajes la realidad, así como una forma de tejer el mundo, la realidad y el universo” (p.29).

El niño que está inmerso en un contexto sociocultural canaliza una serie de factores que están ligados a determinadas costumbres que son particulares de la historia y el sentido que este grupo ha instaurado para los sujetos que se desempeñan dentro de este. La interacción del niño con el entorno le permite identificar unos signos que él considera le permite la comunicación con otro, por tanto este empezará a hacer uso del lenguaje y en qué momentos particulares debe intervenir de forma que el otro comprenda.

La adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto; por lo que quiere decir que el progreso es mayor cuando el niño capta de un modo pre-lingüístico el significado de aquello de lo que se le está hablando o en la situación en la que se produce la conversación. Dándose cuenta del contexto, el niño parece más capaz de captar no solo el léxico, sino también los aspectos apropiados de la gramática del lenguaje (Bruner, 1990, p.85).

Las prácticas culturales empiezan a moldear al niño, el contexto en el que él está es el que determina su forma de comportarse frente al mundo.

Para las culturas en cuestión estas formas pre-lingüísticas son muy importantes, quizá más que para otros grupos humanos: los indígenas tienen rituales de movimiento, viven e interactúan con su cuerpo, inclusive muchas de sus relaciones sociales se establecen a partir de su corporalidad, más que de su oralidad. Al respecto, Vila, Boada y Siguan (1982) plantean que

“el primer sistema comunicativo del niño está basado en primordialmente en procedimientos no verbales. En cierto momento, un sistema lingüístico autónomo irá sustituyendo progresivamente gran parte de dichos procedimientos en la consecución de objetivos comunicativos” (p.90).

El factor social es determinante en el desarrollo del lenguaje del niño, ya que este va a presentar unas necesidades, en las cuales hará uso de unas herramientas que desarrollará para poder lograr la comunicación con otro. El niño logrará entrar en interrelación con el contexto, debido a que los actores de este le colaborarán para poder desarrollarse como miembro de la comunidad.

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski, 1979, p.133)

Adquirir el lenguaje no es meramente una actividad cognitiva, sino que también es una actividad social, puesto que el ser humano está ligado a una historia de vida en la que ha experimentado para construir su cosmovisión. La lengua materna es un punto a resaltar en la consolidación de esta forma de percibir el mundo. Según Schröder (2010) la lengua materna debe ser un instrumento que le permita al niño expresar sus opiniones, experiencias y vivencias, antes que de forzar al conocimiento, pues para eso están las otras áreas del desarrollo y el aprendizaje. Esto se transfiere a otros por medio del lenguaje, sin embargo cada persona al ser singular interpretará las cosas de una forma única, ya que en la niñez la persona canalizó una serie de costumbres mediadas por el lenguaje que hará que acepte o rechace determinados comportamientos o pensamientos.

El lenguaje es la fuente principal para que los actores de determinado con-

texto se refieran a algo, pero siempre hay una percepción subjetiva de por medio. Un niño acepta la demanda que se le haga, siempre y cuando dicha demanda provenga de aquellos que representen importancia para el menor. Cuando el niño se encuentra situado en determinado entorno ocupa un papel como espectador, sin embargo no puede conservar ese papel, ya que para poder adaptarse al sistema lingüístico deberá participar de este, entonces el papel de observador será desplazado por el de participante, el niño empieza a identificar una serie de signos y símbolos que le permiten la interacción con otro, por tanto empezará hacer uso de esto para la resolución de problemas, la cual le ayudará a entablar una comunicación cuando esté presente una necesidad.

El contexto sociocultural en donde se desenvuelve el niño es sumamente importante, puesto que de este dependerá el desarrollo del lenguaje, ya que ese no es algo que se pueda generalizar ni entre culturas ni personas, debido a que cada que el niño desarrolla el lenguaje de acuerdo a la demanda del contexto, por ende es variable la adquisición del lenguaje, y entre personas porque cada persona presenta unas necesidades diferentes a la de sus semejantes y cómo este percibe la realidad de una forma singular, en algunos casos se presenta que el niño tiene una ruptura con el lenguaje, por tanto se rige por sus propias normas. Aquí es donde aparece el fenómeno de la interculturalidad, la cual busca “nuevas formas de forjar condiciones de igualdad y consenso, al resaltar el contenido de las voces minoritarias. La interculturalidad trasciende al multiculturalismo debido a que implica mucho más que un *encuentro* enmarcado por las relaciones hegemónicas” (Rappaport & Ramos, 2005, p.44).

## **Método**

### ***Sujetos participantes***

La investigación contó con la participación de un miembro de la comunidad Nasa-Kiwe y un miembro de la comunidad Misak, quienes actualmente residen en la ciudad de Cali.



### **Procedimiento de análisis**

Al hablar de prácticas culturales en Colombia, el imaginario es enorme, pues supone un espectro realmente grande en cuanto a fuentes de información y las prácticas mismas, pues como ya hemos mencionado anteriormente, nos encontramos en un país de tradiciones culturales muy arraigadas, costumbrista y en general, conservador. Además, se divide en seis regiones naturales, Amazonía, Andina, Orinoquía, Pacífica, Caribe e Insular, cada una de las cuales contiene una diversidad étnica grande, que incluye entre otras: negros, blancos, indígenas, mestizos, mulatos, zambos, etc.

Para el desarrollo del proyecto inicialmente se planteó utilizar tres culturas de diferentes regiones: indígenas del Cauca, región Pacífica y región Andina. Luego, por dificultades técnicas, y atendiendo a que Colombia es un país fuertemente influenciado y culturalmente edificado sobre la tradición indígena, se restringió el estudio a las comunidades del Cauca. Se utilizaron muestras poblacionales de las comunidades de Guambianos (Misak) y de Nasa-Kiwe. Para acercarse a las comunidades es importante saber de antemano cuál es su posición cultural, cómo viven y en qué creen; Gómez (2008) dice que “durante el transcurso de nuestra investigación encontramos al menos un caso en que se presenta la articulación del profesional al marco cultural, al *ethos* y la cosmovisión propios de la comunidad” (p.32). Fue importante entonces adaptar y modificar el pensamiento y percepción de la vida, a fin de poder establecer una relación imparcial y contributiva entre la comunidad y el investigador.

Se dividió en tres fases. La primera consistió en hacer una búsqueda documental respecto del desarrollo del lenguaje en las comunidades indígenas; en la segunda fase del estudio hubo acercamiento a la población. Por una parte se realizó un viaje a Silvia, Cauca, donde se conversó con algunos miembros de la comunidad Guambiana, adicional a ello se realizó el rastreo de miembros de la cultura Nasa-Kiwe que habitaran en Cali, con las dos comunidades se aplicó una entrevista semi-estructurada. En la última fase del

proyecto, la información fue confrontada con los conceptos teóricos que se habían venido mencionando durante la investigación.

El Nasa-Yuwe es la lengua étnica más importante del país. La comunidad Nasa está conformada por un estimado de más de ciento ochenta mil personas, y se estima que su lengua aun es hablada por sesenta mil personas (Pachón, 1996).

### **Resultados**

El dialecto de los indígenas Nasa se llama *Nasa-Yuwe*, que pertenece a la familia lingüística Páez. Nasa significa “persona”. Los resultados obtenidos luego de todo el proceso son amplios: podemos decir que el lenguaje es una construcción social, como lo afirma Rojas (2011) “un niño que al nacer tiene sus órganos que conforman el aparato fónico en buen estado, empezará por repetir los sonidos que se le hagan familiares” (p.1). Por ello las primeras palabras que el niño ha de decir son aquellas que escucha con mayor frecuencia.

Las formas de transmisión del lenguaje Nasa-Yuwe, son muy sencillas y están a cargo, por lo general, de los ancianos de la comunidad. Es muy común ver que niños y niñas se sienten por largas horas a escuchar a sus abuelos contar historias. Además, según lo comenta Pito (2001) “cuando van a comunicarse en Nasa Yuwe con otros compañeros Nasa se acercan para poder comunicarse, no hablan fuerte” (p.60). Esto hace que en los niños se despierte el interés por aprender sobre lo que están hablando y presten especial atención a la forma en que se comunican sus mayores. Igualmente dentro de sus prácticas cotidianas es normal que, inclusive los indígenas que viven en ciudades donde predomina el español, las mujeres hablen en Nasa-Yuwe, lo que igualmente permite que los niños escuchen e imiten los sonidos que les sean de fácil pronunciación. Otra forma común es a través de juegos como naipes, parqués o bingo. A través de este tipo de juegos el niño está expuesto al lenguaje Nasa.

Las comunidades indígenas, en su proceso de supervivencia aprendieron a ser muy unidas, a través de actividades que involucren a varios miembros del grupo, y disponga a cada uno a laborar para el mejoramiento de todos (Beltrán, 2009), han encontrado otra forma de transmitir su cultura a los menores, quienes son involucrados en todos los preparativos y el desarrollo de todas las actividades.

Además, hay que añadir que esta es una región en donde la legitimación de su lenguaje no requiere de una aprobación académica, sino meramente social. Inclusive, las instituciones educativas que atienden a los niños Nasa han tenido que reformar y plantear nuevas formas de enseñanza, teniendo en cuenta que dentro del marco del respeto a la multiculturalidad, es importante valorar y luchar por mantener el lenguaje de los pueblos indígenas. El Consejo Regional Indígena del Cauca (2006), en su proyecto educativo menciona que “hemos trabajado para revitalizar nuestras lenguas, creando conciencia para la revaloración, el uso oral y escrito de cada lengua, posibilitando que tanto nuestras lenguas como el castellano se complementen en función del fortalecimiento cultural” (p.12). Esto se da por lo que Vygotski (1979) denominaba la *internalización de la cultura*. Los niños se han ido apropiando poco a poco de un medio en el que están inmersos desde antes de nacer.

Otro factor determinante es el acento y los regionalismos y modismos, esas partes del lenguaje que responden a una región propia. Los indígenas están hablando en su propio dialecto, pero muchos de ellos se ven forzados a aprender español, lo que resulta en que muchos niños, desde los cinco años aproximadamente, saben un poco de ambas lenguas, sin que hayan pasado por un proceso de estudio. Inclusive, una investigación del grupo docente del Centro de Educación Básica Nasa-Kiwe en Caldono, Cauca, determina que entre las prácticas que afectan el aprendizaje de habilidades lectoras y de escritura es que presentan “cierta resistencia al código escrito” y que “existen fuertes dificultades para la comprensión de los textos alfabéticos al igual que su producción. Esta situación se complejiza con el bilingüismo de

niños y niñas de la institución educativa” (Chilo, Campo & Tumbo, 2008, p.2).

En este mismo sentido, y teniendo en cuenta las relaciones que se tejen entre la escuela y la cultura del niño, Artunduaga (1997) señala que:

La etnoeducación es un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responde a las necesidades y características que le plantea al hombre su condición de persona. La etnoeducación es monolingüe, bilingüe o multilingüe, ubicando la lengua materna, como elemento de identidad y estructuración del pensamiento, en el primer lugar de los procesos etnoeducativos. (s.f.)

Por otra parte podemos añadir que el lenguaje es definidor de la realidad, tanto objetiva como subjetiva, y solo cuando esta se pasa por el lenguaje, es susceptible de hacer partícipes a quienes la vivan y conformen. Entonces, los niños Guambianos y Nasa forman y basan su realidad a partir de su experiencia con el lenguaje y de las interacciones que hagan con la naturaleza y su entorno; de este modo las plantas medicinales, el cuidado de la ecología, y el conocimiento de los fenómenos meteorológicos, empiezan a ser parte de su cotidianidad desde edades tempranas.

Por ello el lenguaje es su creador de sueños y de realidades, inclusive, Barriga (2008) dice que “la realidad se construye a través de la primera lengua que el niño aprende y sus rasgos estructurales más salientes quedan impresos en la cognición apareciendo, de una u otra forma, en una segunda lengua que aprenda” (p.1239), es decir que el niño comprenderá el mundo en términos de lo que su lenguaje Nasa le proporcione o le enseñe. Por eso es tan difícil enfrentarse a la experiencia educativa, los niños vienen con una tradición fuertemente marcada por lengua materna y enfrentarlos al sistema educativo formal implica desafiar un poco la supervivencia de la cultura e inclusive de la comunidad misma (Piamba, 2011).

Bruner dice que la psicología ha tornado su objetivo hacia el estudio del significado. Es decir, qué significa en términos de lenguaje, de interacciones sociales y de desarrollo subjetivo el hecho de que los niños sean incluidos en una cultura en la que es posible que no quieran estar. Es lo que viene a suceder. Cuando el uso de la lengua se hace obligatorio, por responder a unas exigencias académicas, se convierte en algo explotador. Cuando un niño lee para repetir lo que dice el texto y escribe solo para materializar un discurso, está siendo sometida y eso no da espacio para que haya un correcto aprendizaje del idioma (Cajiao, 2005).

El infante debe desarrollar unas estrategias que le permitan identificar un referente, sobre el cual realizará transformaciones, puesto que en el entorno que este se desarrolla él no es el centro de atención, hace una entrada al lenguaje como espectador. Por tanto él observará determinados objetos que no percibirá como un objeto más de la realidad, sino que habrá una negociación entre el sujeto y el objeto, de esta forma el niño abstraerá lo relevante de ese objeto, por tanto este simbolizará determinados factores de su contexto sociocultural, así pues la mente del infante se empieza a modular, ya que está ligado a unas prácticas que le hacen una demanda sobre qué factores son los que le permitirán entrar en la comunicación con otro al momento de este querer satisfacer sus necesidades como miembro de la cultura.

El niño desde una posición como espectador interactúa con el contexto empezando a edificar un sentido sobre lo que sucede en la realidad que percibe. En ese sentido Bronfenbrenner (1979), propuso que el ser humano está mediado por varios sistemas del ambiente como, el familiar, el social, la localidad y el cultural, los cuales de cierta forma influyen en el sujeto, sin embargo, este no es un ente pasivo, por lo contrario es un agente activo debido a que también aporta algo de sí para influir en el medio. En ese orden de ideas podemos explicar los sistemas que dan cuenta de las relaciones que mantiene el niño indígena con su madre y especialmente con su comunidad.

El lenguaje que estos desarrollan está vinculado a una lengua que se estructura bajo la premisa de verbo-sujeto-objeto. Los niños de la comunidad explotan el lenguaje de una forma variable, hay niños que llevan a cabo una serie de actividades que implican su participación directa. Una de las fuentes de ingresos de los indígenas es la artesanía, las madres que se desempeñan en este campo están en compañía de su hijo, ya que no lo pueden dejarlo al cuidado de nadie, por tanto este desarrolla una entrada en el lenguaje más rápido, a pesar de que no lo parece, porque este permanece en silencio, esto se debe a que el niño ha interiorizado que su madre se está desempeñando y por tanto este no puede interferir en su actividad, sin embargo es curioso que al momento de encontrarse con su padre este le manifiesta por medio de un lenguaje para-verbal, aquello que ha silenciado ante su madre. Tanto la madre como el padre hacen al niño participe de sus actividades, por tanto la entrada en el lenguaje del niño se facilita un poco más. “Las personas y sus acciones dominan el interés y la atención del niño” (Bruner, 1991, p.91).

### **Discusión y Conclusiones**

El aprendizaje de una lengua “está determinado por variables emocionales y culturales en las cuales esta lengua se habla, tales como el registro o la situación comunicativa o las situaciones de contacto” (Romero-Loaiza, 2008, p.26). Lo anterior nos pone en la discusión alrededor de qué tanta es la compenetración entre la comunidad y el niño que está ingresando al lenguaje. Y hemos podido determinar que efectivamente desde el ritual de nacimiento del niño, los Nasa tienen una especial conexión con los niños de la comunidad, a quienes transmiten su tradición oral.

Debemos tener en cuenta que Vygotski (1995) mencionaba que el lenguaje es producto de un aprendizaje que parte de lo social y llega hacia lo particular, es decir, que los niños se encuentran en un momento de su vida en el que están expuestos a todo tipo de información que llegue del medio en que viven, y de ahí la importancia de enseñar oportunamente las costumbres y tradiciones de un pueblo.

Luego de este recorrido se ha encontrado que la comunidad es partícipe del proceso de aprendizaje del Nasa por parte de los niños; las comunidades indígenas son culturales que rescatan los valores de la vida en comunidad, de la supervivencia en familia y de la importancia de la unión para hacer las cosas. Las prácticas culturales son el determinante de la adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños. Quienes son influenciados por todo lo que el medio les proporciona para su óptimo desempeño social y cognitivo. A través de los años, se ha ido conociendo sobre la importancia de la interacción niño-entorno y sus implicaciones para su adquisición del lenguaje, de ahí parte el estudio; es importante analizar las relaciones del niño con su medio y con sus prácticas culturales para equipararlo con las estandarizaciones del lenguaje mencionadas por los teóricos al respecto.

El lenguaje, como mediador de las interacciones sociales, es el medio primario para el conocimiento de la cultura y del mundo. Por ello, cuando hablamos, por ejemplo, de niños autistas nos referimos a niños que se encuentran en una ruptura con el lenguaje, por ello les es muy difícil la relación con otras personas. Hemos visto entonces la importancia que representa el lenguaje en el desarrollo de la subjetividad y al mismo tiempo la importancia de esta para el lenguaje, pues trabaja de una forma cíclica.

Gracias a que en las comunidades indígenas los niños son espectadores de las relaciones entre adultos, y que las madres no dedican su tiempo a enseñarle a sus hijos a hablar, podemos concluir entonces que el proceso de desarrollo del lenguaje, tanto verbal como simbólico es un proceso accidental, se da gracias a que el menor escucha y observa a sus mayores comunicándose.

Las prácticas culturales son entonces las determinantes de la posición que cada niño ocupa dentro del lenguaje, que bien puede ser en el habla, en la escritura o en formas simbólicas de representación. A través de estos se forman las percepciones que el menor tendrá del mundo. Igualmente el

lenguaje introduce a los niños en valores propios de la región. Cada comunidad tiene una forma de comportarse frente al mundo, por llamarlo de otro modo, una “filosofía de vida”, y el lenguaje es el mecanismo directo de inclusión en estas lógicas.

Podemos concluir finalmente que el lenguaje responde a ciertas caracterizaciones del orden de lo simbólico en la mente de los niños, es decir, que ellos forman su lenguaje a partir de lo que ven reflejado en otros; esos otros que son un referente tanto cultural como afectivo: los padres. Estos son el primer contacto que los niños tienen con el mundo, y son estos a través de sus prácticas culturales y de sus constructos subjetivos que logran inducir en el niño unas nociones de lenguaje que más adelante, dependiendo de cómo sean manejadas sus relaciones, formarán las formas en que el niño se expresa, habla y escribe.

### **Referencias**

- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13(1), 35-45.
- Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 1229-1254.
- Beltrán, M. (2009). *El proyecto Nasa: resistencia y esperanza. La experiencia de Toribío, Cauca*. (online). Disponible en: <http://siare.clad.org/full-text/1984001.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1990). *La elaboración del sentido*. Madrid: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cajiao, F. (2005). *Instrumentos para leer el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar*. Bogotá: Editorial Magisterio.



- Chilo, M., Campo, M., Chilo, A. & Tumbo, L. (2008). *Soy lenguaje y en él se teje la esencia de mi pueblo*. Instituto de formación intercultural Kwesx Uma Kive. [online]. Disponible en: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-165678\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-165678_archivo_pdf.pdf)
- Consejo Regional Indígena del Cauca (2006). *Sistema de Educación Propia – SEP: Una estrategia de los pueblos indígenas hacia la consolidación de la autonomía*. Popayán, Colombia: El Fuego Azul.
- Contreras-Soto, R. (2008). *Análisis crítico de la cultura. Prácticas culturales*. Disponible en: [www.eumed.net/rev/cccss/0712/rcs4.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/0712/rcs4.htm)
- Corporación Nasa-Kiwe (2014). *La cultura Paez*. Disponible en: <http://www.nasakiwe.gov.co/nsk-8-33-la-cultura-paez>.
- De Saussure, F. (2008). *Curso de la lingüística general*. España: Losada.
- Garciandía, J. & Samper, J. (2004). La conversación terapéutica y la construcción de una etnia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 23(1), 21-44.
- Gómez, H. & Ruiz, C. (1997). *Los Paeces: gente y territorio, una metáfora que perdura*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Gómez, J. (2008). El quehacer del psicólogo en el trabajo con comunidades tradicionales: Entre lo imposible y lo posible. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6(1), 27-35.
- Pachón, X. (1996). *Geografía humana de Colombia*. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geohum2/nasa2.htm>
- Piamba, G.O. (2011). *La lengua Nasa-Yuwe dentro del contexto escolar en estudiantes de quinto de primaria del Colegio San Rafael*. (Tesis para optar el título de Licenciada en Lingüística). Florencia, Colombia: Universidad de la Amazonía.
- Pipher, M. (1999). *Claves para entender el mundo de los mayores*. New York: Riverhead Books.
- Pito, A. (2001). *Transmisión del idioma Nasa en la comunidad de los caleños*. Bolivia: Editorial Universidad Mayor de San Simón.

- Quezada, M. (1998). *Desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 6 años*. [online] Disponible en: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d059.pdf>
- Rappaport, J. & Ramos, A. (2005). Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. *Historia Crítica*, 29, 39-62.
- Rojas, A. (2011). El lenguaje, ¿una construcción social?. *Revista Universa*, 3(26), 24-25.
- Romero-Loaiza, F. (2008). *La enseñanza del español como segunda lengua: un estudio de caso con niños Nasa y Embera-Chamí*. Pereira, Colombia: Editorial UTP.
- Schröder, M. (2010). *Lengua y Lenguajes: Elementos Fundamentales para la Configuración de la Identidad*. Disponible en: <http://www.periodicolapislazuli.com/escrito=lengua-y-lenguajes-elementos-fundamentales-para-la-configuracion-de-la-identidad=manuel-jimenez-schroeder.html>
- Sierra, L., Naranjo, R. & Rojas, T. (2010). Una comunidad virtual de apoyo a procesos de etnoeducación para la comunidad Nasa del resguardo de Corinto Loperzadentro, Departamento del Cauca, Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 8(2), 101-114.
- Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, 225-268.
- UNICEF (2002). *Enseñanza y revitalización de la lengua Nasa-Yuwe*. Disponible en: <http://www.unicef.org/colombia/pdf/nasa.pdf>
- Vila, I., Boada, H. & Siguan, M. (1982). Adquisición y desarrollo del lenguaje en bilingües familiares: primeros datos de una investigación. *Infancia y Desarrollo*, 19, 89-99.
- Vygotski, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

## CAPÍTULO 18

# Representaciones sociales de la paz y la convivencia, y estrategias de resolución de conflictos infantiles\*

---

ANA CAROLINA RODRÍGUEZ IBARRA<sup>1</sup>

### Resumen

Teniendo en cuenta el proceso de paz en Colombia y la necesidad de encontrar acciones que permitan fortalecerlo, este proyecto pretende aportar distintas estrategias de afrontamiento al conflicto, que permitan construir el concepto de convivencia y paz, exaltando el significado y pragmática que tienen estos conceptos en niños y niñas entre 7 y 12 años. Para ello se realizará la descripción de las representaciones que los niños han construido acerca del conflicto, la paz y la convivencia, y se les invitará a un espacio radial a exponer sus ideas, pretendiendo de forma paralela difundir masivamente la información con el objetivo de concientizar y abrir los marcos de referencia frente al conflicto y su resolución, la paz y la convivencia.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, Paz, Resolución de conflictos, Niñez.

---

\* Esta ponencia se basa en una investigación en curso que inició en diciembre de 2014 y que se está llevando a cabo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Programa de Psicología, liderada por las líneas de investigación en Ciudadanía y Sociedad y Desarrollo Social Comunitario, asociadas al Grupo de Investigación Estudios en Psicología Básica y Aplicada para el Desarrollo Social. En este momento se está llevando a cabo la fase inicial de construcción conceptual y elaboración de diseño metodológico. Este documento fue construido con la colaboración de Ivonne Daniela Naranjo y Hugo Salgado, estudiantes de último año de la carrera de Psicología y quienes están desarrollando su práctica en Investigación Formativa.

1 Psicóloga y Magíster en Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios. [anacarolinarodriguezibarra@gmail.com](mailto:anacarolinarodriguezibarra@gmail.com)

## **Abstract**

Given the peace process in Colombia and the need for actions to strengthen it, this project aims to provide different coping strategies for conflict that build the concept of coexistence and peace, exalting the meaning and pragmatic of these concepts in children between 7 and 12 years. To do this, a description of the representations that children have built on conflict, peace and coexistence will be conducted. In parallel, These children will be invited to a radial space to present their ideas in order to widely disseminate information and raise awareness and open frameworks in conflict resolution, peace and coexistence.

**Keywords:** Social representations, Peace, Conflict Resolution, Childhood.

## **Desarrollo de contenidos**

### ***Representaciones sociales***

El concepto de representaciones sociales parte de la noción de representaciones colectivas de Durkheim, que posteriormente fue conceptualizado por Moscovici (1961, citado en Jodelet, 1986) como representaciones sociales y que hace referencia a una forma de conocimiento, al saber del sentido común, cuyo contenido manifiesta la operación de procesos socialmente construidos. Las representaciones tienen dos roles principales: el primero es convencionalizar los objetos, personas y eventos que encontramos y el segundo es prescribir, es decir, que se imponen ellas mismas sobre nosotros con una fuerza irresistible. De acuerdo con lo anterior, las representaciones sociales permiten a los individuos orientarse en su entorno social y material y a su vez dominarlo (Jodelet, 1986).

La noción de representación social, nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social, es decir, que involucra la forma en que nosotros, como seres sociales, producimos el llamado conocimiento de sentido común, la manera en que aprehendemos las características de nuestro contexto. Dicho conocimiento del sentido común o conocimiento natural, es acompañado de un conocimiento socialmente elaborado y compartido,

que hace referencia a la información, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación (Jodelet, 1986).

Abric (2001, citado en Mazzitelli & Aparicio, 2010) señala que no existe una realidad objetiva, pero que toda realidad es apropiada y representada por el individuo o el grupo y reconstruida cognitivamente para ser integrada por las personas a su sistema de valores, que por supuesto resulta de una dimensión socio-histórica que se enmarca en un contexto y una ideología que le circunda.

Las representaciones sociales se forman a partir de prácticas sociales que son parte de la vida diaria de un grupo determinado, produciendo cambios importantes en su universo simbólico (Aguirre, 2004). En relación con lo anterior, Farr (1986) es enfático en señalar la importancia del lenguaje para poder representar objetos invisibles o ausentes, poder evocar el pasado o el futuro, más allá de las limitaciones del espacio-tiempo presente. Es decir que sugiere la necesidad de estudiar el contenido de las narraciones, por su diversidad y por la influencia del contexto tanto sobre su contenido como sobre el desarrollo de una conversación.

De esta forma, resulta relevante incluir en el análisis a los medios masivos de comunicación, ya que, “es precisamente la comunicación de las masas la que al reflejar, crear y transformar las representaciones sociales, ordena la forma y el contenido de las conversaciones. Numerosas representaciones son sociales porque son transmitidas por los medios de comunicación” (Farr, 1986, p.496).

Es frecuente la existencia de dos marcos de referencia para el análisis de las representaciones sociales, el primero es la contextualización histórica de tipo político o sociológico y el segundo el interés que se presta al fenómeno en cuestión y produce diferentes reacciones. En este contexto es frecuente

que los medios de comunicación transmitan información que puede orientar la construcción de representaciones, transformando la respuesta del público según sus expectativas y deseos (Jodelet, 1986).

### ***Representaciones sociales en la infancia***

Como ya fue mencionado anteriormente, las representaciones sociales son definidas como imágenes mentales a partir de las cuales un individuo ordena la realidad social y le otorga características significativas que parten de su propia experiencia. Según Berger y Lukman (2001, citados por Caamaño & Colón, 2013), cuando dichos imaginarios sociales están siendo asumidos, se da un proceso de internalización, en el cual existe a la vez una realidad objetiva y una realidad subjetiva.

A propósito de la estructura de las representaciones Alandette y Hoyos (2009) señalan que las representaciones sociales están constituidas por normas, valores, informaciones y explicaciones. Dichos componentes, se van haciendo evidentes durante el proceso de socialización, que implica que las representaciones efectivamente están socialmente determinadas. Sin embargo, es importante aclarar que lo anterior no implica que en el proceso de formación de las representaciones sociales, el niño o niña sea un sujeto pasivo respecto a la influencia de los adultos, sino que, por el contrario esta es una actividad de construcción en doble vía, lo cual permite que partir de elementos diversos que el niño recibe, selecciona información, de tal manera que participa activamente en esta construcción (Amar, Abello, Denegri, Llanos & Jiménez, 2001).

Dicho proceso activo, se evidencia si se tiene en cuenta que las explicaciones son el componente de las representaciones que el sujeto construye por sí mismo y suponen un trabajo de elaboración propio. Así, posteriormente incidir en las normas y los valores, lo que a su vez conlleva a la reorganización de los fundamentos y esquemas sociales (Alandette & Hoyos, 2009).

Ese proceso de construcción activa que el niño realiza, se sirve de las experiencias suministradas por el ambiente social y por las estructuras intelectuales propias para organizar la información y darle sentido; es por ello que las diferencias en las explicaciones que construye permiten ahondar tanto en el proceso de selección de información como en las características cognitivas que posea en ese momento el individuo (Amar, Abello, Denegri, Llanos & Jiménez, 2011).

Por ejemplo, Según Piaget (2001 citado en Caamaño & Colón, 2013):

todo niño y niña en edades comprendidas entre los 7 y 12 años de edad deberá estar en el estadio donde se concretizan las operaciones y por ende, el pensamiento formal, es decir, donde los juicios de valor entran a jugar un papel primordial y la línea entre el bien y el mal no existe, simplemente se ven realidades pero la interacción social les permite acomodarla de acuerdo a sus sentimientos y necesidades, es así como no ven al otro como el hijo del hombre o la mujer que causa daño, sino como al semejante que también demuestra actos de amor y de bondad. (p.130)

De esta forma, cuando el niño va elaborando significados, se va enfrentando a situaciones que le demandan resolver situaciones problema y tomar decisiones, allí realiza toda una actividad organizativa con los distintos elementos que encuentra como las normas, las reglas, los valores y las explicaciones (Amar et al., 2011).

### ***Conflicto, infancia y el enfrentamiento armado colombiano***

El conflicto es un concepto que puede ser definido como: una diferencia de intereses percibida, o una creencia que las partes en sus aspiraciones normales no pueden alcanzar simultáneamente (Rubin citado por Redorta, 2011), como se observa en la anterior conceptualización, el conflicto no implica necesariamente violencia, sino una diferencia, bien sea de perspectiva, de dos o mas grupos respecto a un mismo asunto.

De manera específica, con relación a Colombia, país multicultural y diverso, el tema del conflicto es mencionado dada la dinámica que se ha configurado a través de las décadas en nuestro país, asociada esta a la violencia, el narcotráfico y la lucha armada contra el mismo. Esta dinámica ha orientado la construcción por parte de los ciudadanos de una estructura representacional acerca de nuestra propia identidad y ha conllevado a un deterioro generalizado de nuestro tejido social y ha permeado nuestra capacidad colectiva para generar procesos de transformación social.

En nuestro país durante más de 50 años los grupos armados ilegales han estado alterando de manera dramática la vida de los niños y las niñas en el país. El Grupo de Memoria Histórica (2013) menciona que la niñez colombiana ha sido víctima de múltiples modalidades de violencia por parte de los grupos armados y ha tenido que sufrir el desarraigo de su cultura y de su hogar, de su escuela y de su vida social, configurándose una situación de vulneración y menoscabo de sus derechos como ciudadanos.

Teniendo en cuenta la problemática social que ha provocado en el conflicto armado en Colombia, se ha visto la necesidad de crear diferentes propuestas estratégicas de paz involucrando democracia, movilización, participación y ciudadanía (González, 2010).

### ***Resolución de conflictos y convivencia pacífica***

En este contexto, en el marco de los Diálogos de Paz y la expectativa colectiva de la posibilidad de un posconflicto armado en Colombia, se pretende orientar nuevos discursos asociados a la posibilidad de resolver las situaciones de conflicto y de esta manera ampliar y resignificar la representación social que se ha construido sobre qué es ser colombiano y cuáles son las vías para resolver las diferencias entre individuos y comunidades.

En este orden de ideas, se han desarrollado conceptualizaciones acerca del proceso de resolución de conflictos. Así, según Guildford (citado por Gó-



mez, 2005) una de las herramientas para resolver un conflicto es la creatividad, puesto que este proceso puede llevar a desarrollar diferentes habilidades asociadas a una mayor capacidad para adoptar enfoques diferenciales, orientar hacia la flexibilidad y a generar soluciones poco frecuentes (Guilford, citado por Gómez, 2005). Esto se debe a que la actividad creativa permite repensar los prejuicios, estereotipos y las pautas cotidianamente aceptadas.

Otros autores como Armas (2003) plantea la mediación como estrategia que puede orientar la resolución de conflictos en diferentes contextos, bien sea en el ámbito jurídico, escolar, comunitario, entre otros.

Un objetivo fundamental de la resolución de conflictos es la construcción de comunidades pacíficas, las cuales logren construir vida en común en el marco de la paz, y se enfoquen hacia la resolución de conflictos sin recurrir a la violencia. Muñoz (2012) y Torrego (2007) proponen estrategias para construir una convivencia pacífica, a través de procesos orientados hacia la responsabilización del daño y la adquisición de habilidades para abordar los conflictos cotidianos. Dichas estrategias pueden utilizar métodos como los grupos de reflexión, mediaciones reparadoras directas, mediaciones reparadoras indirectas y comunidades de diálogo.

Sobre las comunidades de diálogo de acuerdo con Bejarano y Gallegos (2014) se plantea que por medio del encuentro de niños y niñas, se puede evidenciar que los participantes reflexionan sobre temas relacionados por ejemplo con los procesos de paz. Se observa que por medio de esta estrategia de diálogo, los participantes se involucran de manera activa para conocer otras realidades y pueden demostrar empatía frente a la realidad de otros niños y niñas (Bejarano & Gallegos, 2014).

### ***Medios de comunicación e infancia en Colombia***

De acuerdo con Servaes (2011) los medios de comunicación se constitu-

yen como elementos clave en el ámbito de la resolución de conflictos y la construcción de la paz. Lomas (2011) afirma que los medios masivos de comunicación han obtenido un lugar importante en los imaginarios de las personas, al tener la capacidad para modificar las creencias y valores propios la sociedad, contribuyendo así en la construcción de identidad, en la socialización y en la transformación de la realidad de las personas (Lomas, 2011).

Ahora bien, actualmente se evidencia que la tecnología impacta a la sociedad y de manera importante a los niños y niñas, siendo esta una tercera fuente en el desarrollo de la identidad de los niños y niñas llegando incluso a ubicar a la familia y a la escuela en posiciones secundarias (López, 2009). Así los nuevos espacios de socialización tienen que ver con el Internet y con las redes sociales.

En este contexto se pueden encontrar intervenciones propuestas por los medios, en apoyo a la construcción de la paz, las cuales pueden llegar a tener un importante impacto positivo en las comunidades y ayudar a resolver los conflictos por vías pacíficas (Servaes, 2011; Arteaga y cols., 2012), de ahí la preocupación de algunas entidades en analizar y proponer nuevas iniciativas y proyectos en favor de contenidos más apropiados educativos y culturales para la población y en particular para la infancia.

Arteaga y cols. (2012) hacen referencia a proyectos de medios comunitarios como la Corporación Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, la cual busca promover la cultura de la paz y la democracia, a través de espacios como la radio comunitaria y escolar, la televisión y el cine, para desarrollar procesos en pro de la reconciliación, el diálogo, la paz, el tejido social y la identidad de la población (Arteaga y cols., 2012).

Así mismo, en países como Venezuela, Díaz, Rojas y Romero (2005) plantean que los medios de comunicación se pueden constituir como un instru-

mento para gestionar una cultura de paz. Para lograrlo es importante resaltar la importancia de tener en cuenta la diversidad, aprender a conocer y a actuar sobre el entorno con el enfoque de aprender a vivir juntos, lo que se refiere a la participación de los diversos actores en los procesos y a la cooperación en todas las actividades humanas (Díaz, Rojas & Romero, 2005).

Entre tanto, Peñarrieta (2010) ha evidenciado como la radio puede contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas, para lo realizó una investigación con niños de 9 a 13 años, en la cual los niños crearon un proyecto radial llamado “Nuestras Voces en Acción”, en el cual se reconoce como la radio posibilita procesos de aprendizaje significativo, viabiliza un trabajo creativo y liberador para el individuo que aprende y para el que enseña y puede ser un instrumento que contribuye al desarrollo social de los niños (Peñarrieta, 2010).

Teniendo en cuenta todos los elementos conceptuales arriba mencionados, esta investigación pretende explorar las representaciones sociales de los conceptos de paz y convivencia y estrategias de resolución de conflictos en la infancia.

Para alcanzar los objetivos de esta investigación se propone tomar una muestra de niños y niñas entre 7 y 12 años de la ciudad de Bogotá y pertenecientes a la fundación Social Tía Loren, permitiéndoles expresar sus ideas y representaciones en torno a los conceptos de paz y convivencia, de igual forma escuchar las propuestas que realicen para la resolución de los conflictos. Para esto se realizarán actividades lúdicas según su etapa de desarrollo, juego y entrevistas semi-estructuradas.

Se llevará a cabo un análisis de discurso como estrategia de interpretación de las narrativas de los niños y niñas, dichas narrativas se presentarán en un espacio radial, el cual nos permita conocer los discursos de los participantes y a la vez se logre difundir de manera masiva estas construcciones sociales.

## **Referencias**

- Aguirre, E. (2004). Representaciones sociales y análisis del comportamiento social. En E. Aguirre & J. Yáñez, *Diálogos 3. Discusiones en la psicología contemporánea*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Alandette, Y. & Hoyos, O. (2009). Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares. *Psicología desde el Caribe*, 24, 1-25.
- Amar, J., Abello, R., Denegri, M., Llanos, M. & Jiménez, G. (2001). La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región Caribe colombiana. *Investigación y Desarrollo*, (9), 592-613.
- Armas, M.D. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educación*, 32, 125-136.
- Arteaga y cols. (2012). Medios de comunicación y construcción de paz. *Cuadernos paz a la carta*, 2, 2-52. Bogotá: Observatorio de Construcción de Paz. Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Bejarano, J. & Gallegos, Y. (2014). Encuentros de la infancia con otras realidades del conflicto armado en Colombia (Ponencia no publicada, presentada en la I Bienal de Infancias y Juventudes). Manizales, Colombia: Autor.
- Caamaño, L. & Colón, J. (2013). Desde el razonamiento lógico, (operaciones concretas y formales) en qué piensan los niños y niñas samarios entre 7 y 12 años afectados por el conflicto interno armado, cuando se habla de violencia política. *Escenarios*, 1(11), 125-130.
- Díaz, B., Rojas, R. & Romero, S. (2005). Resolución pacífica de conflictos y gestión de cultura de paz en los medios de comunicación social venezolanos. *Orbis*, (1), 52-63.
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, M. (2005). Reseña de "Resolución de conflictos: un enfoque psicosociológico". *Espacios Públicos*, 16(8), 238-241.
- González, K. (2010). *Iniciativas de paz en Colombia*. Bogotá: Civilizar.

- Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social, II*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2001). *Textos y contextos de la persuasión: Los medios de comunicación de las masas y la construcción social de conocimiento*. Bogotá: Enunciación.
- López, R. (2009). *Representaciones de violencia y paz que los niños y las niñas significan a través de los noticieros de televisión: estudio con alumnos y alumnas de grado 5° de primaria del Instituto Cultural Riosucio*. Manizales, Colombia: CLACSO.
- Mazzitelli, A. & Aparicio, M. (2010). El abordaje del conocimiento cotidiano desde la teoría de las representaciones sociales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 636-652.
- Muñoz, Y. (2012). Diálogos reparadores en prisión: Mediación y otras metodologías de intervención. VIII Conferencia Internacional Foro Mundial de Mediación. p. 258. Valencia, España: Instituto de Desarrollo Formarte.
- Peñarrieta, L. (2010). Desarrollo de habilidades comunicativas básicas en niños de 9 a 13 años a través de la radio. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, (1), 52-61.
- Redorta, J. (2011). *¿Cómo analiza los conflictos?* Barcelona: Paidós.
- Servaes, J. (2011). Comunicación e incidencia política para la construcción de la paz. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 8, 51-74.
- Torrego, J. (2007). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Education.

*Este libro se terminó de editar como versión electrónica en Marzo de 2017  
en el departamento de Publicaciones de la Universidad Simón Bolívar*