

# Fronteras educativas desde la Perspectiva Psicológica

Escuela, familia y tecnología. Aliados en educación

*Compiladores*

*Manuel Ernesto Riaño Garzón  
Javier Leonardo Torrado Rodríguez  
Sandra Milena Carrillo Sierra*

*ISBN: 978-958-8930-43-5*

*Compiladores*

*Compiladores*

*Manuel Ernesto Riaño Garzón*

*Psicólogo. Magíster en Psicología Clínica.*

*Especialista en Neuropsicología Infantil,*

*Pontificia Universidad Javeriana.*

*Docente-Investigador Programa de Psicología,*

*Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta.*

*Correspondencia:*

*m.riano@unisimonbolivar.edu.co*

*Javier Leonardo Torrado Rodríguez*

*Psicólogo. Magíster en Neuropsicología,*

*Universidad San Buenaventura.*

*Doctor en Psicología con*

*Orientación en Neurociencias Cognitivas,*

*Universidad Maimónides.*

*Director de Programa de Psicología,*

*Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta.*

*Correspondencia:*

*j.torrado@unisimonbolivar.edu.co*

*Sandra Milena Carrillo Sierra*

*Psicóloga, Universidad de Pamplona.*

*Candidata 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.*

*Correspondencia:*

*scarrillo@unisimonbolivar.edu.co*

# **Fronteras educativas desde la Perspectiva Psicológica**

Escuela, familia y tecnología. Aliados en educación

*Compiladores*

*Manuel Ernesto Riaño Garzón*

*Javier Leonardo Torrado Rodríguez*

*Sandra Milena Carrillo Sierra*



RECONOCIDO POR  
COLCIENCIAS  
2014 - 2017



**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**  
VICENTE LEONEL MARTÍNEZ

**DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES**  
CARLOS FEDERICO MIRANDA MEDINA  
JOSÉ JOAQUÍN GUERRERO VARGAS  
JHON FRANKLIN ESPINOSA CASTRO

**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

# **Fronteras educativas desde la Perspectiva Psicológica**

Escuela, familia y tecnología. Aliados en educación

*Compiladores*

*Manuel Ernesto Riaño Garzón*

*Javier Leonardo Torrado Rodríguez*

*Sandra Milena Carrillo Sierra*



RECONOCIDO POR  
COLCIENCIAS  
2014 - 2017

Fronteras educativas desde la perspectiva psicológica. Escuela, familia y tecnología. Aliados en educación. Riaño Garzón, M. E.; Torrado Rodríguez, J. L.; Carrillo Sierra, S.M., Bautista Sandoval, M. J.; Díaz Camargo, E. A. [et al.]. Cúcuta, Colombia. Universidad Simón Bolívar. 2016; 169p.; 17 x 24 cm.

ISBN: 978-958-8930-43-5

Palabras clave: 1. Psicología educativa, 2. Aprendizaje, 3. Educación inclusiva, 4. Intervención psicoeducativa, 5. Familia y escuela, 6. Psicología escolar.

Clasificación Dewey 150 - Psicología; 2016. 1a ed.

Universidad Simón Bolívar - Sistema de Bibliotecas

## **FRONTERAS EDUCATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA Escuela, familia y tecnología. Aliados en educación**

### **Compiladores:**

Manuel Ernesto Riaño Garzón©

Javier Leonardo Torrado Rodríguez©

Sandra Milena Carrillo Sierra©

### **Autores:**

Manuel Ernesto Riaño Garzón©, Javier Leonardo Torrado Rodríguez©,  
Sandra Milena Carrillo Sierra©, María Judith Bautista Sandoval©,  
Edgar Alexis Díaz Camargo©, Oriana Marcela Chacón Lizarazo©,  
Marta Isabel López Giraldo©, Alvaro Ramírez Botero©,  
Marbel Lucía Gravini Donado©, Elsa Catalina Lizcano López©,  
Ana Carolina Rodríguez Ibarra©, Angélica Vargas Flórez©,  
Zulgenis Ester Fornaris Parejo©, Olga Mariela Mogollón Canal©,  
Jackson Arley Acevedo Clavijo©, Johana Margarita Escudero Cabarcas©,  
Julia Carolina Castro Maldonado©, Zair Eduardo Ramos Serrano©,  
Sandra Licette Padilla Sarmiento©, Diana Janeth Villamizar Carrillo©,  
José David Gil Montoya©, Sabrina Del Rocio Rojas Madariaga©,  
Napoleón Murcia Peña©, Sandra Susana Jaimes Mora©,  
Jovany Gómez Vahos©, John Anderson Cadrazco Urquijo©,  
Laura Vianey Barrera©, Yurley Karime Hernández©,  
Dennys Gualdrón Vivas©, Jaime Iván Silva Calderón©,  
Ana María Arias Cardona©, Oscar Gilberto Hernández Salamanca©,  
Sandra Lorena Roa Córdón©, Sebastián Jiménez©,  
Alejandro Osés Gil©, Hugo David Salgado Zambrano©,  
Mónica Julieth Jaimes Martínez©, Antonio José Cordero Troconis©,  
Johana Cristina Palma López©, Rosina Vanessa Sánchez Jiménez©,  
Nidia Johanna Bonilla Cruz©, Martha Restrepo Forero©

ISBN: 978-958-8930-43-5

### **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 I.E. Públicas del municipio de Cúcuta.*

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónicos, mecánicos, fotocopias, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores. Se da cumplimiento al 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 2016

Cúcuta

*Printed and made in Colombia*

### **LÍDER DE LA LÍNEA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Sandra Milena Carrillo Sierra

### **COMITÉ CIENTÍFICO**

Manuel Ernesto Riaño Garzón, Javier Leonardo Torrado, María Judith Bautista Sandoval.

### **EQUIPO ASCOFAPSI**

Martha Restrepo Forero, Oscar Gilberto Hernández, Ana María Arias Cardona, Gabriel Eduardo Moreno Soler, Henry Salazar Blanco, Jaime Iván Silva y John Aníbal Gómez.

### **COLABORADORES**

Karina Yurley Mora Wilches, Jesús Oreste Forgiony Santos, María Isabel Cruz Montañez, Mónica Andrea Rey Hernández, Nini Johana Carreño Noriega, Marcela Quiceno Manosalva, Oscar Omar Aldana Martínez, William Eduardo Ramírez Torres, Edgar Alexis Díaz Camargo, Irma Lizeth Nuvan Hurtado, Jenny Linnete Flórez Daza, Nidia Johanna Bonilla Cruz, Carmen Graciela Espinel de Pérez, Ramón Humberto Ramírez López, Carolina Martínez Santana, Laura Marcela Santos González, Marlen Karina Fernández Delgado, Diva Zafra Jaimes Parada, Julie Maitrella Montañez Albarracín, Darley Quintero Patiño, Libia Villamizar González, Ingrid Milena Paredes Chacón, Claudia Cecilia Aparicio Suárez, Claudia Patricia Zafra Tristancho, Belcy Yajaira Sanabria Herrera.

### **SEMILLERO: PSICOLOGÍA EDUCATIVA (SIPSE)**

Angélica María Rojas Omaña, Nancy Johana Bastos Molina, María Alejandra Ramírez Serrano, César Augusto Quintero Sánchez, Bryam Arcelis Pérez Pulido, Jesús Enrique Rojas Fuentes, Lorena Galvao Estupiñán, Julieth Ximena Delgado Luna, María José Villamizar Novoa, Daniela González Gómez, Sabrina Del Rocío Rojas, John Anderson Cadrazco Urquijo, Víctor Manuel Díaz García, María Fernanda Silva Díaz, Angélica Roza, Tatiana Peña, Astrid Rincón Mantilla y Leydi García.

---

# Contenido

---

Presentación.....	12
Prólogo .....	14
La psicología educativa y la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología .....	16
<i>Martha Restrepo Forero</i> <i>Directora Ejecutiva ASCOFAPSI</i>	
Psicología educativa y contexto: Una introducción.....	18
<i>Sandra Milena Carrillo Sierra</i> <i>María Judith Bautista Sandoval</i> <i>Nidia Johanna Bonilla Cruz</i> <i>Universidad Simón Bolívar</i>	
<b>PARTE 1. PROCESO DE APRENDIZAJE Y CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES: HETEROGENEIDAD DE LA EDUCACIÓN, EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PRIMERA INFANCIA.....</b>	<b>27</b>
Experiencias relacionales tempranas y dificultades de aprendizaje.....	28
<i>Marta Isabel López Giraldo</i> <i>Goethe Universitat Frankfurt Am Main</i>	
Estudio comparativo de los estilos de aprendizaje en estudiantes de diferentes facultades de una corporación universitaria .....	32
<i>Marbel Lucía Gravini Donado</i> <i>Universidad Simón Bolívar</i>	

Estilos de pensamiento en psicólogos en formación del grupo de Psicología y Sociedad de la Universidad de Pamplona .....	35
<i>Olga Mariela Mogollón Canal</i>	
<i>Jackson Arley Acevedo Clavijo</i>	
<i>Universidad de Pamplona</i>	
Memoria de trabajo y su alcance explicativo en la comprensión lectora de adultos .....	39
<i>Johana Margarita Escudero Cabarcas</i>	
<i>Universidad Simón Bolívar</i>	
Regulación de conducta en niños de colegio privado de Cúcuta en el inicio de su edad escolar .....	43
<i>Manuel E. Riaño Garzón</i>	
<i>Edgar Alexis Díaz Camargo,</i>	
<i>Javier Leonardo Torrado Rodríguez</i>	
<i>María Judith Bautista Sandoval</i>	
<i>Oriana Marcela Chacón Lizarazo</i>	
<i>Universidad Simón Bolívar</i>	
Diferencias en las habilidades del pensamiento crítico según la edad del participante .....	53
<i>Hugo David Salgado Zambrano</i>	
<i>Universidad Minuto de Dios</i>	
Estrategias de aprendizaje y desempeño académico de estudiantes de primer semestre de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.....	56
<i>Sabrina del Rocío Rojas Madariaga</i>	
<i>Universidad Simón Bolívar</i>	



<b>PARTE 2. RELACIÓN EDUCANDO-DOCENTE: DEBATE ENTRE LA PEDAGOGÍA, INNOVACIÓN Y CONTEMPORANEIDAD. NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA INTERVENCIÓN ESCOLAR DE PSICÓLOGOS Y DOCENTES .....</b>	<b>59</b>
La intervención psicoeducativa y la psicología educativa: una diferencia necesaria.....	60
<i>Álvaro Ramírez Botero</i> <i>Institución Universitaria de Envigado</i>	
El quehacer del psicólogo educativo y su impacto en el aula.....	63
<i>Elsa Catalina Lizcano López</i> <i>Universidad del Rosario</i>	
Habitar la ciudad desde prácticas de formación para la investigación.....	66
<i>Napoleón Murcia Peña</i> <i>Sandra Susana Jaimes Mora</i> <i>Jovany Gómez Vabos</i> <i>Universidad Simón Bolívar</i>	
Escuchando, cantando y creando, con la lectura me voy motivando.....	84
<i>Zulgenis Ester Fornaris Parejo</i> <i>Universidad Simón Bolívar</i>	
Educación financiera: en la frontera del consumismo y la prosperidad.....	87
<i>Julia Carolina Castro Maldonado</i> <i>Zair Eduardo Ramos Serrano</i> <i>Universidad de Pamplona</i>	
Prácticas pedagógicas de los docentes a la luz del Horizonte Pedagógico Sociocrítico: Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta .....	90
<i>Laura Vianey Barrera</i> <i>Universidad Simón Bolívar</i>	

Formación en competencias investigativas a los estudiantes de semilleros de investigación en la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.....	101
<i>Yurley Karime Hernández</i>	
<i>Dennys Gualdrón Vivas</i>	
<i>Universidad Simón Bolívar</i>	
La exacerbación de los saberes psicológicos en los contextos escolares.....	111
<i>Oscar Gilberto Hernández Salamanca</i>	
<i>Universidad Pedagógica Nacional</i>	
Comunicación de valores en la educación:	
Desafíos de la sociedad posmoderna.....	114
<i>Antonio José Cordero Troconis</i>	
<i>Universidad del Zulia-Venezuela</i>	
Estudio de Educación Inicial: Un modelo de evaluación centrado en el niño..	117
<i>Rosina Vanessa Sánchez</i>	
<i>Ministerio de Educación del Perú</i>	
 <b>PARTE 3. FAMILIA-ESCUELA MÁS ALLÁ DE LAS PAREDES DEL AULA Y EL HOGAR. LA INSTITUCIONALIDAD: ROLES Y RETOS DE FAMILIA Y ESCUELA.....</b>	
Representaciones sociales del concepto de paz y convivencia y estrategias de resolución de conflictos en la infancia .....	120
<i>Ana Carolina Rodríguez Ibarra</i>	
<i>Universidad Minuto de Dios, Bogotá</i>	
Aportes a la formación académica de psicólogos en Norte de Santander desde las competencias y habilidades. Una mirada a las prácticas formativas - Universidad de Pamplona.....	124
<i>Sandra Licette Padilla Sarmiento</i>	
<i>Diana Janeth Villamizar Carrillo</i>	
<i>Universidad de Pamplona</i>	

Representaciones sociales: El eslabón perdido en la relación familia-escuela...	128
<i>Sandra Milena Carrillo Sierra</i>	
<i>John Anderson Cadrazco Urquijo</i>	
<i>María Alejandra Ramírez Serrano</i>	
<i>Ana Estefani Amaya Solano</i>	
<i>Lorena Galvao Estupiñán</i>	
<i>Julieth Ximena Delgado Luna</i>	
<i>Universidad Simón Bolívar</i>	

El bienestar infantil subjetivo y la construcción de visión de futuro en la infancia intermedia.....	138
<i>Mónica Julieth Jaimes Martínez</i>	
<i>Universidad Simón Bolívar</i>	

**PARTE 4. FACTORES SOCIOCULTURALES INCIDENTES EN LA EDUCACIÓN: CONTEXTO-GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN, PAZ, CONFLICTO Y DESPLAZAMIENTO.....** 141

Las ciencias humanas en la formación del psicólogo: Argumentos para la construcción de la democracia.....	142
<i>Alejandro Oses Gil</i>	
<i>Universidad Simón Bolívar</i>	

Prácticas culturales como mediadoras del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje.....	146
<i>José David Gil Montoya</i>	
<i>Universidad de San Buenaventura, Cali</i>	

Caracterización de las estrategias educativas propias de la educación sin escuela: Educación en Familia (EF) Modelos de Escuelas Flexibles (MEF) y Autoaprendizaje Colaborativo (AC).....	149
<i>Jaime Iván Silva Calderón</i>	
<i>Universidad Católica de Colombia</i>	

Educación y postconflicto: desafíos para la psicología escolar.....	152
<i>Ana María Arias Cardona</i>	
<i>Corporación Universitaria Lasallista</i>	

<b>PARTE 5. INTERVENCIÓN EXTRAESCOLAR:</b>	
<b>INTERDISCIPLINARIEDAD, PROYECTOS EDUCATIVOS</b>	
<b>EN COMUNIDAD, INTERVENCIÓN A LOS TRASTORNOS</b>	
<b>ESCOLARES EN CENTROS TERAPÉUTICOS.....</b>	<b>155</b>
Estrategias de estimulación a niños preescolares con retraso en el desarrollo por privación psicoafectiva.....	156
<i>Angélica Vargas Flórez</i>	
<i>Pontificia Universidad Javeriana, Cali</i>	
 Intervención neuropsicológica infantil en un caso de trastorno del aprendizaje: Estudio de caso.....	 159
<i>Sandra Lorena Roa Córdón</i>	
<i>Pontificia Universidad Javeriana</i>	
 Análisis de los problemas de escritura en la edad escolar.....	 162
<i>Sebastián Jiménez</i>	
<i>Pontificia Universidad Javeriana, Cali</i>	
 Perspectiva músico-terapéutica aplicada al contexto educativo.....	 166
<i>Johana Cristina Palma López</i>	
<i>Universidad de los Hemisferios, Ecuador</i>	

---

## Presentación

---

El libro *Fronteras educativas desde la perspectiva psicológica*, es una obra iniciativa del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta en conjunto con el Colegio Colombiano de Psicología y la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI) en el que se adelanta un profundo debate desde diversas perspectivas acerca de la integración de la escuela, la familia y la tecnología como aliados de la educación.

Para lograr dicha discusión se plantearon líneas temáticas fundamentales como los procesos de aprendizaje, las nuevas tecnologías para la intervención escolar, los retos de la familia y la escuela en la educación, los factores socio-culturales incidentes en la educación y la intervención escolar.

Estas dimensiones fueron abordadas por diversos profesionales de la psicología, la educación y las ciencias afines, para desarrollar una visión holística en torno a los retos educativos en el nuevo mundo de la multiculturalidad y la globalización, desde la óptica de actores expertos en las ramas intervinientes, quienes a través de su experiencia e investigaciones, proporcionaron al congreso una dinámica crítica y propositiva para generar nuevas alternativas y elementos formativos tendientes a perfilar el rol que la psicología debe jugar en el campo educativo moderno.

Se concluyó, entre otras, que la educación debe propender por la integración de los entornos cotidianos del estudiante, como su familia, escuela y espacios

de interacción diaria, así como la necesidad de vislumbrar planos interventivos de la psicología en la educación, en razón al componente socioafectivo que supone esta última en el proyecto de vida de los discentes.

**Tomás Wilches Bonilla**

Director General

Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta

---

## Prólogo

---

“No necesito saberlo todo, tan solo necesito saber dónde encontrar aquello que me hace falta, cuando lo necesite”.

**Albert Einstein**

Muchos podrían considerar el conocimiento como un viaje que emprende la mente humana por la diversidad de saberes para establecer puertos para contemplarse a sí mismo en el mar de verdades; sin embargo, el conocimiento pudiese convertirse en la oportunidad de la mente para redescubrirse y reencontrarse en sus iguales, y en ese choque de verdades pueda resurgir la evolución de la naturaleza humana.

La psicología, al igual que las otras áreas del saber, no es ajena a esta premisa, sus diferentes campos de acción viven en permanente transformación, especialmente la psicología educativa que ha recibido total atención por parte de las áreas clínica y social, las cuales encuentran en ella espacios para la investigación y el discernimiento.

En este sentido, la presente obra recoge interesantes apartados que desarrollan ejes temáticos específicos a saber:

1) Proceso de aprendizaje y características individuales, 2) Relación educando-docente, 3) Familia-escuela más allá de las paredes del aula y el hogar, 4) Factores socioculturales incidentes en la educación, e 5) Intervención extraescolar.

De cada uno de los apartados se exploran discusiones en torno al rol del psicólogo educativo, sus métodos de análisis, intervención incluso innovación. Así mismo, se analizan elementos del desarrollo psicológico que explican aspectos escolares desde el punto de vista del maestro y el estudiante, dando paso a una revisión de características de la inmersión en la escuela donde resultan de interés factores como la motivación, el aprendizaje, el lenguaje y el pensamiento como procesos significativos. Finalmente se analizan métodos de intervención que integran diferentes componentes clínicos y psicoeducativos estudiados de manera multimodal.

Escenarios como el libro *Fronteras educativas desde la perspectiva psicológica*, más allá de su especificidad temática, constituye un espacio para dar rienda suelta a los discernimientos, para que la mente humana se redescubra y sobre todo para que el conocimiento además de ser escuchado, tenga la oportunidad de ser pensado, debatido y pueda convertirse en gestor de los procesos de cambio y transformación de la naturaleza humana.

**Javier Leonardo Torrado Rodríguez, Ph.D.**

Director del Programa de Psicología

Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta



---

# La psicología educativa y la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología<sup>1</sup>

---

*Martha Restrepo Forero<sup>2</sup>*  
*Directora Ejecutiva ASCOFAPSI*

ASCOFAPSI se complace en saludar al Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar en su interés por la psicología educativa del país por medio de la obra *Fronteras educativas desde la perspectiva psicológica*, propuesta que invita a repensar el aporte que nuestra disciplina puede hacer en un mundo cada vez más globalizado, donde las fronteras son más de índole política, ya que la virtualización del mundo diluye este concepto. A veces, son nuestras fronteras mentales las que nos impiden comprender las oportunidades y desafíos que debemos abordar, entre ellos, ¿cómo podemos replantear la educación en todos sus niveles desde el preescolar hasta la formación avanzada?

En la coyuntura actual de Colombia no podemos dejar de referirnos al papel que debe desempeñar la educación para lograr que todos los ciudadanos de este país tengamos conciencia del aporte que cada quien debe hacer para lo-

---

1 Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (en adelante ASCOFAPSI), entidad de carácter académico cuya misión es velar por el mejoramiento de la formación universitaria del psicólogo en Colombia. Correspondencia: [ascofapsi@gmail.com](mailto:ascofapsi@gmail.com)

2 Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Psicología Comunitaria, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Magíster en Psicología del Aprendizaje Humano con énfasis en Salud y Deporte, Universidad Autónoma de Barcelona en España. Profesora asociada de tiempo completo de la Universidad Nacional de Colombia (1981-2006). Investigadora en Psicología de la Salud en el campo de la Psicooncología. Directora Ejecutiva de la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI). Correspondencia: [ascofapsi@gmail.com](mailto:ascofapsi@gmail.com)

grar la reconciliación, y que debe permear no solo a los actores del conflicto sino a todos los escenarios de la cotidianidad: el hogar, la escuela, el trabajo, las relaciones de vecindad. La psicología no puede ser ajena a esta responsabilidad histórica. Tenemos una obligación de carácter ético de contribuir a la reconstrucción moral de Colombia.

Felicitemos a la Universidad Simón Bolívar por este libro, y confiamos en que los debates puedan ser compartidos con nuestra comunidad académica. ASCOFAPSI como parte de la Red de Investigadores en Psicología, cuenta con un nodo muy activo que ha logrado realizaciones importantes. En efecto, ya está en edición su tercer libro sobre psicología educativa y sus miembros han tenido una presencia muy activa en distintos foros y eventos académicos.

---

# Psicología educativa y contexto: Una Introducción

---

*Sandra Milena Carrillo Sierra<sup>1</sup>*

*María Judith Bautista Sandoval<sup>2</sup>*

*Nidia Johanna Bonilla Cruz<sup>3</sup>*

*Universidad Simón Bolívar*

La naturaleza propia del ser humano parte de una constante educación, entendida como un proceso que está presente desde el nacimiento y que se ve influenciado por las interrelaciones sociales (comunidad, escuela y familia) que marcan de alguna manera la estructura del individuo (Luengo, 2004). Es por esto que la psicología educativa parte de la integración de la psicología como ciencia y la educación como proceso constante y transformador de realidades.

Se puede establecer que la educación estudiada desde cualquier contexto, ha tenido que enfrentarse a las barreras del aprendizaje que, a pesar de que es un tema ampliamente abordado en diferentes estudios, aún deja profundas incógnitas que deben ser resueltas a partir de modelos y teorías actualizadas sobre dicho tema.

---

1 Psicóloga, Universidad de Pamplona. Candidata 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. Correspondencia: scarrillo@unisimonbolivar.edu.co

2 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. Correspondencia: m.bautista@unisimonbolivar.edu.co

3 Psicóloga. Magíster en Orientación de la Conducta, Instituto de Investigaciones Psicológicas Psiquiátricas y Sexológicas de Venezuela. Docente e investigadora, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correspondencia: n.bonilla01@unisimonbolivar.edu.co

En este sentido, se puede observar que la aplicación de todos los modelos sobre el aprendizaje es tan variada, que aun en la actualidad, un gran número de instituciones trabajan bajo una visión “arcaica” de este. Por ello, se ha empezado a expandir la idea de adherir a la estructura académica profesional de otras áreas diferentes a las pedagógicas; como lo son los psicólogos educativos, cuyo “objetivo principal es la comprensión y el mejoramiento de la educación” de acuerdo con Arvilla, Palacio, & Arango (2011).

En este orden de ideas, se puede argumentar que la aplicación de la psicología educativa brinda una gran cantidad de herramientas, justificadas teóricamente, para la solución y mejora de algunas falencias que se presenta en el proceso educativo. Así pues, según Díaz (2011), el aprendizaje se trata de una serie de procesos biológicos y psicológicos que ocurren en la corteza cerebral, y que llevan al sujeto a modificar su actitud, habilidad, conocimiento, e información y el cambio debe ser duradero.

Por tanto, el aprendizaje es indudablemente un proceso innato del ser humano, constantemente el entorno nos proporciona información, por lo cual todas los individuos independientemente de sus características individuales, genética, ambiente, raza, genero, cultura, entre otras, están en la capacidad de poder generar procesos individuales de aprendizaje, el problema radica cuando se obliga al individuo a aprender, dicha información no es relevante para este (Woolfolk, 2014).

Por ello el título “fronteras educativas”, invita al lector a reconocer los distintos campos de acción del psicólogo educativo, cuyos límites podrían verse difusos debido a la apropiación de los psicólogos de un discurso médico (Rengifo & Castells, 2003), que lleva implícita un lenguaje asociado a diagnósticos clínicos y patologías.

Así mismo, refleja la particularidad de los problemas educativos que emergen en la frontera, advirtiendo fenómenos actuales de una región que

se sostiene económicamente principalmente del comercio y que se encuentra permeada por prácticas comerciales ilegales que impactan sobre la sociedad y sus creencias (Delgado, 2015).

En este sentido, más allá de analizar los problemas de frontera vinculados a la educación, esta obra pretende “prescindir” de dichas fronteras, asumiendo que el rol del psicólogo educativo se analiza de manera integral, respondiendo interdisciplinariamente, con métodos multimodales y asumiendo que los fenómenos sociales en distintas regiones del país, son explicados más desde la responsabilidad que asume la escuela, que desde los fenómenos sociales particulares de cada región.

Es entonces importante identificar de donde surge la Psicología Educativa y como ésta es una de las ramas con mayor riqueza histórica e impacto en la psicología como ciencia. Así, se asumirá una posición objetiva de los fenómenos educativos explicada por diferentes estudios a nivel nacional e internacional, que darán al lector luces de problemas y soluciones de una sociedad de educandos que en el futuro serán los miembros activos de la sociedad.

Dentro de la revisión histórica de la psicologías educativa se destaca a Thorndike como padre de éste campo, quien se entrenó en el área de la psicología experimental, destacándose por ser un diseñador experimental en el campo de la educación (Beltrán & Pérez, 2011). Y generando consigo la estructuración de una mirada rígida de la educación.

Como es de esperar, la educación se ha ido transformando y consolidando hasta el punto de abordar netamente realidades escolares, sin embargo, en su proceso de crecimiento (al tener que abordar otras realidades del contexto educativo) se apertura a trabajar en otras campos y de la mano de otros profesionales (docentes, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, neurólogos, neuropsicólogos, psicólogos clínicos entre otros).

Este trabajo articulado ha permitido que desde la psicología educativa se

tenga como ejes conceptuales al aprendizaje, enseñanza, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje, realizando en la cotidianidad de su ejercicio una articulación y apropiación de los mismos para entender las realidades socioeducativas.

Entendiendo al aprendizaje según Vygotsky citado por Lucci (2011), la base principal en el aprendizaje sociocultural de cada individuo es el medio en el cual se desarrolla como individuo su formación, por lo tanto podemos decir que el individuo se constituye de un aislamiento, más bien de una interacción, donde influyen mediadores, que guían al niño a un aprendizaje autónomo. Igualmente logra producir sobre ello un novedoso aparato teórico- metodológico de gran aplicabilidad y una coherente y general propuesta axiológica en el campo de la psicología, nada queda exento a ella: otorga un papel justo a lo biológico, lo social, la historia y la cultura cuya influencia reconoce son devaluar la percepción selectiva del sujeto.

A partir de esta mirada de aprendizaje se apertura el trabajo de la psicología educativa bajo uno estilos de aprendizaje, como el conjunto de características biológicas, sociales, motivacionales y ambientales que un individuo desarrolla a partir de una información nueva o difícil; para percibirla y procesarla, retenerla y acumularla, construir conceptos, categorías y solucionar problemas, que en su conjunto establecen sus preferencias de aprendizaje y definen su potencial cognitivo, Velasco (1996) citado por Ospina, Salazar & Meneses (2013).

Teniendo en cuenta lo anterior expresado por el autor, es importante resaltar autores como (Cazau, 2001), el cual nos da a conocer unas de las principales características en los estilos de aprendizaje que más evidenciamos en los contextos institucionales. Así mismo este autor, considera que la principal característica de los estilos de aprendizaje es que no son estáticos, sino que están influenciados por factores propios del entorno, tales como la edad y las costumbres, lo cual lleva a pensar que una persona puede desarrollar más de un estilo de aprendizaje durante su vida.

Los estilos de aprendizaje mostraron la necesidad de individualizar los procesos y por ello se trabaja el constructo de estrategias de aprendizaje el cual es un proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el individuo elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación institucional en que se produce la acción Monereo (2000). Diferenciándose de las estrategias de estudio, se encarga de responder la interrogante de cómo estudiar. Cada persona conoce su ritmo, sus tiempos, su momento preferido del día, y cada uno debe hallar el método de estudio más conveniente y que le aporte los mejores resultados. Weinstein y Mayer (1986).

Esto llevo a que abriera su horizonte de no solo a identificar alteraciones de procesos de aprendizaje en la escuela sino que trabajara con los diferentes actores del proceso educativo, iniciara lecturas sociales de los procesos de aprendizaje y que a su vez lograra desarrollar estrategias de inclusión y de potencialización del individuo. En el propósito de abrir nuevos escenarios de actuación, Coll (2004) citado por Rigo, Barriga y Hernández (2005), señala que:

Más difícil ha sido el reconocimiento del trabajo del psicólogo de la educación en ámbitos no escolares, en escenarios educativos no formales o informales; aunque ahí también se ha ido abriendo espacio en tareas de planificación, de diseño y de formación; en el ámbito de la empresa o en el contexto de entornos no formales en el sentido de no escolares, y ahora últimamente se están abriendo espacios importantes en escenarios educativos emergentes. Emergentes o tradicionales que reconsideran, por ejemplo, la intervención en el ámbito familiar (tradicionalmente considerado como algo reservado a la psicología clínica) en prácticas educativo-familiares o en actividades de ocio o incluso en lo que son actividades comunitarias y actividades culturales en un foro comunitario, o bien, en nuevos escenarios educativos como, por ejemplo, la participación de los psicólogos de la educación en tareas de programación

y asesoramiento en cadenas de televisión, en programas que en principio no tienen una finalidad educativa pero que tienen una incidencia educativa en la formación y socialización de las personas en general y de los niños y jóvenes en particular. Igualmente todo lo que se refiere a la intervención en entornos virtuales con el uso de nuevas tecnologías y la emergencia y la aparición de nuevos escenarios educativos (p.9).

De lo anterior, se infiere que aunque la psicología educativa cuenta con una gran historia para lograr el reconocimiento con el cual hoy se mueve en su quehacer, ha sido un trabajo constante alineado a lo científico y a la lectura de realidades sociales que le ha permitido destacarse en el trabajo interdisciplinario y que ahora sea involucrada en procesos de gran impacto como la Paz.

En el contexto colombiano se identifica como su inicio en los años 30, dentro de los currículos de la primera Facultad de Educación, vinculada al Instituto Pedagógico Nacional en asignaturas como: Psicología del Niño, Psicología de la Adolescencia y Psicología Experimental, entre otras, pasando a la constitución de programas académicos en psicopedagogía cerca de los años 60 (Arias, 2008).

En la actualidad, El colegio Colombiano de Psicólogos (s.f.) define la psicología educativa como:

Un campo interesado en el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje en escenarios educativos, sean estos de carácter formal, informal y de educación para el desarrollo humano y el trabajo; teniendo presente la interacción permanente entre los saberes de la psicología y los saberes de la educación, así mismo las variables de naturaleza psicológica que intervienen en el proceso educativo, las variables neurocognitivas y socioculturales implicadas en dichos procesos. Las variables de naturaleza psicológica que intervienen en el proceso educativo, y las variables que hacen referencia al comportamiento que se pretende instaurar y/o modificar.



Como se observa en la definición misma del campo, se asume una interdisciplinariedad que se preocupa por el bienestar humano en el campo escolar sin perder su objeto de estudio máximo que es la psique.

En este orden de ideas, el presente libro recoge una argumentación histórica, teórica y práctica de la Psicología educativa como especialidad disciplinar y profesional basada en diferentes líneas temáticas que han sido pensadas desde una mirada interdisciplinaria en tanto se argumentan hallazgos científicos desde una mirada individual y colectiva que involucra actores más allá del escenario escolar. Así mismo, muestra un carácter profesionalizante en tanto ofrece miradas de intervención aplicable en diferentes escenarios de intervención intra y extraescolar, y que sirven de argumento para el relevo de psicólogos en formación que se enfrentan a nuevos retos y problemáticas en los escenarios educativos.

Bajo la orientación del nodo nacional de Investigadores en psicología Educativa, se ha conformado una red que participa como comunidad disciplinar en el análisis y búsqueda de soluciones de problemas relevantes del país por medio de la producción de conocimiento con pertinencia social respaldado en estudios rigurosos de diferentes investigadores e instituciones que aportan al desarrollo de la especialidad.

## REFERENCIAS

- Arias, J. (2008). *Psicología educativa, psicopedagogía, conozcámoslas*. [Online] Consultado en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11\\_08arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_08arti.pdf)
- Arvilla Ropain, A. R., Palacio Orozco, L. P., & Arango Gonzáles, C. P. (2011). *El psicólogo educativo y su quehacer en la institución*. Colombia.
- Beltrán, J. & Pérez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa, valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), 204-231.
- Cazau, P. (2001). Estilos de aprendizaje: Generalidades. Disponible en: [http://pcazau.galeon.com/guia\\_esti01.htm](http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm).
- Colegio Colombiano de Psicólogos (s.f.). *Campo Psicología Educativa*. [Online] Consultado en: <http://www.colpsic.org.co/productos-y-servicios/campo-psicologia-educativa/92>
- Delgado-Guarín, P.A. (2015). *Consecuencias del contrabando de gasolina en la frontera colombo-venezolana durante el año 2014*. [Trabajo de grado] consultado en: <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/13826/2/Trabajo%20%20terminado.pdf>
- Díaz, E. (2011). Estilos de aprendizaje. *Revista Eídos*, p. 6.
- Lucci, M. A. (2011). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/17420>.
- Luengo, J. (2004). *La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación*. [Online] Consultado en: <http://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/1-ValorEducar.pdf>
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. *Estrategias de aprendizaje*, 15-62. Recuperado de <http://www.editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/DIGITESIS/Nora%20Olmedo/PDF/F.%20CONSIDERACIONES%20TEORICAS.pdf>.
- Ospina, M. A. P., Salazar, L. I. D., & Meneses, J. S. C. (2013). Modelos de

caprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de educación*, (64), 79-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413634076004.pdf>.

Rengifo, F. J. & Castells, N. (2003). Contribuciones para pergeñar la práctica del psicólogo de la educación en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (12).[Online] consultado en: <http://ezproxy.eafit.edu.co/login?url=http://search.proquest.com/docview/1436993224?accountid=45662>

Rigo, M., Barriga, F. & Hernández, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). La enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Manual de la investigación sobre la enseñanza*. New York: McMillan.

# **Parte 1**

---

**Proceso de aprendizaje  
y características individuales:  
Heterogeneidad de la educación,  
educación inclusiva y  
primera infancia**

---

## **Experiencias relacionales tempranas y dificultades de aprendizaje**

---

*Marta Isabel López Giraldo<sup>1</sup>*  
*Goethe Universitat Frankfurt Am Main*

La investigación tuvo como objetivo explorar una posible relación entre las experiencias relacionales tempranas entre el niño/a y los cuidadores primarios, y las dificultades de aprendizaje, a partir de la tesis planteada por Katzenbach (2004) y Katzenbach & Ruth (2008).

Partiendo del desarrollo cognitivo propuesto por Karmiloff-Smith (1994) y del desarrollo psíquico de Metzger (2002), Katzenbach y Ruth (2008) planteó la existencia de una relación entre la capacidad cognitiva y la capacidad triangular. La primera hace referencia a la capacidad de realizar un cambio conceptual, con base en el modelo de *redescripción representacional* propuesto por Karmiloff-Smith (1994), es decir, reorganizar y reestructurar las representaciones existentes. La capacidad triangular corresponde a la transición de las relaciones didácticas entre madre-niño/a, identificadas como estabilidad, seguridad, protección, o a las relaciones triádicas entre padre, madre niño/a, relacionadas con la salida a un mundo nuevo, a la exploración y el riesgo.

---

1 Psicóloga. Magíster en Psicología, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Actualmente Doctoranda en el Instituto de Pedagogía Especial, Universidad Johan Wolfgang Goethe, Fráncfort del Meno, Alemania. Miembro de la Asociación Internacional de Psicoterapia y Psicoanálisis Relacional (IARPP). Miembro del Colegio de Altos Estudios en Clínica Relacional de Medellín. Áreas de interés: aprendizaje, desarrollo evolutivo, psicología clínica. Correspondencia: [martaaisa570@gmail.com](mailto:martaaisa570@gmail.com)

Katzenbach & Ruth (2008) también señaló que ambos procesos de desarrollo se asemejan, en el sentido que en ellos existe una fase de transición entre estabilidad-consolidación y reorganización-reestructuración.

En la transición surge necesariamente una sensación de pérdida de control acompañada por ansiedad, que debe regularse para finalizar ambos procesos (en el ámbito cognitivo para lograr el cambio conceptual, y en el ámbito relacional para establecer relaciones triádicas). La capacidad de regulación emocional es parte esencial del desarrollo cognitivo, y se desarrolla en las relaciones con los primeros cuidadores (Saarni, 1999; Fonagy & Target, 2007); a propósito de esto, Katzenbach (2004) ubica en este punto la relación entre las experiencias relacionales primarias y el aprendizaje y según él, los niños con problemas de aprendizaje presentan dificultades en esta transición, pues son incapaces de tolerar la ansiedad surgida en esta etapa.

El estudio de soporte fue exploratorio y empleó dos instrumentos: un experimento diseñado originalmente por Karmiloff-Smith e Inhelder (1975), que consistió en un set de bloques de madera que debían equilibrarse sobre una barra delgada, y cuyo objetivo era analizar la capacidad cognitiva. El segundo instrumento fue el *McArthur Stem Story Battery* (Emde *et al.*, 2003), consistente en una prueba proyectiva que permitió analizar la capacidad triangular.

El estudio fue realizado en Medellín (Colombia) con dos grupos de niños/as: seis con dificultades de aprendizaje y ocho sin dificultades. Los resultados mostraron una relación entre la capacidad cognitiva y la capacidad triangular en nueve de los niños/as participantes en la investigación: Los niños/as con dificultades en el aprendizaje presentaron dificultades para realizar la transición entre la fase 2 y la 3 del proceso cognitivo descrito por Karmiloff-Smith (1994), frente a aquellos que no tenían dificultades. Así mismo, se observaron algunas señales de emoción y estrategias de regulación emocional en esta transición: los niños/as con dificultades de aprendizaje utilizaron estrategias de

*Proceso de aprendizaje y características individuales:  
Heterogeneidad de la educación, educación inclusiva y primera infancia*

evitación, mientras que en los que no tenían dificultades se observaron estrategias de enfrentamiento. Así mismo, se encontró una dificultad en los niños/as con problemas de aprendizaje para establecer relaciones triádicas, frente a aquellos que no presentaban problemas, y quienes conformaron relaciones diádicas y triádicas en una proporción semejante.

## REFERENCIAS

- Emde, R., Wolf, D. & Oppenheim, D. (2003). *Revealing the Inner Worlds- of Young Children. The MacArthur Story Stem Battery and Parent-Child Narratives*. Oxford: University Press.
- Fonagy, P. et al. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Karmiloff-Smith, A. Inhelder, B. (1975). If you want to go ahead, get a theory. *Cognition* 3(3).
- Karmiloff Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Katzenbach, D. & Ruth, J. (2008). Lernen-Lernstörung-Triangulierung. Zum Zusammenspiel von Emotion und Kognition bei Lernprozessen. En: F. Dammasch, D. Katzenbach y J. Ruht (Ed.). *Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht*. (pp. 59-81). Frankfurt am Main: Brandes y Apsel.
- Katzenbach, D. (2004). Wenn das Lernenzuris kantwird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. En: F. Dammasch y D. Katzenbach (Hrsg.). *Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schule*, (pp. 83-104). Frankfurt am Main: Brandes&Apsel.
- Metzger, H. (2002). Zwischen Dyade und Triade. Neue Horizonte und traditionelle Rollen für den Vater. En: K. Steinhardt, W. Datler y J. Gstach (Hrsg.). *Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit*, (29-42). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.



---

## **Estudio comparativo de los estilos de aprendizaje en estudiantes de diferentes facultades de una corporación universitaria**

---

*Marbel Lucía Gravini Donado<sup>1</sup>*  
*Universidad Simón Bolívar*

Investigaciones realizadas por Gallego (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; esto hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea un constructo constante y particular (Alonso, Gallego & Honey, 2005).

Es por esto que el *aprender a aprender* corresponde al fin primordial de la educación, 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).

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.

---

<sup>1</sup> Psicóloga. Magíster en Educación con énfasis en cognición. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad del Norte. Doctoranda Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Líder del Grupo de investigación SINAPSIS Educativa y Social. Coordinadora del Programa Institucional de Excelencia Académica, Universidad Simón Bolívar. Par evaluador de Colciencias. Correspondencia: mgravini1@unisimonbolivar.edu.co

Reinoso, López, Peguero y Gutiérrez (2011), resaltan que actualmente es aceptada la idea de que *aprender no solo significa adquirir conocimientos*, sino buscar medios que conduzcan a la solución de problemas, a un aprendizaje activo y autorregulado que implica necesariamente la adquisición, producción y aplicación de estrategias efectivas para aprender. Lo anterior, advirtiendo que solo se considera eficaz el estudio si este produce un aprendizaje (Carrasco, 2004).

Monereo, Castelló, Clarina, Palma, y Pérez (2007), asienten 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.

El estudio presentado es correlacional, y su objetivo fue identificar la relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), empleando el cuestionario de Honey Alonso (CHAEA) y la escala de estrategias de aprendizaje para estudiantes universitarios (ACRA); se adelantó en una muestra de 349 estudiantes matriculados en la asignatura Técnicas de Aprendizaje de las Facultades de Humanidades, Ingeniería, Ciencias Económicas, Derecho y Arquitectura.

La relación entre variables se constató con el coeficiente de correlación de Pearson, con una significancia de  $p < .05$ . Los resultados demostraron que en los estudiantes hay un predominio del estilo reflexivo seguido por el teórico, y frente a las estrategias empleadas en orden decreciente, se identificaron las de adquisición, apoyo, recuperación y codificación de la información.

Así mismo, no se estableció una correlación directa entre un estilo y una estrategia determinada. Con menor preferencia se identificaron los estilos pragmático y activo aunque se observaron diferencias en relación con cada carrera evaluada.

## REFERENCIAS

- Alonso, C. Gallego, D., Honey, P. (2005). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. (6ª ed). Bilbao: Mensajero.
- Carrasco, J.B. (2004). *Estrategias de aprendizaje para aprender más y mejor*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.
- Gallego, D. (2007). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 19(1). 95-112.
- Monereo, C., Castelló, M., Clarina, M., Palma, M., & Pérez, M. L (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (1ª ed.). México: 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=268de0279fc5ea3a731>.
- Sarramona, J.L., Colom, A.J., Bernabeu, J.L., & Domínguez, E. (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. (2ª ed.). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

---

## **Estilos de pensamiento en psicólogos en formación del grupo de Psicología y Sociedad de la Universidad de Pamplona**

---

*Olga Mariela Mogollón Canal<sup>1</sup>  
Jackson Arley Acevedo Clavijo<sup>2</sup>  
Universidad de Pamplona*

Los estilos de pensamiento son herramientas que utiliza el individuo para dar rienda suelta al modo en que usa su cognición para resolver las problemáticas que se suscitan en su cotidianidad (Stenberg, 1997), todo ello con la finalidad de responder adaptativamente a las vicisitudes y requerimientos del contexto que le circunscribe. Desde el punto de vista disciplinar, el proyecto se enmarca en la Psicología Educativa (Woolfolk, 2006), partiendo de la noción de estilos de aprendizaje como proceso cognitivo de orden superior (Santrock, 2006b).

Algunas investigaciones en el contexto mundial citan los trabajos de Albaili (2007), empleando la versión árabe del instrumento aquí utilizado, así como Mogollón (2007), haciendo un estudio comparativo en poblaciones universitarias en España y Colombia, Zhang (2008), en docentes de preparatoria

- 
- 1 Psicóloga, Universidad Santo Tomás. Doctora en Líneas Actuales de Investigación en Psicología, Universidad Pública de Navarra. Magíster en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Docente y directora del Semillero Psicología y Sociedad, Universidad de Pamplona. Correspondencia: [omariela1@hotmail.com](mailto:omariela1@hotmail.com)
  - 2 Psicólogo. Magíster en Educación, Universidad de Pamplona. Docente Universidad de Pamplona. Correspondencia: [jacksonacevedo@hotmail.com](mailto:jacksonacevedo@hotmail.com)

de la ciudad de Shanghai (China); Yildizlar (2010), analizando estudiantes de Licenciatura en Educación de Turquía, alumnos de Enfermería españoles; Sagone y De Carolli (2012), examinando este constructo y su asociación con la creatividad en estudiantes italianos de educación secundaria.

Este estudio investigativo de carácter mixto-descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), identificó estilos cognitivos, usualmente utilizados por los estudiantes de los semilleros de investigación adscritos al Grupo Psicología y Sociedad de la Universidad de Pamplona.

Se desarrolló una propuesta investigativa con una población de estudiantes de segundo semestre de 2014, a quienes se aplicó el Inventario de Estilos de Pensamiento de Sternberg & Wagner (1992), como instrumento de recolección de información, junto a un cuestionario de datos sociodemográficos, y la integración de un grupo focal y de observación no participante.

El planteamiento del problema partió del siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son los principales estilos de pensamiento utilizados por los estudiantes adscritos a los semilleros de investigación del Grupo Psicología y Sociedad de la Universidad de Pamplona? A partir de este, se estableció como objetivo general la identificación de tales estilos de pensamiento en la población objeto, a través de una investigación de orden mixto, que permitió la comprensión de este fenómeno cognitivo en la población mencionada. Como objetivos específicos se determinaron los siguientes:

- 1) Identificar los estilos de pensamiento predominantes en cada población estudiada mediante la aplicación, análisis e interpretación de los instrumentos utilizados, para hallar diferencias y/o similitudes entre las poblaciones valoradas.
- 2) Reconocer las características sociodemográficas que posibilitan la manifestación de los estilos de pensamiento en los estudiantes investigadores, mediante la utilización de estrategias cualitativas (grupos focales, diarios

- de observación y encuestas de datos sociodemográficos), para explicar la relación a la presencia de estos constructos cognitivos.
- 3) Descubrir la importancia implícita sobre la forma en que los estilos de pensamiento son usados en el ejercicio de investigación en la población mencionada, a través de la aplicación, análisis e interpretación de los instrumentos para comprender dicho fenómeno.

La metodología empleada contempló una investigación de tipo mixto-descriptiva, exploratoria con un diseño no experimental y transversal aplicado a una población de estudiantes investigadores adscritos al Grupo Psicología y Sociedad. La muestra del estudio estuvo conformada por estudiantes con proyectos inscritos a Vicerrectoría de Investigaciones, los instrumentos empleados fueron el Inventario Estilos de Pensamiento de Sternberg & Wagner (1992), así como un grupo focal y la observación no participante.

## REFERENCIAS

- Albaili, M. (2007). *Differences in Thinking styles among Low-, Average-, and High-Achieving college students*. The 13Th International Conference on Thinking. June 17-21 ,Norrkoping, Sweeden.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª Ed.). México: McGraw-Hill
- Mogollón, O. (2007). *Análisis transcultural de los estilos de pensamiento de los estudiantes de la Universidad Pública de Navarra y de la Universidad de Pamplona, Colombia*.(Tesis Doctoral). Navarra, España: Universidad de Navarra.
- Sagone, E. & De Caroli, M. (2012). Creativity and thinking styles in arts, sciences, humanities high school students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Infancia y Adolescencia en un Mundo de Cambio. 1(24), pp. 441 – 450.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. (2ª Ed.). México: Mc. Graw Hill Interamericana Editores.
- Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (1992). *Thinking styles inventory*. Unpublished test. New Haven, CT: Yale University.
- Sternberg, R. (1997). *Estilos de pensamiento: Claves para Identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.
- Woolfolk A. (2006). *Psicología educativa*. (9ª Ed.). Ed. Pearson Education.
- Yildizlar, M. (2010). *Thinking styles of candidate teachers who come from different cultures*. *University Hacettepe. Journal of Educación*. 39, pp. 383:393.
- Zhang, L. (2008). Teachers' Styles of Thinking: An Exploratory Study. *The Journal of psychology: interdisciplinary and Applied*, 142(1), 37-55.

---

## Memoria de trabajo y su alcance explicativo en la comprensión lectora de adultos

---

*Johana Margarita Escudero Cabarcas<sup>1</sup>*  
*Universidad Simón Bolívar*

El auge por la comprensión de aquellos componentes que posibilitan el rendimiento del ser humano en diversas áreas, en donde es menester la acción de procesos cognoscitivos complejos como la lectura y la Comprensión Lectora (CL), ha sido motivo de estudio en las últimas décadas (Camps, 2005; García-Madruga & Fernández, 2008; Olarte, 2012).

Al retomar estos aspectos desde la neurociencia cognitiva, es posible comprender a fondo la diversidad de procesos, funciones y características que enmarcan el comportamiento del ser humano a través de la *Memoria de Trabajo* (MT)\*, como elemento asociado desde esta área de conocimiento con la capacidad de procesar la información leída y entendido como componente fundamental en los procesos de comprensión de textos (Baqués & Sáiz, 1999; García-Madruga & Fernández, 2008; Nevo & Breznitz, 2011).

A nivel neuroanatómico se establece una organización jerárquica del funcio-

---

1 Psicóloga, Universidad Simón Bolívar. Doctora en Psicología con Orientación en Neurociencia Cognitiva, Universidad Maimónides. Especialista en Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje, Universidad del Norte. Docente-Investigadora, Universidad Simón Bolívar.  
Correspondencia: jescudero1@unisimonbolivar.edu.co

\* De aquí en adelante MT.



namiento cerebral que asocia el córtex prefrontal (CPF) y sus estructuras con los procesos de memoria de trabajo, la inhibición de la distractibilidad, la búsqueda de la novedad y la codificación del contexto, entre otros (Reyes & Slachevsky, 2009).

Esto implica que tanto la MT como el lenguaje y su comprensión, pertenecen a estructuras cerebrales de íntima relación, sin obviar que se encuentran dentro de un procesamiento multidimensional que no permite entender los procesos cognitivos en forma independiente (Maestú *et al.*, 2003), sino bajo una interrelación constante de variables cognitivas, cognitivo-lingüísticas, afectivas y motivacionales posibilitadas por las estructuras cerebrales.

La necesidad de entender el desarrollo del ser humano, su funcionamiento cognoscitivo y la generación de competencias a nivel escolar, conlleva a profundizar en el estudio de los elementos que componen esta relación para comprender la forma en que los procesos cognitivos como la MT influyen en el desempeño educativo del hombre, en su edad adulta, en aspectos como la lectura y la apropiación de lo leído; por esto, la presente investigación analiza la implicación de la MT y sus componentes (verbal y espacial) en los niveles literal, inferencial e intertextual que se encuentran en la comprensión de un texto.

Esta investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, instrumentos de evaluación la *Weschler Memory Scale III* y la *Prueba para la medición del nivel lector - Universidad Simón Bolívar (MENILEC-USB)*. Transeccional correlacional, que fue aplicado en una muestra de 184 participantes en formación universitaria.

Se concluyó que la MT está íntimamente relacionada con niveles iniciales (literales e inferenciales) de la comprensión lectora, mas no con niveles o procesos más complejos de abstracción e integración de la comprensión de un

*Proceso de aprendizaje y características individuales:  
Heterogeneidad de la educación, educación inclusiva y primera infancia*

texto, que eventualmente llevarían a un nivel de lectura superior (nivel intertextual); según esto, la MT resulta ser un elemento neurocognitivo básico para el proceso lector, mas no necesariamente se encuentra en todos los niveles que posibilitan la comprensión de lo leído, por lo tanto su participación es importante, pero no determinante en la comprensión lectora.

## REFERENCIAS

- Baqués, J. & Sáiz, D. (1999). Medidas simples y compuestas de memoria de trabajo y su relación con el aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 11(4), pp. 737-745.
- Camps, A. (2005). *La comprensión lectora, problema de todos*. [Online] consultado en: <http://www.madrimasd.org/informacionIDI/noticias/noticia.asp?id=18891>
- García-Madruga, J. & Fernández, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología*, 39(1), 133-157.
- Maestú, F., Quesney, F., Ortiz, T., Campo, P. & Fernández, A. (2003). Cognición y redes neurales: una nueva perspectiva desde la neuroimagen funcional. *Rev Neurol*, 37(10), pp. 962-966.
- Nevo, E. & Breznitz, Z. (2011). Assessment of working memory components at 6 years of age as predictors of reading achievements a year later. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, pp.73-90.
- Olarte, P. (2012). El problema de la comprensión lectora. En *revista Correo del Maestro*, (23), pp. 7-8. [Online] consultado en: [http://www.educared.org/global/plan-lector/contenido?EDUCARED\\_SHARED\\_CONTENT\\_ID=12611555](http://www.educared.org/global/plan-lector/contenido?EDUCARED_SHARED_CONTENT_ID=12611555)
- Reyes P. & Slachevsky, A. (2009). Anatomía funcional de cortexprefontral y modelos. En: Pérez, M. (2009). *Manual de neuropsicología Clínica*. España: Ediciones Pirámide.

---

## **Regulación de conducta en niños de colegio privado de Cúcuta en el inicio de su edad escolar**

---

*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 Lizarazó<sup>5</sup>*

*Universidad Simón Bolívar*

### **Introducción**

En la ciudad de Cúcuta, recientes reportes reflejan unos bajos indicadores de cultura ciudadana, importantes cifras de violencia intrafamiliar y una baja participación ciudadana, entre otras condiciones (Junta Metropolitana de Cúcuta, 2015). Dicha deficiencia de ciudadanía, se ha reflejado en acciones como la evasión de impuestos y otras formas de violencia (La opinión, 2011) así como una inferida negligencia de las problemáticas sociales. Lo anterior

---

1 Psicólogo. Magíster en Psicología Clínica. Especialista en Neuropsicología Infantil, Pontificia Universidad Javeriana. Docente-Investigador Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correspondencia: 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 Psicología, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correspondencia: e.diaz@unisimonbolivar.edu.co

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

5 Psicóloga, Universidad Simón Bolívar. Investigadora-Líder de Semillero en Clínica y Desarrollo Psicológico (FUDEPSY). Correspondencia: oriiana\_9312@hotmail.com

se ve reflejado en el énfasis de las políticas públicas de la alcaldía de Cúcuta enmarcadas en 5 programas para el año 2013 que se centran en fenómenos de violencia y recuperación del espacio público (Alcaldía De San José de Cúcuta, 2013) que, aunque son necesarios, podrían verse mejor complementados con apuestas que fortalezcan la ciudadanía y al comportamiento prosocial de la comunidad.

Algunas explicaciones de estos fenómenos en la ciudad, se podría asociar con la capacidad de autorregulación personal y de la comunidad (Mockus, 2003), entendida desde una mirada neuropsicológica como un conjunto de procesos que involucran funciones ejecutivas como el control inhibitorio, la planeación y la memoria de trabajo, y que se encuentra asociado con el comportamiento, la cognición y la emoción (Canet-Juric, Introzzi, Andrés, y Stelzer, 2016). Esta capacidad es visible de manera discreta desde la edad pre-escolar, sin embargo, algunos autores argumentan un importante desarrollo de procesos psicológicos que explican el control voluntario del niño hacia los inicios de la edad escolar (Flores & Ostrosky, 2012), a los cuales se les conoce como funciones ejecutivas, que implican procesos psicológicos complejos como la planeación, el control inhibitorio, la atención voluntaria y la memoria de trabajo. Así mismo, estos procesos se relacionan con la autorregulación conductual del niño que en edades tempranas son mediadas por el adulto y que maduran hasta que el niño consigue un control voluntario de sus propias acciones (Riaño & Quijano, 2015).

Las funciones ejecutivas como procesos que favorecen la regulación conductual, han sido definidas por Pineda (2000), como procesos que permiten programar, establecer metas y monitorizar actividades mentales. En esta misma línea de pensamiento, Stuss (2011), quien relaciona estos procesos con activación de áreas cerebrales frontales implicadas en procesos de atención, supervisión, organización de conducta, autorregulación conductual emocional y metacognición. Partiendo de la definición de Stuss, cabe retomar el reportado vínculo anatómico y funcional que las funciones ejecu-

tivas tienen con las emociones, advirtiendo el vínculo entre lóbulos frontales y estructuras subcorticales incluyendo también el sistema límbico (Flores Lázaro & Ostrosky Solís, 2008).

La maduración de estas funciones, se da desde la edad preescolar con un importante desarrollo hacia el inicio de la edad escolar. Al respecto, Aguilera, Ostrosky y Camarena (2012) agregan que entre los 3 y los 6 años se dan importantes cambios en las funciones ejecutivas mediados por la crianza de los padres, permitiendo a los niños ingresar a la escolaridad primaria con capacidades básicas que permitirán la autonomía necesaria para enfrentar el contexto escolar formal donde gradualmente se disminuye la lúdica y e incrementa el trabajo independiente.

En una revisión sobre el desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares (Whitebread & Basilio, 2012), se reconoce la importancia de los primeros seis años de vida del niño, donde se da un desarrollo cognitivo y social. Adicionalmente, los autores sugieren la influencia de la autorregulación como predictor de la adaptación a la escuela y el desarrollo de habilidades escolares.

Estudiar la autorregulación de comportamiento y las funciones ejecutivas resultan de interés advirtiendo la relación positiva reportada con las competencias ciudadanas (Pino Melgarejo y Urrego Betancourt, 2013) que se vincula con el comportamiento en comunidad, y la cognición social (Restrepo Botero, Arana Medina, Alvis Rizzo, Gómez Aristizabal, y Hoyos Zuluaga, 2016) que implica aspectos como la empatía.

Así mismo, el disminuido desarrollo de funciones ejecutivas, se ha asociado con trastornos clínicos como el déficit de atención con/sin hiperactividad Trastorno por déficit de atención (Barkley, 2009), que a su vez predice algunas consecuencias sociales en la adultez como la violencia (Rangel, 2014) o el abuso de sustancias (Levy et al., 2014).

Teniendo en cuenta la literatura revisada, la autorregulación parece ser uno de los constructos que motiva el apropiado comportamiento social en tanto per-

mite organizar el comportamiento e inhibir respuestas impulsivas; por esta razón en esta investigación se consideró pertinente analizar las diferencias en la capacidad de autorregulación de la conducta, teniendo en cuenta aspectos socioculturales y de crianza, permitiendo de esta manera conocer características propias de los niños y sus familias que pudieran contribuir en la maduración neurocognitiva y conductual de los niños, generando algunas luces de variables que contribuyen en la formación de la autonomía y el buen comportamiento social.

### **Metodología**

Para alcanzar los objetivos se desarrolló una investigación de corte transversal, con un diseño descriptivo - correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) en cuya primera fase se seleccionó una muestra intencional de 28 niños y niñas de 6 años de edad, matriculados en primer grado de un colegio privado de la ciudad de Cúcuta; la evaluación consistió en un cuestionario de datos sociodemográficos; el Inventario de Conducta Parental (Lovejoy et al. 1999, citado por Merino, Díaz & De Roma, 2004); algunos subtest de Evaluación Neuropsicológica Infantil (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky, 2013).

Para los análisis estadísticos se utilizaron pruebas no paramétricas advirtiendo la distribución de los datos, mediante el software IBM SPSS V. 21. Para el caso de las pruebas comparativas se utilizó las U-Mann-Whitney, mientras que para las correlaciones se utilizó el coeficiente de Spearman.

### **Resultados y Discusión**

De los análisis correlacionales, en primer lugar, se analizaron las conductas parentales (Tabla 1), encontrando importantes vínculos con procesos como la atención, la cual mostró relación directa con comportamientos específicos de tipo coercitivo como la tendencia a advertirle anticipadamente consecuencias al niño, el uso de amenazas y el hacer caso omiso a sus intereses. Por el contrario, se evidenció que el castigo físico y el reproche se asocian con menor capacidad atencional visual.

Tabla 1. Correlaciones entre conductas parentales (Lovejoy et al. 1999, citado por Merino, Díaz & DeRoma, 2004) y procesos relacionados con autorregulación de conducta.

Tipo de conducta	Atención Visual	Atención Auditiva	Memoria de trabajo	Planeación	Control inhibitorio	Velocidad
Impaciencia cuando no se hace lo que el padre dice						-,434*
Conversaciones agradables						,412*
Trato brusco						-,522**
Incentivar enseñanzas						
Exigencia de acciones inmediatas						
Manifestaciones abiertas de afecto				,334*		
Expresión del disgusto				,402*		
Reciprocidad en emociones positivas		-,510**		,334*		
Anticipación de consecuencias al niño	,489**		,403*	,360*		
Dedicación en actividades recreativas						
Atención a los sentimientos						
Tendencia a gratitud y felicitación				,334*		
Castigo físico	-,351*			,334*		
Actitud de ayuda	-,424*	-,331*		,267		
Uso de amenazas	,358*			,338*		
Tendencia a reconfortar ante los temores						
Uso de malas palabras						
Manifestaciones físicas de afecto						
Uso de reproches	-,419*					
Caso omiso a los intereses del niño	,388*		,386*			-,576**

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral). - \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

La habilidad de planeación, mostró relación directamente proporcional especialmente con conductas parentales de tipo afectivo, como las expresiones mediante abrazos y besos, así como las experiencias divertidas, la gratitud, la intención de ayuda y la expresión de felicitación. Sin embargo, la expresión de amenaza y advertencia por parte de los padres, mostró también relación positiva con la capacidad de planeación.

La velocidad de procesamiento se observó relacionada positivamente con las conversaciones agradables, sin embargo, se encontró una tendencia a menor velocidad ante comportamientos parentales como la impaciencia, el contacto físico con brusquedad o el hecho de posponer arbitrariamente la gratificación.



A diferencia de lo que se esperaba, ninguno de los comportamientos parentales abordados mostró relación con el control inhibitorio. Hallazgo que contrasta con reportes en México donde se encontró que estilo parental autoritario se relaciona con mayor impulsividad en los hijos (Negrete y Vite, 2011).

De acuerdo con los resultados, es posible inferir una asociación positiva entre las conductas parentales de apoyo-compromiso y los procesos de planeación, atención voluntaria y velocidad, lo que coincide con aportes de Jackson y Schemes (2005), quienes argumentan una mayor estimulación cognitiva en escenarios de interacción cercana entre padres e hijos. Por el contrario, la crianza hostil mostró relación inversa con procesos cognitivos, lo que coincide con los reportes de Mestre, Samper, Tur y Díez (2001), quienes encontraron que las relaciones hostiles con los hijos, se asocian con una menor disposición prosocial.

Otra variable de interés son las horas de sueño nocturno, encontrando una tendencia a menores errores por impulsividad en los niños con mayor tiempo de sueño nocturno (Coeficiente=0.39;  $p=0,04$ ).

Frente a la compañía durante el sueño nocturno, cabe destacar que un 45% de los niños evaluados aún duerme en compañía de sus padres, encontrando mayor tendencia a promover el sueño sin compañía por parte de los padres más jóvenes ( $p=0,04$ ). Esta cifra resulta de interés advirtiendo reportes que vinculan el dormir acompañado con algunas consecuencias negativas como inseguridad, ansiedad y agresividad (Korbman & De la Vega, 2006).

A nivel cognitivo se encontró que los niños que aún duermen en compañía de sus padres presentaron en general menor velocidad de procesamiento comparados con los niños que duermen solos en su propia cama y habitación ( $p=0,008$ ).

Finalmente, se encontraron relaciones directamente proporcionales entre la edad de los padres y la capacidad de atención auditiva (Coeficiente=0,576;  $p=0,001$ ) y la velocidad (Coeficiente=0,514;  $p=0,004$ ). Hallazgo similar se obtuvo con el nivel de formación académica de la madre que se relacionó positivamente con la capacidad de atención (Coeficiente=0,514;  $p=0,004$ ), resultado que apoya resultados previos que indican que la educación materna predice el rendimiento cognitivo (Labin, Taborda, y Brenlla, 2015).

### **Conclusiones**

El estudio permitió identificar características de la conducta parental que bajo estilos de apoyo compromiso, se asocian con mayor desarrollo en procesos que implican autorregulación de conducta. Por el contrario, estilos de crianza que involucran trato hostil, mostraron asociación con menor velocidad de procesamiento. Otros aspectos como la edad de los padres, el nivel educativo y las horas de sueño resultan relevantes en tanto muestran indicios de relación positiva con los procesos neurocognitivos evaluados.

El estudio aquí expuesto, es resultado de una exploración inicial de la autorregulación de conducta en la región Norte santandereana cuya limitación principal es el tamaño de la muestra, sin embargo, se puede tomar como una aproximación que permitirá el desarrollo de un prometedor campo de investigación que impacte sobre la ciudadanía, la salud mental, el bienestar psicológico y el progreso regional, proponiendo aspectos psicosociales que podrán ser previstos y modificados en espera de la formación de mejores ciudadanos.

## 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), pp. 543-554.pdf
- Alcaldía de San José de Cúcuta (2013). Informe de gestión 2012-2013, *secretaría de gobierno* [documento electrónico] obtenido 8 de Agosto de 2014: <http://201.245.191.81/alcaldiadecucuta/informes/montar/informe%20de%20gestion/INFORME%20DE%20GESTI%C3%93N%202012-2013%20SECRETARIA%20DE%20GOBIERNO.pdf>
- Barkley, R. (2009). Avances en el diagnóstico y la subclasificación del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: qué puede pasar en el futuro respecto al DSM-V. *Revista de neurología*, 48 (Supl2), 101-106.
- Canet-Juric, L., Introzzi, I., Andrés, M. L., y Stelzer, F. (2016). La contribución de las Funciones Ejecutivas a la Autorregulación. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(2). Recuperado de <http://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/238>
- Flores Lázaro, J. C., y Ostrosky Solís, F. (2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 47-58. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987468>
- Flores, J. & Ostrosky, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: Manual Moderno.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). Metodología de la Investigación. (5ª Ed). México: Mc Graw Hill.
- 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, pp. 7-20
- Junta Metropolitana de Cúcuta (2015). Plan Integral de desarrollo metropolitano "Área Viva, región sostenible". [Online] consultado en: <http://www.amc.gov.co/areametro/acuerdos/archivo/0757703.pdf>
- Korbman, R. y De la Vega, R.I. (2006). La curiosidad sexual y el dormir con los padres. *Acta Pediátrica Mexicana*. 27(5), pp. 259-264.
- Labin, A., Taborda, A., y Brenlla, M. E. (2015). La Relación entre el Nivel

Educativo de la Madre y el Rendimiento Cognitivo Infanto-Juvenil a partir del WISC-IV. *Psicogente*, 18(34), 293–302. <https://doi.org/10.17081/psico.18.34.505>

- La Opinión (2011). Cucuteños rajados en cultura ciudadana. [documento electrónico] obtenido 8 de agosto de 2014:[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)
- Levy, S., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., Killian, J. M., Voigt, R. G., y Barbaresi, W. J. (2014). Childhood ADHD and risk for substance dependence in adulthood: A longitudinal, population-based study. *PLoS ONE*, 9(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0105640>
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., y Ostrosky, F. (2013). *Evaluación Neuropsicológica Infantil – ENI 2*. México: Manual Moderno.
- Merino, C. Díaz, M. & De Roma, V. (2004). Validación del inventario de conductas parentales. Un análisis factorial confirmatorio. *Persona*, 7, pp. 145-162.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. & Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 691-703
- Mockus, A. (2003). Cultura ciudadana y comunicación. *La Tadeo*, 68, 106-111.
- Negrete, A., y Vite, A. (2011). Relación De La Violencia Familiar Y La Impulsividad En Una Muestra De Adolescentes Mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(2), 121–128. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-91552011000200012](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552011000200012)
- Pineda, D. A. (2000). *La función ejecutiva y sus trastornos*. 30(II), 764–768.
- Pino Melgarejo, M., y Urrego Betancourt, Y. (2013). La importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo de las competencias ciudadanas en el contexto educativo. *Cultura, Educación y Sociedad*, 4(1), 9–20. Recuperado de [http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionsociedad/article/viewFile/969/pdf\\_189](http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionsociedad/article/viewFile/969/pdf_189)
- Rangel J.F. (2014). El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA/H) y la violencia: Revisión bibliográfica. *Salud Mental*. 37, 75-82.
- Restrepo Botero, J. C., Arana Medina, C. M., Alvis Rizzo, A., Gómez Aristotobal A. C., y Hoyos Zuluaga, E. (2016). Relación entre Cognición

Social y Funciones Ejecutivas en Niños con Trastorno Negativista Desafiante. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 42(2), 49–58. [https://doi.org/10.21865/RIDEP42\\_49](https://doi.org/10.21865/RIDEP42_49)

- Riaño, M. y Quijano, M.C. (2015). La función reguladora del lenguaje, Intervención en un caso de atención deficitaria. *Acta Neurológica Colombiana*, 31 (1), 71-78.
- Barkley, R. (2009). Avances en el diagnóstico y la subclasificación del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: qué puede pasar en el futuro respecto al DSM-V. *Revista de neurología*, 48 (Supl2), 101-106.
- Stuss, D. T. (2011). Functions of the Frontal Lobes: Relation to Executive Functions. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17, 759–765. <https://doi.org/10.1017/S1355617711000695>

---

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

---

*Hugo David Salgado Zambrano<sup>1</sup>  
Universidad Minuto de Dios*

La investigación analizó la relación existente entre la edad del participante y sus habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. Para ello, se compararon las habilidades de pensamiento crítico en un grupo de tres niños pertenecientes a la Institución Educativa La Granja en la vereda El Tunal, seleccionados de manera aleatoria de una muestra inicial de quince participantes.

La actividad central consistió en presentar una obra de títeres respecto al conflicto armado con una duración aproximada de veinte minutos, y posteriormente se pidió a los niños que dibujaran lo que consideraran relevante de la historia; a continuación se realizó una entrevista no estructurada a cada uno de los tres niños seleccionados.

El pensamiento reflexivo según Dewey (1989), es el tipo de pensamiento que consiste en dar vueltas en la cabeza a un tema, considerando todas sus consecuencias, es decir, implica ordenar las ideas partiendo de que cada una determina la siguiente, y esta a su vez retroalimenta a la primera. En otras palabras,

---

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

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). Por su parte, Facione (2007), identifica varias habilidades dentro del mismo, que incluyen la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

La investigación mostró que los intereses de los niños varían, así como las cosas en las que se fijan y la forma en que desarrollan sus ideas, lo que hace pensar en la amplitud del pensamiento y las dificultades para sistematizarlo. Los matices en las respuestas de los participantes fueron cambiantes y para este caso puede decirse que respondieron a preguntas diferentes, de acuerdo con su desarrollo cognitivo.

La actividad evidenció que el buen uso de las herramientas pedagógicas puede llevar a los niños a construir un pensamiento reflexivo que enmarque un futuro cambio social, y permite proponer ejercicios para generar nuevas formas de indagar acerca del pensamiento crítico y reflexivo, en modelos educativos del tipo “escuela nueva”, en los que según algunas docentes, puede resultar difícil la participación en las actividades grupales de todos los niños.

Finalmente, el ámbito escolar es un lugar importante para promover el pensamiento crítico que “permita a los jóvenes interactuar de manera adecuada en una sociedad plural, que requiere su comprensión, análisis, síntesis, evaluación y renovación” (Boisvert, 2004, p.5).

## **REFERENCIAS**

- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. México: Fondo de la cultura económica.
- Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de mala relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo en Cognición y desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? [Online] consultado en: <http://www.eduteka.org/pensamientocriticofacine.php>



---

## **Estrategias de aprendizaje y desempeño académico de estudiantes de primer semestre de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta**

---

*Sabrina del Rocío Rojas Madariaga<sup>1</sup>*  
*Universidad Simón Bolívar*

Los bajos índices de rendimiento académico (Edel, 2003), han sido una preocupación de la mayoría de las universidades en Colombia y en el mundo. En este sentido, el presente estudio plantea el interrogante acerca de ¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes de primer semestre de Psicología de la Universidad Simón Bolívar en Cúcuta?

Esta pregunta surge de la encontrada relación entre aspectos como el aprendizaje y la autorregulación con el logro (Bahamón, Vianchá, Alarcón & Bohórquez, 2013), la motivación y el rendimiento (Rodríguez, 2009), la autoestima y el rendimiento (Fernández, Martínez-Conde & Melipillán, 2009), antecedentes que orientan nuevos interrogantes sobre condiciones asociadas al rendimiento académico. Adicionalmente, se deben tener en cuenta aspectos del aprendizaje señalados por Gagné (1970, 1976), donde se incluyen la motivación, la atención y la memoria.

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Universidad Simón Bolívar Cúcuta. Semillero Psicología Educativa (SIPSE).  
Correspondencia: jepayka.3@hotmail.com

El estudio se orientó como paradigma cuantitativo, de carácter correlacional, y de campo en la modalidad de proyectiva. La recolección de datos se hizo a través de un cuestionario escala Likert diseñado por el autor y validado por expertos, en el cual se estimó su confiabilidad estadística en la escala de Alfa de Cronbach. Como población se eligieron los estudiantes de primer semestre del programa académico de Psicología de la Universidad Simón Bolívar Cúcuta, accediendo a una muestra aleatoria de 33.

Los resultados obtenidos revelaron promedios de calificaciones entre 3,5 y 4,4, siendo 3,7 la calificación de mayor predominio en el grupo muestral. A nivel de correlación entre las estrategias de aprendizaje, se aceptó la hipótesis nula que indica que no existe correlación entre las variables estudiadas (sig. 0.395). No obstante, se hace necesario fortalecer las habilidades y estrategias de aprendizaje de la población de estudio para mejorar la media del desempeño académico y el logro exitoso en cada una de las asignaturas del pensum académico; esto, a través de lineamientos para la construcción de un plan modular, empleando tres unidades a saber: hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje y competencias estudiantiles.

## **REFERENCIAS**

- Bahamón, M. J., Vianchá, M., Alarcón, Linda. & Bohórquez C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Fernández, O., Martínez-Conde B., & Melipillán, R. (2009). Estrategias De Aprendizaje Y Autoestima: Su Relación Con La Permanencia Y Deserción Universitaria. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 35(1), 27-45.-
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Gagné, R. (1976). Artículos de Gagné. (Número especial). *Revista de Tecnología Educativa*, 1(5):.
- Rodríguez, G (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* [Tesis Doctoral]. consultado en: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5669/RodriguezFuentes\\_Gustavo.TESIS\\_GRF\\_210109.pdf;jsessionid=3FEEAEAC03E2181AEC030334B67399EC?sequence=1](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5669/RodriguezFuentes_Gustavo.TESIS_GRF_210109.pdf;jsessionid=3FEEAEAC03E2181AEC030334B67399EC?sequence=1)

## **Parte 2**

---

**Relación educando-docente:  
Debate entre la pedagogía,  
innovación y contemporaneidad.  
Nuevas tecnologías para  
la intervención escolar  
de psicólogos y docentes**

---

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

---

*Álvaro Ramírez Botero<sup>1</sup>*  
*Institución Universitaria de Envigado*

Actualmente en Colombia y en el mundo existen muchas consideraciones sobre la psicología educativa. Sin embargo, hay coincidencias en las concepciones que no circunscriben la psicología educativa estrictamente a la escuela (Beltrán & Bueno, 1995). Por lo tanto, en esa categoría se enmarcaron una serie de intervenciones que se llevan a cabo desde los diferentes campos aplicados de la psicología, en diversos espacios sociales, desde otras disciplinas o en diferentes ámbitos institucionales.

Esto ha tenido efecto tanto para los psicólogos y la psicología como también para lo que la sociedad espera de ellos (Giraldo, 2006). La situación ha fortalecido la psicología circunscrita al discurso médico, aquella que diagnostica, clasifica y legitima las desigualdades, fundamentada en los criterios de normalidad y patología (Rengifo & Castells, 2003). Y, por otro lado, la concepción de la psicología clínica como el saber general de la psicología, un saber que se aplica en todos los ámbitos.

---

1 Psicólogo, Universidad de Antioquia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de Manizales. Candidato a Doctor en Humanidades, Universidad EAFIT. Decano, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Institución Universitaria de Envigado.  
Correspondencia: alrabote@yahoo.es

En el marco de esta lógica cada campo de aplicación de la psicología ha discurrido entre el intento por fortalecerse llevando a diferentes contextos, sus teorizaciones y sus técnicas, y al debilitarse acude a aplicaciones clínicas, derivaciones teóricas y técnicas que abordan campos diferentes al de la salud.

Entre las consecuencias de estas prácticas se presenta el intrusionismo profesional entre los ámbitos al interior de la psicología, las reflexiones constantes, las discusiones académicas y gremiales relativas a los límites, alcances y cruces de la psicología en cada dimensión (Marciales, 2012). A esto se suman las confusiones entre la psicología como una ciencia con función comprensiva y explicativa versus la psicología como una tecnología con función social transformadora.

Por esto, para el caso del presente trabajo, se delimitó la diferencia entre las intervenciones psicoeducativas y la psicología educativa (Moreno, 1997), a partir de la institucionalización de las prácticas. Esto permitió establecer los campos de participación de la psicología especialmente la psicología educativa (Gravini, Porto & Escorcía, 2010) en la categoría de saber específico cuya práctica requiere especialización (Santrock, 2006). Se propone comprender esta dinámica de especificidad y especialización desde la legitimación de los saberes, a través de los marcos institucionales que los contienen y posibilitan tanto su acción como su pertinencia social.

Para ello, se partió de unos planteamientos sobre la psicología educativa, y posteriormente se abordó su visión como producto de institucionalización de unas prácticas sociales, para finalmente establecer la diferencia entre las intervenciones psicoeducativas y la psicología educativa comprendidas como prácticas institucionalizadas que se delimitan desde los marcos institucionales que proporcionan un orden discursivo en el cual devienen como acciones sociales legítimas.

## REFERENCIAS

- Beltrán Llera, J. & Bueno Álvarez, J. (1995). *Psicología de la Educación*.  
Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Giraldo, J.J. (mayo, 2006). Psicología educativa: una perspectiva de intervención e investigación. *Revista Pensando Psicología*, 2(2), pp. 89-96. [Online] consultado en: [http://www.academia.edu/444192/Psicologia\\_educativa\\_una\\_perspectiva\\_de\\_intervencion\\_e\\_investigacion](http://www.academia.edu/444192/Psicologia_educativa_una_perspectiva_de_intervencion_e_investigacion)
- Rengifo, F. J. & Castells, N. (2003). Contribuciones para perfeccionar la práctica del psicólogo de la educación en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (12). [Online] consultado en: <http://ezproxy.eafit.edu.co/login?url=http://search.proquest.com/docview/1436993224?accountid=45662>
- Marciales (Ed.), *Psicología educativa: trayectorias, convergencias y vórtices*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Moreno, Miguel (Comp.). (1997). *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ariel Educación.
- Gravini, M., Porto, A., y Escorcía, L. (2010) El psicólogo educativo en la actualidad: Un facilitador del desarrollo humano integral. *Revista Psicogente*, 13 (23): pp. 158-163. Junio, 2010. Consultado en: <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/>
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. (2ª ed). México D.F.: Mac Graw-Hill Interamericana.

---

## **El quehacer del psicólogo educativo y su impacto en el aula**

---

*Elsa Catalina Lizcano López<sup>1</sup>*  
*Universidad del Rosario*

Este documento tiene como objetivo plantear el vínculo entre el quehacer del psicólogo educativo y su impacto en el aula, a partir de la experiencia docente de la cátedra de orientación profesional en el ámbito universitario; se reflexionó desde varias ideas trabajadas por el doctor en Teología y Psicología de la Universidad de Málaga, Alfredo Fierro en su artículo de 2004 Jalones psicoevolutivos para una educación moral.

Fierro (2004), expuso en este escrito la forma en que la educación en esencia es moral. Con esto, hizo referencia a que esta debe regirse sobre lo bueno y lo deseable en la formación del ser humano, pero para que ocurra, el educador necesitaba apoyarse primeramente en las posibilidades evolutivas de los educandos.

En este punto, la psicología del desarrollo guía al educador a través de los análisis piagetianos y kohlbergianos, referentes al desarrollo de la conciencia

---

1 Psicóloga, Universidad de la Sabana. Especialista en Psicoterapia Humanista Existencial, Universidad de la Sabana. Maestría en Pedagogía de la misma Universidad. Coordinadora Académica del Programa de Psicología de la Universidad del Rosario, vinculada al grupo de investigación de Individuo, Familia y Sociedad en la Línea de Psicología Positiva. Correspondencia: [elsa.lizcano@urosario.edu.co](mailto:elsa.lizcano@urosario.edu.co)



moral. Un aporte al conocimiento del desarrollo humano según estos autores y Fierro (2004), revela que “en el juego interactivo entre iguales, cooperativo o competitivo, es en donde se origina el sentido y la práctica del control recíproco, y en definitiva, de la equidad y de justicia” (p.296).

A su vez, resaltó la gestación del juicio moral autónomo en las interacciones entre iguales como fundamento en lo que respecta a contrariar las expectativas egocéntricas propias en la niñez.

Adicionalmente, el autor afirma que la escuela debe ser educadora en la convivencia moral a partir de principios como el respeto y la cooperación pacífica, en los que cada quien participa según su capacidad y responsabilidad, involucrando sin excepción a todos los actores.

En este sentido, la práctica de la orientación profesional se ha enmarcado en las actividades reflexivas que incluyen lo biográfico, a través de concepciones de mundo ligadas a los propios intereses, proyecto de vida, orientación vocacional y habilidades interpersonales (Lawrence-Brown, 2004).

Al carecer de recursos para atrapar la realidad, la educación no debe buscar respuestas finales a todo, sino comprender la naturaleza, la esencia y las limitaciones humanas para aceptarlas y hacer primar el respeto al otro y la diferencia entre pares. Así, educar en la moralidad, supone el reconocimiento individual y el respeto sensible por el proyecto personal del otro, en un escenario del cual todos forman parte. En la medida en la que se incluye la construcción propia de vida en la de los demás, se establecen lazos maduros y se dota de sentido a los propios vínculos relacionales.

Una educación que propende por la felicidad solidaria se basa en una educación de la autonomía, que a su vez se centra en la construcción de proyectos profesionales conscientes y consecuentes con lo que se piensa y actúa. La educación para ser verdaderamente humanista y eficaz debe impartirse inobjetablemente desde la coherencia.

## **REFERENCIAS**

- Fierro, A. (2004). Jalones Psicoevolutivos para una educación moral.  
*Revista de Educación*, 335, pp. 293-304.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies  
for standards based learning that benefit the whole class. *American  
Secondary Education*, 32(3), pp. 34-62.

---

## **Habitar la ciudad desde prácticas de Formación para la investigación**

---

*Napoleón Murcia Peña<sup>1</sup>*

*Sandra Susana Jaimes Mora<sup>2</sup>*

*Jovany Gómez Vabos<sup>3</sup>*

*Universidad Simón Bolívar*

Este proyecto corresponde al segundo núcleo del macroproyecto “Escuela dinámica para la construcción de paz, equidad, convivencia social y el posconflicto”, mediante el convenio de colaboración interinstitucional celebrado entre la Universidad de Caldas, Universidad Católica de Manizales, Universidad Surcolombiana, Universidad Simón Bolívar, Universidad del Cauca, Universidad Tecnológica y Pedagógica de Tunja, Universidad de la Amazonía y la Universidad Manuela Beltrán. El mismo tiene por objeto definir los escenarios de práctica investigativa en los cuales se generan experiencias significativas de paz, equidad, reconciliación y educación ciudadana en la ciudad de Cúcuta.

“Todas las sociedades son sistemas sociales, pero todas están constituidas por la intersección de múltiples sistemas sociales” (Giddens, 2006, p.195). En

---

1 Posdoctorado en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás, Universidad de Córdoba (Argentina). Doctor en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE. Magister en Educación, Universidad de Caldas. Docente e investigador, Universidad de Caldas (Colombia). Líder grupo Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana. Profesor de Doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Profesor invitado Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena y Universidad del Cauca. Correspondencia: napo2308@gmail.com

2 Magister en Prácticas Pedagógicas. Especialista en Educación Matemática. Docente, Centro de Investigación, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Integrante del grupo Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales. Correspondencia: sjames@unisimonbolivar.edu.co

3 Licenciado en Filosofía. Magister en Educación y Pedagogía. Docente Centro de Investigación, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Integrante del grupo Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Correspondencia: jgomez86@unisimonbolivar.edu.co

este programa, la escuela es considerada como un escenario de construcción social, donde se han gestado una serie de relaciones que permiten el reconocimiento de la alteridad. En ella convergen diversas prácticas sociales derivadas de los acuerdos sociales en torno a la paz, equidad, reconciliación, posconflicto, formación ética/estética, política y ciudadana, entre otras, desde las cuales se ha constituido la sociedad colombiana.

Así la escuela como escenario de prácticas sociales, permite la emergencia de diversas subjetividades que crean un mundo de relaciones, “el cual no es mío privado sino común a todos nosotros” (Schütz, 2003, p.206), pues es entorno a la construcción de relaciones intersubjetivas que se construye la realidad social, realidad que se da precisamente en el reconocimiento del otro, pues como lo propone Dittus (2011) “el estudio del Otro supone el conocimiento del Yo. Se trata de un proceso de identificación por oposición al Otro -también llamada alteridad- dando paso a una realidad intersubjetiva” (p.70), en esa realidad intersubjetiva la taxonomía del otro se legitima. Cuando esa subjetividad se objetiva e internaliza, el Alter se cosifica, adquiriendo rasgos de naturalidad (Dittus, 2011, p.71).

De esta manera en el proceso identitario el yo se construye a partir del otro, en la referencia que tenemos de otros, así como esos otros son a partir de las referencias que tienen de mi yo. en ese sentido el imaginario social del otro se construye desde los imaginarios radicales que se generan en esa referencialidad y que se comportan como estereotipos, pero se trata de la otredad no desde el sentido dado por Dittus (2011) de diferencia o exclusión sino del otro que me construye a partir del cual soy, y soy con otros.

En este sentido es común que en la escuela se reproduzcan muchas dinámicas sociales (Bourdieu, 2003); sin embargo, la mayoría de estas reproducciones son sesgadas a las prácticas y no favorecen los valores que el programa tiene como propósito. Así, las actuales exigencias de la globalidad son asumidas desde miradas meramente funcionales, se centran

en las tres funciones básicas del mercado y consumo: las matemáticas, la lectura y la escritura.

Pese a los acuerdos funcionales sobre la multidimensionalidad, el currículo en la escuela se están enfocando en una visión difusa de la calidad educativa, reduciendo este concepto a resultados en pruebas externas, en la que se privilegia el desempeño frente a unas áreas fundamentales dejando de lado resultados en el desarrollo de dimensiones axiológicas fundamentales para los procesos que se viven en Colombia, tales como la construcción de paz, convivencia social, reconciliación y equidad..

Esto desplaza a un segundo plano las demandas sociales de alteridad, como una de las dimensiones humanas más importantes que se exigen actualmente para una nueva escuela. Lo anterior, aleja a la escuela del núcleo más cercano a lo social como es la familia, y se desdibuja en ella su posibilidad real de educación y progreso. Así mismo, los procesos que se orientan reproducen las prácticas sociales excluyentes y se concentran en perfeccionar los mecanismos de control.

Para la configuración del programa se partió de tres núcleos problemáticos a saber:

Núcleo Uno: Estudios comprensivos (antecedentes en su mayoría) que buscan comprender la escuela actual.

Núcleo Dos: Habitar la ciudad desde prácticas positivas para la paz, equidad, convivencia social, educación ciudadana, reconciliación y alteridad, que incluye dos campos de acción: 1). Coordinadas sociales en las instituciones educativas formales; aglutinan lo estético, artístico, el recreo el aula y el deporte, lo ecológico, la formación para la investigación, y sus escenarios son la escuela, colegios y universidades. 2). Coordinadas sociales sobre experiencias de acción colectiva; referentes a las instituciones no formales, organizaciones gubernamentales, no gubernamentales, el barrio y la calle.

Núcleo tres: Validación social in situ de una propuesta de escuela dinámica.

De esta manera resulta importante al estudiar la escuela, reconocer que las relaciones entre sujetos e instituciones están articuladas “a unas representaciones sociales, a unas prácticas sociales y a unos órdenes de discurso” (Jaramillo 2012, p.134) que constituyen unos imaginarios sociales con los cuales actúan.

Así, la investigación planteó que la formación en investigación contribuye a la paz y la convivencia, ya que un niño, joven o adulto formado en y para la investigación, cambia su visión de mundo y se reconoce como un ciudadano comprometido en el análisis y transformación de sus realidades.

Ver la realidad a través de la investigación como práctica social, permite adquirir una visión compleja que abre un mundo de posibilidades en la formación personal y colectiva, En este sentido Chevallard&Johsua (1985) en Camacho, (2006), deja ver “que la idea de práctica social surge con el reconocimiento que otorga la sociedad al “conocimiento escolar” como tal, es decir, como un ente social” (p.134). Es decir el reconocimiento de la escuela como institución social en la que no solamente se contribuye a la formación de un ser crítico, sino que se puede visionar una sociedad con un futuro más alternativo. Desde estos elementos se busca reconocer experiencias en diferentes instituciones de educación básica, media y superior con logros de desarrollo en materia de formación para la investigación desde la perspectiva de convivencia y paz.

Así la cosas, el plantearnos un real interés por investigar las prácticas sociales, es fundamental si se quiere conocer alternativas que puedan transformar la experiencia educativa. En este sentido, aunque puede ser valioso el estudio de la educación en sí, es preferible establecer un ejercicio reflexivo sobre la pedagogía y en ella misma, a uno de sus objetos más relevantes y profundamente estudiados actualmente: la práctica pedagógica.

La pedagogía ha estado dedicada tanto en el ámbito latinoamericano como colombiano en las últimas décadas, al estudio especial del saber pedagógico

que acontece en las instituciones educativas. Este tipo de saber que se genera en la experiencia educativa, está relacionado con la misma práctica pedagógica.

Por ende, un estudio que busque reconocer prácticas sociales en la escuela, pasará por el hecho de estudiar las prácticas pedagógicas y en ellas al saber pedagógico que se ha constituido de forma particular en las instituciones educativas objeto de estudio.

Es en este saber pedagógico en donde pueden reconocerse una serie de imaginarios que han sido contruidos por los actores sociales implicados y que direccionan las formas en que estos se comportan y actúan en la realidad. Saber cómo están objetivados una serie de imaginarios en el saber pedagógico de las instituciones, así como la forma en que están han anclados dichos imaginarios en sus dinámicas, resulta crucial a la hora de reconocer una práctica social válida para ser estudiada en un contexto de formación y paz.

En Colombia, es importante reconocer el desarrollado del llamado campo intelectual de la educación, en el cual han hecho presencia una serie de grupos de investigación los cuales vienen dedicándose desde hace ya cerca de cuatro décadas a producir investigaciones que han ampliado el campo de la discusión en el país y en América Latina sobre la labor del maestro y su experiencia pedagógica.

En este sentido, Díaz (1993) reconoce que en lo relacionado con el campo de producción de los discursos que están conectados con la educación, estos no pueden ser vistos como simples procesos de producción científica, simples discursos, sino más bien como espacios discursivos con alto contenido político. Así las cosas los discursos que se vienen generando, han tenido que batallar con visiones tradicionales que han condenado a la experiencia educativa a ser un simple espacio de reproducción de saberes para un tipo de sociedad prefigurada por intereses para nada colectivos.

Estos nuevos discursos que han venido nutriendo el campo intelectual de la educación en Colombia y América Latina, se configuran desde posiciones cada vez más críticas a las lógicas de la reproducción y por ende vienen ampliando el horizonte del saber educativo a escenarios mucho más participativos y críticos, en donde la escuela, los maestros y el saber pedagógico que se produce vienen constituyendo prácticas pedagógicas cada vez más retadoras y por ende valiosas a ser reconocidas como prácticas sociales dignas de ser estudiadas.

Este campo intelectual viene produciendo discurso teórico, el cual ha sido constituido a partir de relaciones de poder entre las que se encuentran las instituciones, los sujetos y los discursos, elementos estos, que comprenden la práctica pedagógica como uno de los objetos directos de estudio de la pedagogía.

Según Prats (2010) para Thomas Kuhn, los objetos que acontecen desde la realidad presentan para la ciencia un interés particular en su mismo espacio de desarrollo, en estos se generan una diversidad de explicaciones que están enmarcadas por la subjetividad misma. Hay que tener en cuenta que sobre la forma en que se llevan a cabo las explicaciones de la realidad, se producen de por sí, cambios paradigmáticos que alientan a los actores en este caso, los actores del hecho educativo, a ver la realidad formativa y educativa de maneras diferentes, lo que lleva a generar nuevos imaginarios colectivos desde donde acontecerán nuevas dinámicas sociales.

Así las cosas, en el campo intelectual se han generado unos cambios paradigmáticos especialmente en la forma en que estaba siendo visionada la pedagogía y cada uno de sus objetos, entre ellos el niño, el maestro, la enseñanza y la formación. A la pedagogía se le había condenado a actuar como un saber instrumental, a desarrollar la experiencia educativa y formativa bajo ciertos dispositivos y maneras simples con dispositivos preestablecidos. El maestro así, estaba regulado por unas formas construidas para hacer de él un simple reproductor de un saber del cual estaba encargado, pero no empoderado. Dicha relación no estaba para el maestro, atravesada por una



visión crítica, muy por el contrario, lo hacía un actor pasivo de la experiencia formativa. Para Saldarriaga (2003), el maestro estaba destinado entonces a ser un profesional de tercera categoría, el cual debía cumplir con una serie de tareas, que lo convertían en el chivo expiatorio de todos los males que acontecían en el sistema educativo.

Muy por el contrario, frente a esta visión instrumental, emerge una nueva visión sobre la experiencia del maestro y en últimas sobre la misma pedagogía. Esta visión resulta ser para Colombia y América latina uno de los esfuerzos investigativos más loables, el cual ha permitido la emergencia de un nuevo paradigma conceptual de la pedagogía, desde donde se ha propuesto una nueva forma de mirar la pedagogía, e incluso la generación de opciones metodológicas desde las cuales se han profundizado una innumerable cantidad de estudios sobre las prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo esta experiencia ha logrado crear una comunidad científica alrededor del objeto de estudio: la práctica pedagógica, esto ha permitido contar una producción científica de muy alto valor para la pedagogía y en ella para la experiencia misma de la labor del maestro. Avances como los del Grupo de Historia de las prácticas pedagógicas de la Universidad de Antioquia le han permitido al campo educativo nacional, reconocer la experiencia de los maestros y por ende el saber pedagógico colombiano el cual está también atravesado por luces y aciertos.

Es en este contexto del campo intelectual de la pedagogía en donde investigaciones como esta resultan pertinentes, ya que no son esfuerzos aislados, sino que corresponden a un propósito colectivo, en donde se fortalecen las dinámicas que desde las diferentes comunidades científicas de país, vienen gestando aquellos que se dedican especialmente a pensar la experiencia educativa, pedagógica y formativa, de las presentes y futuras generaciones de niños y jóvenes.

Se buscan estudiar experiencias entonces, que dignifiquen la labor del maestro y reconozcan en la pedagogía un espacio para visionar nuevas maneras de pensar al hombre en formación. Dichas experiencias por su objetivación y anclaje social, deben ser reconocidas entonces como verdaderas prácticas sociales que van estableciendo nuevos imaginarios y por ende nuevas prácticas sociales.

En este sentido es importante aclarar que dichas prácticas sociales que se podrían encontrar en la escuela, están íntimamente ligadas a las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las instituciones educativas y que por sí mismas, constituyen un campo de actuación de cada uno de los actores que entran en relación.

Estas prácticas pedagógicas se constituyen, así como el espacio en donde el maestro se piensa su ser y quehacer a diario. Estas prácticas pedagógicas se muestran como el reflejo de un maestro, una institución y un saber que a diario entran en relación y que podrían estar estancados en formas tradicionales de enseñanza, en visiones que no permiten ver más allá de las realidades en donde acontecen, trayendo como consecuencias unas dinámicas que no permiten el avance educativo de una localidad, región o país.

Estas prácticas no son por ende el objeto central de esta investigación, muy por el contrario, se busca el reconocimiento de prácticas pedagógicas que puedan ser vistas como prácticas sociales en donde acontecen escenarios de paz y convivencia, lo que requiere de por sí una nueva manera de comprender las relaciones que se gestan en la experiencia pedagógica.

Estudiar las prácticas pedagógicas como prácticas sociales, es atender a la comprensión de esas nuevas relaciones que hacen presencia en la experiencia pedagógica de maestros e instituciones. Al respecto debe entonces pensarse que el ejercicio pedagógico se convierte en una labor crítica, ya no destinada a cuidar, sino a emancipar al hombre en formación.

De esta manera las prácticas sociales a estudiar, en definitiva, deben ser prácticas pedagógicas atravesadas por una pedagógica crítica, la cual impulsa a todos los actores del hecho educativo a escenarios de confrontación con sus realidades. Unas prácticas sociales de paz, son de por sí prácticas críticas con las realidades opresoras que las acontecen. Unas prácticas sociales de paz, son unas prácticas sociales que no han estado de acuerdo con la experiencia de la negación del otro, que no han estado de acuerdo con la injusticia social a la cual están condenados los hombres que pretende formar. De esta manera una práctica social de paz, se dispone a crear las condiciones necesarias para que sean las posibilidades de un mundo mejor, las que si iluminen e irradian la experiencia educativa de las instituciones en las cuales se desenvuelve.

Prácticas sociales, prácticas pedagógicas y pedagogía crítica entran en directa relación como conceptos que iluminarán el proceso investigativo en cuestión. Así las cosas, resulta relevante ahondar en las exigencias que una pedagogía crítica propone para este caso.

Según Cascante &, Martínez (2013) “Si hay algo definitorio de lo que puede llamarse Pedagogía Crítica, eso es su vocación de relacionar la educación y la situación social”. (p.16). Esta relación se convierte para la pedagogía crítica en el centro de su accionar. Desde sus fundamentos la pedagogía crítica busca comprender que su tarea es estar cada vez más cercana a la realidad, esto con el objetivo de observarla, comprenderla y transformarla, su pena de traicionar su misma esencia. En la realidad entonces, para la pedagogía crítica el lugar desde donde se puede abordar la reconstrucción social con la cual está comprometida. De esta manera a la pedagogía crítica estar conectada con las realidades sociales, se puede comprometer más con su posible transformación.

De esta forma las consecuencias que de esto se desprenden son inmensas tanto para la educación como para los espacios en donde ella se concreta. Se transforma así la escuela, la cual ya no será el lugar en donde se imparte un

saber alejado de la realidad, sino que será el lugar propicio en dónde esta es pensada, cuestionada, valorada y soñada. Se transforma igualmente el maestro, quien en adelante ya no será el simple depositario de un saber, sino por el contrario, quien podrá llevar a cabo el desarrollo de un acto crítico en sí mismo y en sus estudiantes. Se transforma el currículo, pues ya no será el simple listado de saberes a enseñar, sino el lugar desde donde se dialogará con el saber desde una visión crítica, no transmisora, sino debeladora y transformadora.

De esta forma abordar la pedagogía crítica es realizar un intento por configurar otro tipo de educación, una que esté más cercana a las necesidades de su contexto y a las apuestas de futuro que deben ser contempladas para un mundo muy diferente al que tenemos.

Esta labor por construir una nueva forma de mirar la educación desde la pedagogía crítica implica una nueva epistemología, diferente a aquellas que en un principio dominaron el hecho educativo. No puede atenderse a las lógicas simplemente racionales, aquellas que buscaban imponer formas totalizantes de mundo, formas definidas y verdaderas, en donde todo ya estaba estudiado en donde todo ya estaba dicho por una ciencia que simplemente ya lo había descubierto todo.

Esta educación así, era una educación hija del afán de transmitir verdades acabadas y fijas. Una educación hija de un mundo entendido bajo las lógicas de la tradición científica moderna, para la cual el mundo natural estaba alejado de las realidades sociales. De forma, una pedagogía crítica sienta las bases para pensar una nueva forma de ver el mundo, una que permite entrar a lo social en el juego educativo, pero de una nueva manera.

Esta nueva manera de entender la educación se acerca a los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, en la cual postulados como los de T. Adorno, Horkheimer y Marcuse abogan según Verenzuela (2008), por alcanzar la emancipación y el cambio social. Dichos postulados están hoy vigentes, ya que

las condiciones de exclusión social sobre las cuales fueron pensados, siguen aún presentes. Los seres humanos siguen sufriendo condiciones que los alejan de su ser persona, de su ser social, en diferentes países del mundo y en especial los países latinoamericanos siguen presentes necesidades que atentan contra la dignidad humana.

Estas condiciones enfrentan la educación a una sin salida, o se ignoran, o se enfrentan, pero es inevitable no tomar posición. La pedagogía crítica hace que la escuela y el educador, no sean ajenos a dicha realidad y piensen manera de enfrentar las condiciones que perturban un desarrollo humano incluyente. Esta tarea debe ir acompañada entonces del ejercicio real de la crítica, pedagogía y crítica se entrelazan para enfrentarse a una realidad que simplemente deshumaniza.

De esta manera ir a los fundamentos primeros de la pedagogía crítica debe ser uno de los ejercicios iniciales que todo educador crítico debe atender. Estudiar la realidad social debe ser un ejercicio de compromiso real de vida de todo educador. Para la escuela este mismo ejercicio debe ampliar su horizonte institucional, el cual no deberá circunscribirse al simple cumplimiento de una formación intencionada el logro consecutivo de buenos resultados en pruebas de Estado como ocurre en Colombia actualmente, sino que debe intencionarse a la construcción de una propuesta educativa realmente crítica. Debe así entonces escuela y maestro, iniciar un verdadero ejercicio teórico. .

De esta manera una escuela y un maestro que estudian el contexto social, están comprometidos con su transformación. Pero profundicemos un poco más. ¿Qué implica este análisis de los social?. Sí teníamos que abandonar el anterior paradigma de las ciencias naturales, que veía la realidad como algo que se fraccionaba y estudiaba a partir de sus partes y no de su relación con el contexto, requeriremos entonces un paradigma que vea no solo al individuo, sino a este individuo relacionado con este contexto social. El niño simplemente

visto como un estudiante a ser educado ya no es suficiente, debe comprenderse como un ser a travesado por una realidad, por un contexto que lo forma y lo reconfigura a momento.

Esta nueva forma de ver, es para la escuela y el maestro un reto. Este reciente paradigma nos enfrenta a nuevas visiones. Estudiarlas es tarea de un nuevo ejercicio pedagógico

En este sentido el presente proyecto investigativo, busca reconocer prácticas sociales de formación para la investigación, la cuales son de por sí un ejercicio crítico en donde el maestro a través de la investigación permite la configuración de comunidades de aprendizaje con un alto nivel crítico, en donde los estudiantes se convierten en actores no solo estudiosos de la realidad sino en mismos agentes de transformación social.

Desde unas prácticas sociales dedicadas a la formación para la investigación, como pueden reconocer en las experiencias de semilleros de investigación que lideren miles de instituciones educativas en Colombia, podrían visionarse la constitución de un nuevo imaginario social educativo que tendría a la investigación como factor crucial de la transformación misma de la experiencia pedagógica. La investigación entonces podría contribuir a la generación de nuevas dinámicas sociales que le darían nuevas formas de ser y estar a la escuela. Estudiar este tipo de prácticas es de por sí una gran apuesta para el campo intelectual de la educación en Colombia, reconocer qué imaginarios, que coordenadas sociales están emergiendo en dicha experiencia es un objetivo a cumplir en el marco de una escuela dinámica para la paz.

En este sentido, la pedagogía crítica desde sus fundamentos epistemológicos, nos invita entonces a ver el ejercicio educativo desde la subjetividad, el niño será el objeto a formar, sino el sujeto que en su esencia carga una infinidad de potencialidades para poder ser y transformar. La subjetividad hace que la escuela y el maestro, comprendan que el niño se forma en su contexto, a partir de una serie de relaciones que lo hacen un ser cultural. Las costumbres y

tradiciones que hacen presencia en el hecho cultural, a traviesan la vida del niño, y es esta misma cultura con la que la escuela debe dialogar, en un principio para comprenderla en sus fundamentos y en últimas para saber de ella que hay que transformar, pues es en una transformación cultural en donde está el logro mismo de la experiencia educativa crítica.

¿Podríamos acaso cuestionar la utilidad de la pedagogía crítica en el marco de una sociedad como la actual? Luego del ya claro fracaso de las economías proteccionistas y las economías de libre mercado, la población más pobre del planeta parece condenada a su suerte. Las ideologías incumplieron sus promesas, al parecer ningún sistema ha cumplido con lo propuesto. No hay igualdad en las naciones que pregonaban sistemas igualitarios, y ni siquiera libertades reales en aquellas que se ufanaban de modelos profundamente liberales. Hoy hacer escuela en medio de esta realidad, se convierte en una tarea titánica, y mucho más en un momento en donde ser crítico puede ser signo de opción ideológica.

A pesar de sus fundamentos epistemológicos de corte crítico, debe asumirse el reto de ser profundamente ser crítico. Hay que estar por encima de las ideologías y entender que el ser humano es nuestro real interés. Hacer pedagogía crítica hoy es complejo, pero necesario. No deja de cuestionar el hecho de que algunos autores se hagan preguntas frente al hecho mismo de hacer pedagogía crítica hoy, cuando al parecer la escuela ya ha sido impregnada en su totalidad del paradigma eficientista, de los sistemas de calidad total, de indicadores y resultados, dejando un saber aséptico, que ha limpiado a la escuela misma de cualquier lugar de crítica, condenado a maestros y directivos a simples cumplidores de estándares de medición que la mayor de las veces no se cumplen por la supuesta incompetencia de una escuela que al parecer no supo enfrentar el ritmo del progreso y no por sus condiciones sociales que aún siguen ardiendo en sus más profundas ausencias sociales. Cuestionarse entonces sobre la importancia o alejamiento de una pedagogía crítica es inevitable. Esta pregunta debe invitarnos entonces, no a sentirnos derrotados

frente a un sistema económico que al parecer ha triunfado al permear cada una de las esferas sociales con su lógica de consumo y lujo. Más bien nos cuestiona a cada uno de los educadores que pensamos en la posibilidad de la aun real existencia de una pedagogía crítica en un contexto que sigue siendo profundamente deshumanizante. Nos debe invitar a ser cada vez más críticos y conscientes de la necesidad de prácticas pedagógicas críticas, que se resistan al adormecimiento colectivo de la conciencia, prácticas pedagógicas que estén atentas a desenmascarar las verdaderas intenciones de un sistema que al parecer ha triunfado al imponer una forma de vida que muchos creen que es la correcta y que la escuela hoy impulsa sin ningún cuestionamiento, siendo una real cómplice de modelos que prefiguran al hombre para el consumo ciego y lo esclavizan más bajo la falsa premisa de una libertad que ni siquiera existe como presupuesto cierto.

Esta pregunta nos invita a que maestros y escuela desenmascaremos todos los días, sin pausa y sin descanso a un sistema prefigurador de realidades absurdas. Un sistema ideológico que parece ser el aceptado por todos. Al respecto Giroux (2013) menciona que en este tipo de sociedad aspectos como el bien común, han desaparecido desarticulando así las formas en que actuábamos como colectivo.

Este es entonces el campo del debate, una educación liberadora, emancipadora, debe enfrentar estas lógicas del mercado y atender a la construcción de caminos de esperanza cierta. Las aulas deben ser el lugar en donde se combata de forma decidida los postulados y principios de un modelo que por su evidencia ya sabemos el daño que ha causado. El problema aquí es la resistencia al cambio que la misma sociedad y los mismos gobiernos mantienen, al parecer este sistema nos permite ciertos lujos, ciertas libertades que nos hacen creer en sus bondades y no nos permiten ver sus inevitables deficiencias. Cómo enfrentar un sistema tan exitoso en nuestras conciencias, el cual a pesar de sus consecuencias, nos ciega para que sigamos encantados, sin reaccionar de una forma verdadera.



Es aquí precisamente en esta invitación a construir una pedagogía crítica nueva, que reconfigure sus críticas, sus postulados, los hagan más ágiles y contundentes ante ideologías que niegan al hombre, en donde se puede construir realmente una democracia radical como la llama Giroux. En este ejercicio el que puede permitir una nueva pedagogía, anclada en un compromiso moral y político que enfrente con principios y convicciones sólidas el ejercicio de la labor educativa actual.

Este ejercicio moral y político, está presente con real contundencia en la obra de Paulo Freire quien desde su pedagogía del Oprimido busca develar las lógicas de una pedagogía bancaria que se dedica a transmitir saberes totalmente descontextualizados de la realidad de las personas y que no les permites a estas, hacerse conscientes de sus propias realidades, Freire (1972).

Para Freire (1973), la educación es un acto de liberación el cual busca hacer que el hecho educativo sea una experiencia en donde los oprimidos como el los llama, sean enfrentados a un proceso formativo que les deleve su real situación. Según Freire (1971), Esto lo hace a través de un diálogo entre maestro-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-maestro. Es un diálogo en dónde dos yo, pasan a ser un nosotros. Según Freire es en el dialogo creativo en donde el oprimido podrá soñar con una nueva realidad, la suya y la de sus iguales.

De esta manera, siguiendo a Freire (1976), lo más interesante aquí, es que una pedagogía crítica prepara a la escuela y al maestro, para que formen en la autonomía, es decir para que no se sientan los dueños de las conciencias, sino de aquellos que dialogan con están y buscan problematizarlas. En últimas los que tomarán la decisión serán los mismos estudiantes, no obstante, la escuela y el maestro deben permitirles a estos, enfrentarse al ejercicio mismo de la crítica y la concienciación, no como un ejercicio de adoctrinamiento, si no como un ejercicio de reconocimiento y valoración que le permite a los mismos estudiantes asumir sus realidades sin tapujos, sin enmascaramientos, de forma limpia y transparente.

Freire nos invita entonces a asumir un papel de acompañantes, no de ideólogos, de formadores, no de prefiguradores. Según Giroux (2007) “Paulo personificó la relación cautivante y en ocasiones problemática entre lo personal y lo político. Su propia vida fue testimonio de su fe en la democracia” (p.142).

Esta invitación de Freire, nos devela una educación para una libertad plena, para la formación de ciudadanos responsables de su papel en el escenario público. Es ser conscientes de que una vez los estudiantes salgan de las aulas, deben seguir aprendiendo, deben seguir develando sus realidades. Esto asegura que puedan comprender su mundo siempre, no importando los tiempos, lugares y situaciones a las que se enfrenten.

Finalmente, una investigación como esta, intencionada a develar las formas en que se están constituyendo nuevas prácticas sociales, nuevos imaginarios en torno al hecho educativo, resulta fundamental para la discusión del hecho educativo en Colombia.

## REFERENCIAS

- Bourdeu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Camacho, A. (2006). Socioepistemología y prácticas sociales. *Revista Educación Matemática*, 18(1), 135-160
- Cascante Fernández, C., & Martínez Bonafé, J. (2013). Pedagogía Crítica, treinta años después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (2), 15-21.
- Díaz, M. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Centro Editorial Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Dittus, R., Coca, J., Valero, F., & Pintos, J. (2011). *Nuevas Posibilidades de los Imaginarios Sociales. El imaginario social del otro interior rizado*. Taxonomía de la alteridad como espejo del yo contemporáneo. España: TREMN-CEASGA..
- Freire, P. (1971). *Conciencia Crítica y liberación*. Pedagogía del oprimido Ediciones Camilo, Bogotá.
- Freire, P. (1972). *Concientización*. Colección Educación hoy. Bogotá.
- Freire, P. (1973). *El Mensaje de Paulo Freire, teoría y práctica de la liberación*..
- Freire, P. (1976). *La educación como Práctica para la libertad*. Editorial Siglo
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Giroux, H. (2007). Paulo Freire: entre la persona y el político. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29 , 141-145. .
- Giroux, H. (2013). *La Pedagogía crítica en tiempos oscuros*. *Praxis Educativa*, XVII (1 y 2), 13-26.
- Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una Aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Discurso. *Revista Entramado*, 8(2): 124-136.

- Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una Aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Discurso. *Revista Entramado*, 8(2): 124-136.
- Prats, E. (2010) El sentido de la Teoría de la Educación Epistemología Epistemología y Educación. En *Teorías de la Educación, Material docente de la UOC*. Editorial: Eureka Media, SL. Barce-lona.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del Oficio de Maestro, prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá 2003. .
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Verenzuela, J. (2008). *¿Pedagogía Crítica - Pedagogía Radical?. Comunidad y Salud*, 6 (1), 48-55.

---

## **Escuchando, cantando y creando, con la lectura me voy motivando**

---

*Zulgenis Ester Fornaris Parejo<sup>1</sup>*  
*Universidad Simón Bolívar*

Este proyecto busca potenciar el aprendizaje en los estudiantes de preescolar y básica primaria a través de la música como elemento lúdico, identificando las dificultades de la población en su desempeño académico durante el primer semestre del 2014. Esto se llevó a cabo determinando la transversalidad de las actividades pedagógicas derivadas de la música, e implementando otras relacionadas con la letra de las canciones para establecer el impacto de la estrategia en beneficiarios con carencias psicoafectivas, nutricionales y académicas. Lo anterior teniendo en cuenta la Ley General de educación (Congreso de la República, 1994).

Esta población, en su mayoría rural, está representada por estudiantes que habitan en fincas y sus padres se dedican a las labores del campo; algunos de ellos son desplazados y cuentan con grandes habilidades artísticas relacionadas con la danza y la música.

---

1 Psicóloga. Especialista en Pedagogía de las Ciencias, Universidad Simón Bolívar. Magíster en Educación, Universidad Autónoma del Caribe. Tutora del Programa Todos a Aprender, Ministerio de Educación Nacional. Docente de la Universidad Simón Bolívar en la asignatura de Psicología Educativa I y II. Asesora de prácticas profesionales en el campo de la Psicología Educativa.  
Correspondencia: zulgenisfp@hotmail.com

Según Piaget (s.f., citado por Rivas, 2008), los estudiantes aprenden según la plasticidad de los esquemas cognitivos, que se transforman con las vivencias que superan las expectativas de lo conocido, como ocurre con la estrategia desarrollada; el mismo autor sostiene que las actividades lúdicas y el juego desarrollan paralelamente la evolución cognitiva, por ser elementos dinamizadores del aprendizaje. Cabe destacar que los aprendizajes resultan más significativos cuando están mediados por contingencias (Rodríguez & Larios, 2006).

Ausubel (1976, 2002), señala que el aprendizaje debe ser significativo, es decir que debe generar un impacto en la vida del estudiante, a partir de elementos del contexto con aplicabilidad en el conocimiento; la estrategia cobra mayor importancia cuando los elementos lúdicos como la música, hacen parte de su cotidianidad.

La experiencia inicia ideas de los docentes y la tutora integrados con la comunidad de aprendizaje, alrededor de la problemática referida a los bajos niveles de desempeño académico de los estudiantes de primaria en áreas de lenguaje y matemáticas. Se consideró pertinente utilizar la música y la letra de las canciones para estimular, en principio, los procesos motivacionales de los estudiantes, y posteriormente los procesos lecto-escritores que afectan directamente su desempeño académico (Wallon, 1987).

Este proyecto transversal consistió en llevar canciones al aula de clase y establecer variados planes de trabajo derivados de la música, que inducen a los estudiantes al análisis y la comprensión de lectura a partir de las letras de las canciones de diferentes géneros.

## REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.:
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós. Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115. Ley general de la educación.
- Colombia. Congreso de la República (1994). Ley 115. Ley General de la Educación.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Consejería de educación. [Online] consultado en:<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3DProcesos+cognitivos+y+aprendizaje+significativo+M+Rivas.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220443509976&ssbinary=true>
- Freire, P. (1971). *Conciencia Crítica y liberación. Pedagogía del oprimido*. Ediciones Camilo, Bogotá.
- Rodríguez, E. & Larios, B. (2006). *Teorías del aprendizaje, del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales. Actualización pedagógica*. Bogotá: Magisterio.
- Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid: Visor-Mec.

---

## **Educación financiera: en la frontera del consumismo y la prosperidad**

---

*Julia Carolina Castro Maldonado<sup>1</sup>*

*Zair Eduardo Ramos Serrano<sup>2</sup>*

*Universidad de Pamplona*

Esta reflexión teórica surgió de la discusión de resultados de dos investigaciones adelantadas en el Grupo de Investigación Psicología y Sociedad de la Universidad de Pamplona desde el área de la Psicología Económica (Dene-gri, 2007), y desde dos proyectos de interacción social en los que emergió la educación financiera (Pérez, 2012), como un eje temático a incluir transversalmente en el currículo de la educación básica, media y superior, al igual que en la educación para el trabajo y desarrollo humano; dicha discusión obligó a plantear una revisión crítica en su fin último desde las fronteras del consumismo y la cultura de prosperidad.

Los últimos resultados de las pruebas PISA (Ministerio de Educación, 2015), desataron una serie de críticas en contra del sistema educativo colombiano y la urgente necesidad de incluir en el currículo educativo del país, temáticas

---

1 Psicóloga, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Especialista en Pedagogía Universitaria. Magíster en Gestión de la Calidad de la Educación Superior, Universidad de Pamplona. Docente-Investigadora, Universidad de Pamplona. Correspondencia: jucacamaps@hotmail.com

2 Psicólogo, Universidad de Pamplona. Mejor Joven Investigador 2014, Universidad de Pamplona. Correspondencia: zahireduardo@hotmail.com



como la educación financiera entre muchas otras (Sarmiento, 2005). Estos aspectos convergen con las experiencias investigativas y sociales de los ponentes, quienes pretenden justificar la importancia de la educación financiera desde el modelo de educación para la prosperidad cuyas primeras aproximaciones han sido abordadas desde la psicología de la pobreza (Ardila, 2002).

Las investigaciones realizadas se focalizan en el estudio de los factores psicológicos, sociales y económicos de personas con condición cultural de pobreza y prosperidad en Pamplona; la experiencia en la ejecución de proyectos está orientada a la implementación de una cultura de prosperidad en las familias de la Red Unidos de Pamplona (Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema Unidos), el Programa de Acompañamiento al Trabajo (PAT) del Departamento de Psicología y la Dirección de Interacción Social de la Universidad de Pamplona.

## **REFERENCIAS**

- Ardila, R. (2002). *Psicología y pobreza*. Bogotá: UNAL.
- Denegri, M. (2007). *Psicología Económica*. Bogotá: Psicom.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba pisa*. [Online] Consultado en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html>
- Pérez, A. (2012). *Educación Financiera. Un camino hacia la inclusión*. Washington: Banco interamericano de desarrollo
- Sarmiento, M.I. (2005). *Cómo facilitar el despertar financiero en los niños y niñas*. (1a. Ed.). Bogotá D.C.: Manual Moderno

---

## **Prácticas pedagógicas de los docentes a la luz del Horizonte Pedagógico Sociocrítico: Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta**

---

*Laura Vianey Barrera<sup>1</sup>*  
*Universidad Simón Bolívar*

Este capítulo presenta el resultado de un estudio hermenéutico entorno a las prácticas pedagógicas de los docentes Universitarios. En este caso es de importancia visualizar que las Instituciones de Educación Superior desempeñan un rol de suma importancia en la formación de talento humano, ya que son reconocidas cada vez más como instrumento de desarrollo de ciudades, regiones y países; y están consideradas como un factor clave para incrementar la competitividad y calidad de vida..

Así lo deja ver la UNESCO (2008) la cual plantea que “La educación superior es una fuerza motriz del desarrollo cultural, social y económico de las naciones y las personas, como factor endógeno de aumento de capacidades y promotora de los derechos humanos, la solidaridad intelectual internacional, el desarrollo sostenible, la democracia, la paz y la justicia”. De acuerdo a lo anterior se aprecia que la misión de las Universidades no se queda solamente en el campo académico sino que trasciende al desarrollo y calidad de vida.

---

1 Licenciada en Biología y Química, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Prácticas Pedagógicas Universitarias, Universidad Francisco de Paula Santander. Maestría en Educación, Universidad Simón Bolívar. Coordinadora Centro de Investigación, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correspondencia: lbarrera@unisimonbolivar.edu.co

La universidad es una institución de larga y compleja historia dependiendo ésta de la época y el país en que se ha desarrollado, por lo tanto, se puede observar desde diferentes ángulos para dar cuenta de los fines de la misma. Para este caso se entenderá la Universidad como el espacio pedagógico en la medida en que se dan las reflexiones necesarias de las prácticas ocurridas al interior de la misma, pues según los planteamientos de Foucault, Las prácticas como fuente o pozo de significados adquieren la capacidad de operar como esquemas organizadores que orientan la conducta de los individuos que construyen referentes de identidad individual y colectiva, así se determina que en toda teoría subyace una práctica y esta puede llegar a institucionalizarse, hecho que cumple funciones básicas en los ordenamientos sociales. La institucionalización es la consecuencia de la ejecución acumulativa de las acciones, de su conservación y de su propagación.

Las Universidades promulgan en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), (en el caso colombiano Ley 30 de 1992 y Ley 115 de 1994) horizontes pedagógicos acordes con el contexto, su visión y propósitos de formación pero, el encuentro de discursos mediados por los diversos elementos que acogen a la educación como principal receptor, crea un escepticismo frente a las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros en el aula se encuentran en relación con el horizonte pedagógico que plantea la institución en la cual labora, o si las prácticas pedagógicas están mediadas no solo por discursos externos que llegan a las aulas como cobertura, calidad y competencias sino también por elementos dados desde la experiencia de ser maestro en algunos casos sin los lineamientos pedagógicos y didácticos consientes que debería tener el maestro.

De acuerdo a lo anterior la UNESCO (2008), señala que profesores y profesoras que se inician profesionalmente, a la hora de "hacer clases", tienden a refugiarse en sus imágenes previas (de los profesores que tuvieron ellos mismos siendo alumnos en la escuela), o se someten inmediatamente a

a las demandas del contexto escolar en el que deben trabajar, es decir, "aprenden" en su temprana experiencia docente, lo que hace suponer que desaprenden lo aprendido en la formación inicial o re-aprenden experiencialmente a través de su propia práctica a ser profesores.

En concordancia con lo anterior es de reconocer la importancia de caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros, pues retomando a Perafán (2005) "Indagar las concepciones de conocimiento que instituye a los docentes, es una manera de posibilitar la reorganización de los sujetos epistémicos que han sido constituidos históricamente y que funcionan como verdaderos obstáculos pedagógicos para posibilitar transformaciones educativas significativas" y desde esta perspectiva hacer más coherentes sus discursos con sus prácticas pedagógicas y encontrar la materialización del horizonte pedagógico que la Universidad orienta.

Si a lo anterior se le suma que gran parte de los docentes universitarios son profesionales de diferentes disciplinas pero no son profesionales de la educación, se puede entender que realizar una caracterización de su práctica pedagógica resulta no ser una tarea común y aún más si se tiene que "los profesores universitarios a menudo desacreditan y rechazan cualquier vínculo con la pedagogía y la práctica pedagógica pues las disciplinas y las profesiones no parecen tener relación con la educación y la formación" (Díaz, 2000, p.118). Lo anterior permite entender la importancia de ingresar como instituciones de educación superior en el estudio de las prácticas pedagógicas de los maestros ya que esas prácticas pueden estar en sentido contrario de las pretensiones de formación de la institución.

De acuerdo a lo anterior se entiende la práctica pedagógica como el espacio que " nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones" Zuluaga (1999, p.46).

Entorno a las prácticas pedagógicas de los maestros se ha realizado un gran número de estudios tratando de comprender las mismas y buscando generalmente caracterizar al maestro, ver su aporte a la formación desde la práctica pedagógica que desarrolla o simplemente indagando la didáctica y evaluación utilizada en coherencia con el horizonte pedagógico o currículo institucional planteado. De acuerdo a lo anterior se inicia referenciando como referente internacional al sociólogo británico Bernstein (1988) en el libro que reúne un compendio de conferencias dadas en Santiago de Chile a finales de 1985 y 1986: Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural. El libro aborda temas centrales como la transformación de las relaciones de poder en principios de comunicación y las reglas profundas de todo dispositivo pedagógico, en este sentido se puede entender de vital importancia la relevancia en la caracterización que hace el autor a la práctica como práctica pedagógica visible e invisible de los maestros, considerando que la lógica interna de la práctica pedagógica como trasmisor cultural es provista por un conjunto de tres reglas (jerarquía, secuencia y criterio) y que la naturaleza de estas reglas actúa selectivamente sobre el contenido de cualquier práctica pedagógica y que en esta a su vez establece un discurso pedagógico que puede ser horizontal o vertical, autónomo o institucionalizante “Hacia una sociología del Discurso Pedagógico”. (Bernstein, 2000).

Una referencia necesaria en el campo de la pedagogía lo constituye el trabajo realizado durante años por el grupo de historia de las prácticas pedagógicas de la Universidad de Antioquía, especialmente el de la Dra. Zuluaga (1999), denominado “Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber”, editado por la Universidad de Antioquia; sintetiza parte de los avances de las investigaciones realizadas por el grupo de historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. Define el campo conceptual de la práctica pedagógica, el saber pedagógico y de su práctica en Colombia. Este trabajo dota a los maestros de un importante cuerpo teórico y metodológico para enfrentar las políticas educativas, para redefinir su papel

en la acción educativa y destacar la pedagogía como la práctica y el saber que le da su identidad cultural, desde este referente de práctica pedagógica se centra el presente estudio.

Estudiar las prácticas pedagógicas y los discursos que a través de ella circulan recobra sentido cuando autores como Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. desde España con su obra “Comprender y transformar la enseñanza” (1999) presentan un análisis frente a los problemas y prácticas que han sido y son esenciales para llenar de contenido y sentido la realidad de la enseñanza, sostienen que sin comprender lo que se hace, la práctica pedagógica es una reproducción de hábitos y supuestos dados, o bien respuestas que los profesores dan a demandas y consignas externas, por lo tanto proponen conocer la realidad heredada, discutir los supuestos de cualquier respuesta y sus posibles consecuencias como una opción ética y profesional de las personas dedicadas a la docencia. La anterior permite comprender que las prácticas pedagógicas de los docentes llevan a develar la incidencia de los discursos externos en las mismas, al igual permite entender el aporte de las prácticas pedagógicas, saberes y discursos que circulan en las instituciones frente a la formación de los estudiantes de acuerdo al horizonte pedagógico y perfiles definidos en los lineamientos institucionales.

En este sentido desde el ámbito latinoamericano también se encuentran relevantes investigaciones frente al estudio y comprensión de la práctica pedagógica como el del investigador Sergio Becerril del Instituto tecnológico de Querétaro en México 1999, quien plantea un estudio denominado “Comprender la Práctica Docente: Categorías para una Interpretación Científica” y del cual emerge el libro del mismo nombre y permite ver que el análisis de la práctica docente significa la posibilidad de reconocer a los docentes, de explorar e indagar a partir de sensaciones y dudas que se presenta en el ámbito cotidiano educativo, por lo tanto deja ver el sentido y significación de la práctica docente.

De lo anterior subyace el cuestionamiento frente a la formación de los maestros, esa formación que aportan las Universidades y que cobran total relevancia cuando sus egresados entran a ejercer en el campo educativo, así como lo plantea Aguerrondo y Braslavsky, en “Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro: ¿qué formación docente se requiere? (2003), en la cual proponen cinco pilares para promover un cambio de paradigmas en la práctica pedagógica del profesorado: la ciudadanía, la sabiduría, la empatía, el institucionalismo y el pragmatismo.”

En ese sentido Lucarelli (2006:273) a través de su estudio denominado Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades Argentinas, define el concepto de praxis, como la acción reflexiva, que puede transformar la teoría, y que la teoría-práctica está sometida al cambio, y la relación que estas tienen se manifiestan en distintos ángulos, y ello permite buscar soluciones a la problemática de la formación de docentes universitarios a partir de la consideración de los procesos reflexivos en torno a sus prácticas. Desde esta perspectiva los estudios no solo deben pretender la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes sino también encontrar la relación de las mismas con la formación que plantean las instituciones educativas con respecto a su horizonte pedagógico, así como lo afirma (Correa, 2004, p. 59, citado por Correa, 2011, p. 50) “durante muchos siglos la educación y, por ende, la práctica pedagógica de los docentes han estado mediadas por el paradigma de la simplicidad, en el que predomina una concepción reduccionista y limitada de la formación humana.

Desde esta perspectiva paradigmática la educación se ha visto reducida a los cánones normativos de grados, semestres y niveles fijos, por yuxtaposición, así como a currículos y planes de estudios diseñados desde la externalidad de la realidad del sujeto y la realidad con la que él interactúa. En la práctica pedagógica que está en juego día a día, minuto a minuto en las aulas y fuera de ella, es donde subyace la formación en relación a la filosofía, lineamientos de identidad institucional entre otros aspectos pedagógicos por lo tanto se debe entrar a hondar en las mismas como lo realizaron Torres (2011) en su



trabajo titulado “Aproximación a la realidad docente desde la práctica pedagógica en contextos de la educación media en la región Caribe” donde encontraron como categorías fundantes: la intención de la práctica, el discurso pedagógico, las prácticas pedagógicas instrumentales, la práctica como preparación de la clase y los parámetros de regulación, retomando a Bernstein los autores, concluyen que desde las prácticas se identifican las de carácter visible, centradas en el desempeño y la transmisión; considerando que en el discurso hay un predominio de modelos tradicionales como soporte de la práctica, por lo general focalizado en el docente, situación contraria a lo establecido en los lineamientos pedagógicos institucionales.

Lo anterior de vital importancia porque las prácticas, saberes y discursos pedagógicos pueden ir por un camino y la institución en su visión y filosofía por otro. En la ciudad de Manizales reflexionando frente al impacto de las prácticas se dieron en la tarea de analizarlas y relacionarlas con el desempeño académico a través de la etnografía, para lo que plantearon el siguiente proyecto: Prácticas Pedagógicas y Desempeño Académico: una mirada desde los docentes y estudiantes de dos facultades de salud de la ciudad de Manizales, que da cuenta de la manera como los docentes dan sentido a sus Prácticas Pedagógicas y que la relación e implicación que se evidencian desde sus discursos y acciones impactan en el desempeño académico de los estudiantes, lo cual permitió también comprender los procesos educativos y formativos que se tejen en los escenarios educativos utilizados por los docentes.

De igual forma así como se puede llegar a encontrar que algunas prácticas pedagógicas no favorecen el rendimiento académico y la visión de las instituciones también se ha indagado sobre la situación contraria, como el caso de los investigadores, Mariluz Restrepo Jiménez y Rafael Campo Vásquez (2002), quienes realizaron un estudio titulado “la docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo”, publicado por la Universidad Javeriana, donde utilizando un trabajo de reconstrucción de excelentes prácticas docentes propias de la educación superior caracterizándolas a partir de su reconocimiento por parte de los estudiantes y de profesores pertenecientes a la pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, encontraron maestros con prácticas pedagógicas que incentivan el aprendizaje y coadyuva en la consecución de los principios institucionales.

Continuando con el recorrido nacional se encuentra un gran aporte al estudio de las prácticas pedagógicas y su implicación con la formación, la ponencia realizada por Tamayo, Alfonso. (2002), “Modelos pedagógicos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior”, realizada en el Encuentro Nacional de prácticas pedagógicas universitarias de la Universidad Surcolombiana, en Neiva, quien por su parte sostiene que la práctica pedagógica no es la simple docencia entendida como transmisión de contenidos e información y aunque muchas veces lo parezca así, ella implícita o explícitamente configura un acontecimiento complejo. Se trata de una noción metodológica que designa los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos. Esta concepción de práctica pedagógica es de coherencia con la proclamada en esta investigación ya que de la práctica pedagógica en últimas depende la configuración y puesta en marcha del horizonte de una institución desde su carácter de ente formador.

Al entender la práctica pedagógica como una noción metodológica, Gerardo Perafán Echeverri, en “pensamiento docente y práctica pedagógica” (2005), muestra una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes. Aborda entre otros temas, el problema de la interacción como eje articulador donde se producen las subjetividades que entran en juego en las distintas acciones constitutivas de lo humano y que inciden en las concepciones de tipo positivista de los maestros, creando una serie de obstáculos pedagógicos y epistemológicos, lo cual genera tensiones y resistencias entre prácticas tradicionales y prácticas transformadoras.

A nivel de la región de los Santanderes se encuentran algunos trabajos representativos como es el caso del estudio “De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios” (2011), Escrito por Basto Universidad Santo Tomás. Bucaramanga, Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo central fue caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga. El estudio se realizó a partir de un enfoque interpretativo. Los resultados evidenciaron un contrasentido

entre las concepciones, las acciones y los sentires pedagógicos del profesorado y ponen de manifiesto que, aunque hay una diversidad de modelos pedagógicos que se definen en la cotidianidad de las aulas universitarias, sigue predominando la práctica tradicional-conductista.

De igual forma Urbina, (2005) en la ciudad de Cúcuta realizó un estudio entorno a “Maestros que apasionan por el aprendizaje estudio de casos en la facultad de educación de la Universidad Francisco de Paula Santander” el cual destaca los aspectos positivos del quehacer de los maestros Colombianos caracterizando las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes que gracias a su labor, propician el deseo de aprender, los resultados permiten concluir que un docente apasiona por aprender cuando: muestra vocación por su oficio, demuestra pasión por la ciencia que enseña, interactúa de manera flexible y democrática con sus estudiantes, demuestra que sabe y domina la materia, posee valores como responsabilidad, honestidad y respeto, motiva por la enseñanza y desarrolla una pedagogía innovadora, creativa, crítica y con tendencia a la investigación. En este sentido es de destacar a nivel de región la labor realizada por el grupo de investigación en pedagogía y prácticas pedagógicas - GIPPEP de la Universidad Francisco de Paula Santander quienes durante casi una década (2000-2010) se preocuparon por identificar el tipo de maestro con que cuenta la región y el maestro que forma la Universidad para la región.

## REFERENCIAS

- Aguerrondo, Inés y Braslavsky, C. (2003). Escuelas del futuro. ¿Qué formación docente se requiere? (p. 127). Buenos Aires. Editorial: Papers Editores.
- Becerril, C. S. (1999). Comprender la práctica docente: Categorías para una interpretación científica. (1a edición). (p.142). México. Editorial: Plaza y Valdés.
- Bernstein, B. (1988). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Santiago. Ediciones: CIDE.
- Bernstein, B. (2000). Hacia una sociología del discurso pedagógico. (la edición). Bogotá. Editorial Magisterio.
- Correa, C. (2011). Concepción compleja de la calidad de la educación en tiempos de tensiones, crisis y emergencias. Revista reflexión e investigación. 1(3), p. 50.
- Díaz V., M. (2000). La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos políticas y estrategias. Bogotá. ICFES. p. 18.
- Gimeno Sacristán J y Pérez Gómez A, (1999). Comprender y transformar la enseñanza. (p. 445). Madrid. Editorial: Morata.
- Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior Colombiana.
- Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación Colombiana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008). Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf>
- Perafán, G. (2005). Pensamiento docente y práctica Pedagógica. Bogotá. Ed. Magisterio. Reimpresión. P. 58, 147.

- Tamayo, A. (2002). Modelos pedagógicos y prácticas pedagógicas en la EDUCACIÓN Superior. Ponencia en el Encuentro Nacional de prácticas pedagógicas universitarias. Universidad Surcolombiana, Neiva.
- Torres, O. y Cobos, M. (2011). Aproximación a la realidad docente desde la práctica pedagógica en contextos de la educación media en la región Caribe. *Revista educación y territorio*. 1(1), pp. 17.
- Urbina, C., Jesús Ernesto. Maestros que apasionan por el aprendizaje, estudio de casos en la facultad de educación de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. 2005. Pág. 51.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá, Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.

---

## **Formación en competencias investigativas a los estudiantes de semilleros de investigación en la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta**

---

*Yurley Karime Hernández<sup>1</sup>  
Dennys Gualdrón Vivas<sup>2</sup>  
Universidad Simón Bolívar*

### **Introducción**

El presente estudio de revisión está argumentado desde la política Nacional del fomento a la Investigación y la Innovación Colombia (Colciencias, 2014), orientada a la formación de los jóvenes en investigación para construir conocimiento científico que brinde soluciones a diversas problemáticas del contexto local, regional, y nacional. Por lo tanto, como apoyo a la formación en investigación de los estudiantes que les permita competir con los más altos estándares internacionales se ha generado un proyecto de fortalecimiento de la formación científica donde se busca principalmente desarrollar las competencias investigativas a través de un proceso de formación continua (Londoño & Cortes, 2003; Hernández, S.F.; Maldonado & cols. 2007; Restrepo, 2003) que permita generar vínculos entre los programas académicos y diferentes sectores sociales que conlleven al mejoramiento de la calidad del trabajo científico, de manera que se pueda

---

1 Licenciatura en Biología y Química, UFPS. Magíster en Docencia de la Química, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Prácticas Pedagógicas Universitarias, Universidad Francisco de Paula Santander. Coordinadora de Semilleros de Investigación, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correspondencia: hyurley05@unisimonbolivar.edu.co

2 Licenciada en Biología y Química, UFPS. Especialista en Bioquímica. Docente Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correspondencia: deyoguvi@hotmail.com

lograr mayor impacto de las diferentes disciplinas y profesiones (Tornimbeni, 2011), donde se brinde a la región una Universidad generadora de conocimiento reconocida y posicionada ante Colciencias con mejores programas académicos y con jóvenes con competencias científicas (Universidad Nacional Abierta, 2004).

El proceso de formación se desarrolla bajo el diseño de Investigación – Acción, con una orientación teórica hacia la Investigación formativa y la Investigación científica.

El estudio se apoyó bajo el diseño de la investigación acción debido a que esta permite como afirma Rojas (2010) “una forma de indagación colectiva emprendida por participantes sociales con el propósito de mejorar la racionalidad de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones donde ellas tienen lugar”.

De acuerdo a esto, se pretende por medio de este proyecto identificar inicialmente los preconceptos que traen los estudiantes en relación a la investigación, se continua con un proceso de formación bajo una ruta estructurada el cual está dirigido a los jóvenes que desean ingresar a los diferentes semilleros de investigación, Como las siguiente técnicas e instrumentos, se contara con cuestionario abierto, entrevistas, diarios de campo, análisis de documental, para los proceso de análisis de información hará uso de los software Atlas. Ti y SPSS, se ha encontrado en el diagnóstico que se realizó a los estudiantes en cuanto a la Nociones de ciencia y de investigación en las que se pudo evidenciar que 48% de los estudiantes presentan una postura Empírico – positivistas, evidencia que las nociones de los estudiantes frente a este concepto es visto desde lo observable, experimental, comprobación, validación del conocimiento, uso del método científico, se evidencia una ciencia revelada dada por una comunidad científica, sin retomar el entorno conceptual con que se aborda las problemáticas o fenómenos a estudiar, un 26% de los estudiantes presentan

una postura interpretativa y 26% una postura socio crítica, ya que la visión que tienen de la misma es de interactuar con la realidad para establecer explicaciones desde un punto de vista analítico por parte del investigador comprendiendo así su realidad y a su vez intervenir en la situación o fenómeno para mejorar el entorno donde se desenvuelve, cabe resaltar que desde la visión Socio crítica, se tiene en cuenta no solo el diagnóstico del fenómeno a estudiar, sino que también se plantea posibles soluciones a la problemática a estudiar.

### **La investigación y los semilleros**

En Colombia, Ossa (2003), ha referido la necesidad de investigación y de cursar posgrados hacia la década de los 90, donde universidades públicas de la zona centro del país, priorizaron intereses por los trabajos de investigación para el grado académico que han sido materia prima de una cultura de la investigación que contribuya en el desarrollo de la ciencia y la sociedad.

En ese interés científico de las universidades se empieza a gestar una necesidad de contribuciones científicas cada vez más rigurosas, logrando en el año 2014 en Colombia una inversión en investigación y desarrollo de cerca al 0,2% del PIB promoviendo el nivel más alto de formación doctoral en cerca de 3012 becas, así como el reconocimiento de investigadores y grupos de investigación que de todas sus contribuciones, generaron cerca del 38% en productos de apropiación social, y un 18,1% en productos de nuevo conocimiento (Colciencias, 2014).

Estos desarrollos en ciencia, han sido un importante escenario de promoción de la cultura científica y tecnológica, permitiendo la emergencia de comunidades, consolidando también procesos de reflexión en las universidades desde la formación de semilleros que incentivan dinámicas académicas más comprometidas, rigurosas, y científicamente contribuyentes.

Estos desarrollos en ciencia, han sido un importante escenario de promoción de la cultura científica y tecnológica, permitiendo la emergencia de



comunidades, consolidando también procesos de reflexión en las universidades desde la formación de semilleros que incentivan dinámicas académicas más comprometidas, rigurosas, y científicamente contribuyentes.

Los semilleros de investigación han sido definidos por Colciencias (Citados por González, 2008) como:

“una estrategia que facilita el desarrollo de actividades para la una estrategia pedagógica extracurricular que tiene como finalidad fomentar la cultura investigativa en estudiantes del pregrado que se agrupan para desarrollar actividades que propendan por la formación investigativa, la investigación formativa y el trabajo en red” (p.186).

En este sentido, se tienen en cuenta propósitos formativos que suscitan dentro del profesional en estudios, el desarrollo de competencias analíticas, planeadas y de rigor metodológico con un sentido de contribución social.

Hernández (2003) por su parte distinguió la investigación formativa e investigación científica, donde refleja la evolución de la investigación como concepto que se le ha atribuido a dinámicas como la consulta académica, y procesos sistemáticos para alcanzar el conocimiento.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la investigación formativa, refleja un contexto un poco más austero advirtiendo que éste tipo de investigación:

*Ha recibido ese nombre porque en su procedimiento de construcción de conocimientos sigue los pasos de la investigación. Pero su significado académico y la novedad de sus resultados tienen una importancia local y no necesitan ser validados por una comunidad académica internacional. Los evaluadores de la investigación formativa no someten los procesos y los resultados al juicio inclemente de grupos de expertos cada vez más amplios. En la investigación formativa se aprende a experimentar muy conscientemente el placer de saber más; este placer es suficiente como premio al esfuerzo (Hernández, 2003, p.185).*

Esta visión refleja una dinámica genuina que lleva al desarrollo de la motivación e iniciativa, en tanto los desarrollos de investigación le otorgan al investigador en formación una recompensa natural como el conocimiento, que resulta de total interés a la hora de resolver problemas y mejora el mundo que le rodea.

De lo anterior, cabe precisar la necesidad de las universidades de implementar prioritariamente la investigación en su currículo como condición fundamental para asegurar la formación de un profesional de calidad, dando lugar a motivaciones de los investigadores en formación por contribuir a la disciplina en la cual se están formando.

Por lo anterior, es importante resaltar el proyecto “formación en competencias investigativas a los estudiantes de semilleros de investigación en la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta”, donde mediante el fortalecimiento de la formación en investigación bajo un proceso llevado al interior de los semilleros de investigación, se genera cultura investigativa y se motiva al estudiante a indagar de manera rigurosa, sobre aquellos temas que generan interés en el estudiante.

Por tanto, los semilleros de investigación son una nueva estrategia académica para abordar el conocimiento, generando espacios de discusión, donde el docente orienta al estudiante, pero a su vez aprende del mismo, siendo pues un proceso recíproco, que impulsa a la participación activa.

Así mismo, la investigación formativa permite consolidar conocimientos e impactar en los estudiantes, desde su curiosidad e interés de exploración, por ello:

*Hay que aprovechar la capacidad de asombro que caracteriza a los jóvenes, para que desarrollen competencias investigativas, y se hace necesario adaptar la pedagogía a*

*esta nueva realidad. Una alternativa importante son los semilleros de investigación, que desde el aula permiten la organización de los estudiantes para encausar sus conocimientos, más allá de una información obtenida fácil y rápidamente, que como un rompecabezas mal armado concibe nuestro entorno lejos de la realidad (Escobar, 2013, p.134).*

En relación a esto, fortalecer las competencias del profesional, nunca antes había sido más imperativo, pues el estudiante se enfrenta a una realidad más globalizada, y su vinculación a grupos de estudio, como los semilleros de investigación, permiten no solo afianzar el contenido adquirido, sino también la abstracción de nuevos contenidos y de herramientas útiles para su ejercicio profesional.

Según lo anterior, el abordaje de los procesos de investigación requiere del cumplimiento de diferentes aspectos, entre los cuales cabe resaltar el abordaje de la interdisciplinariedad, donde Saavedra, Antolínez, Puerto, Muñoz & Rubiano (2015), facilitando el aprendizaje y el abordaje de fenómenos desde la diversidad, puesto que los aportes desde diferentes disciplinas convergen en la formulación de soluciones efectivas a las problemáticas planteadas.

De igual manera, los semilleros de investigación contribuyen a la formación personal del estudiante, en tanto favorece e incluso infunde competencias blandas, como trabajo en equipo, autorregulación emocional liderazgo, responsabilidad, empatía respeto y comunicación (Colorado, Ospino & Salazar, 2013), así comotambién se forman profesionales con mayor calidad humana, sociabilidad y compromiso social (Escobar, 2013).

En Colombia, la formación en investigación ha sido reconocida como una alternativa metodológica extracurricular, que se ha forjado principalmente para la preparación de estudiantes de pregrado, siendo importante tomar acciones en torno al tema, entre las cuales cabe destacar:

*...mantener y fortalecer los avances en la articulación de la docencia, la extensión y la investigación; definir una política de semilleros estudiantiles que conciba la articulación de estos con el plan de estudios, garantizando de esta manera su permanencia y desarrollo; optimizar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y sistematizar experiencias exitosas de la articulación de la docencia, la extensión y la investigación en conjunto con los semilleros de investigación (Saavedra, Antolínez, Puerto, Muñoz & Rubiano, 2015, p. 402)-*

Este planteamiento, refleja los retos que las instituciones de educación superior deben contemplar a fin de mejorar sus estrategias pedagógicas frente a la investigación formativa, de tal manera que se logre impactar en la comunidad científica, mediante la formulación y ejecución de proyectos de investigación sólidos y rigurosos, que a su vez generen aportes significativos a la ciencia.

Las instituciones de educación superior están llamadas entonces, a cultivar el espíritu investigativo de los estudiantes, tomando acciones concretas para este fin. Por ello, actualmente, las instituciones educativas están creando nuevas políticas y estrategias orientadas a reducir la brecha entre el currículo, la investigación y la práctica pedagógica (Quintero, Molina & Munevar, 2008).

A nivel nacional, las universidades colombianas se destacan por contar con focos de investigación como una estrategia para contribuir a la formación de elementos de investigación profesional de acuerdo con Valencia, Macías & Valencia (2015), donde a su vez afirman que en el entorno empresarial y laboral, estas estrategias han tomado un gran valor y se ha convertido en una ventaja que, a diferencia de otros estudiantes que no tienen la oportunidad de pertenecer a un grupo, y desarrollar o estimular las capacidades de investigación aplicada en su campo.

Por ello, la investigación desde las instituciones de educación superior, además de ser un proceso autónomo e independiente (Valencia, Sánchez, Castro &

Agudelo, 2012),. permite al profesional en formación tener más herramientas al momento de desenvolverse en cualquier escenario, e inclusive estar por encima del perfil profesional requerido, por lo que la formación adicional recibida desde los espacios generados en los semilleros de investigación, posiciona en un nivel muy elevado tanto a la universidad como a sus egresados, formando profesionales integrales.

### **Conclusiones**

La investigación científica, es un pilar fundamental en los procesos de formación profesional, siendo una herramienta indispensable para el desarrollo de la ciencia. En este sentido, el proceso de formación en investigación contribuye a la formación integral de profesionales.

En este orden de ideas, la investigación debe ser la razón de ser de las instituciones de educación superior, y no verse como un hecho aislado que se lleva a cabo en escenarios netamente fabricados. Por ello, es importante que las universidades tomen acciones en torno a la innovación de los planes de estudios, se integre aún más la formación en investigación mediante reformas curriculares.

Cabe resaltar que la educación superior juega un papel indispensable en la culturización científica de un país, es por ello que la responsabilidad social de las universidades esta orientaba al compromiso en la formación y fortalecimiento del perfil personal, intelectual y científico sus estudiantes. En consecuencia, la formación de jóvenes en investigación garantiza la construcción de conocimiento científico que brinde soluciones a diversas problemáticas del contexto local, regional, y nacional; permitiendo la competitividad investigativa y profesional, así como el mayor reconocimiento de los programas académicos.

## REFERENCIAS

- Colciencias (2014), El estado de la ciencia en Colombia (online):  
<https://www.colciencias.gov.co/ebook/master/sources/projet/Colciencias-.pdf>
- Colorado, Y. S., Ospino, G. C., & Salazar, K. O. (2013). Semilleros de investigación en una muestra de estudiantes universitarios de santa marta (Colombia). *Psicogente*, 16(30), 379-390.
- Escobar González, María Victoria. (2013). Semilleros de Investigación. *Investigaciones Andina*, 15(27), 733-735.
- García González, M. (2008). Concepción didáctica para el desarrollo de competencias profesionales generales en las carreras Socio-Humanistas de la Universidad de Pinar del Río en condiciones de sem presencialidad, una estrategia para su implementación.
- Gonzalez, J. (2008). Semilleros de investigación, una estrategia formativa. *Psicología*, avances de la disciplina, 2(2), 185-190.
- Hernández, C. A. (2003). Investigación e investigación formativa. *Nómadas* (col), (18), 183-193.
- Hernández, Carlos Augusto. Investigación e investigación formativa. Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas* (p. 183-193)
- Londoño, F. (2005). Un análisis sobre la dinámica de los grupos de investigación en Colombia: de su conformación a su supervivencia. *Investigación y Desarrollo*, 13 (1), 184-203.
- Londoño, John Makario. Cortes, Carlos Alberto. (2003). El papel de la investigación en la formación de profesionales integrales en la facultad de Ingeniería de la universidad de Manizales.
- Maldonado, L. F., Landazábal, D. P., Hernández, J. C., Ruíz, Y., Claro, A., Vanegas, H., & Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas.
- Ossa, Jorge. 2003 Los semilleros de investigación: hacia la reflexión pedagógica en la educación superior. Medellín: Fondo Editorial Biogénesis, p. 11.

- Quintero-Corzo, J., Molina, A. M., & Munévar-Quintero, F. I. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores.
- Restrepo, Bernardo. (2003). "Formación Investigativa e Investigación Formativa: acepciones y operacionalización de esta Última". Documento de trabajo del Comité Nacional de acreditación de la educación superior. –CNA. ICFES. p. 1
- Rojas, B. (2010) Investigación Cualitativa fundamentos y praxis. FEDEUPEL. Caracas, Venezuela
- Saavedra-Cantor, C. J., Antolínez-Figueroa, C., Puerto-Guerrero, A. H., Muñoz-Sánchez, A. I., & Rubiano-Mesa, Y. L. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y educadores*, 18(3), 391-407.
- Tornimbeni, Silvia, et al. "Concepciones de Expertos Sobre Las Competencias Para Investigar En psicología." *Enseñanza e Investigación en Psicología* 16.1 (2011): 5-13.
- Universidad Nacional Abierta, Dirección de investigaciones y posgrado, Maestría en ciencias de la educación (2004). Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos
- Valencia, J. L. M., Sánchez, L. M. M., Castro, A. E. M., & Agudelo, E. O. V. (2012). El semillero de investigación como una estrategia para la creación de aprendizaje autónomo en la Facultad de Medicina. *Medicina upb*, 31(2), 212-219.
- Valencia, J., Macias, J., & Valencia, A. (2015). Formative Research in Higher Education: Some Reflections. *Procedía - Social and Behavioral Sciences*, 176, 940–945.doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.562

---

## **La exacerbación de los saberes psicológicos en los contextos escolares**

---

*Oscar Gilberto Hernández Salamanca<sup>1</sup>*  
*Universidad Pedagógica Nacional*

La circulación creciente de saberes psicológicos en los contextos escolares está impulsando situaciones paradójicas; mientras algunos profesionales de la educación rechazan la psicología, apropian simultáneamente sus teorías. Asimismo, en los discursos oficiales educativos se consolida la contradicción entre la afectividad y la enseñanza, relegando la figura del maestro a un simple sujeto de saber (Abramowski, 2010; Bauman, 2003; Dubet, 2006).

Se privilegia la comprensión psicológica del fenómeno de la convivencia olvidando los aspectos socioculturales circundantes. También se pretende escindir la evaluación de la enseñanza bajo la excusa de su racionalidad técnica y objetiva (Hernández, 2012; Martuccelli, 2007; Saénz, Del Pozo, ViñaoFrago, Cerezo, 2003; Watkins, 2011). En casos más extremos, se recurre a exageraciones del pensamiento constructivista para abandonar simbólicamente a los estudiantes bajo el supuesto de su total autonomía.

---

1 Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Candidato al título de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Especialista en Políticas Educativas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, sede Académica Argentina. Correspondencia: oscararod@gmail.com



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 esta propuesta se sistematizan los mecanismos mediante los cuales se configura esa exacerbación y se subrayan algunas directrices de pensamiento a corto plazo.

## REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las realaciones pedagógicas*. Buenos Aires. Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, O. (2012). La psicología educativa en la escuela y la escuela en la psicología educativa. Un análisis desde el caso colombiano. Gloria Marciales (Ed.) *Psicología educativa: Trayectorias, convergencias y vórtices*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Saénz, O., Del Pozo, M., Viñao Frago, A. & Cerezo, M. (2003). *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid: UNED.
- Watkins, M. (2011). *Discipline and learn: bodies, pedagogy and writing*. Rotterdam. Sense Publications.

---

## **Comunicación de valores en la educación: desafíos de la sociedad posmoderna**

---

*Antonio José Cordero Troconis<sup>1</sup>  
Universidad del Zulia-Venezuela*

Ante los cambios que se suscitan en el devenir social humano, la educación escolar como proceso inherente a la construcción de entornos de convivencia y ciudadanía, se plantea retos que imponen la necesidad de generar cambios en la estructura, enfoque y abordaje del hecho mismo de su intervención como parte coherente en el espacio transformador de la realidad interdependiente, superpuesta y entrelazada con la fibra de la comunidad donde ejerce su influencia y en que el alumno sigue aprendiendo (Ferrer *et al.*, 2007).

Dichos cambios, pueden vislumbrarse a través del conocimiento sistémico del hecho social inmediato en cuanto orientación y tendencia. Es decir, el entendimiento e integración con la realidad social y cultural en el presente, ofrece herramientas invaluableles al momento de reorientar los esfuerzos educativos. Ello pasa por una comprensión de la cosmovisión como estructura compartida que predetermina nuestra manera de percibir la realidad y nos conduce hacia apreciaciones diferentes sobre la misma (Lenkersdorf, 1998).

---

1 Psicólogo, Universidad Rafael Urdaneta. Doctorado en Ciencias, Mención Gerencia, Universidad Rafael Belloso Chacín. Magíster en Orientación. Docente, Universidad del Zulia, Venezuela.  
Correspondencia: antoniojcordero@gmail.com

El presente trabajo pretende analizar y reflexionar sobre diferentes factores que intervienen en la comunicación de valores dentro del entorno educativo y escolar, tomando en cuenta la posmodernidad como evento transformador de la cosmovisión que rige la cotidianidad humana, lo cual según se sostiene, demanda transformaciones paradigmáticas en las estrategias de divulgación axiológica como eje transversal en todo el proceso educativo, mientras se reconoce la importancia de la transmisión intersubjetiva de los contenidos y la necesidad de satisfacer la voluntad de sentido en aras de brindar orientación a los estudiantes que propenda hacia el bien y la felicidad comunes.

## **REFERENCIAS**

- Ferrer, E., Gerard, J., Castro Rodríguez, M.M., Rodríguez Rodríguez, J. & Majado Freile, F. (2007). La escuela en la comunidad. *La comunidad en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lenkersdorf, C. (1998). *Cosmovisiones*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

---

## **Estudio de educación Inicial: un modelo de evaluación centrado en el niño**

---

*Rosina Vanessa Sánchez<sup>1</sup>*  
*Ministerio de Educación del Perú*

La Educación Inicial ha sustentado beneficios que ofrece en el desarrollo de las niñas y los niños y a sus familias, así como por el impacto que genera en la comunidad y la sociedad en general (Reveco, 2005), y más cuando se ha demostrado que los primeros años de vida son fundamentales en la formación de procesos intelectuales, de socialización y personalidad (Reveco, 2004). A manera de síntesis, es posible destacar que existe un amplio consenso donde se infiere que el desarrollo integral se encuentra estrechamente relacionado con este tipo de educación (Behrman, 2000; Behrman, Cheng & Todd, 2004; Glewwe, 2002).

El propósito de la investigación fue evaluar el desempeño de las niñas y los niños de cinco años de edad que estudian en Institución Educativas Inicial (IEI) y que pertenecen a Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) del sector público (MED, 2006).

Se exploraron variables como la *construcción del número* y la *comprensión de tex-*

---

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología, Universidad de Lima. Magíster en Gobernabilidad y Desarrollo, Ministerio de Educación del Perú. Correspondencia: [sanchez.vane@gmail.com](mailto:sanchez.vane@gmail.com)

*tos oralizados y gráficos*, además de algunas capacidades de *personal social* en los factores del contexto familiar y educativo asociado a los desempeños de los estudiantes.

El estudio desarrollado fue descriptivo y combinó un diseño comparativo y correlacional (Hernández, Fernández & Baptista, 2007). 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.

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 tanto en la comprensión de textos oralizados y gráficos como en la construcción del número, mostrando una brecha de equidad entre los que se encontraban en Institución Educativa Inicial (IEI) y los vinculados a Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), incrementando la favorabilidad hacia las IEI.

## REFERENCIAS

- Behrman, J. (2000). *Literature review on interactions between health, education 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), pp. 108-132.
- Glewwe, P. (2002). Schools and skills in developing countries: Education policies and socioeconomic outcomes. *Journal of Economic Literature*, 11, pp. 436-482..
- Hernández, S., Fernández C. & Baptista, L. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación del Perú (MED). (2006). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. Proceso de articulación. Lima: DINEIP-DINESST
- Reveco, O. (2005). *Desafíos actuales de la educación parvularia*. Quito: Imprenta Asociación de Facultades de Educación.
- Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana*. Santiago: UNESCO/OREALC.



## **Parte 3**

---

**Familia-escuela más allá  
de las paredes del aula y el hogar.  
La institucionalidad: roles  
y retos de familia y escuela**

---

## **Representaciones sociales del concepto de paz y convivencia y estrategias de resolución de conflictos en la infancia**

---

*Ana Carolina Rodríguez Ibarra<sup>1</sup>*  
*Universidad Minuto de Dios*

En los años cincuenta, Moscovici, en calidad de psicólogo y profesor de *École de Hautes Etudes en Sciences Sociales* de París, conceptualizó las *representaciones sociales*, a partir de dos roles que las componen: Las representaciones convencionalizan los objetos, personas y eventos que encontramos y también son prescriptivas, es decir, que se imponen ellas mismas sobre nosotros con una fuerza irresistible (Moscovici, 1984).

Las representaciones sociales se forman a partir de prácticas sociales que irrumpen en la vida diaria de algún grupo determinado, produciendo cambios importantes en su universo simbólico (Aguirre, 2004).

Por otra parte, el conflicto puede definirse como una diferencia de intereses

---

1 Psicóloga y Magister en Psicología, Universidad Nacional de Colombia. Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Asociada a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Programa de Psicología, en las áreas de Introducción a la Psicología, Historia de la Psicología, Psicología Cognitiva, Procesos Psicológicos y Práctica en Investigación. Líder de la Línea de Investigación Ciudadanía y Sociedad. Coordinadora Semillero Colectivo Procesos de Memoria, Paz y Convivencia. Igualmente Líder del Área de Procesos Psicológicos promoviendo procesos de desarrollo curricular del Programa. Correspondencia: anacarolinarodriguezibarra@gmail.com

que es percibida, o una creencia en que las partes no pueden alcanzar un acuerdo simultáneo en sus aspiraciones normales (Rubin, citado por Redorta, 2011); según esto, el conflicto no necesariamente implica violencia sino una diferencia de perspectiva de dos o más grupos respecto a un mismo bien o asunto.

En Colombia, como país multicultural y diverso, el conflicto es propio de la dinámica configurada durante décadas por causa de la violencia, el narcotráfico y la lucha armada. Dicha dinámica ha orientado la construcción ciudadana de una estructura representacional de nuestra propia identidad.

La orientación de nuevos discursos asociados a la posibilidad de resolver el conflicto, así como de ampliar y resignificar la representación social que se ha construido sobre lo que representa *ser colombiano*, constituye nuevas vías para resolver las diferencias entre individuos y comunidades.

#### *Propuestas de paz: los medios de comunicación y la infancia en Colombia*

De acuerdo con Servaes (2011), los medios de comunicación conforman actores clave en la resolución de conflictos y la construcción de la paz. Algunas intervenciones propuestas por los medios para construir la paz, pueden tener un importante impacto positivo en las comunidades y ayudar a resolver los conflictos por vías pacíficas (Servaes, 2011; Arteaga *et al.*, 2012). Esto deriva una natural preocupación de algunas entidades por analizar y proponer iniciativas y proyectos en favor de contenidos educativos y culturales más apropiados para la población, especialmente dirigidos a la infancia.

## **REFERENCIAS**

- Aguirre, E. (2004). Representaciones sociales y análisis del comportamiento social. En: E. Aguirre y J. Yáñez. *Diálogos 3. Discusiones en la psicología contemporánea*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Arteaga et al. (2012). Medios de comunicación y construcción de paz. *Cuadernos Paz a la Carta. Observatorio de Construcción de Paz*. 2. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations, in RM Farr and S. Moscovici (eds.) *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Redorta, J. (2011). *¿Cómo analizar los conflictos?* Barcelona: Paidós.
- Serveas, J. (2011). Comunicación e incidencia política para la construcción de la paz. *Revista Científica de Información y Comunicación*. 8, pp. 51–74.

---

## **Aportes a la formación académica de psicólogos en Norte de Santander desde las competencias y habilidades. Una mirada a las prácticas formativas-Universidad de Pamplona**

---

*Sandra Licette Padilla Sarmiento<sup>1</sup>  
Diana Janeth Villamizar Carrillo<sup>2</sup>  
Universidad de Pamplona*

Esta investigación es un aporte de las prácticas formativas del Programa de Psicología a la Educación Superior en las prácticas formativas del Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona, a través de un estudio descriptivo y una caracterización de las competencias y las habilidades requeridas en la formación de los psicólogos; se aplicó una metodología cualitativa con doble triangulación (instrumentos y población) en la que se emplearon como instrumentos, el cuestionario abierto y los grupos focales (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

---

1 Psicóloga, Universidad Pontificia Bolivariana. 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. Docente e investigadora, Universidad de Pamplona. Correspondencia: salypasa@gmail.com

2 Psicóloga, Universidad INNCA de Colombia. 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. Docente e investigadora, Universidad de Pamplona. Correspondencia: jacarrillo71@unipamplona.edu.co

Los resultados más significativos se establecieron como una propuesta de acompañamiento enfocada en: a) aportar a las políticas institucionales (Zambrano, 2007); b) acompañar los procesos de modernización de la ley; c) integrar la capacitación docente con la puesta en marcha de procesos de aprendizaje, estilos de pensamiento y utilización de las TIC (Joyanes, 2009) en la formación académica.

Según lo establecido en el plan de estudios, las prácticas formativas del Programa de Psicología permiten al estudiante aplicar el conocimiento adquirido y construido en los ocho semestres anteriores. Actualmente el Programa cuenta con dos niveles, la Práctica Formativa I y la Práctica Formativa II, impartidos en noveno y décimo semestre respectivamente, cuyo fin principal es desarrollar y fortalecer las competencias y habilidades alrededor del dinamismo, la integralidad, la flexibilidad, la toma de decisiones sobre criterios de ética y responsabilidad social; esto con el propósito de asegurar la excelencia académica y la prestación de un servicio con altos estándares de calidad a la comunidad en general (Plan de Prácticas Departamento de Psicología, 2012).

Este documento es un aporte materializado en la caracterización de las prácticas formativas del Programa de Psicología, desde la descripción de dos componentes esenciales para su ejercicio por parte de los psicólogos en formación: las competencias (Torres, 2011), y las habilidades (Mangrulkar, Vince & Posner, 2001), requeridas en el contexto educativo para desarrollar prácticas exitosas.

La investigación se realizó bajo una metodología cualitativa a través de la triangulación de instrumentos para dar validez al proceso; se empleó un cuestionario abierto con dos categorías, competencias y habilidades (Núñez, 2007), así como seis grupos focales enfocados en dos componentes de análisis: competencias y habilidades; además de esto se trianguló la información de acuerdo a diferentes poblaciones conformadas por actores de la Educación

Superior, como estudiantes, docentes y egresados, con el fin de sustentar la confiabilidad de los resultados.

La intención del documento es describir el estado actual de las prácticas formativas del Programa de Psicología, como proceso de autoevaluación que facilitará el acompañamiento permanente y la construcción de propuestas a diferentes dependencias, además de facilitar futuros diseños, políticas, reformas, y optimizaciones de los procesos académicos y administrativos que rodean las prácticas de los psicólogos en formación.

En conclusión, el trabajo permitió visualizar la panorámica actual en profundidad desde lo teórico y en el contexto del Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona en función de dos componentes fundamentales para el perfil ocupacional y para el perfil del psicólogo en prácticas, como son las competencias y las habilidades.

Posteriormente, se analizó y comparó la realidad con el ideal regional, nacional e internacional de cada componente, consolidando una masa crítica de información que fundamentó la discusión entre los conceptos teóricos y las tendencias formativas de los psicólogos (Puche & Castillo, 2001). Esto permitió proponer un acompañamiento al proceso desde la autoevaluación hacia el plan de mejoramiento, los cuales a futuro mediano se implementarán desde la socialización de los resultados obtenidos en la comunidad educativa de Psicología.

## REFERENCIAS

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4a ed.). México: Mc Graw Hill.
- Joyanes, A. (2009). *La Aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos*. Madrid: Departamento de lenguaje y Sistemas Informáticos. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Mangrulkar, L. Vince, Ch. & Posner, M. (2001). Enfoque de Habilidades para la vida.
- Núñez, L. (2007) *¿Cómo se elabora un cuestionario?* Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Secció de Recerca Butlletí La Recerca.
- Plan de prácticas Departamento de Psicología (2012). (Documento sin publicar). Universidad de Pamplona.
- Puche & Castillo. (2001). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo*. Sociedad Interamericana de Psicología. [Online] consultado en: <http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cognicion%20y%20desarrollo/publicaciones/rpuche/Cap.%20Forma%20Psicologos%20en%20Col.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
- Zambrano L, A. (2007). Formación experiencia y saber. Bogotá: Editorial Magisterio.



---

## **Representaciones sociales: el eslabón perdido en la relación familia-escuela**

---

*Sandra Milena Carrillo Sierra<sup>1</sup>*

*John Anderson Cadrazco Urquijo<sup>2</sup>*

*María Alejandra Ramírez Serrano<sup>3</sup>*

*Ana Estefani Amaya Solano<sup>4</sup>*

*Lorena Galvao Estupiñán<sup>5</sup>*

*Julieth Ximena Delgado Luna<sup>6</sup>*

*Universidad Simón Bolívar*

### **Introducción**

Las instituciones educativas y las familias, a pesar de que se necesitan, han presentado distanciamientos entre ellas actualmente, las relaciones de la escuela y la comunidad son vistas como un factor vital en la educación del alumnado.

---

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

2 Psicólogo, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Asistente en investigación realizada en el Semillero de Investigación en Psicología Educativa-SIPSE. Correspondencia: johnanderson9254@hotmail.com

3 Estudiante 6° semestre de Psicología. Integrante fundadora de Semillero de Investigación en Psicología Educativa-SIPSE. Correspondencia: malejallanos@hotmail.com

4 Psicóloga en formación, 10° semestre. Líder de estudiantes de Semillero de Investigación en Psicología Educativa-SIPSE. Correspondencia: anastacia0224@hotmail.com

5 Psicóloga en formación, 10° semestre. Representante de estudiantes al Consejo Directivo por la Facultad de Psicología. Miembro Activo Semillero de Investigación en Psicología Educativa-SIPSE. Correspondencia: lorenita\_galvao@hotmail.com

6 Psicóloga en formación, 10° semestre. Monitorea estudiantil y miembro activo de Semillero de Investigación en Psicología Educativa-SIPSE. Correspondencia: ximena.luna.0104@gmail.com

Entre los argumentos en pro de la implicación de los padres. Se destaca que la misión educativa de las familias como las primeras educadoras del respectivo alumnado, se les requiere tomar parte en todas las decisiones que afectan a su educación y, además, tienen la responsabilidad de manifestar interés respecto al buen desempeño dentro de la institución, a través de una participación activa en las reuniones y en la toma de determinaciones, pronunciándose y cooperando con el contexto escolar. Esta visión es defendida, sobre todo, entre el movimiento de asociaciones de madres y padres de alumnos, ya que parten de la idea que a priori existe el derecho y la obligación de participar (Garreta 2008).

Hay dos conceptos que a menudo se destacan al referirnos al tema que se trató: la relación familia-escuela sus funciones y la participación de estas en conjunto. En ocasiones se mezclan y confunden. La relación la entendemos como la vinculación entre las familias y los profesionales de los centros escolares, que abarca todos aquellos eventos y situaciones formales e informales que edifican una determinada manera de entender la interacción y cómo es ésta.

Por otra parte, la participación indica involucración en un proyecto (educativo de los hijos en el caso de las familias y del estudiantado entre los profesionales) y se evidencia de maneras muy diversas y, posiblemente, ninguna cuestionable. Así, puede darse una participación centrada en los hijos y en la materialización del proyecto escolar (interesándose por su progreso, asistiendo a las reuniones, apoyando el estudio y la realización de los deberes, potenciando las actividades extraescolares...), o bien una participación, no incompatible con la primera.

En la actualidad la participación de la familia en la escuela y en la formación de sus hijos se ha disminuido hasta el extremo de debatirse entre docentes y padres de familia la responsabilidad frente a la problemática en el ámbito escolar, el proyecto de vida de los estudiantes, y su futura contribución a la sociedad.

El distanciamiento en la relación familia - escuela, trae efectos negativos sobre el capital humano del país en la medida en que la educación constituye un derecho fundamental, un servicio y una acción que requiere corresponsabilidad, para disminuir el analfabetismo, aumentar la cobertura y la permanencia. Estas metas trazadas por el Ministerio de Educación, responden a los objetivos del milenio.

La familia, a lo largo del tiempo, ha sido considerada una institución formadora. La sociología clásica deja en evidencia que la esta solodesempeña la función de procrear, de reproducirse como sociedad, manteniendo el modelo defamilia nuclear cuya figura patriarcal marca las relaciones de poder.

A partir de esto, hablar de educación nos lleva a reflexionar en los diferentes procesos de formación que atraviesa el ser humano durante la vida. Los cuales se dan en el marco de la investigación y permiten pensar sobre las acciones de algunos de los agentes que participan en dicho proceso, para este caso: la familia y la escuela. Los procesos de socialización deberían ser compartidos.

Por lo anteriormente expuesto surge la necesidad de reflexionar sobre los hallazgos por el Semillero de Psicología Educativa de la Universidad Simón Bolívar, quien formuló y realizó la investigación representaciones sociales de la función educativa en padres y docentes para la interrelación familia-escuela. Dicho estudio tuvo como objeto analizarlas en el contexto de la comuna 6 de San José de Cúcuta, Norte de Santander..

### **Representaciones sociales: funciones y participación familia – escuela.**

Según los resultados del estudio representaciones sociales de la función educativa en padres y docentes para la interrelación familia-escuela, realizando una reflexión inicialmente general, se evidencia que estos actores frente a sus funciones en la educación tienen discrepancias en las acciones respectivas y los papeles a desarrollar en la educación, la principal diferencia radica en la creencia que el cuidado a los menores es responsabilidad directa

del docente, al igual que el aprendizaje cognoscitivo, ya que como cabezas de familias carecen de recursos de conocimiento y tiempo por su condición laboral.

Por otra parte, los docentes manifiestan verse encargados de la modificación de conductas inapropiadas, debido a que las familias han dejado de lado esa responsabilidad, incluyendo además toda la tarea formativa y se encargan solo de proveer los recursos para el estudio y desarrollo, y estos siendo limitados, teniendo en cuenta la brecha sociocultural de la comunidad estudiada.

### **Funciones.**

Los dos actores contemplan las funciones educativas como guía y es solo esta acción la que perciben compartida. Respaldando de algún modo a Kallinsky (1999), quien plantea que la relación familia-escuela esta mediada por función educativa: compartir las tareas en la educación debe ser el principio de la interrelación entre familia y escuela. Esta permite aumentar las posibilidades educativas de la familia, mejorar sus niveles pedagógicos mediante el contacto directo con profesionales de este campo, dar comunidad al ambiente educativo de la casa y la escuela y eleva el nivel cultural de la población.

Con ellos cumpliéndose la premisa sistémica, de que los sistemas de una u otra forma se afectan por las vivencias, experiencias en la interacción social, al igual que por sus propios cambios de estructura y organización.

De esta manera, Castañeda y Niño (2005) consideran fundamental empezar a comprender las organizaciones humanas- en este caso la escuela y la familia-, como espacios que se tejen desde el dominio emocional de las acciones y de las explicaciones. En coherencia con los autores mencionados anteriormente, se encuentra Maturana (1996) señala que " las diversas relaciones hacen que la manera en que nos referimos a los que hacemos, determine la forma en que nos involucramos, dime que hablo de... y te diré como sientes, piensas y actúas sobre...".

Dando a entender lo que refieren los diferentes teóricos, suponiendo una representación inexorable, acompañada de su respectiva ejecución dentro del marco de las funciones pertinentes, en su retroalimentación y por su productividad en los procesos educativos.

Siguiendo los planteamientos de Barudy y Dantagnan (2005), para un correcto desarrollo de la personalidad es fundamental que los hijos reciban de parte de sus figuras paternas: cuidados, protección (función materna) y normas (función paterna). Del lado de las funciones maternas, el niño interioriza y se identifica con la capacidad de autocuidado y cuidado del otro, independencia, autonomía y capacidad para establecer relaciones empáticas con los demás porque pueden cuidar del otro y protegerlo y del lado de las funciones paternas, el niño interioriza y se identifica con la capacidad de atender los estándares sociales y acatar las normas con adecuados procesos de identidad.

Los padres que pueden ejecutar estas funciones, en su mayoría fueron padres que recibieron un buen trato, sujetos de dinámicas socio-familiares sanas y de esta forma han aprendido a responder a las necesidades fundamentales de sus hijos e hijas y han sido capaces de satisfacer un conjunto de necesidades múltiples y evolutivas. (Barudy & Dantagnan, 2005).

Por el contrario, los estudiantes que presentan alteraciones conductuales en su mayoría no han internalizado los cuidados y las normas. Una de las causas de estos comportamientos puede ser el abandono o el maltrato, entre otras dificultades familiares. Son familias disfuncionales cuyas relaciones están deterioradas, hay abandono, falta de límites y roles poco definidos, entre otras carencias. Teniendo en cuenta lo anterior, puede observarse que las relaciones familiares pueden llegar a determinar el comportamiento de los estudiantes.

Es a través de la familia que se interioriza la cultura; al respecto Winnicott (1957) menciona que la forma en que organizamos nuestras familias demuestra prácticamente cómo es nuestra cultura, tal como el retrato de un rostro refleja al individuo... la familia tiene su propio crecimiento, y el niño pequeño

experimenta los cambios inherentes a la expansión gradual de la familia y las dificultades que ello acarrea, por lo cual la función de las figuras paternas en el acompañamiento del ciclo educativo requiere mucha atención.

### **Participación.**

Lo que piensan, creen y esperan los padres y docentes afecta en la participación de la comunidad educativa, que implica ser activa a partir de tener aportes y finalizaciones comunes, sin embargo la vinculación participativa de los parientes encargados en las instituciones educativas de la comuna seis es baja, pues la diferencia en las representaciones sociales que tiene de la función educativa, dificulta la relación y predispone a las partes incluso frente el contenido a desarrollar en las actividades de escuela de familia.

Así mismo, De Gregorio García (1990) afirma: que la vinculación participativa de la comunidad educativa ha de ser una "participación integrada u orgánica, quiere decir que una participación en la que cada sector interviene de acuerdo con su estatus y con su rol"(p.46).En relación con lo anterior, mientras que los docentes perciben como adecuados la horade atención a padres en el inicio de la jornada escolar, los padres manifiestan mayores ofertas de horarios y proponen para encuentros generales los fines de semana, siendo preocupación de los dos agentes el número de personas que se reúnen ante los llamados de la escuela.

Reflexión la cual Dahl (1987) denomina como "amplitud de la participación (¿Cuántas personas participan?) Y profundidad de las participaciones (¿Qué peso tienen en la toma de decisiones?)"(p.63). Posteriormente, Moreno, (2010) en su estudio de análisis de la relación familia-escuela en la secundaria mexicana, refiere que pese a que formalmente se tiene expectativa la actitud participativa de los padres, en la realidad, ellos actúan sólo como espectadores o clientes de la escuela y no se involucran en los asuntos fundamentales en la formación de sus hijos, los parientes o acudientes por lo general aceptan lo que los profesores deciden, es decir, existen espacios formales de

participación en las instituciones educativas, sin embargo ni padres ni docentes, comprenden lo productivo y beneficioso de los mismos, siendo mínimamente utilizados y por tal motivo, poco a poco se desmotivan las partes distanciándose cada vez más la familia y escuela.

Siguiendo a Hester (1989), un rol importante de la participación es la comunicación con el profesorado, por ello se considera importante profundizar en este aspecto, en la comunicación entre la institución educativa y las familias, así como en los obstáculos que existen en el proceso comunicativo. (Garreta 2003), indicaba que, a su juicio, la responsabilidad de mejorar la comunicación escuela-familia recae, principalmente, en los padres.

Así mismo, los procesos de cambio social que han derivado en comunidades más individualistas, también tienen su evidencia en la propia escuela, en la que la participación es cada vez más individual, y las reivindicaciones de las familias devienen cada vez en un menor carácter colectivo involucrándose tan sólo a los aspectos específicos que afectan a cada padre de familia y respectivamente a cada estudiante, fundamentalmente el rendimiento académico o los problemas conductuales y convivencia.

Por lo cual el principal interés que congrega a los padres es la utilidad que representa el presentarse a la institución educativa o no, y por parte del docente, que tan conveniente es la presencia o no del padre al interior de la escuela y en su quehacer.

Sin embargo, la evolución de la participación activa y productiva no depende solo de las familias. Al contrario, desde una perspectiva global de la comunidad educativa, en esta implicación también tiene un valor fundamental el rol que realizan los equipos directivos de los centros y los docentes.

Lo anteriormente mencionado, invita a una reflexión adicional ¿qué tipo de vinculaciones son posibles, entre la familia y la escuela? Un ejemplo de conexión directa se evidencia en lo propuesto por Epstein (2011), quien menciona que los padres que van a la institución educativa, conocen y se juntan

con los profesores, hacen que sea más posible que la escuela se motive en ayudar a los niños que aquellos que no van al colegio.

Los padres que han tenido relación constante con los profesores pueden tener una percepción más realista acerca de objetivos que tiene el profesor hacia el estudiante y por lo cual, puede estar mejor preparado para ayudarlo. Una explicación alternativa es que el contacto directo representa la respuesta del familiar al desempeño escolar del menor, en otras palabras, las familias se comprometen e involucran más en la educación de sus hijos secundario al buen rendimiento de este. Esta reflexión sugiere una causalidad entre la participación de los padres de familia y el resultado académico de los estudiantes.

El rendimiento académico, la preseña de los docentes, quienes plantean en gran medida, normas indefectibles dirigidas a los padres, para promover de algún modo el cumplimiento de la familia participando con los hijos e institución. Lo contrario ocurre, en el alcance de objetivos comunes como celebraciones para los niños, actividades de representación de grupo, las estrategias de convocatoria y respuesta de los padres discrepa, en especial ante el uso de la comunicación personal y telefónica.

Es fundamental tener en cuenta que los docentes perciben una progresiva disminución en la participación de las familias en el proceso educativo, en la medida que sus hijos van avanzando en grados escolares, siendo mayor el contacto personal con los padres en el grado pre-escolar.

## **Conclusiones**

Teniendo en cuenta que en la investigación cada representación se profundizó a la luz de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987), entendiendo los sistemas que confluyen en la comunidad educativa, así como desde la Teoría del cambio Representacional de Moscovici (1986) y Moscovici (2001), que reconoce las actitudes, pensamientos y comportamientos de los padres y los docentes, a partir de las cuales se regula la interacción de los diferentes actores del binomio familia – escuela (Castañeda & Niño, 2005).



El proceso reflexivo conlleva a la invitación formal hacia las familias y los docentes que difieren respecto a la concepción, acciones y expectativas de su papel y de otros agentes de la comunidad educativa.

También hay que tener en cuenta que los docentes refuerzan de alguna manera la respuesta de la falta de interés y del bajo nivel cultural de los padres de familia, mientras que los representantes de los equipos directivos refieren más, la carencia de tiempo y la falta de conocimiento del sistema educativo.

Según esto, la relación supera la necesidad de que los padres participen nominalmente en algunos aspectos de la vida escolar (Kallinsky, 1999) y más bien se refiere a la interacción de que la familia y la escuela se unan construyendo criterios conjuntos para apoyar el proceso de niños, niñas y adolescentes, además del reconocimiento y fortalecimiento de apoyo recíproco en el marco de sus respectivas funciones, sin desconocer dichos roles a medida que el estudiante va avanzando en grados académicos (Del Gregorio, 1990). En consecuencia, la mejor alternativa de vinculación casa-institución de educación parte de potenciar las estrategias conversacionales entre los padres y los educadores.

## REFERENCIAS

- Barudy, J & Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia. España: Gedisa
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Castañeda y Niño (2005). *La intervención familiar en la escuela. Redes conversacionales entre familias y escuelas*. pp. 71-72. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Dahl, R. (1987). Un prefacio a la teoría democrática. México: Gernika.
- De Gregorio, G. (1990). *La participación de los padres en los centros educativos*. Bilbao: Deusto.
- Epstein, J. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Garreta, J. (2008): La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos. Madrid: CIDE/CEAPA.
- Garreta, J. (2003): El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. Madrid: CIDE.
- Kallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- Maturana, Humberto y Francisco Varela (1996: 169) El árbol del conocimiento. Madrid: Debate.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. (14). pp. 242-244. Recuperado de [www.ugr.es/~recfpro/rev142COL3.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL3.pdf)
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología epistemológica y metodológica*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Tusquets.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. España: Interamericana McGraw-Hill.
- Winnicott, D. (1957). Factores de integración y desorganización en la vida familiar. Barcelona: Paidós.

---

## **El bienestar infantil subjetivo y la construcción de visión de futuro en la infancia intermedia**

---

*Mónica Julieth Jaimes Martínez<sup>1</sup>*  
*Universidad Simón Bolívar*

El bienestar hace parte de la naturaleza humana y se define como la búsqueda de condiciones que garantizan la felicidad de los seres humanos. En una comprensión compleja y dinámica del concepto, el bienestar se debe vincular a lo subjetivo a nivel cognitivo, psicoafectivo y contextual (UNICEF, 2012 a y b).

En la infancia intermedia, el bienestar es determinado en gran medida por el entorno, las necesidades afectivas y las prioridades particulares. La legislación colombiana reconoce al niño y la niña como sujetos de derecho partícipes de su realidad cuyos derechos prevalecen sobre los demás.

Según Diener y Suh (1998), los factores que influyen en el bienestar subjetivo incluyen la personalidad, el logro de objetivos, las comparaciones con estándares, reales o imaginarios, el tiempo entre un acontecimiento y la cultura, considerando que las emociones determinan más la satisfacción vital en las culturas individualistas que en las colectivistas.

---

1 Psicóloga, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Semillero Hábitat. Línea de investigación Familia, Educación y Cultura. Grupo de Investigación Reconstruyendo Redes.  
Correspondencia: monicajulieth.jaimes@gmail.com

En este sentido, la investigación tuvo como objetivo contrastar las relaciones entre el significado de bienestar infantil subjetivo y la construcción de visión en la infancia de niños y niñas de sexto grado de la Institución Educativa Julio Pérez Ferrero sede Simón Bolívar, para propiciar la formulación de un proyecto de vida autónomo.

Los referentes teóricos de la investigación se fundamentan en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), que establece los sistemas de desarrollo del niño en diferentes contextos y plantea los ambientes naturales como principal fuente de influencia sobre la conducta humana en las dimensiones de microsistema, mesosistema y ecosistema. Así mismo se tienen en cuenta políticas internacionales de derechos (Comité de Derechos del Niño, 2009).

El enfoque metodológico es interpretativo-cualitativo desde el método hermenéutico y emplea técnicas de grupo focal, entrevista semiestructurada y observación participante (Goetz & LeCompte, 1998; Jaramillo & Murcia, 2008).

Se establecieron las categorías de análisis individual, relacional y contextual, que revelaron a la familia como eje fundamental en la constitución del bienestar e interacción en el medio (García-Viniegras & González Benítez, 2010), esta incluye factores emocionales, económicos y sociales asociados con la proyección académica en el nivel profesional de los estudiantes.

En conclusión, la investigación permitió realizar el diseño de proyecto de vida teniendo en cuenta la historia de vida, la identidad personal, las emociones positivas, la familia, la comunidad y el entorno ciudadano. Lo anterior, siguiendo antecedentes en la línea de bienestar infantil (González, Von-Bredow & Becedóniz, 2010).

## REFERENCIAS

- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Comité de Derechos del Niño (2009, 20 de julio). Observación General. 12. El derecho del niño a ser escuchado; CRC/C/GC/12. Ginebra.
- Diener, E. & Suh, E.M. (1998). Subjective well-being and age: An international analysis. En K.W. Shaie y M.P. Lawton: *Annual review of gerontology and geriatrics*, 17, pp. 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), pp. 586-92
- Goetz, J. P. & Le Compte, M.D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- González Bueno, G., Von-Bredow, M., y Becedóniz, C. (2010). *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. España: UNICEF [Online] consultado en: [http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Indicadores\\_Bienestar\\_INF.pdf](http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Indicadores_Bienestar_INF.pdf)
- Jaramillo, E.L. y Murcia, N. (2008). *Investigación cualitativa, la complementariedad: Una guía para abordar estudios sociales*. Chile: Editorial Kinesis.
- UNICEF (2012a). El bienestar infantil desde el punto de vista de los niños. España: Unicef. [Online] consultado en: [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)
- UNICEF (2012b). Estado mundial de la infancia. Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia. New York: The United Nations Children's Fund..

# **Parte 4**

---

**Factores socioculturales  
incidentes en la educación:  
Contexto-globalización  
y educación, paz, conflicto  
y desplazamiento**

---

## **Las ciencias humanas en la formación del psicólogo: Argumentos para la construcción de la democracia**

---

*Alejandro Oses Gil'  
Universidad Simón Bolívar*

En cultura los seres humanos tenemos que aprender a convivir, a establecer relaciones de calidad y calidez con la sociedad, 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 comunidad requiere, “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 fundamentación conceptual humanística que se necesita consolidar en la educación del psicólogo(a), debe ser pertinente con la realidad 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.

---

1 Historiador y Biólogo, Universidad Industrial de Santander. Doctor en Ciencias Humanas, Universidad Central de Venezuela. Magíster en Historia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Especialista en Filosofía de la Ciencia, Universidad de Antioquia.  
Correspondencia: shasaosses@hotmail.com

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: “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). Las ciencias humanas aportan al ideal de hombre y mujer que la educación debe formar integralmente. La pluridimensionalidad del ser humano insiste en la cualificación de la persona, 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 es la que debe sembrar y promover las libertades democráticas, 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 con “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). La universidad forma genios, pero mendigos en la vida social, profesionales insensibles, acrílicos, ahistóricos y malos ciudadanos.

Esta necesidad no solo hace parte del cumplimiento a la normatividad nacional de la Ley 30 de Educación Superior y la Ley 115 General de Educación, que propenden por la formación integral como una finalidad esencial de la educación colombiana en todos sus niveles de aprendizaje. La Constitución de 1991 promueve un ciudadano autónomo y capaz de convivir en democracia, por eso, es fundamental que la enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación sea permeada transversalmente por la formación humanística.

La construcción de un individuo que asuma las responsabilidades y compromisos de la democracia, resulta una tarea ardua y permanente de la educación.



“Que una persona tenga conocimientos sobre cómo deben ser, en el mundo de hoy, las cosas que le interesan y a las cuáles 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) en este escenario, el reto de la psicología como programa académico es formar profesionales con una profunda convicción democrática, capaces de ser promotores y constructores de vida democrática.

En este sentido, ¿cuál es el papel de las humanidades en la construcción de la conciencia democrática del(la) discente de psicología? Esta ponencia discute la necesidad apremiante del país por lograr un Estado-sociedad con fuertes cimientos de pluriculturalidad, “Lo propio del pluralismo es negarse a todas las mutilaciones sobre las que se edifica el totalitarismo” (Burdeau, 1970, p.93) que facilite la convivencia pacífica.

## **REFERENCIAS**

- Botero, D. (2000). *El derecho a la Utopía*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Burdeau, G. (1970). *La Democracia*. Barcelona. Ediciones Ariel.
- Escobar Cano, L. F. (1997). *Una pedagogía crítica para una sociedad enferma*. Bogotá. Escuela de derechos humanos. CINEP.
- Feynman, R. (1999). *Que significa todo eso*. Barcelona. Crítica.  
Grijalbo Mondadori.
- 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.

---

## **Prácticas culturales como mediadoras del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje**

---

*José David Gil Montoya<sup>1</sup>*  
*Universidad de San Buenaventura*

Colombia es un país de tradiciones muy variadas, que en ocasiones deja de lado el asunto de que los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil varían mucho entre los niños, especialmente en las comunidades indígenas, donde además el niño crece con su propio dialecto.

En ese orden de ideas, la investigación tuvo como propósito responder a la pregunta: ¿Cómo influyen las prácticas culturales en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños pertenecientes a la cultura Nasa-Kiwe? Para ello se contemplaron unas premisas básicas de L. Vygotski y J. Bruner, empleando el postulado del primero “la mediación cultural es un factor fundamental al momento de que un niño desarrolla su lenguaje” (Vygotski, 2000). Por su parte, Bruner planteó que “la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto” (Bruner, 1990).

En razón a ello, la adquisición del lenguaje en los niños de la cultura Na-

---

<sup>1</sup> Estudiante de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Cali.  
Correspondencia: [tennebris@hotmail.com](mailto:tennebris@hotmail.com)

sa-Kiwe está atravesado por valores y subjetividades propias de la región, y en razón a que el lenguaje es un constructo social, el niño tenderá a repetir los sonidos que le resultan familiares y será más sensible a la comprensión y elaboración si la significación es influenciada por su madre, que es el contacto primario con la cultura, y es el actor natural que le puede proveer ciertas palabras o situaciones (Pipher, 1999).

La interiorización del lenguaje en los niños indígenas puede entenderse de cierta manera como un proceso accidental (Saussure, 1913), dadas las prácticas de crianza que hay en dichas comunidades, y ya que sus prácticas culturales son muy diferenciadas (Canencia, s.f.) de las de las culturas no indígenas; sus costumbres tienen una influencia vital sobre el niño, por encima de lo que logran otros factores o escenarios como el colegio o los medios de comunicación, entre otros.

Por último, es importante hacer una evaluación escolar diferenciada, pues al estandarizar el proceso evaluativo de un niño indígena con el de otro que no lo es, uno de los dos estará en desventaja, dado que el aprendizaje de cualquiera de ellos implica una condición cognitiva deficiente sin insinuar que alguno tenga mayor coeficiente intelectual.

La importancia del tema radica no solo en averiguar cómo se interioriza el lenguaje en los niños indígenas, sino también en re-pensar la forma de evaluarlos en los colegios, pues debemos tener en cuenta que lo educativo no remite exclusivamente a lo académico, sino que se deben proponer formas de abordar la práctica cultural como un eje fundamental del desarrollo de un niño, sin estandarizar en formas ni contenidos su lenguaje.

## **REFERENCIAS**

Bruner, J. (1990). *La elaboración del sentido*. Madrid: Paidós

Pipher, M. (1999). *Claves para entender el mundo de los mayores*.

New York: Riverhead Books.

Saussure, F. D.(1913). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

Vygotsky, Lev S (1978), *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.

---

## **Caracterización de las estrategias educativas propias de la educación sin escuela: educación en Familia (eF) Modelos de escuelas Flexibles (MeF) y Autoaprendizaje Colaborativo (AC)**

---

*Jaime Iván Silva Calderón<sup>1</sup>*  
*Universidad Católica de Colombia*

Al suscribirse en la línea de Psicología educativa, este proyecto busca generar aportaciones en relación a la identificación y caracterización de las prácticas educativas que asumen los educadores a quienes han sido desescolarizados por voluntad de sus padres, cuidadores o propia.

El fenómeno de la educación en casa toma cada vez mayor presencia en diversos países (Freire, 1969; García, 2010; Goiria, 2012). En el caso colombiano, ya existe la Red Colombiana de Educación en Familia (2013), que reúne grupos de personas que comparten la idea de que el sistema escolar actual no provee las oportunidades para que los niños y jóvenes desarrollen las habilidades requeridas para la sociedad del siglo XXI, pues este mantiene una serie de procesos estáticos que no contribuyen a la educación de individuos

---

1 Psicólogo. Magíster en Psicología con énfasis en Psicología Educativa, Universidad Católica de Colombia. Docente universitario en el área educativa. Fundador del Grupo Sembradores y director de Projecta Educación. Correspondencia: [jsilva@ucatolica.edu.co](mailto:jsilva@ucatolica.edu.co)

que se movilizan en ambientes en los que su capacidad autogestionaria, emprendedora, innovadora y crítica, será vital para adentrarse en una sociedad cada vez más globalizada y competitiva. En este escenario también se suma la importancia del aporte de los padres en el hogar, tal como señalan, Lines Van Galen y Pitman (1991) y Petrie (1998).

El objetivo es establecer con claridad cuáles son las características de las estrategias educativas utilizadas en este escenario de formación, indagar sobre los motivos para decidirse por la educación en casa, así como caracterizar las principales prácticas formativas o de aprendizaje que se implementan. Adicionalmente, hay interés en reconocer las modalidades de educación conocidas como *educación en familia*, *modelos de educación flexible* y *autoaprendizaje colaborativo*, tal como se ha encontrado en escenarios norteamericanos (Ray, 1997); así como contribuir con la reflexión sobre las implicaciones de estas prácticas en el ejercicio del psicólogo educativo.

La metodología es exploratoria en cuanto pretende indagar sobre el fenómeno, sus características y principales particularidades. Se busca de esta forma animar el debate científico y académico, explorando posibilidades de discusión sobre el papel de la psicología educativa en este tema.

## REFERENCIAS

- Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Santiago: Icirra.
- García, M. (2010). Educar en casa nace de la necesidad. *Saber Alternativo* C.B. 22(4).
- Goiria, M. (2012). *La opción de educar en casa*. (Implantación tesis doctoral). [Online] consultado en: <http://madalen.files.wordpress.com/2012/11/la-opcion3b3n-de-educar-en-casa-la-tesis.pdf>
- Lines, P. Van Galen, J. (Ed.), y Pitman, M.A. (Ed.). (1991). *Home instruction: The Size and growth of the Movement, Home Schooling Political, historical and pedagogical Perspectives*. p. 10. Norwood, NJ: Ablex publishing.
- Petrie, A. (1998). Home education and the law. *Education and the Law*. 2(10).
- Ray, B. (1997). Home education across the United States. Home School Legal Defense Association. (HSLDA).
- Red Colombiana de Educación en Familia (2013). [Online] Consultado en: <http://www.enfamilia.co>



---

## **Educación y postconflicto: desafíos para la psicología escolar**

---

*Ana María Arias Cardona<sup>1</sup>  
Corporación Universitaria Lasallista*

Pensar una Colombia en postconflicto (o como dirían algunos, en postacuerdo) supone múltiples debates a los cuales la escuela no puede ser ajena y mucho menos la psicología escolar, que está convocada a pensar asuntos como la atención educativa a niños y niñas afectados por el conflicto, los procesos de paz y de reconciliación, los elementos de reconstrucción de memoria histórica, la inclusión de indígenas y afrodescendientes desplazados, el acompañamiento a jóvenes desvinculados de grupos armados ilegales, entre otros.

Las relaciones en la escuela no acontecen por fuera de un contexto singular, que en el caso colombiano se complejiza dadas sus particularidades respecto a la degradación del vínculo social. Cuya configuración se ha hecho en décadas de conflicto armado, prácticas corruptas, vulneración de derechos, legitimación de la guerra, naturalización de las violencias, cultura de la ilegalidad, creencias morales homogeneizantes, prácticas excluyentes, etc., que invitan a

---

1 Psicóloga. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en Psicología Clínica, énfasis Salud Mental. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, y Universidad de Manizales. Docente Corporación Universitaria Lasallista. Correspondencia: anamaria2468@gmail.com; anarias@lasallistadocentes.edu.co

un análisis no solo educativo sino también político (Díaz, 2012; Martínez & Cubides, 2012).

Al respecto, cabe señalar algunas ideas de Ospina y Loaiza (2014) relacionadas con la educación para la construcción de y para la paz, que supone repensar los procesos educativos, desde la crítica a las prácticas tradicionales caracterizadas por ser hegemónicas y verticales hacia la propuesta de vivir en los contextos educativos, los principios de democracia, libertad e igualdad. En este sentido, se invita a pensar la escuela como un escenario que legitime al otro y a la otra, que no impliquen excluirlo por ser diferente, ni que naturalicen maneras de violencia (Alvarado, Luna, Ospina, Patiño, Quintero & Ospina, 2012).

Esto supone vindicar el lugar de la escuela como escenario de socialización política (Arendt, 1997), 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 (Arias, 2014a).

Asunto que pone de relieve nuevos desafíos para la psicología escolar, para pensar la dimensión ético-política de los sujetos que intervienen en el acto educativo, para reflexionar en torno al lugar de la escuela más allá de ser un “escenario que padece las secuelas de la guerra” para convertirse en un lugar donde se gestan formas alternativas de construcción de cultura(s) de paz(ces) (Arias, 2014b).

## REFERENCIAS

- Alvarado, S. V., Luna, M. T., Ospina, H. F., Patiño, J., Quintero, M. & Ospina, M. C. (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.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Arias, A. (2014a). *Niñas y niños en contextos de conflicto armado: del déficit de la afectación a la potencia de la acción política cotidiana*. Ponencia presentada en la I Bial Latinoamericana de Infancias y Juventudes. Democracias, Derechos Humanos y Ciudadanías, Manizales, Colombia.
- Arias, A. (2014b). *Culturas de paz (paces) y educación superior: la universidad como escenario de socialización política*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional-Edificar la Paz. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Díaz, Á. (2012). Subjetividad política y psicologías sociales críticas en Latinoamérica: ideas a dos voces. *Universitas Psychologica*, 11(1), 325-338.
- Martínez, M. & Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de “subjetividad política” en procesos investigativos. En: Piedrahíta Echandía, E., Díaz Gómez, A. y Vommaro, P. (Ed). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. pp. 169-189. Bogotá: CLACSO.
- Ospina, M.C. & Loaiza, J. (2014). *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*. (Ponencia sobre construcción de paz en el ciclo de seminarios teóricos del proyecto). Manizales, Colombia.

# **Parte 5**

---

**Intervención extraescolar:  
Interdisciplinariedad, proyectos  
educativos en comunidad,  
intervención a los trastornos  
escolares en centros  
terapéuticos**

---

## **Estrategias de estimulación a niños preescolares con retraso en el desarrollo por deprivación psicoafectiva**

---

*Angélica Vargas Flórez<sup>1</sup>  
Pontificia Universidad Javeriana*

El retraso global del desarrollo es común en niños institucionalizados a temprana edad, sin que este diagnóstico implique un trastorno físico de base que comprometa su formación ni su desarrollo nervioso central. Al respecto existen clasificaciones como el retardo mental que han sido intervenidas con éxito desde un paradigma Histórico Cultural (Quijano & Cuervo, 2014). La deprivación de un ambiente de estimulación adecuado puede afectar el desarrollo (Dos Santos, 2008), especialmente si se carece de afecto, estímulos y cuidados de la madre o un cuidador amoroso.

El objetivo de esta revisión clínica es proponer estrategias innovadoras para estimular el desarrollo en niños con deprivación psicoafectiva (Jaramillo & Escallón, 2007), desde la psicología y la neuropsicología. Dichas estrategias parten de un programa de intervención neuropsicológica aplicado a un niño de cinco años que fue institucionalizado en un hogar de ICBF desde su noveno mes de vida por su alto riesgo psicosocial; este paciente presentó retraso severo del desarrollo, comportamientos agresivos y disruptivos desde el momento de su institucionalización.

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Universidad del Valle. Especialista en Neuropsicología Infantil, Universidad Javeriana.  
Correspondencia: angelicavargaspsi@gmail.com

El programa se basó en el juego manipulativo (González, Solovieva & Quintanar, 2014), para potenciar el desarrollo cognitivo en la edad preescolar. Mediante este se buscó que el niño conociera o ampliara su dominio sobre objetos reales, identificara actividades realizables en su contexto y consolidara imágenes objetales conocidas para reemplazar contenidos mentales a partir del juego simbólico.

Para la evaluación inicial y final se empleó la escala de desarrollo Battelle, la evaluación neuropsicológica infantil breve y el inventario fonológico. La evaluación inicial reveló una deficiencia global de las funciones cognitivas, con dificultades en los mecanismos de percepción espacial, global y analítica, retención audio-verbal, retención visual y retención táctil, siendo el análisis y síntesis la función más afectada. Las praxias se encontraban en un grado de desarrollo correspondiente con su edad; se halló una dificultad severa para los discursos fluidos y articulados, así como para socializar, especialmente ante varias personas o cuando se requirió comunicación oral, casos en los que hubo reacciones agresivas.

En la evaluación postintervención se observó que el niño aún presentaba dificultad en sus mecanismos de retención audio-verbal, retención visual, integración cinestésica y oído fonemático, sin embargo mantuvo ejecuciones cercanas a las esperadas para su edad cronológica. Esta evaluación demostró que había superado las dificultades de integración espacial, así como que las praxias y la esfera adaptativa acusaban un desarrollo esperado para su edad; de igual forma, se favoreció su actividad voluntaria y su producción oral.

La implementación de este programa de intervención, originalmente diseñado para estimular la esfera cognitiva, logró efectos positivos en la esfera psíquica y afectiva del niño al evidenciar su interacción con pares y adultos, su participación en juegos cooperativos y en diálogos con otros.

## **REFERENCIAS**

- Dos Santos, F. (2008). Beneficios de la estimulación para aprendizaje de alumnos con Síndrome de Down. *Coordenação Pedagógica: Coletânea de Estudos de Casos*, 1(2), pp. 123-124
- González, C., Solovieva, Yu. & Quintanar, L. (2014) El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32, 287-308
- Jaramillo, R. & Escallón, M. (2007) Comprensión de la privación afectiva a partir del paradigma fenomenológico - existencial. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 51-60.
- Quijano M. & Cuervo, T. (2014) Intervención neuropsicológica en un caso de retardo mental asociado a síndrome de Down. *Revista Chilena de Neuropsicología*. 9(E2): pp. 85-90,

---

## **Intervención neuropsicológica infantil en un caso de trastorno del aprendizaje: estudio de caso**

---

*Sandra Lorena Roa Córdón<sup>1</sup>*  
*Pontificia Universidad Javeriana*

Se presenta un estudio de caso con el objetivo de evidenciar el impacto del programa de corrección neuropsicológica infantil niño con diagnóstico de trastorno de aprendizaje. Este estudio se realizó con un niño de género masculino de once años de edad con escolaridad de cuarto grado, estrato socioeconómico alto, sin antecedentes neurológicos, y cuyo motivo de consulta fue un “bajo rendimiento académico y disciplinario”.

Se realizó una evaluación neuropsicológica a través de la herramienta de *evaluación neurológica infantil breve* (Quintanar & Solovieva, 2009), la prueba de inteligencia para niños WISC-IV (Weschler, 2007), la evaluación neuropsicológica infantil ENI-2 (Matute, Rosseli, Ardila & Ostrosky, 2013), y el Cuestionario para Rastreo de Problemas de Aprendizaje CEPA (Bravo, 1979).

La evaluación e intervención se desarrolló en cinco momentos a saber: 1. En-

---

1 Psicóloga, Universidad del Pamplona. Magíster en Orientación de la Conducta, Centro de Investigaciones Psicológicas y Psiquiátricas de Venezuela. Especialización en Neuropsicología Infantil, Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Correspondencia: sandralorenaroa10@hotmail.com



revista semiestructurada; 2. Identificación de la edad escolar como actividad rectora y el plano de acción perceptivo; 3. Aplicación tres veces por semana durante 12 sesiones de 45 minutos cada una; 4. Dos etapas de intervención con tareas dirigidas a fortalecer el factor de análisis y síntesis espacial simultánea y memoria audio-verbal. Tareas: observación de características, identificación de detalles, completar detalles, ubicación espacial, escritura y espacio entre palabras. Estructura de la oración, preposiciones, párrafo y estructura de texto sencillo, y 5. Informe comparativo pre-postintervención.

La aplicación del programa de intervención demostró que, al haber fortalecido el mecanismo de retención audio-verbal y la capacidad de analizar información perceptiva y verbal, el menor logró mejores desempeños en tareas de lectura, escritura y cálculo, a la vez que su velocidad de procesamiento, determinada por las tareas en las que implicaba atención visual y auditiva, sumó a la capacidad de análisis y síntesis y favoreció sus habilidades de cálculo, con una evidente reducción de errores en el cálculo mental y escrito.

Se concluye que el fortalecimiento de los mecanismos neuropsicológicos de análisis y síntesis espacial simultánea, y de retención audioverbal, impacta positivamente en las habilidades escolares del niño. Este mecanismo según los planteamientos de Quintanar y Solovieva (2008), es la base para el desarrollo del pensamiento y aprendizaje adquirido en la escuela primaria.

La implementación del programa de intervención de acuerdo con las características y necesidades del menor, permitió generar un efecto sistémico positivo en las esferas psíquicas del niño, así como una motivación por el aprendizaje y el comportamiento voluntario, los cuales aumentaron de manera significativa.

## REFERENCIAS

- Bravo, L. (1979). *Cuestionario para rastreo de problemas de aprendizaje C.E.P.A.* Estudio Pedagógico. 4, pp. 113 – 123.
- Matute, E., Rosseli, M., Ardila, A., & Ostrosky, F. (2013). *Evaluación neuropsicológica infantil ENI-2*. México: El Manual Moderno.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2009). *Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve*. México: Benemerita Universidad Autónoma de Puebla.
- 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.
- Wechsler, D. (2007). *Escala de inteligencia para niños de Wechsler, WISC-IV*. Traducción al español. Buenos Aires: Editorial Paidós.

---

## **Análisis de los problemas de escritura en la edad escolar**

---

*Sebastián Jiménez<sup>1</sup>*  
*Pontificia Universidad Javeriana*

Los problemas en la adquisición de la lectura y la escritura en Latinoamérica preocupan tanto a las entidades de educación como a los especialistas e investigadores que trabajan en el tema. Al respecto, la neuropsicología ofrece alternativas de comprensión a estas actividades complejas (Pilayeva, 2008); sin embargo, la realidad que enfrentan estos profesionales se representa en las dificultades para diagnosticar en forma precisa estos casos y garantizar su acceso a los limitados programas de intervención en lectoescritura disponibles para la población hispanohablante.

Por esto, para establecer el diagnóstico de las dificultades del aprendizaje es necesario conocer el desempeño típico de niños sin compromisos neuropsicológicos, advirtiendo que estas capacidades dependerán de la funcionalidad en los niveles cortical y subcortical (Akhutina & Pilayeva, 2012) en su estado óptimo.

El presente estudio se enmarca en el paradigma histórico-cultural (González,

---

1 Psicólogo, Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Neuropsicología Benemérita, Universidad Autónoma de Puebla. Docente e investigador del Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Correspondencia jimenezs@javerianacali.edu.co

Solovieva & Quintanar, 2012), analizando sistemas funcionales que participan de la actividad escolar, en especial la lectura y escritura desde sus diferentes modalidades de procesamiento. Al respecto, Solovieva, Bonilla y Quintanar (2008), señalan que dichas acciones escolares durante el desarrollo del niño se basan en la mediatización externa con ayuda de las acciones materializadas con participación del lenguaje del educador.

Con el fin de analizar los procesos de lectoescritura, se escogieron niños bajo el criterio de exclusión por antecedentes neuropsicológicos ni de desarrollo, pero con un diagnóstico confirmado de desempeño en lectoescritura bajo o alto. Se presentaron ejemplos del desarrollo de la escritura en ambos grupos.

El objetivo del estudio fue comparar el desempeño en escritura de niños sanos con dificultades y sin dificultades; para ello se escogieron 62 niños con edades comprendidas entre los 7 y 8 años de edad de segundo grado escolar de los colegios públicos de Cali. Según el desempeño en lengua castellana la muestra se dividió en dos grupos: los niños con dificultades en lectoescritura (33 casos) y los que no las mostraron (29 casos); ningún niño incluido presentó antecedentes clínicos neuropsicológicos y el instrumento empleado fue el Protocolo de Evaluación del éxito escolar en la escuela primaria (Solovieva & Quintanar, 2012).

Los resultados se analizaron mediante la comparación de las variables de escritura con la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney, la cual reveló diferencias significativas en el desempeño de la escritura de copia de oraciones: dictado de sílabas, palabras, no palabras y oraciones, así como en la escritura de palabras que inician por las letras P, B, S y A, la escritura espontánea entre los dos grupos evaluados. También se encontraron desempeños similares en ambos grupos en las variables referentes a copia de letras, palabras, no palabras y en tareas de dictado de letras.

Como se esperaba, el grupo de niños sin dificultades obtuvo un mejor desempeño, no obstante, los errores asociados a su proceso de aprendizaje al igual como sucedió con los niños del grupo experimental.

Cabe mencionar que los errores ortográficos persistieron en ambos grupos, por lo que se concluyó que la ortografía no es determinante para conformar un trastorno de la escritura. También que en esta población se evidenciaron pocos rasgos clínicos referidos a espejos, micrografía y macrografía.

## REFERENCIAS

- Pilayeva, N. (2008). Apoyo neuropsicológico para los grupos de niños sometidos a enseñanza de corrección y desarrollo. *Acta de Neurología Colombiana*, 24, S45-S54. Recuperado de <http://www.acnweb.org/>
- Akhutina, T., & Pylaeva, N. (2012). *Overcoming learning disabilities: a Vygotskyan- Lurian neuropsychological approach*. New York: Cambridge University Press
- Solovieva, Y. Bonilla, M.R. & Quintanar L. (2008). Aproximación Histórico Cultural: Intervención los trastornos del Aprendizaje. En *Los trastornos de Aprendizaje, Perspectivas Neuropsicológicas* (Cap. 3, 2º parte). Colombia; Ed. Magisterio.
- González, C., Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2014). El juego | sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en psicología Latinoamericana*, 32, 287-308.
- Solovieva, Y. & Quintanar Rojas, L. (2012). *Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Escolar*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

---

## **Perspectiva músico-terapéutica aplicada al contexto educativo**

---

*Jobana Cristina Palma López<sup>1</sup>  
Universidad de los Hemisferios*

La pedagogía de la música en los centros educativos está definida por el marco histórico-social en el que se desenvuelve y por sus particularidades como disciplina. Dentro del proceso educativo se entiende como una forma de comunicación fundamentada en el lenguaje del sonido, y la musicoterapia (Benzon, 1981; Poch, 1999; Betés, 2000), en específico, será de sumo interés debido a su cercanía con la cotidianidad humana (Bruscia, 2007).

En esta comunicación se expondrá una conceptualización y las bases científicas de una temática novedosa para nuestro medio llamada “Música para el desarrollo” apoyándose en el trabajo de Bruscia (2007) y la teoría de Edwin Gordon (Mergel, 1998).

Esta rama de la musicoterapia y las prácticas didácticas tiene efectos terapéuticos y pedagógicos beneficiosos para los niños y niñas, mediante el uso de experiencias musicales adecuadas en cada etapa del desarrollo infantil para

---

1 Psicóloga Clínica, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Maestría en Musicoterapia, Instituto Superior de Estudios Psicológicos (ISEP), Barcelona-España.  
Correspondencia: joypalma@gmail.com

estimular el crecimiento evolutivo general (Agudo, 2006; Alvin, & Molina de Vedia, 1984; Benenzon, 2011).

El énfasis está en los procesos de cada estadio, tanto en las áreas musicales como en las no musicales. Los objetivos son apoyar la optimización de las habilidades sensomotoras, cognitivas o perceptuales (Hemsey, 1997), y mejorar las relaciones del individuo con su entorno sociofamiliar y comunitario.

Una correcta implementación de la “Música para el desarrollo” en los contextos de la educación no formal, supone las bases para futuras experiencias de perfeccionamiento académico y artístico en procesos mucho más eficientes del orden cognitivo, motriz, afectivo y creativo.



## REFERENCIAS

- Agudo, I. (2006). *Definición y funciones de la musicoterapia*. Barcelona: Material inédito máster de musicoterapia ISEP.
- Alvin, J. & Molina de Vedia, E. (1984). *Musicoterapia*. (1ª reimp. BUV-EGB Ed.). Barcelona: Paidós.
- Benenzon, R. (2011). *Musicoterapia, de la teoría a la práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Benenzon, R. O. (1981). *Manual de musicoterapia*. (1ª Ed.). Barcelona: Paidós.
- Betés de Toro, M. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid: Morata.
- Bruscia, K. (2007). *Musicoterapia, métodos y prácticas*. México: Pax México.
- Hemsey De Gainza, V. (1997). *Sonido, Comunicación, Terapia*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Mergel, B. (1998). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. [Online] Consultado en: <http://www.csudh.edu/dearhabermas/lrnthry01bk.pdf>
- Poch, S. (1999). *Compendio de musicoterapia*. Barcelona: Editorial Herder.

*Este libro se terminó de editar como versión digital  
en marzo de 2016 en el Departamento de Publicaciones  
de la Universidad Simón Bolívar*

Este libro presenta un enfoque de los escenarios fundamentales del educando como son la familia y la tecnología, en calidad de aliados de los procesos formativos durante diferentes etapas de la vida. Revela la postura de la psicología como ciencia que más allá de sus campos de acción clínico y social, aborda con una participación creciente los espacios formativos, como escenarios en los que se desarrollan importantes procesos de integración cognitiva asociada con elementos propios de la personalidad, la función social de los sujetos y el entorno en el cual habitan e interactúan.

Es una importante apuesta investigativa en la que los lectores encontrarán un abordaje integral de los aspectos operativos de la psicología en los escenarios educativos, como herramienta de consulta y análisis de las variables y aspectos influyentes en la estructura de la educación.