

# LECCIONES DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN



# LECCIONES DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

## **Compilador**

Ph.D. Jorge Hernán Betancourt Cadavid  
Docente Investigador

## **Dirección Editorial**

Mg. Jovany Sepúlveda Aguirre  
Director Editorial y de Publicaciones  
Corporación Universitaria Americana – Sede Medellín

Libro resultado de investigación a partir de la actividad colaborativa y de cohesión entre los grupos de investigación de la Corporación Universitaria Americana y diferentes grupos de investigación del ámbito nacional e internacional

370.781  
C822

Corporación Universitaria Americana. (2018). Lecciones de Investigación en Educación. Jorge Hernán Betancourt Cadavid (Comp.). Medellín: Sello Editorial Coruniamericana.

209 Páginas: 16X23 cm.  
ISBN: 978-958-5512-05-4

1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS - 2. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS - 3. INTEGRACIÓN ESCOLAR - 4. PRIMERA INFANCIA - 5. OBSERVATORIO - 6. INVESTIGACIÓN.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA-CO /SPA /RDA  
SCDD 21 /CUTTER - SANBORN

---

Corporación Universitaria Americana©  
Sello Editorial Coruniamericana©  
ISBN: 978-958-5512-05-4

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA

Presidente

JAIME ENRIQUE MUÑOZ

Rectora nacional

ALBA LUCÍA CORREDOR GÓMEZ

Rector - Sede Medellín

ALBERT CORREDOR GÓMEZ

Vicerrector General - Sede Medellín

CAMILO ANDRÉS ECHEVERRI GUTIÉRREZ

Vicerrector Académico - Sede Medellín

DANY ESTEBAN GALLEGUO QUICENO

Vicerrector de Investigación - Sede Medellín

LUIS FERNANDO GARCÉS GIRALDO

Director de Publicaciones Sede Medellín

JOVANY SEPULVEDA AGUIRRE

Sello Editorial Coruniamericana

selloeditorialcoruniamericana@coruniamericana.edu.co

Diagramación y carátula:

EDUARDO A. MURILLO PALACIO

1a edición: Agosto de 2018

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, u otro, sin previa autorización por escrito del Sello Editorial Coruniamericana y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Americana y 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.

# **PARES EVALUADORES**

**Delio David Arango Navarro**

Magister en Literatura de la Universidad Pontificia Bolivariana.  
Especialista en Literatura de la UPB. Licenciado en Filosofía y Letras.

**David González**

Magister en Ciencias, Director de Posgrados de la  
Universidad Marítima Internacional de Panamá.



## CONTENIDO

8

Presentación

9

Observatorio de políticas públicas para la primera infancia (OPPI) de la Corporación Universitaria Americana: una ruta de análisis para comprender las dinámicas sociales que permean la infancia del país y posibilitan caminos de protección de los derechos de los niños

*Maricela Moreno Oviedo, Jorge Eliécer Villarreal Fernández,  
Carlos Arturo Montoya Navia, Lina María Gallego Ramírez*

34

La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero

*Maricela Moreno Oviedo, Bibiana Álvarez Ruiz,  
Leidy Catalina Acosta Agudelo*

66

Relación entre los patrones básicos de movimiento y la adquisición de la lectoescritura en niños de segundo grado de educación primaria

*Melissa González Rubio Villa, Mauricio Stiven Echeverri Gutiérrez,  
Leidy Catalina Acosta Agudelo, Albert Corredor Gómez*

89

La sociedad del conocimiento y la práctica evaluativa

*Adriana Geovana Ferreira Mora, Adriana Obando Aguirre,  
Jorge Eliécer Villareal Fernández, Alejandra González Herrera*

111

Infancia y familia: víctimas de una transformación social

*Alejandra González Herrera, Adriana Obando Aguirre, Adriana Geovana  
Ferreira Mora, Jorge Eliécer Villareal Fernández, Albert Corredor Gómez*

122

La integración escolar: visiones alternativas  
desde el reconocimiento de voces

*Adriana Obando Aguirre, Alejandra González Herrera, Adriana Geovana  
Ferreira Mora, Jorge Eliécer Villareal Fernández, Lina María Gallego Ramírez*

146

Políticas de formación docente en Colombia (1994 - 2014).  
El caso de Montería

*Dina María Ramos Gonzáles, Jessica Lorea Casarrubia Ruíz*

161

Understanding technical cycle students beliefs about the efl learning process

*Yesly Oquendo Aduén, Lina Humaney Arroyo,  
Oscar Ramos Martínez, Jhennys Paola Becerra Ossa*

182

Vínculos de resiliencia en la discapacidad visual infantil

*Gustavo Adolfo Apráez Salazar, Adriana Geovana Ferreira Mora,  
Adriana Obando Aguirre, J. Eduardo Murillo Bocanegra*



# Observatorio de políticas públicas para la primera infancia (OPPI) de la Corporación Universitaria Americana: una ruta de análisis para comprender las dinámicas sociales que permean la infancia del país y posibilitan caminos de protección de los derechos de los niños<sup>1</sup>

Maricela Moreno Oviedo<sup>2</sup>; Jorge Eliécer Villarreal Fernández<sup>3</sup>; Carlos Arturo Montoya Navia<sup>4</sup>; Lina María Gallego Ramírez<sup>5</sup>

## Resumen

El observatorio de políticas públicas para la primera infancia surge como una propuesta de proyección social de la Corporación Universitaria Americana. Su estructuración se ha desarrollado a través de la investigación de diferentes asuntos que puedan delimitar el objeto de estudio, la pertinencia y el alcance de dicho organismo institucional. Es así como a través de un análisis documental se logró fundamentar la necesidad social a nivel local y nacional, de un observatorio que analice, discuta y proponga elementos que visibilicen

1 Capítulo de libro resultado de un proceso de investigación que acompaña la construcción del documento maestro del “Observatorio de Políticas Públicas para la Primera Infancia” de la Corporación Universitaria Americana.

2 Periodista, Magíster en Educación. Docente Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia de la Corporación Universitaria Americana. Correo: mmoreno@americana.edu.co

3 Licenciado en Matemáticas y Física. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación. Docente Investigador de la Corporación Universitaria Americana. jvillarreal@coruniamericana.edu.co

4 Director de Extensión y Proyección Social de la Corporación Universitaria Americana.

5 Psicóloga, magíster en Psicopedagogía, doctoranda en Tecnología Educativa, Docente investigadora asociada al grupo de Investigación TES. E-mail: lina.gallegoramirez@gmail.com. ORCID: 0000-0002-4441-6206



las problemáticas que vive la infancia, dicho análisis comprendió la revisión de informes sobre el estado de la infancia, que incluyen cifras de vulneración de derechos y un estado del arte sobre los diferentes observatorios a nivel local, regional, nacional e internacional, que abordan el tema de infancia. Es así como se fundamenta la propuesta e importancia del observatorio.

**Palabras clave:** infancia, derechos de los niños, protección, políticas públicas, observatorio.

## **Observatory of public policies for early childhood (OPPI) of the American University Corporation: a path of analysis, to understand the social dynamics that permeate the country's childhood and enable ways to protect the rights of children**

### **Abstract**

The observatory of public policies for early childhood emerges as a proposal for social projection of the American University Corporation. Its structuring has been developed through the investigation of different issues that may define the object of study, the relevance and scope of said institutional body. Thus, through a documentary analysis, the social need at the local and national levels of an observatory that analyzed, discusses and proposes elements that make visible the problems experienced by children was fundamental, this analysis included the review of reports on the state of childhood, which include figures of violation of rights and a state of the art on the different observatories at the level of the city, the region, the country and internationally, address the issue of childhood. This is how the proposal and importance of the observatory is based.

**Key words:** childhood, children's rights, protection, public policies, observatory.

## Introducción

El Observatorio en Políticas Públicas para la Primera Infancia OPPI es un proyecto que articula diferentes procesos de la Corporación Universitaria Americana, como lo son docencia, investigación, extensión y proyección social. De tal forma que el OPPI ofrece un escenario de crecimiento universitario y la integración de trabajo mancomunado entre docentes, estudiantes y comunidad. Según Galán y Pinzón, (2006) “lo que se ofrece en el Observatorio es una posibilidad para hacer miradas y reflexiones sobre cómo practicamos la vida y cómo sorteamos las paradojas de la vida cotidiana” (p.133). De allí, que el observatorio se convierte en un espacio en el que se propende posibilitar ambientes favorables para el crecimiento de los niños y niñas del país.

Desde el Proyecto Educativo Institucional – PEI, y en el Marco General del Plan de Desarrollo 2016 – 2025, de la Corporación Universitaria Americana se declaran los retos más importantes para la Universidad, en materia de investigación científica, innovación y desarrollo, la articulación de procesos investigativos que aborden temáticas que sean pertinentes y estén dirigidas a la superación de problemáticas regionales con incidencia en necesidades de orden global. Lo que estaría en directa consonancia con la propuesta a abordar desde diferentes ángulos de las problemáticas concernientes a las políticas públicas en materia de primera infancia.

Por tanto, el OPPI centra su interés en problematizar un asunto histórico, que hoy ocupa las agendas de los organismos internacionales: la infancia. Una categoría social, que permea la realidad de las sociedades y que, desde diferentes informes nacionales e internacionales, evidencian una vulneración constante a los derechos de los niños y niñas. Se hace necesario entonces, comprender los asuntos históricos ligados a las concepciones de infancia, que hoy perviven en las diferentes culturas.

Desde el siglo XX se empiezan a gestar cambios en la conciencia jurídica, política y social de las comunidades europeas, con el reconocimiento de los niños/as como sujetos de derecho. Es importante resaltar que, a través de la historia, la infancia ha pasado por una serie de concepciones, en las cuales no había un reconocimiento del infante como un ser con derechos, necesitado de una protección y cuidados especiales, por el contrario, se puede rastrear desde Aries (1987) y De Mouse (1982) fenómenos como el infanticidio, el maltrato,

el abandono, entre otros, fueron naturalizados por siglos. Fue así como, desde los inicios del siglo XX, según Liebiel (2016) se gestó en diferentes países europeos, movimientos sociales que proclamaban la creación de derechos de autodeterminación para la infancia, uno de los movimientos, fue la Declaración de Moscú, en 1917,

El objetivo central de la Declaración fue fortalecer la posición de niñas y niños en la sociedad y lograr la igualdad de sus derechos frente a las personas adultas –independientemente de la edad de los niños. Este objetivo está en franca oposición a la visión dominante de la época de que lo primordial es proteger a la niñez de los peligros de la vida urbana y del trabajo asalariado. La Declaración no definía las responsabilidades de padres y madres, de la sociedad y del Estado frente a los niños en el sentido de asistencia y manutención, sino que la idea fundamental era crear condiciones de vida y de acción que ofrecieran a niñas y niños una vida digna y la posibilidad de desarrollar de manera libre sus necesidades, fuerzas y capacidades. (Liebel, 2016, p. 25).

Luego en 1924 se da la Declaración de Ginebra, la cual permitió un camino de legitimación para la infancia, cuando por primera vez en la historia de la humanidad, un documento legal, reconoce los derechos de los niños, niñas y la protección especial, que estos necesitan de la familia, el Estado y la sociedad. El documento se crea luego de la primera guerra mundial, en cabeza de Eglantyne Jebb, quien crea y dirige Save the Children Fund, dedicada a la protección mundial de los derechos de los niños. En 1934 el texto es aprobado por la Asamblea General de las Naciones, que luego se configurará como la Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU). No obstante, fue el 20 de noviembre de 1989 cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta y firma el tratado, el cual es asumido desde el gobierno de Colombia por medio de la Ley 12 de 1991.

Es así, como en nuestro país, se han creado diferentes leyes y documentos que protegen y promueven los Derechos de los Niños y Niñas. En febrero de 1985 se adopta por decreto presidencial *El Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil* –SUPERVIVIR–. Seguidamente, en la Constitución

Colombiana, promulgada en 1991, en el artículo 44, se hace referencia a los *Derechos de los Niños*, resaltando asuntos como la vida, la integridad física, la salud, la educación, la familia y sobre todo se hace una salvedad, resaltando que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. También, es importante establecer que,

La Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños aprobada por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991, se introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. (Documento Conpes Social. Política Pública Nacional de Primera Infancia, p. 6).

Aparecen luego en el panorama nacional, diferentes iniciativas (decretos y leyes) que estructuran la función del Estado frente a los derechos y garantías de la infancia. Alguna de la legislación que obedece a los lineamientos dictaminados por los derechos de los niños, son:

- Ley 115/1994 - Ley General de Educación.
- Ley 1098/2006 - Código de la Infancia y la Adolescencia.
- Decreto 2247/1997 - Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar.
- Documento Conpes: Política pública nacional de la primera infancia “Colombia por la primera infancia” en el 2007.
- Guía operativa para la prestación del servicio integral a la primera infancia de 2009.
- La *Ley De Cero a Siempre*, que se estableció como la Ley No. 1804 del 2016, la cual presenta el propósito de:

(...) establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral.

De otra parte, además de leyes y documentos, se creó en Colombia el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, con la sanción de la Ley 75 el

3 de diciembre de 1968, en la presidencia de Carlos Lleras Restrepo. Actualmente el ICBF, se denomina como:

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, entidad del estado colombiano que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia, brindando atención especialmente a aquellos en condiciones de amenaza, inobservancia o vulneración de sus derechos, llegando a más de 8 millones de colombianos con sus programas, estrategias y servicios de atención con 33 sedes regionales y 209 centros zonales en todo el país (ICBF).

De otra parte, a nivel local, en la ciudad de Medellín, se destaca el programa “*Buen Comienzo*” que se estableció como política pública en el *Acuerdo 58 de 2011*, en el cual se acuerda:

Artículo 1. Adóptese la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia de Medellín, cuyo objetivo es garantizar que los niños y las niñas del Municipio de Medellín, desde la gestación hasta los cinco años de edad, puedan disfrutar de un desarrollo adecuado, integral, diverso e incluyente en su primera infancia.

Luego en el Acuerdo 54 de 2015, se establece el siguiente objetivo:

Artículo segundo: objetivo. Garantizar a través de las distintas acciones y programas a los niños y a las niñas de Medellín, desde la gestación hasta cumplidos los seis (6) años de edad un desarrollo adecuado, integral, diverso e incluyente, contribuyendo a la satisfacción de sus necesidades afectivas, biológicas y sociales, potenciando sus competencias, capacidades y habilidades.

Desde el programa se atiende integralmente a los niños, niñas y sus familias durante los 6 primeros años de vida. Se prioriza la atención a las familias en condiciones de vulnerabilidad y pertenecientes a los estratos 1 y 2; se les brinda atención en asuntos de salud, nutrición y atención psicosocial.

También se destaca, en la ciudad de Barranquilla el Programa de Atención a la Primera Infancia, que nace en 2012 y en el año 2013 es catalogado como

“modelo nacional” según el ICBF. El programa funciona en el 2017 como una propuesta que brinda servicio gratuito de atención integral a niños/as de 0 a 5 años, madres gestantes y lactantes, en convenio con el ICBF. Se atienden 3 modalidades: familiar, institucional y hogares comunitarios. En el año 2016, la estrategia atendió a 46.800 niños de Barranquilla entre 0 y 5 años, así como madres gestantes y lactantes en 125 unidades de servicio llamadas CDI.

Sin embargo, a pesar de las iniciativas legales, estatales y locales, la vulneración de los derechos del niño y las niñas es una realidad que hoy vive Colombia. Según la ONG internacional Save the Children en el año 2016, el principal motivo de ingreso de los niños al ICBF es el maltrato, con 25.000 casos. Le sigue el abuso sexual (20.000 casos). Este indicador, señala la entidad, se evidencia una diferencia en los reportes entre niños y niñas, siendo ellas las más afectadas. En el Informe Anual de UNICEF Colombia, a partir del 1 de abril de 2017, el porcentaje de niños, niñas y adolescentes víctimas de cualquier hecho victimizante supera el 32%.

A nivel mundial diferentes organizaciones, como la ONU, UNICEF y UNESCO, han enfocado su mirada en la infancia y la necesidad de crear estrategias, programas, convenios y estudios, que posibiliten el cumplimiento de los derechos de los menores. Se han creado entonces, compromisos globales, pactados por el bienestar de la infancia y firmados por la mayoría de las naciones del mundo y empresas privadas de cada nación, como aliados estratégicos.

Es así como, una de las iniciativas que tuvo relevancia en el contexto internacional, es el acuerdo “*Educación para Todos*” (EPT), apoyado por la Unesco y creada en el marco del Foro Mundial sobre la Educación, realizado en Dakar se firmó con el apoyo de 164 gobiernos, quienes se comprometieron hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015. El objetivo principal de la EPT fue proporcionar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Luego en el 2016, cuando termina el plazo pactado en la iniciativa EPT, se crea el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM, *antes conocido como Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*) (*Global Education Monitoring Report*), la finalidad de dicho informe es “supervisar el progreso en la consecución de las metas educativas en el marco de los nuevo Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)” (UNESCO, 2000).

Aparecen entonces los ODS, que se pactan el 25 de septiembre de 2015,

...los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible — aprobada por los dirigentes mundiales en septiembre de 2015 en una cumbre histórica de las Naciones Unidas — entraron en vigor oficialmente el 1 de enero de 2016. Con estos nuevos Objetivos de aplicación universal, en los próximos 15 años los países intensificarán los esfuerzos para poner fin a la pobreza en todas sus formas, reducir la desigualdad y luchar contra el cambio climático garantizando, al mismo tiempo, que nadie se quede atrás (UNESCO).

De los 17 objetivos pactados, 8 de ellos están enfocados directamente con la infancia mundial, presentando desde diferentes contextos cifras y estudios, que tienen relación con la situación de los niños y niñas a nivel global y que evidencian las diferentes problemáticas que enfrenta esta población, lo cual deviene en consecuencias adversas para las naciones. No obstante, todos los objetivos guardan una relación indirecta con la búsqueda del bienestar de los niños y niñas. La tabla 1, muestra los 8 objetivos que brindan un panorama mundial sobre la situación que viven los menores, además de las metas a cumplir para el 2030.

**Tabla 1**

*Objetivos de Desarrollo Sostenible que guardan relación con la situación que viven los menores.*

Objetivo	Cifras y datos	Meta
<b>Objetivo 1:</b> Fin de la pobreza.	En el mundo, 1 de cada 4 niños menores de 5 años no tiene una altura adecuada para su edad.	Para 2030, reducir al menos a la mitad la proporción de hombres, mujeres y niños de todas las edades que viven en la pobreza en todas sus dimensiones con arreglo a las definiciones nacionales.
<b>Objetivo 2:</b> Hambre cero.	En el mundo, 1 de cada 4 niños padece retraso del crecimiento. En los países en desarrollo la proporción puede ascender a 1 de cada 3.	Para 2030, poner fin a todas las formas de malnutrición, incluso logrando, a más tardar en 2025, las metas convenidas internacionalmente sobre el retraso del crecimiento y la emaciación de los niños menores de 5 años, y abordar las necesidades de nutrición de las adolescentes, las mujeres embarazadas y lactantes y las personas de edad.

<b>Objetivo 3:</b> Salud y Bienestar.	Cada día mueren 17 000 niños menos que en 1990, pero más de seis millones siguen muriendo antes de cumplir los cinco años. Los hijos de madres con estudios, incluso las que solo tienen estudios primarios, tienen más probabilidades de sobrevivir que los niños de madres sin educación.	Para 2030, poner fin a las muertes evitables de recién nacidos y de niños menores de 5 años, logrando que todos los países intenten reducir la mortalidad neonatal al menos hasta 12 por cada 1.000 nacidos vivos, y la mortalidad de niños menores de 5 años al menos hasta 25 por cada 1.000 nacidos vivos
<b>Objetivo 4:</b> Educación de calidad.	Se calcula que el 50% de los niños en edad de recibir educación primaria pero que no asiste a la escuela vive en zonas afectadas por los conflictos.	Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
<b>Objetivo 5:</b> Igualdad de género	Alrededor de dos tercios de los países de las regiones en desarrollo han logrado la equidad de género en la educación primaria.	Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo. Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos públicos y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.
<b>Objetivo 6:</b> Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.	Cada día, cerca de 1.000 niños mueren a causa de enfermedades diarreicas prevenibles relacionadas con el agua y el saneamiento.	Para 2030, lograr el acceso equitativo a servicios de saneamiento e higiene adecuados para todos y poner fin a la defecación al aire libre, prestando especial atención a las necesidades de las mujeres y las niñas y las personas en situaciones vulnerables.
<b>Objetivo 10:</b> Reducir la desigualdad en y entre los países.	Las pruebas obtenidas en los países en desarrollo muestran que los niños pertenecientes al quintil más pobre siguen teniendo hasta 3 veces más probabilidades de morir antes de cumplir los 5 años que aquellos de los quintiles más ricos.	Para 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición.
<b>Objetivo 16:</b> Paz, justicia e instituciones sólidas.	La tasa de niños que abandonan la escuela primaria en los países afectados por los conflictos alcanzó el 50 por ciento en 2011, que representa a 28,5 millones de niños, mostrando el impacto de las sociedades inestables en uno de los principales objetivos de la agenda después de 2015: la educación.	Poner fin al maltrato, la explotación, la trata, la tortura y todas las formas de violencia contra los niños. Promover el estado de derecho en los planos nacional e internacional y garantizar la igualdad de acceso a la justicia para todos.
<p>Información referenciada del sitio web “Objetivos de Desarrollo Sostenible”. ONU. Consultado en: <a href="http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/">http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/</a> Referenciado el 28 de junio de 2017.</p>		

Es así, como la Corporación Universitaria Americana, se une a los ODS, por medio del Pacto Global de las Naciones. Un acuerdo en el que la institución asume el compromiso y responsabilidad de establecer desde sus procesos académicos e investigativos, el cumplimiento de los ODS. Desde este compromiso, la Corporación Universitaria Americana, establece que las instituciones

dedicadas a la educación pueden posibilitar la transformación de realidades, que permitan la creación de escenarios favorables para cumplir con las metas propuestas para el 2030.

Por tanto, el Observatorio en Políticas Públicas en la Infancia OPPI, se constituye en una unidad académica, que guarda estrecha relación con el cumplimiento de los ODS, en las metas establecidas en materia de la infancia mundial. De tal forma que, el observatorio como escenario de discusión, análisis y seguimiento de políticas públicas, permitirá también la posibilidad de generar debates a nivel local y nacional, sobre las realidades de los niños y niñas del país; un debate necesario para la actualización de tales políticas, tal como lo afirma Torrado (2009):

Aunque diversos eventos, foros, estudios, mesas de discusión y definición de nuevas orientaciones se han desarrollado en el país, en un esfuerzo por dar respuestas a los propósitos globales en los que Colombia se ha comprometido, se tiene la convicción de que la política de primera infancia requiere revisarse y actualizarse, acorde con los desafíos en discusión (p. 7).

En consecuencia, la discusión por las políticas públicas de la infancia, se constituyen en instancias de debate permanente y se hace necesario que las instituciones que han determinado unirse a esta causa, hagan parte de este debate. Por consiguiente, la Corporación Universitaria Americana desde la creación del programa Licenciatura en Pedagogía para la Primera Infancia, determina como instancia de proyección social y extensión, la consolidación de un Observatorio, que instaure como objeto de estudio la infancia, tal como se declara en el Proyecto Educativo de la licenciatura.

En resumen, el Observatorio en Políticas Públicas para la Primera Infancia (OPPI), es una propuesta que encuentra su articulación desde los planteamientos propios de la licenciatura y el compromiso social que la Corporación Universitaria Americana ha establecido desde su misión institucional, en la cual se declara la proyección social como un proceso fundamental, que se lleva a cabo a través de propuestas académicas de alta calidad, que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e incluyente.

## **Estadísticas y estudios que brinden relevancia al proyecto en el ámbito nacional**

En el contexto nacional se han presentado desde diferentes escenarios sociales vulneración a los derechos de los niños y niñas, lo que ha condicionado que en Colombia una parte de la población viva su infancia en condiciones desfavorables para un sano desarrollo; lo cual deviene en consecuencias para la sociedad colombiana. Actualmente, pese a la creación de diferentes organizaciones gubernamentales y ONG, el panorama de la infancia en Colombia es poco alentador.

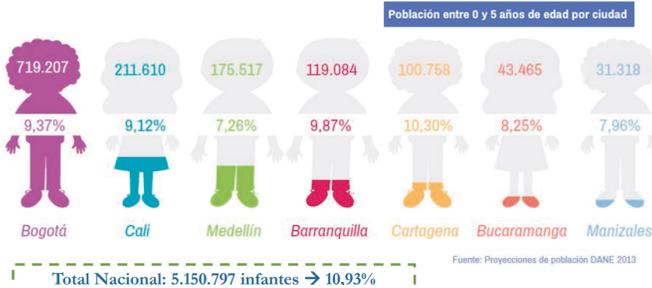
Las cifras de mortalidad para menores de 5 años en Colombia se mantienen cercanas a los 20 mil casos anuales, en tanto menos del 20% de la población infantil recibe atención integral<sup>3</sup>, lo que refleja vacíos en la aplicación de las leyes y en la formulación, ejecución y seguimiento de políticas públicas de infancia desde un enfoque integral de derechos, donde se contemplen aspectos de cobertura y eficacia de los programas existentes y a partir de los cuales se diseñen rutas claras de atención a la población infantil (Correa, Pineda y Amar, 2009).

Según el Informe “Primera Infancia, Cómo Vamos” (Minujin et al, 2015), cuyo objetivo es proporcionar evidencias sobre las condiciones de vida e inequidades que afectan la infancia de las principales ciudades de Colombia. En el informe se presenta a Medellín, como una de las ciudades donde los niños tienen más posibilidad de ser víctimas del conflicto. También se menciona en el informe que en Colombia fallecieron 13,89 menores de 5 años de cada mil nacidos vivos. La ciudad con la tasa más alta fue Barranquilla con 17,39 y la más baja Bucaramanga con 10,55. Barranquilla es la única ciudad del estudio por encima del promedio nacional, pero se destaca que todas cumplen con la meta de objetivos del milenio para Colombia (18,98). En el caso de Cartagena la tasa de mortalidad fue de 13,88.



## La primera infancia local, en contexto...

- ✓ Siete ciudades analizadas
- ✓ Casi 30% de la población en primera infancia de Colombia: 1.400.959 niños y niñas desde su nacimiento hasta los 5 años



**Figura 1**

*Primera infancia en el contexto colombiano*

**Fuente:** Retomado del Informe “Primera Infancia como vamos” 2015.

Igualmente, el informe ofrece estudio sobre la cobertura en el grado transición, siendo Medellín la ciudad con mayor cobertura con un 85,69%, seguida de Cartagena y Bucaramanga, con un 68,80 % y un 66,01 respectivamente. En el informe, también se evidencian problemas relativos a las situaciones de conflicto que vive la ciudad de Medellín, en diferentes comunas; el informe señala que la probabilidad de vida de los niños es 3 veces menor en la Comuna 3 (Manrique) que en la Comuna 12. (La América) y que la ciudad con mayor probabilidad de que los niños sean víctimas del conflicto es Medellín, seguida de Cali, Manizales, Bucaramanga, Cartagena y Barranquilla.

De igual modo, Unicef ofrece un estudio en el que analiza las realidades de los niños del país. El informe titulado “Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia en Colombia 2010-2014”, que es el más reciente ofrecido por la organización. En dicho informe, se presentan cifras desfavorables sobre la realidad de los niños y niñas en Colombia:

En Colombia, en 2011, por ejemplo, uno de cada tres niños vivía en pobreza. Además, niños, niñas y adolescentes de áreas rurales tenían entre 2,4 y 2,8 veces más probabilidades de vivir en pobreza multidimensional (pobreza vista desde un enfoque de derechos que analiza la privación del niño más allá de su medida monetaria) que aquellos

que vivían en zonas urbanas. La situación es más crítica entre personas y hogares en situación de desplazamiento. Al menos el 63 por ciento de hogares que se consideran desplazados viven en pobreza y un tercio de ellos, en pobreza extrema. En salud, nutrición y agua todavía quedan retos en atender todos los niños y niñas pertenecientes a las comunidades indígenas y afro-colombianas. Según cifras oficiales, en 2012, la tasa nacional de mortalidad infantil era de 17,47 por cada 1.000 nacidos vivos. Sin embargo, en seis de los departamentos con mayor porcentaje de comunidades indígenas, este indicador era más del doble. La tasa de mortalidad en menores de cinco años es más del doble del promedio nacional (19,72) en los departamentos del Pacífico (Chocó, 53,18%) y la región Amazónica (47,51); en La Guajira es de 39,60 (UNICEF, 2014, p.15).

De manera que, desde los diferentes informes, estudio y análisis, se brinda un panorama que se podría seguir ampliando si se indagaran en otros informes. No obstante, con el esbozo que se ha realizado es posible inferir que las condiciones de la infancia en el país requieren el compromiso del Estado y la sociedad, para crear unas condiciones favorables para el desarrollo de los niños y niñas de Colombia. Desde diferentes estudios se ha resaltado la importancia del cuidado y educación en la infancia, como la base de una sociedad equitativa y con sujetos íntegros,

Investigaciones en campos del conocimiento como biología, neurociencia, ciencias del comportamiento, psicología, educación y economía concluyen que los primeros años de vida son básicos para el desarrollo del ser humano, en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cognitivo, cultural y social. Igualmente, señalan que, desde el período de gestación, los niños cuentan con capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales que se deben reconocer y promover, pues ellas sirven de fundamento para el aprendizaje, la comunicación, la socialización y, en general, para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias. Es así como la educación inicial es la palanca para el desarrollo infantil como base posterior para la formación del ciudadano, contribuyendo al progreso social y económico de las naciones, por lo tanto, compensa futuras inversiones (Jaramillo, 2014, p. 8).

Por tanto, desde un contexto de vulneración de los derechos, se hace necesario el seguimiento, estudio y análisis, de diversas situaciones que permitan la creación de ambientes favorables para el desarrollo integral de la niñez. Es así como la creación del Observatorio de Políticas Públicas de la Primera Infancia se constituye como un instrumento que posibilita el encuentro entre las realidades que vive la infancia de la ciudad y el deber ser de las políticas públicas, y desde allí generar debates que puedan contribuir a la construcción de una sociedad equitativa para los niños y niñas de la ciudad.

## Desarrollo de la temática

El planteamiento de un observatorio conlleva un análisis de información desde diferentes fuentes que permitan crear criterios propios de la propuesta, definir su objetivo, impacto y radio de acción. Por tanto, la propuesta de estructuración del observatorio en políticas públicas en primera infancia se desarrolla a partir de un proceso de investigación realizado desde un enfoque cualitativo, que tiene como rasgo principal la revisión de documentos que contengan las categorías definidas en la búsqueda de información. El procedimiento realizado parte desde la interpretación que se hace de las fuentes, por tanto, también se establece un procedimiento hermenéutico desde el análisis del discurso, en este caso se tomó como marco la teoría de la hermenéutica, postulado por Habermas (2000).

La necesidad de comprender el texto en sí mismo y en su contexto histórico y cultural, diferente al nuestro, es central en la hermenéutica, así como la consigna de buscar la comprensión de lo otro en sus propios términos, sin traducir el texto inmediatamente a las categorías del presente. El círculo hermenéutico aborda también el vaivén entre deducción e inducción; es el tema de la espiral hermenéutica de la anticipación de sentido a la comprensión, a través de varias vueltas entre la (pre)concepción del lector y el texto mismo (Weiss, 2017, p.640).

Es así, como en el proceso de interpretación documental se establecieron como categorías de análisis, los siguientes asuntos: observatorio, infancia y políticas públicas.

Se encontró en la búsqueda, que desde diferentes instituciones universitarias se han construido proyectos de observatorios que definen como su objeto de análisis: la infancia. Por tanto, es fundamental referenciar los tipos de propuestas de observatorios, sus líneas de investigación, objetivos y publicaciones, para construir un panorama nacional e internacional, sobre el fenómeno. La revisión se efectuó por medio de la búsqueda en la web, de disímiles propuestas que se articularan como observatorios y tuvieran como categorías de análisis: la infancia, primera infancia y/o políticas públicas. Se referencian observatorios, sin discriminación en su fecha de creación, no obstante, no es posible definir si actualmente los observatorios se encuentran en funcionamiento, pues muchos de ellos no presentan información actualizada sobre su labor.

Es así como en el rastreo nacional, se registran 6 iniciativas, 4 de ellas lideradas por universidades; también se encuentra el observatorio propuesto por ICBF y a nivel de la ciudad de Medellín, se registra la creación de un observatorio en la alcaldía de Sergio Fajardo, con apoyo de la Universidad de Antioquia y otras entidades territoriales.

De estas propuestas, la de más antigua creación es el *Observatorio sobre Infancia* de la Universidad Nacional de Colombia, creado en 1999, retomando el trabajo realizado durante seis años en el grupo de investigación interdisciplinario *Niñez y Juventud*. El objetivo central de este observatorio es el estudio y análisis de las políticas públicas y los programas que buscan contribuir al respeto y cumplimiento de los derechos de la población infantil en la sociedad colombiana. Posee 5 líneas de investigación:

- La perspectiva de desarrollo humano.
- La perspectiva de derechos de los niños y las niñas.
- La perspectiva de ciclo de vida.
- La perspectiva de integralidad.
- La perspectiva de género.

Igualmente, el observatorio, ha desarrollado diferentes publicaciones, como libros: “Niños, niñas y conflicto armado en Colombia: una aproximación al estado del arte 1990-2001” (2002), “Creciendo en el asfalto: Niños, niñas y jóvenes vendedores en las calles de Bogotá” (2002) y “Derechos de los niños y las niñas: debates, realidades y perspectivas Colombia” (2007), entre otros. También se han presentado capítulos de libros: “Contribución al análisis

de la política de infancia en la década de los noventa. Colombia, 2004, Libro La Política Social Desde La Constitución De 1991. ¿Una Década Perdida?”, “Política de primera infancia en Colombia: un análisis desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de formulación. Colombia, 2009, Retos para las políticas públicas de primera infancia”, entre otros.

En la misma línea de trabajo, el observatorio se ha constituido como un referente en los debates que se establecen en la infancia en Colombia,

...el Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia han sido partícipes en los retos para las políticas públicas de primera infancia en las distintas mesas de trabajo y han promovido una rigurosa reflexión sobre la importancia crucial de los primeros años de vida de los ciudadanos colombianos; el Observatorio se ha comprometido con mantener vigente el debate público sobre el tema y aporta insumos a la comunidad académica, al ámbito gubernamental y a las organizaciones de la sociedad civil, para avanzar en la construcción de rutas que mejoren la calidad y equidad de las intervenciones dirigidas a la primera infancia, y para garantizar sus derechos, punto inaplazable que permitirá favorecer las transformaciones sustanciales que requiere nuestro país (Torrado, 2009, p. 8).

También se encuentra el *Observatorio de Infancia y Primera Infancia* propuesto por la Universidad del Valle (s.f.), el cual plantea como propósito la construcción de un saber público y analítico sobre la infancia y primera infancia, a partir del cual se pueda construir un campo, una red y un sistema de investigación y formación. En sus líneas de investigación se destacan 3 ejes: información, formación e investigación. No se encuentra en la web, información sobre los estudios realizados o publicaciones, ni tampoco fecha de la publicación del proyecto.

Se registra un artículo publicado en el 2004, en el cual se presenta el Proyecto “*Observatorio de infancia, juventud y familia para América Latina y Centroamérica*”, (Vélez, 2004) liderado por la Fundación Universitaria Luis Amigó – Bogotá y del cual no se encuentra registro diferente a la publicación de dicho artículo. El Observatorio se planteó como un instrumento de diálogo, de eva-

luación y de generación de una nueva cultura en lo referente a los derechos de la niñez y la adolescencia. Entre sus objetivos, se encontraban los siguientes enunciados en el artículo:

- Promover proyectos de investigación, formación y acción que incidan en políticas públicas sobre protección de infancia y juventud.
- Ofrecer información constante y actualizada tanto a nivel cualitativo, como cuantitativo sobre el cumplimiento de los derechos de la niñez y la juventud en los países Latinoamericanos y Centroamericanos.
- Favorecer el intercambio de iniciativas de investigación entre el Cono Sur, la Zona Andina y Centroamérica, en Latinoamérica.
- En el año 2006, se crea el *Observatorio de Niñez del Municipio de Medellín*, iniciativa liderada por la Alcaldía de Medellín, ICBF, CINDE, Universidad de Antioquia y el Programa Buen Comienzo, entre otras instituciones. Se plantearon los siguientes objetivos, con la creación del observatorio:
  - Conocer el estado de las relaciones entre las organizaciones que trabajan con niñez en el municipio de Medellín y los recursos disponibles para la ejecución de programas y proyectos.
  - Reflexionar sobre las problemáticas para proponer visiones distintas acerca de lo que ocurre con la atención a la niñez en Medellín desde una perspectiva relacional y sistémica.
  - Describir las diferentes perspectivas de trabajo y los programas y proyectos de las organizaciones que trabajan con niñez en Medellín.
  - Explorar las dinámicas de intercambio de recursos (económicos, información y legitimidad) entre las organizaciones.
  - Describir el estado de la articulación de las organizaciones del Sistema Organizacional de Atención a la Niñez.

Se registra una publicación, de dicho observatorio titulada “*Sistema Organizacional de Atención a la Niñez de Medellín: Estructura relacional de 128 organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil*” (Alcaldía de Medellín, 2006).

Seguidamente aparece en 2012, el *Observatorio del Bienestar de la Niñez*, establecido por ICBF, con el objetivo de integrar los indicadores sociales de infancia, sobre todo en las regiones más apartadas, para poder reaccionar



oportunamente y tomar las mejores decisiones. Se plantearon cuatro unidades de análisis:

- Unidad de los derechos de la niñez.
- Unidad de violencia contra la niñez.
- Unidad de conflicto, paz y niñez.
- Unidad adolescente en conflicto con la Ley penal.

Según ICBF, el observatorio se constituye como,

...una estrategia metodológica que apropia los instrumentos necesarios para obtener, consolidar y sistematizar datos, hacer análisis, seguimiento y producción de información que permita una toma de decisiones documentada y debidamente informada. De esta manera, se crea el Observatorio del Bienestar de la Niñez como una iniciativa estratégica del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF- cuyo objetivo es estudiar y analizar las situaciones relacionadas con la niñez colombiana, sus familias y entornos, para promover políticas basadas en evidencia (ICBF, s.f.).

Finalmente, a nivel nacional, se encuentra el Observatorio Regional para la Primera Infancia en Santander, liderado por la Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB (s.f.), con el objetivo de promover la conformación de redes de investigación en primera infancia en Santander y la consolidación de información confiable como insumo para la generación de programas y proyectos dirigidos a esta población. Se plantean 3 líneas de investigación:

- Calidad en el desarrollo de los procesos.
- Formación docente.
- Vinculación de las familias en el proceso formativo.

El observatorio se concibe como es un espacio académico conformado por investigadores del grupo Educación y Lenguaje de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. En el sitio web del observatorio, no se registran publicaciones o investigaciones como resultado del funcionamiento del observatorio.

De otra parte, a nivel internacional se pueden rastrear 10 propuestas de observatorios, algunos proponen como eje central la infancia y en otros casos se

plantea también la necesidad del análisis de las problemáticas concernientes a la juventud. Asimismo, se abordan las propuestas de observatorios exclusivos para el monitorio de una situación de vulneración de derechos en la infancia, como el maltrato y el abuso sexual. En la figura 2, se presentan los países y las propuestas de observatorios rastreados:

Argentina	• Observatorio de Adolescentes y Jóvenes
Argentina	• Observatorio Eduardo Bustelo por los Derechos de la Infancia
México	• Red por los Derechos de la Infancia en México, (REDIM)
Brasil	• Forum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
Nicaragua	• Observatorio sobre Derechos de la Niñez y Adolescencia, (CODENI)
Bélgica	• Observatorio de Justicia Juvenil
España	• Observatorio de la Infancia – Andalucía • Observatorio de Infancia y Adolescencia, Principado de Asturias
Honduras	• Observatorio de Derechos de la Niñez
Chile	• Observatorio de Maltrato y Abuso Sexual
El Salvador	• Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia
Guatemala	• Observatorio sobre la situación de Violencia a la niñez y Adolescencia

**Figura 2**  
*Observatorios por países*

Entre las propuestas internacionales, mencionadas, dos de ellas sobresalen por los alcances y la integración de diferentes organizaciones en sus redes de apoyo. Se encuentran entre estos proyectos la Red por los Derechos de la Infancia (REDIM) en México, que nace de la propuesta de un observatorio creado en 1.995. La red se encuentra constituida por 75 organizaciones de la sociedad civil mexicana que desarrollan programas a favor de niñas, niños y adolescentes mexicanos en situaciones de vulnerabilidad y que operan en 16 Estados de la República Mexicana. Los objetivos planteados son:

- Ampliar el conocimiento sobre la infancia y sus derechos.
- Fortalecer la capacidad de organizaciones de la sociedad civil mexicana en el cumplimiento, respeto y protección de los derechos de la infancia en México.

- Impulsar mecanismos legales, políticos y administrativos nacionales e internacionales para garantizar el cumplimiento y respeto de los derechos de la infancia.
- Impulsar el ejercicio de la ciudadanía de niños, niñas y adolescentes.
- Crear una corriente de opinión favorable.

Entre las publicaciones, realizadas se encuentra la publicación anual *La infancia cuenta en México*, que se ha publicado anualmente desde 2009, también el *Diagnóstico de fuentes de información sobre calidad del aire y derecho a la salud de niñas, niños y adolescentes en México*, que se publicó en el 2014. También desarrollan diferentes campañas a favor de la infancia, tales como: 10 por la infancia, Infancia sin violencia, Las niñas también cuentan, entre otras (UNICEF).

También se destaca el *Observatorio de Infancia de Andalucía*, en España, que se crea bajo la disposición adicional sexta, Ley 1/1998 para el desarrollo de actuaciones de investigación, estudio y análisis técnico de las materias relacionadas con los derechos y la atención a los menores. Se constituye como un órgano consultivo y de propuesta, que tiene por objeto el desarrollo de las actuaciones de investigación, formación y documentación, así como el establecimiento de un sistema de información y documentación que permita el adecuado conocimiento, análisis técnico, seguimiento, evolución y difusión pública de los asuntos relacionados con los derechos y la atención a la población menor de 18 años.

Se plantean 3 objetivos específicos:

- Potenciar la investigación, estudios y proyectos sobre la infancia y adolescencia en Andalucía.
- Diseñar un Sistema de Información (SIOIA) y, específicamente: detectar las necesidades de información sobre infancia en Andalucía, determinar los contenidos del sistema básico de información sobre infancia en Andalucía, determinar y seleccionar fuentes de información sobre infancia en Andalucía y proponer una estrategia de obtención de datos y crear la base de datos del OIA.
- Desarrollar actividades dirigidas a las personas que mantienen una relación informativa o formativa con menores.

Entre las publicaciones se destacan diferentes boletines, la primera publicación data de 2006 y la última en el 2017, sobre temas referentes a la infancia. Igualmente, se resaltan los informes ‘Estado de la Infancia y Adolescencia en Andalucía’, que se publican desde 2013 y que contienen información sobre fenómenos que caracterizan a la población menor de 18 años estructurada en temáticas de actualidad.

## Conclusiones

Finalmente, luego de la revisión de las propuestas nacionales e internacionales sobre los observatorios que tengan como objeto de estudio la infancia, se puede concluir que la creación de observatorios a nivel nacional es una propuesta liderada por universidades, que suscriben programas de licenciatura en infancia u otros, al funcionamiento de dicha propuesta. De algunas de las propuestas no es posible rastrear publicaciones desde la web, por el contrario, el observatorio de la Universidad Nacional cuenta con numerosas publicaciones de libros y capítulos de libros, resultados de proyectos de investigación.

Por su parte a nivel internacional, las propuestas se han estructurado directamente desde entidades constituidas jurídicamente como juntas municipales y en el caso de México, el observatorio se constituye en una red de trabajo de diferentes organizaciones a nivel nacional que se ocupan de velar por la atención integral a la infancia. Se destacan que los observatorios internacionales, registran en sus sitios web variadas publicaciones como boletines, informes, guías y estudios sobre la infancia.

De tal forma, que la propuesta del OPPI, permite que la Corporación Universitaria Americana sea pionera en Medellín y la región Caribe en la creación de esta instancia, que posibilitará que a nivel nacional se pueda estudiar, debatir y analizar diferentes estrategias y proyectos que contribuyan a que entornos desprovistos de atención a la infancia, como sucede en la región Caribe, puedan ser visibles en el panorama nacional, porque aunque a nivel nacional, departamental y municipal se han establecido diferentes programas, estrategias y políticas públicas que buscan la atención integral a la infancia y la protección de los menores, las cifras de vulneración de los derechos de los niños son alarmantes. De tal forma, que la gestación de iniciativas que analicen y realicen seguimiento a la implementación de dichas políticas públicas, se convierten

en escenarios de protección para la infancia, fuente de análisis y estudios que además de visibilizar cifras, permitan una comprensión de las mismas y posibiliten discusiones en torno a las problemáticas que vive la infancia hoy, en el contexto local y nacional.

Es así como, desde la estructuración del proyecto, se han establecido lineamientos que permitan delimitar la propuesta, los alcances de la misma y los objetivos que tendrá. Se ha definido el OPPI de la Corporación Universitaria Americana, se constituye como una unidad académica que propende la investigación, documentación, seguimiento y consultoría especializada para la producción de análisis, informes académicos y recomendaciones en materia de Políticas Públicas sobre la Primera Infancia, a nivel de la ciudad de Medellín y la región Caribe colombiana. De tal forma, que se posibilite el cumplimiento de las leyes que protegen a los menores y se contribuya a la creación de un ambiente de protección, para la infancia del país.

En la misma línea, se establece como misión el liderazgo de procesos de análisis sobre la implementación de las políticas públicas de la primera infancia en el país, que permitan la transformación de las realidades adversas que viven los niños/as del país y contribuir a la edificación de una sociedad donde la infancia pueda crecer en ambientes favorables para su desarrollo. La visión será en el 2022, un referente nacional en calidad de centro de análisis sobre las políticas públicas de la infancia.

También se ha establecido como objetivo general documentar y analizar las propuestas que, a nivel nacional, se articulan al cumplimiento de las políticas públicas de atención a la primera infancia, desde diferentes modalidades de atención y con la finalidad de velar por el cumplimiento de los derechos de los niñas y niños del país. Entre los objetivos específicos, se pueden encontrar:

- Producción de informes de seguimiento, sobre las políticas públicas de la primera infancia a nivel de la ciudad de Medellín y la región Caribe.
- Liderar el diseño, implementación y ejecución a las políticas públicas de primera infancia en la ciudad de Medellín y la región Caribe.
- Generar espacios de ciudad para la formación de subjetividades políticas en niños, niñas, maestros/pedagogo y agentes educativos en el marco de la atención y educación a las infancias.

- Sistematización de prácticas y saberes que se han producido socialmente para educar a las infancias.

## Referencias bibliográficas

- Acuerdo 54 de 2015. De la Política Pública de Primera Infancia. Recuperado de <http://medellin.edu.co/buen-comienzo/politica/496-acuerdo-054-de-2015/file>
- Acuerdo 58 de 2011. Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia. Recuperado de: <http://medellin.edu.co/documentos/497-acuerdo-058-de-2011/file>
- Alcaldía de Medellín (2006) Sistema Organizacional de Atención a la Niñez de Medellín: Estructura Relacional de 128 Organizaciones Gubernamentales y de la Sociedad Civil. Recuperado de <http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/sistema.pdf>
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. España: Taurus.
- Correa, M., Pineda, P. y Amar, J. (2009). *Apuesta por la infancia en Colombia*, Universidad del Norte, ProQuest E-book Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliouniminutosp/detail.action?docID=3196302>.
- Decreto 2247 de septiembre de 1997. Servicio educativo del Nivel Preescolar. Ministerio de Educación. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104840\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf)
- Documento Conpes Social. *Política Pública Nacional de Primera Infancia*, p. 6. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177832\\_archivo\\_pdf\\_Conpes\\_109.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf)
- Galán, E. y Pinzón, M. Á. (2006) *Observatorio nacional de infancia, familia y discapacidad*. Bogotá, CO: Red Psicología desde el Caribe.
- Habermas, J. (2000), Ciencias sociales reconstructivas vs. Comprensivas. (ponencia en conferencia sobre moralidad y ciencias sociales, en Berkeley, 1980), en *Conciencia moral y acción comunicativa*, Trad. Ramón García Cotarelo, Barcelona, Península. pp. 31–55.
- ICBF Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (S.F.) *Observatorio del Bienestar de la Niñez. Presentación*. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Observatorio1/Presentacion>.

- Jaramillo, L. (2014). *Guía básica sobre educación infantil en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad del Norte.
- Liebiel, M. (2016). La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 62, 24-42.
- Ley 12 de 1991. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas 20 de noviembre de 1989. Recuperado de [https://www.oas.org/dil/esp/Convencion\\_Internacional\\_de\\_los\\_Derechos\\_del\\_Nino\\_Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf)
- Ley 115 de febrero de 1994. Ley General de Educación. Ministerio de Educación. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf)
- Minujin A., Bagnoli V., Osorio, A. M. y Aguado, L.F. (2015) *Primera Infancia. Cómo Vamos. Identificando Desigualdades para Impulsar la Equidad en la Infancia Colombiana*. Recuperado de: [https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/librol\\_primera\\_infancia\\_completo\\_gidr.pdf](https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/librol_primera_infancia_completo_gidr.pdf)
- Torrado, M. C. (2009). *Retos para las políticas públicas de primera infancia*. Observatorio sobre infancia Centro de Estudios Sociales - CES Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: [https://www.academia.edu/26155163/Retos\\_para\\_las\\_pol%C3%ADticas\\_p%C3%ABlicas\\_de\\_primera\\_infancia?auto=download](https://www.academia.edu/26155163/Retos_para_las_pol%C3%ADticas_p%C3%ABlicas_de_primera_infancia?auto=download)
- UNESCO. (S.F) *La Educación para Todos*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/browse/1/>
- UNESCO. (S.F.) Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/node/2>
- UNESCO (2000). “Informe Mundial sobre la educación, Dakar- Senegal del 26 al 28 de abril de 2000”. Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNICEF (s.f) *Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia en Colombia 2010-2014*. Recuperado de: <http://unicef.org.co/sitan/assets/pdf/sitan.pdf>
- Universidad Autónoma de Bucaramanga. (s,f) Observatorio Regional para la Primera Infancia en Santander. Recuperado de: <http://asporti.wixsite.com/obprinif>.
- Universidad del Valle (s.f) Observatorio de Infancia y Primera Infancia. Recuperado de <https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/>

field-documents/field\_document\_file/presentacion\_power\_point\_observatorio\_1.pdf

Universidad Nacional de Colombia (S.F.) *Observatorio sobre Infancia*. Recuperado de <http://www.unal.edu.co/ces/index.php/component/content/article/216>

Vélez, C. (2004) Juventud y Familia para América Latina y Centroamérica, un Proyecto Necesario de Participación y Consulta en la Actualización de Educación Inicial. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 5(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/410/41050202/>

Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22. Recuperado de: [en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14050493013>](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14050493013) ISSN 1405-6666

# La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero<sup>1</sup>

Maricela Moreno Oviedo<sup>2</sup>; Bibiana Álvarez Ruiz<sup>3</sup>;  
Leidy Catalina Acosta Agudelo<sup>4</sup>

## Resumen

Leer y escribir actualmente son habilidades necesarias para hacer parte de los sistemas políticos, democráticos y económicos de la sociedad. Además, asistimos también a un momento histórico, en el que la información escrita es tan abundante, que saber leer y escribir son condiciones necesarias para comprender nuestra propia cultura y apropiarnos de ella. Teniendo en cuenta lo anterior, la siguiente investigación describió los efectos de la “Confrontación Pautada” en la construcción y cualificación de la lectura y la escritura en los niños de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín. “La Confrontación Pautada”, es un término que ha sido acuñado por Hurtado (2010),

1 Capítulo de libro, resultado del proyecto de investigación “La confrontación pautada: Una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero”, realizada en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, como proyecto de grado para optar el título de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

2 Periodista. Magíster en Educación. Docente de la Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: mmoreno@americana.edu.co

3 Licenciada de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia, con experiencia laboral en el área de educación inicial. Líder de los procesos de formación en la ciudad de Medellín como el programa *Abuelos Cuenta Cuentos* del Sistema de Bibliotecas de la ciudad, y en el municipio de Envigado en convenio con la Caja de Compensación Comfenalco Antioquia coordinó el programa *Con un libro bajo el brazo*, un proyecto dirigido a las familias y sus recién nacidos, en alianza con las clínicas se les entrega un kit de lectura y se realizan acciones de animación a la lectura. E-mail: bibalvarez416@gmail.com

4 Docente Investigadora adscrita al Grupo de investigación GISELA de la Corporación Universitaria Americana. ORCID 0000-0003-1538-1881. E-mail: lcacosta@coruniamericana.edu.co

para aludir a diversas formas de corrección de la lectura y la escritura, donde se busca que los niños tomen conciencia de cómo leen y escriben y a partir de ahí emprenden un proceso de autocorrecciones que los lleve a construir y cualificar la lengua escrita.

**Palabras clave:** confrontación pautada – enseñanza - escritura- lectura.

## **The guided confrontation: A didactic strategy to stimulate the processes of construction of reading and writing in pre-school and first grade children**

### **Abstract**

Reading and writing are currently necessary skills to be part of the political, democratic and economic systems of society. In addition, we also attend a historical moment, in which written information is so abundant, that knowing how to read and write are necessary conditions to understand our own culture and appropriate it. Taking into account the above, the following investigation described the effects of the “Patented Confrontation” in the construction and qualification of reading and writing in the children of two educational institutions in the city of Medellin. “Patented Confrontation” is a term that has been coined by Hurtado (2010), to allude to various forms of correction of reading and writing, where children are made aware of how they read and write and from there They undertake a self-correcting process that leads them to build and qualify the written language.

**Key words:** Patented Confrontation - Teaching - Writing - Reading

### **Introducción**

Leer y escribir son habilidades sociales, históricas y culturales, necesarias para hacer parte de los sistemas políticos, democráticos y económicos de la

sociedad y además se constituyen en dos elementos sociales necesarios para la apropiación de saberes. Asistimos también a un momento histórico, en el que la información escrita es abundante, que saber leer y escribir son condiciones necesarias para comprender nuestra propia cultura y apropiarnos de ella. La construcción de estas dos habilidades comunicativas desde la infancia, se pueden ver limitadas o enriquecidas, por varios asuntos, entre ellos la intervención del Otro, por tanto, resignificar esa intervención de los otros en los procesos de enseñanza-aprendizaje es un asunto que puede permitir una apropiación de la lectura y escritura, desde otros escenarios y significados para la niños y niñas.

De allí, que sea importante retomar el lugar protagónico que tienen los infantes en sus procesos de aprendizaje. Desde la psicología cognitiva se empieza a pensar en el contexto escolar en un niño que construye su saber. Piaget (1967), con su teoría del constructivismo genético, Vygotsky (1979) desde su enfoque sociocultural, con sus aportes sobre el valor de la socialización del acto lingüístico y, sobre todo, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) con su trabajo clásico sobre “los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”; aportan diferentes elementos que permiten pensar el aprendizaje de la lengua escrita en la infancia cómo un proceso en el que el papel activo del niño es fundamental.

Teniendo en cuenta lo anterior, este texto da cuenta de la investigación relacionada sobre los efectos de la “Confrontación Pautada” en la construcción y cualificación de la lectura y la escritura en los niños y niñas de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín, ambas de carácter privado. “La Confrontación Pautada”, es un término que ha sido acuñado por Hurtado (2010), para aludir a diversas formas de corrección de la lectura y la escritura, donde se busca que los niños tomen conciencia de cómo leen y escriben y a partir de ahí emprenden un proceso de autocorrecciones que los lleve a construir y cualificar procesos de lectura y escritura.

Desde el estado del arte, se realizó la revisión de diversas investigaciones a nivel internacional y nacional que abordan u homologan, el concepto de “Confrontación pautada”, como una estrategia didáctica que permite movilizar en los niños procesos significativos. El filtro se centró especialmente en aquellas publicaciones, que tuvieran relación con las siguientes actividades: la

reescritura, la relectura, el trabajo cooperativo entre pares y la pregunta, que fueron las estrategias de confrontación abordadas en el aula.

Además de las revistas consultadas, se revisaron diversos libros entre los cuales se encuentra: “Cultura Escrita y Educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro (1999) con José A. Castorina, Daniel Goldin y Rosa M”, el texto hace mención a la importancia de la intervención de un maestro o compañero de aula, como posibilitador del aprendizaje de la escritura. Igualmente, el seguimiento bibliográfico llevo al libro “Leer y escribir: el día a día en las aulas” (2010) de Ana María Kaufman. Es un texto que se propone acompañar a los docentes de primero a sexto en alfabetización, se refiere particularmente a la experiencia desarrollada en el proyecto Escuelas del futuro coordinado por la Universidad de San Andrés.

Para encontrar la información que pudiera establecerme como antecedente del concepto de “Confrontación pautaada”, durante ocho meses académicos se realizaron diferentes reseñas con los artículos encontrados, en los que directa o indirectamente se encontró referencia a los tópicos de búsqueda. Se descartaron las revistas: Tablero y Lenguaje; de la Universidad del Valle, porque no se encontraron artículos relacionados. Se reseñaron 15 artículos de la revista Lectura y Vida, que se refieren puntualmente a diferentes estrategias de enseñanza de la lectura y escritura: como son la relectura, la reescritura, el trabajo colaborativo y la riqueza lingüística del contexto. En la revista nacional Huellas del Centro de Servicios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se encontró un solo artículo que hacía referencia directa al tema de “Confrontación Pautada”.

Fue así como, en la revista “Lectura y Vida” fue encontrado el artículo de Mónica Castellano (2006), “La reescritura colectiva de canciones: una experiencia didáctica con niños de preescolar”, este artículo presenta una experiencia didáctica en la que un grupo de niños de preescolar integrado por 25 estudiantes con una edad promedio de 5 años y 8 meses de la ciudad de Querétaro, México, reescriben las canciones que conocen y cantan, para elaborar un cancionero. A lo largo de una secuencia de trabajo los niños-un grupo muy diverso en cuanto a sus escrituras (alfabéticas, silábico-alfabéticas, etc.)-trabajan sobre la especial forma del género lírico. A lo largo de esta experiencia los niños descubren las relaciones entre oralidad y escritura.

Es una propuesta que resalta el beneficio de la colaboración entre pares con relación al nivel de objetividad que logran los niños al compartir las tareas de lectura y reescritura. Los resultados que se exponen verifican la capacidad de los niños para plantearse la pregunta sobre el funcionamiento del sistema convencional de lectura y escritura. El artículo pone en relevancia la reescritura de diferentes textos como una estrategia útil y empleada con fines didácticos desde hace mucho tiempo para facilitar las reflexiones de los niños, tanto sobre el lenguaje literario como sobre el sistema de escritura. Igualmente, el artículo señala los beneficios de una segunda estrategia como lo es el Trabajo colectivo donde no provienen de aquellos niños con mejores posibilidades de escritura, sino del esfuerzo de comunicación de sus ideas. Así, aunque el nivel puede ser menor o equivalente entre los interlocutores, la tarea de intercambio les permite a los participantes situarse con mayor objetividad sobre un punto particular de análisis de su tarea. En efecto, resulta especialmente relevante el nivel de esfuerzo que estos niños de preescolar fueron capaces de realizar al trabajar de manera colectiva.

Otro de los textos encontrado es el de Asned Múnera Restrepo (2000) Con el artículo Estrategias para la intervención pedagógica en los procesos de enseñanza-Aprendizaje de la lectura y escritura. De la revista Huellas. Centro de servicios pedagógicos. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. El artículo presenta una serie de estrategias de intervención pedagógica, que pretenden facilitar a los maestros, la movilización significativa de los procesos lecto escriturales, específicamente en niños y jóvenes con o sin dificultades específicas en el aprendizaje de estas habilidades comunicativas. Se abordan a lo largo del artículo tipos de confrontación en el aula u otras actividades antes, durante y después de realizar la lectura de un cuento.

Entre las precisiones más relevantes la autora expone que quien Confronta debe ofrecer una información precisa, que permita que el estudiante comprenda con claridad su interrogante y no vuelva a preguntarse lo mismo. Expone además que la confrontación debe darse en un contexto real en la que el estudiante pueda asumir la escritura como un acto de inserción a la cultura escrita. Precizando que no solo se confronta la escritura de las palabras, sino el porqué del acto escritural.

También desarrolla y les da cuerpo a estrategias como la cooperación y la construcción colectiva del conocimiento, siendo reiterativa en que a partir de

la interacción de los alumnos se aprende, se comparte, se socializa, se confronta y se evalúan aprendizajes, convirtiendo el aula en un espacio de conocimiento circular. Conceptualiza el término Confrontación como la toma de conciencia frente al error, término que denota como constructivo y parte del proceso no como algo que se sanciona. Concluye que en la lectura y escritura la Confrontación permite que el sujeto se asuma como participante esencial del aprendizaje y de esta manera se controle y se regule el mismo.

Los hallazgos y aportes de estas investigaciones, además de ofrecer un estado del arte, como era el objetivo, demuestran que hay una preocupación y un interés porque el encuentro con la lectura y la escritura por parte de los niños sea cada vez más significativo y más autónomo. Los aportes de las investigaciones precedentes demuestran que es posible propender una práctica donde la lectura y la escritura se conciben en su dimensión personal y social, haciendo efectivamente del contexto escolar un lugar para el pensamiento y la transformación. Además de lo anterior, las investigaciones toman al docente como objeto importante en el proceso circular de enseñanza y aprendizaje. Cada investigación aclara la importancia de su rol en el desarrollo de las diversas estrategias didácticas que propenden un aprendizaje autorregulado. Convoca al docente a que se convenzan de ello y asuman nuevas representaciones de sus prácticas, haciendo conciencia de la manera como se tejen las estrategias para que los estudiantes se involucren de manera comprometida con su propio aprendizaje desde la motivación y el diseño de ambientes escolares.

Es así, como se establece una investigación del problema de investigación y determina como objetivo la descripción de la incidencia del uso de la estrategia “Confrontación Pautada”, en la construcción y cualificación de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, en los niños (as), del grado primero de la Institución Educativa No 1 y los niños (as) del grado transición de la Institución Educativa No. 2.

## **Desarrollo de la temática**

En el desarrollo de la investigación, se utilizó una metodología de trabajo mixta, que permitió integrar integra de manera sistemática los métodos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio, con el fin de obtener una “fotografía más completa del fenómeno. Según Hernández, Fernández y Baptista:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (2010, p. 546).

Del modelo de investigación cuantitativa se retomó el diseño Cuasi-experimental, donde se experimentó una propuesta de intervención didáctica centrada en la confrontación pautaada en los procesos de adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura en niños (as) de transición y primer grado de educación básica primaria. En este tipo de diseño los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos o naturales (la manera por la que surgen y la manera como se forman es independiente o aparte del experimento). Los grupos con que se realizó la investigación son dos grupos escolares, con niños que comprenden los 5 y 7 años.

El diseño buscó estudiar los cambios que se observaron en los sujetos en función del tiempo. En la presente investigación no se seleccionó grupo control, sino que los grupos seleccionados obraron como grupos experimentales en la medida en que fue con ellos donde se experimentó la propuesta de intervención didáctica centrada en la confrontación pautaada. Así mismo con cada uno de ellos se realizaron pruebas antes y después de la intervención didáctica.

Las técnicas utilizadas en este trabajo para recoger la información fueron:

- *La observación participante*, la cual se utilizó para registrar los efectos que generaba en la lectura y la escritura de los niños (as) los tipos de confrontación pautaada (Relectura, reescritura, trabajo colaborativo e información lingüística) que las profesoras implementaban con ellos.
- *La revisión documental*, que incluye documentos propios de las instituciones educativas, como los son los Proyectos Educativos. También se revisó material bibliográfico referente a la enseñanza de la lectura y escritura en la primera infancia, métodos de enseñanza de la lectura y escritura, estrategias de confrontación, entre otros documentos que permitieron identificar la problemática abordada en esta investigación.

Entre los instrumentos de recolección de recolección de información:

- Diarios de campo: elemento vital para la construcción de ideas, reflexiones, focalización de problemáticas y otros elementos, que aportan a la formación de un maestro crítico, analítico y observador. Se realizaron 30 diarios campo, en los que se describieron las situaciones relacionadas con las categorías de análisis: Relectura, reescritura, trabajo colaborativo información lingüística, se teorizó y reflexiono sobre el acontecer en el aula de clases.
- Evaluaciones diagnósticas: en el primer momento de la investigación, luego de definir el problema, los objetivos y la pregunta central, se realizó el diseño de los tipos de pruebas, que permitieran conocer, por un lado, el nivel de conceptualización de la lengua escrita en que se encontraba cada uno de los niños (as) del proyecto, ver Ilustración N° 1. Se construyó un primer formato basado en las escalas del nivel de representación, que pertenecen a la clasificación que se realiza desde la psicogénesis de la escritura Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). Con la utilización de dicho formato, se realizaron dos pruebas en diferentes momentos. La evaluación inicial, que se realizó en ambas instituciones al inicio del año escolar, con la realización de dicha prueba se logró identificar el nivel de conceptualización de la lengua escrita de cada uno de los niños del grupo. La segunda prueba se realizó en la finalización del año escolar, como evaluación final, utilizando el mismo esquema del instrumento utilizado a principio de año.

El segundo formato buscaba ubicar el nivel de fluidez y comprensión lectora, este formato también se aplicó en los dos momentos, señalados en la prueba anterior. El formato permitió indagar acerca de las concepciones respecto a la lectura y escritura de los niños (as) y, además) el nivel de fluidez y comprensión lectora. Se plantearon 14 preguntas, que se realizaron de forma individual a cada estudiante: ¿Qué es la lectura? ¿Qué es la escritura? ¿Para qué se lee? ¿Para qué se escribe? ¿Qué se lee? ¿Qué se escribe? ¿Quién te enseña a leer? ¿Quién te enseña escribir? ¿Es fácil leer? ¿Es fácil escribir? ¿Te gusta leer? ¿Te gusta escribir?

En la Institución No 1 sé logró establecer, tal como se muestra en la *Tabla No. 1*, que en el inicio del año escolar en la Evaluación Inicial (EI) un alto porcentaje de las estudiantes, el 45%, se encontraban en un nivel alfabético con

valor sonoro convencional, no obstante las estudiantes en sus producciones, no utilizaban signos de puntuación y carecían de coherencia en la redacción de sus textos. Un bajo número de niños (as) escribía en un nivel silábico.

**Tabla 1***Institución 1*

Tabla No. 1- Institución No 1					
Evaluación Inicial (EI): Inicio año escolar		Evaluación Final (EF): Finalización año escolar			
<b>Objetivo:</b> Establecer mediante una evaluación cualitativa el nivel de representación gráfica en que se encuentra cada uno de los niños de la Institución No 1.					
<b>Numero de sujetos evaluados:</b> 31 niños		<b>Edades:</b> 6 y 7 años			
<b>Estrato Socioeconómico:</b> 5 y 6					
		<b>EI</b>	<b>EF</b>		
<b>Nivel de conceptualización de la lengua escrita</b>	Presilábico				
	Silábico		6		
	Silábico-alfabético		7	3	
	Alfabético	Sin valor sonoro convencional		4	9
		Con valor sonoro convencional		14	19

**Fuente:** Elaboración propia

Por otra parte, en la Evaluación Final (EF), se observó movilización en los estudiantes en sus niveles de conceptualización, se evidenció aumento significativo en los niveles alfabéticos, en los cuales se ubican la gran mayoría de las estudiantes del grupo. Sólo 3 estudiantes, que equivalen a un 10%, registran en el nivel silábico. De tal forma, que es posible evidenciar que las estrategias de confrontación pauta (La reescritura, la relectura, el trabajo colaborativo y la información lingüística), abordadas en el grupo posibilitaron en las niñas niveles de conceptualización de la lengua escrita, más próximos a la convencionalidad. También se observó que las estudiantes, en la EF, elaboraban con mayor coherencia su discurso escrito, en los que usan signos de puntuación, preguntan por la ortografía de las palabras y son conscientes de la existencia de un lector para sus textos, saben que la legibilidad de la letra es importante para quién lee. De igual forma, utilizan de manera autónoma estrategias de confrontación como la relectura y reescritura.

Por su parte en la Institución No 2, se obtuvieron los siguientes datos.

**Tabla 2**  
*Institución 2*

Tabla No. 2 - Institución No 2				
<b>Objetivo:</b> Establecer mediante una evaluación cualitativa el nivel de conceptualización de la lengua escrita en que se encuentra cada uno de los niños y niñas de la Institución No 2.				
<b>Numero de sujetos evaluados:</b> 18 niños y niñas			<b>Edades:</b> 5 y 6	
<b>Estrato Socioeconómico:</b> 1,2,3				
			<b>EI</b>	<b>EF</b>
<b>Nivel de conceptualización de la lengua escrita</b>	Pre silábica		9	2
			2	
	Silábico		4	8
			3	1
	Silábico-alfabético			3
				1
	Alfabético	Sin valor sonoro convencional		
		Con valor sonoro convencional		3

**Fuente:** Elaboración propia

En la Institución No 2 se logró establecer, tal como se muestra en la Tabla N° 2, que al inicio del año escolar en la Evaluación Inicial (EI) un alto porcentaje de las estudiantes, el 61%, se encontraban en un nivel pre silábico y el 39% se encontraba en un nivel silábico, ni un solo niño (o) se encontraba en los niveles silábico-alfabético, ni alfabético.

Para el nivel *Presilábico* estos 11 niños (as) escribían con líneas horizontales, círculos, letras, números y curvas. No relacionaban los textos con los aspectos sonoros del habla. Calocaban variedad de letras sobre el renglón -entre 12 y 16 letras- lo único que les limita su escritura era la margen. Para el nivel Silábico los niños (as) escribían con las letras iniciales que correspondían a las sílabas de la palabra; de manera común esas letras eran las vocales de cada sílaba, aunque también aparecían algunas consonantes. En algunos ejemplos al final de cada palabra aparecía una secuencia arbitraria de letras que los niños (os) agregaban para dar significado.

Por otra parte, en la Evaluación Final (EF), se observó movilización en los niños (as) en sus niveles de conceptualización, se evidenciaron 9 niños en el nivel silábico que equivale al 50% y un paso significativo al nivel silábico-alfabético con 4 niños (as) en este nivel que representan el 22% y 3 en el nivel alfabético que representa el 16.6%. Sólo 2 niños que equivalen a un 11%, registran en el nivel presilábico. Para el nivel *Presilábico* estos niños no encuentran aún una relación grafema-fonema, juegan entre las cantidades y la variedad. Tienen en cuenta que las palabras no siempre se escriben igual, por lo que empieza a observarse variaciones en sus escrituras, ya sea en la variedad de símbolos, en la cantidad, o en ambos aspectos.

Para el nivel Silábico la relación y la coincidencia sonoro-gráfica se hace más evidente entre los niños, entienden mejor la función de cada letra dentro de las palabras. En esta evaluación los niños asignan un significado silábico a cada símbolo escrito, es decir, por cada sílaba escriben una letra. Fue muy común que los niños escribieran sólo las vocales de cada sílaba, aparecieron ciertas consonantes que corresponde a las sílabas. En el nivel de conceptualización *Silábico-Alfabética con predominio de valor sonoro convencional*, además de las vocales, existe en la escritura de los niños la presencia de algunas consonantes, donde la mayoría corresponden a las que integran la sílaba representada.

De otra parte, en nivel de conceptualización Alfabética, los niños (as) se encuentran en un proceso de construcción denominado escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional. En todas las escrituras existe una correspondencia sonoro-gráfica, es decir, cada letra escrita representa un sonido. Sólo se presentan errores polivalentes, siendo los errores grafonéticos muy poco comunes, o en el mejor de los casos, inexistentes. Cada letra escrita coincide correctamente con el sonido correspondiente. De tal forma, que es posible evidenciar que las estrategias de confrontación pautaada, abordadas en el grupo posibilitaron movilizar a los niños (as) a niveles de conceptualización de la lengua escrita más próximos a la convencionalidad.

La segunda prueba que se diseñó y aplicó, permitió establecer el nivel de *fluidez y comprensión lectora* de los estudiantes. De esta prueba se lograron establecer, en la Institución No 1, que un significativo número de estudiantes leían, utilizando la ruta directa visual, es decir una lectura convencional. No obstante, también se determinó que las estudiantes leían de manera pausada, en algunos momentos cuando encontraban palabras largas detenían la lectura

para preguntar por la pronunciación de las mismas y en pocos casos cambiaban la pronunciación de las palabras.

Para evaluar la fluidez y comprensión lectora, se utilizó el texto *¿Qué crees?* de la escritora Mem Fox (2000) de la editorial Fondo de Cultura Económica, texto denominado como libro álbum donde la imagen y el texto forman una sola historia.

Por otra parte, referente a la comprensión lectora, se logró establecer por medio de preguntas, realizadas después de dos lecturas, una la realizaba el estudiante y otra el auxiliar de investigación, que en la mayoría de los casos las niñas, al realizar un recuento del texto, utilizan de forma fragmentada las ideas del comienzo, medio y final del cuento.

En su mayoría las estudiantes en el momento de hacer el recuento recordaban los personajes, lugares y sobre todo la situación problema que se desarrolla en la historia. En algunos casos las niñas omitían detalles del inicio de la historia, pero el final si lo recordaban con bastante exactitud. Luego de realizar las prácticas de intervención, en las cuales se trabajó en algunas ocasiones las partes del cuento, la ambientación que se realiza al principio de las historias y se preguntaba a las niñas luego de una lectura, por lo sucedido en la historia, se observan que las estudiantes tuvieron avances significativos en este punto.

De esta segunda prueba, se logró establecer en la Institución No 1 frente a la fluidez, que un significativo número de estudiantes leían utilizando *la ruta iconográfica*, 15 niños (as) que equivalen al 83%, utilizaban solo la imagen para dar cuenta de la historia. La mayoría realizaban una lectura visual de izquierda a derecha, la imagen era su único recurso para tejer una historia e ignoraban por completo el texto. Solo tres niños (as) que equivale a 17% realizaban una lectura a través de la *ruta indirecta o con mediación fonológica*. Estos niños hacían uso del texto de izquierda a derecha y leían de forma lineal, pero igualmente la imagen era su mayor recurso para crear una historia. También se determinó que los niños (as) conocían la estructura narrativa de los cuentos pues un gran porcentaje iniciaba la lectura con frases como *Había una vez... Una vez en... Érase una vez...* Igualmente cerraban con la palabra universal *Fin*. Sus textos se detenían de manera muy prolongada en el detalle de las imágenes.

Al finalizar las sesiones de intervención 11 niños (as) que equivalen al 61% utilizan la *ruta iconográfica*, esto da a entender que 4 niños (as) están utilizando otro tipo de ruta para leer. 3 que equivale al 17%, se valen de la *ruta indirecta o con mediación fonológica* y 4 que equivale al 22% utilizan la ruta directa o visual, leen convencionalmente. En esta evaluación final los niños usaron el texto de manera más consciente como recurso para leer y seguían una estructura narrativa más coherente a la hora de inventar historias.

Por otra parte, para evaluar la comprensión lectora, se logró establecer por medio de la técnica del *recuento* el nivel de los niños (as) en relación a 4 categorías. Para ello se realizó la lectura en voz alta de una historia, posteriormente se invitó a cada niño a contar con sus palabras la trama del cuento. Para el mes de marzo, 1 niño que equivale al 5% *No reconstruye ninguna idea*. 10 niños (as) que equivalen al 55% *reconstruyeron alguna idea del inicio, medio o final*. 7 niños (as) que equivale al 38% *utilizan en forma fragmentada ideas del comienzo, medio o final*. Ningún niño (a) reconstruía *todas las ideas del texto leído*.

Para la finalización del año escolar y después de la sesión de intervención se presentaron los siguientes resultados. 10 niños (as) que equivalen al 55% *reconstruyeron alguna idea del inicio, medio o final*. 2 niños (as) que equivale al 11% *utilizan en forma fragmentada ideas del comienzo, medio o final*. 6 niños (as) que equivalen al 33% *reconstruyen todas las ideas del texto leído*. Esta evaluación pone en relevancia la superación la categoría *No reconstruye ninguna idea* y el paso a la categoría *reconstruyen todas las ideas del texto leído* con 6 niños.

Para evaluar la fluidez y comprensión lectura al inicio del año escolar, se utilizó el texto *Willy el soñador* del escritor Anthony Browne (2013) de la editorial Fondo de Cultura Económica texto denominado libro álbum donde la imagen y el texto forman una sola historia. Para evaluar en el mes de noviembre la comprensión lectora se utilizó el libro *Dorotea y Miguel* de la escritora Keiko Kasza (2006) de la colección Buenas noches de la editorial Norma.

Finalizada la etapa de intervención en ambas instituciones educativas y luego de comparar los datos obtenidos, intercambiar reflexiones sobre la práctica, se logró evidenciar que las estrategias de confrontación pauta-das lograron movilizar los niveles de conceptualización, tanto en lectura como

escritura, de cada uno de los estudiantes de cada grupo. Por una parte, las estudiantes de la Institución No 1, mostraron en la evaluación final una escritura más elaborada, con un uso de los signos de puntuación más discriminado, igualmente la lectura cobró un sentido más íntimo, al ser concebida como un momento de aprendizaje más rico y significativo, dando más cuenta de lo que los textos dicen. En la Institución No 2, se logró que niños cualificaran su comprensión lectora, así como también, la calidad de su producción textual, lo cual se evidenció, no sólo, en el hecho de que más niños en la evaluación final terminaran en la hipótesis alfabética, sino que también, fueran más ricos en sus ideas, asimismo manifestaran mayor interés por la lectura.

Por otra parte, esta investigación también indagó sobre las concepciones que tenían los niños frente a diferentes tópicos relacionados con la lectura y escritura. Señala Goodman (1990), que las hipótesis que realizan los niños acerca del lenguaje escrito y que algunos especialistas han llamado *desarrollo psicogenético*, pueden definirse como la historia de una idea o un concepto, en tanto influida por la actividad intelectual personal del que aprende.

“...la atenta y profunda observación del conocimiento que construyen los alumnos en respuesta a los objetos de la cultura es lo que ha permitido a los piagetianos diferenciar niveles de desarrollo coincidentes con distintos momentos de la historia infantil.” (Goodman, 1990. p.14).

De tal forma, que esas concepciones que los niños (as) tenían sobre el lenguaje, nos permitieron conocer un poco la forma como ellos, se relacionaban con este instrumento cultural, que es la escritura y lectura. Se establecieron 18 preguntas, que los niños (as) respondieron de forma oral. Las preguntas fueron realizadas en el mes de marzo, antes de comenzar las sesiones de intervención y luego en noviembre al finalizar las mismas. Luego de analizar las respuestas de los niños (as), se escogen 6 preguntas que logran representar con mayor claridad las concepciones de los niños respecto a la lectura y escritura.

**Preguntas:** ¿Qué se lee? ¿Qué se escribe? ¿Quién te enseña a leer? ¿Quién te enseña escribir? ¿Es fácil leer? ¿Es fácil escribir?

## ¿Qué se lee?

En relación con esta pregunta, los niños de la Institución No 1 reconocían que se pueden leer imágenes y además todo aquello que contenga letras, sin embargo, en su mayoría relacionó la pregunta con los cuentos, por ser el formato textual que mayor presencia tiene en la vida de estos estudiantes.

Por otra parte, en noviembre los niños (as) identificaron que los elementos que se pueden leer no sólo son libros, sino también palabras u oraciones contenidas en elementos diferentes al libro. Un porcentaje bajo de estudiantes nuevamente relacionó los libros, como aquellos elementos que se pueden leer. Por su parte en la Institución No 2 al realizar esta entrevista en el mes de marzo y noviembre los niños (as) entregaron una serie de respuestas que evidencian lo que Goodman (1990, p. 131) ha denominado *un saber tácito* comprendiendo este término como el conocimiento intuitivo que tienen los niños acerca del lenguaje, los supuestos que tienen sobre el universo escrito. Universo que han construido en su interacción social con estos objetos, no solo en la Escuela de la universidad Nacional sino también en sus espacios cotidianos. Para el mes de noviembre sus respuestas son más claras y hay mayor riqueza lingüística y argumentativa en sus voces. Conocen las funciones que cumple el lenguaje escrito y saben cómo participar en su uso (Goodman, 1990, p.130).

Frente a esta pregunta se agruparon las respuestas de los niños (as) en tres categorías. En el mes de marzo 12 niños (as) que equivalen el 66% consideran que se leen libros e historias. Tal como sucede en la Institución No 1 este alto porcentaje puede estar vinculado a las historias y los cuentos, pues es el portador de texto con el que han tenido mayor contacto. Igualmente consideran que se lee no solo letras, allí también cabe la lectura de números, tarjetas de invitación y etiquetas. Para el mes de noviembre y después de una intervención que proporcionó materiales de lectura y se estructuró un ambiente informativo adecuado en términos de lengua escrita; con la instalación, por ejemplo, de una Biblioteca de aula con una variedad de libros, revistas, diarios, almanaques y textos producidos por los niños (as), sus respuestas frente a esta pregunta fueron más amplias, el mayor porcentaje se lo lleva los libros y las historias con un 33% , pero este mismo porcentaje está en la respuesta de 6 ni-

ños quienes indican que se leen carteles, cartas y revistas, además de mensajes en el computador y sus nombres.

### ¿Qué se escribe?

En la realización del siguiente cuestionamiento los estudiantes en un alto porcentaje mencionaron que se escriben letras y palabras, aunque también hacen alusión a que se escribe “lo que dice la profe”. Por el contrario, en el mes de noviembre, los niños (as), lograron una construcción más elaborada de sus respuestas y asociaron la escritura, como una construcción con sentido en la damos cuenta de nuestro pensamiento. Algunas de las respuestas que dieron los niños (as):

“Uno puede escribir sus ideas, inventar historias, pues uno necesita letras para escribir, pero puede escribir lo que quiera y que no sean palabras malas”. Respondió el Sujeto No. 18.

En la Institución No 2 frente a esta pregunta los niños (as) siguen entregando el saber que tienen sobre la escritura, saber en el que debe basarse todo proceso de enseñanza y aprendizaje, conocimiento que han adquirido en sus experiencias cotidianas, “en sus particulares contextos sociales, culturales, religiosos, económicos, lingüísticos y letrados.” (Goodman, 1990, p. 129) Para esta pregunta en el mes de marzo se refleja en un alto porcentaje que 8 niños que equivalen el 44% consideran que se escriben letras, números y nombres, esta concepción puede estar precedida por prácticas donde se ha considerado el texto como una suma de palabras que, a su vez, constituye una suma de letras donde solo basta con enseñarlas y juntarlas para formar palabras, luego oraciones y, por último, textos.

Aunque es en un menor porcentaje llama la atención las respuestas donde 2 niños consideran que se escribe para comunicar algo y para expresar sentimientos, es evidente que estos niños han participado de actos de escritura en contextos donde han tenido una función social y comunicativa real, estas son sus respuestas “Se escribe lo que uno está expresando, lo que uno siente en su corazón” “Se escribe cuando uno está feliz y quiere mandar un mensaje o cuando quiere saber qué le pasa o cuando está enfermo o cuando quiere visitar la prima se le pone un mensaje”. “Se escribe para que los otros vean

si paso algo para escribir, si un animal está enfermo” Dan cuenta de que han participado en prácticas de escritura con propósitos determinados y con destinatarios reales.

Para el mes de noviembre se refleja un alto porcentaje en respuestas donde los niños introducen, nuevas ideas un 27%, que equivale a 4 niños que consideran que se escriben *Poemas, cartas, listas, correos*. Estas nuevas categorías evidencian un trabajo de intervención donde se contribuyó a ampliar el horizonte de los niños. “Leer por leer, leer para crecer, leer para ampliar el horizonte, para darle color a la vida, para soportar la vida. Los niños aprendan a escribir para que puedan comunicarse y expresarse no solo a través de la palabra dicha (Kaufman, 2010, p. 22).

### ¿Quién te enseña a leer y a escribir?

En la realización de esta pregunta, sólo se encontraron tres categorías significativas para los niños: Enseñan a leer profesores, padres y abuelos. Importante señalar que en el caso que los niños (as) mencionaron abuelos, fue porque no vivían con sus padres sino con sus abuelos. Como se observa en la gráfica la gran mayoría de niños, tanto en la evaluación inicial como final, señalan que son los padres y profesores, quienes desempeñan esta tarea.

En la Institución No 2, un alto porcentaje respondió que son sus padres quienes les enseñan a leer y escribir, en marzo con 11 niños (as) que equivalen al 61% y en noviembre con 7 niños (as) que equivalen el 38%, seguidamente también en un porcentaje alto se menciona a la profesora como aquel adulto que les enseña a leer y escribir, en marzo con 3 niños (as) que equivalen al 16% y en noviembre con 6 niños (as) que equivalen el 33%.

En el mes de noviembre se observan dos nuevas categorías frente a esta pregunta, 2 niños que equivalen al 11% aseguran que otros niños de la escuela les enseñan a leer, demostrando como la interacción y el trabajo cooperativo propuesto en la intervención fue una estrategia importante de confrontación y un poderoso factor para facilitar el desarrollo del lenguaje escrito; literalmente estas son sus respuestas: “Algunos niños de todos los salones”, “En la escuela, los niños me enseñan”.

Estas dos categorías: profesores y padres presentes en marzo y noviembre, en ambas instituciones, pueden evidenciar dos cosas, en primer lugar la importancia e incidencia que tienen los adultos en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, pues son referentes constantes de confrontación, de información y de modelos lingüísticos para los niños, de la misma manera es muy significativo que los altos porcentajes estén en ambas figuras, mostrando un gran interés de la familia por el aprendizaje del código escrito, aunque en ocasiones pueda ser contraproducente y generar tensiones entre la escuela y la familia y una presión social y psicológica hacia el niño.

### ¿Es fácil leer?

En la Institución No 1, se observó un interesante cambio en las respuestas de los niños (as). Por una parte, en la Evaluación Inicial, sólo al 55 % le parecía fácil leer, pero luego en la Evaluación Final al 90% le parecía fácil leer. Cuando se les preguntaba a los estudiantes, el porqué de su respuesta fue común observar que, en algunos casos, ellos relacionaban la lectura como un acto que les gustaba, que les emocionaba y que les parecía divertido.

En un primer momento, los alumnos relacionaban la lectura como una actividad escolar, para ser evaluada, como algo que, si no hacían bien, requería práctica y práctica que les resultaba mecánica y aburrida. Uno el estudiante nos dijo, en la primera evaluación: “Es muy difícil leer, porque cada vez que intentó y no lo hago bien, me da susto, también rabia y a veces mi hermana se ríe de mí, porque no leo bien”.

En la Institución No 2 esta pregunta trajo como respuestas para el mes de marzo un 50% 50%, 9 niños (as) aseguraron que era muy fácil leer, entre las razones más significativas se encuentran aquellas que se pueden categorizar en una; en tanto tengan un otro, un externo, bien sea un maestro o un familiar que les enseñe, les resulta fácil leer. Algunas respuestas fueron “Sí, porque la profe lo pone con tiza en el tablero”, “Si porque mis papás me enseñan desde que yo tenía 3 años”, “Si porque mi mamá me lee mientras tanto y así yo voy aprendiendo”. Los 9 niños (as) restantes piensan que no es tan fácil, entre las razones más significativas se encuentran aquellas que aluden a un esfuerzo mental de sí, sus respuestas apuntan a una conciencia sobre su trabajo personal e interno “No, porque uno se tiene que esforzar mucho para saber leer”,

“No, porque no sé qué dice en el libro”, “Leer no es tan fácil, porque yo no aprendo tan fácil”, “No, porque yo no sé lo que hago”. Podría pensarse aquí que pese a que hay unos factores externos que pueden ayudarles, hay una claridad de parte de estos niños en relación al trabajo y la comprensión que deben librar para entender el código escrito.

Para final de año 12 niños (as) que equivalen al 66% consideran que, si es fácil leer, pero estas respuestas dejan ver unos niños (as) que trabajaron sobre la comprensión personal e individual de este objeto, y dejan entender que ese trabajo les ha llevado tiempo, esfuerzo y les ha costado. Algunas de sus respuestas fueron: “Si, a mí me parece fácil porque solo hay que leer las letras”, “Sí, porque se juntan las letras y las palabras” Un niño que ya lee convencionalmente expresa “Me costó, en este momento es fácil, cuando uno escribe se siente como algo bueno, puede hacer lo que quiera cuando escribe”, “Creo que sí, porque algunos conocen casi todas las letras y escriben con las letras que saben y como quieren”. 6 niños (as) que equivalen al 34% consideran que no es tan fácil pues en esa misma reflexión han encontrado que es un trabajo que implica construcción y preguntas de su parte. Algunas respuestas fueron: “No es tan fácil porque al leer, uno tiene que pensar bien qué va a decir”, “No, porque a veces me confundo porque pienso que la c suena ku”, “Es fácil, si uno conoce todas las letras”, “Si no te sabes todas las letras puede ser difícil”.

Estos resultados y las respuestas de los niños pasaron por una propuesta de intervención que ofreció un ambiente donde tuvieron la oportunidad de ejercitar sus habilidades y de reflexionar sobre el lenguaje escrito desde diferentes micro mundos.

### **¿Es fácil escribir?**

En el siguiente cuestionamiento, también se dio un cambio significativo en los porcentajes, ya que se pasó de un 42% a un 82%, que le parecía fácil escribir. Sin embargo, se evidenció no sólo un cambio, en si era fácil o no, sino también un cambio en la forma como los niños (as), asumían el momento de escribir. En su mayoría los niños mencionaban que escribir los cansaba, que era aburridor y que la maestra, siempre les hacía marcas con colores en lo que ellos escribían. También un número significativo de estudiantes, relacionaban la escritura con la escuela y no la utilizaban fuera de ella.

En esta institución, se desarrollaron prácticas que permitieron que los niños (as), pudieran asumir la escritura como un elemento social, que nos posibilita comunicarnos no sólo con la maestra sino también con nuestros padres, amigos, familiares y con quien deseemos. Una de las actividades más significativas que se desarrolló, fue el intercambio de cartas con niños (as) de otros colegios, en los cuales la escritura no era la convencional, sino que se desarrolló por medio de pictogramas. Fueron 4 entregas de cartas, que despertaron en los alumnos emoción y curiosidad por saber que contenía el mensaje.

De otra parte, en la Institución No 2 en el mes de marzo 8 niños (as) que equivalen al 45% consideran que si es fácil escribir. Respuesta que se relaciona con la anterior, pues consideran que en tanto tengan un otro, bien sea un maestro o un familiar que les enseñe, les resulta fácil escribir. 10 niños (as) que equivalen al 55% consideran que no lo es. Sus respuestas tienen relación con el esfuerzo, con la atención y con la construcción que deben hacer constantemente. Las respuestas más significativas fueron: “Si porque mi mamá y mi papá también me enseñan a escribir”, “No, porque también se tiene que esforzar mucho uno”, “No, porque la escritura requiere mucha atención a la profe”.

Es así, como se evidencia que al finalizar el año 12 niños (as) que equivalen al 66% consideran que es fácil escribir. 6 niños (as) que equivalen al 34% consideran que no es fácil. Las respuestas más significativas giran en torno a este último dato. Los niños dicen cosas como “Tampoco porque uno tiene que elegir qué letras tiene que escribir”, “Un poquito porque la mamá hace una muestra y el hijo repite lo que hizo la mamá”, “No, porque también me confundo más y mucho más, porque me confunde mucho las letras”. Estas 3 respuestas dejan ver en un aula de clase, los niveles de comprensión y las concepciones de los niños (as) que como dijimos al principio tienen su raíz en la interacción social y en los contextos en que se mueven. Para los niños de las respuestas 1 y 3 escribir es un trabajo individual, relacionado con la construcción que hace en el día a día en la interacción con el objeto. En esa misma aula de clase un niño sigue considerando que escribir es copiar y que debe esperar la muestra que hace la mamá para repetirlo.

En el inicio del año escolar y al final del año escolar, se puede ver qué conocen los niños (as) de las funciones que cumple el lenguaje escrito y saben

cómo participar en su uso. Saben qué es leer y escribir y en qué tipo de materiales puede presentarse la lectura y la escritura; saben quién lee, quien escribe, donde las personas leen, para qué usan la lectura y la escritura, quien puede y no puede leer. Saben que tipo de formas adopta la escritura. Saben quienes escriben, con qué se escribe y para qué se usa la escritura.

Fue muy importante para la organización de las intervenciones estas evaluaciones y cada una de las respuestas de los niños (as) para potencializar, cualificar y revisar la importancia de la confrontación pautaada. Cada intervención tomó en cuenta al mismo tiempo “las prácticas culturales de la sociedad relacionadas con la alfabetización, y las ideas acerca de qué es leer y escribir que tienen los niños en sus experiencias iniciales con el aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela” (Teberosky, 1982, p. 58).

Aun hoy sabemos que muchas escuelas todavía se organizan como si los niños llegaran sin ningún conocimiento.

Los libros de lectura iniciales, carpetas de trabajos y actividades de aprestamiento para la lectura destinada a los más pequeños pasan por alto las experiencias que los niños tienen con la lectura y escritura y los tratan como si fueran pizarras en blanco (Goodman, 1990, p. 133).

Y miren todo lo que saben.

### **Experimentación de la propuesta didáctica centrada en la confrontación pautaada (Relectura, reescritura, trabajo colaborativo e información lingüística)**

Se dio inicio a la experimentación de la propuesta en el primer mes de inicio del año escolar, con una intensidad de 2 días a la semana, y en cada día se tenía la posibilidad de intervenir 2 o 3 horas, dependiendo de la disponibilidad de la maestra cooperadora. En algunos casos, no era posible intervenir, por actividades extraescolares que se cruzaban con los días de práctica. En total se realizaron 25 intervenciones.

En una de las primeras intervenciones realizadas en la Institución No 1 se les presentó a las estudiantes diferentes portadores de textos elegidos con an-

terioridad. Aunque en la primera evaluación de lectura realizada a las niñas, se logró establecer su nivel de conceptualización de la lengua escrita, con esta actividad se buscaba que por medio del trabajo colaborativo las estudiantes logaran identificar cada portador de textos con sus características de estructura textual. Para el desarrollo de las actividades de este día, se eligió con anterioridad 5 portadores de texto.

Luego de analizar los datos obtenidos en la primera evaluación, se logró establecer los niños (as) que podían potenciar en los otros estudiantes su zona de desarrollo próximo y así conseguir por medio del trabajo colaborativo, aprendizajes significativos en el proceso lecto-escritor. Por medio del siguiente ejercicio grupal, se lograron identificar momentos importantes en el cual la confrontación pautada, posibilitaba en los niños (as), un acercamiento hacia la escritura correcta de las palabras, así como se relata en el siguiente fragmento del diario.

Se organizaron grupo de 5 niñas, cada grupo debía construir una historia, en la que todas sus integrantes escribieran una parte de la narración. Fue muy interesante ver como las niñas se ayudaban y corregían a sus compañeras, en la escritura correcta de las palabras. Sin embargo, en algunos casos fue necesario dialogar con el grupo en general porque hubo regaños a sus compañeras, por no saber escribir las palabras (Diario Pedagógico -Institución No 1 -Fecha: abril 15 de 2013).

Actividades como esta, permitieron en ambos grupos, de las dos instituciones, una comprensión importante del error como posibilidad de aprendizaje y así los niños (as) fueron aceptado el error en la escritura, como una forma de descubrir la forma correcta de escribir las palabras. Tal como se reseña en el diario de campo.

En el primer momento se les explicó a las niñas la actividad y la realizaron de forma individual. El ejercicio consistía en organizar las letras de una palabra, que se encontraban desordenadas. Luego se recogió la actividad y se escribió en el tablero el ejercicio, de forma que todo el grupo pudiese visualizarla. Se sacaron varias niñas al tablero a realizar la actividad y luego por medio de la reescritura se corrigieron las palabras. Finalmente se entregó de nuevo la actividad a las niñas

y se evidenciaron resultados positivos, en los que las niñas habían logrado identificar la escritura adecuada de las palabras (Diario de Campo -Institución No 1 -Fecha: abril 24 de 2013).

En la escuela de la Institución No 2, después de aplicar y evaluar los instrumentos para indagar el nivel de conceptualización sobre el código escrito que tenían los niños (as), después de escuchar lo que sabían sobre la lectura y la escritura, al igual que entender sus niveles de fluidez y comprensión lectora, con el total consentimiento de la maestra cooperadora; la clase se convirtió en un ambiente dinámico de aprendizaje donde los niños (as) podían hacer algo que ya sabían hacer; leer leyendo y escribir escribiendo.

Fue así como se organizó el ambiente del aula y se planteó un proyecto que fuera importante para todos, donde los niños (as) pudieran hablar, escuchar, leer y escribir entorno a situaciones significativas y reales de lectura y escritura, alrededor de temas que fueran del total interés del grupo, con la finalidad siempre de plantear situaciones donde las cuatro estrategias de confrontación pautaada ( Relectura, reescritura, trabajo colaborativo e información lingüística) estuvieran presentes en la cotidianidad de aprendizaje de los niños (as). La intervención tuvo como principio lo que Ana Teberosky afirma:

Gran parte de la construcción y transmisión del conocimiento ocurre en un contexto de interacciones sociales. En el contexto de las interacciones sociales incluimos no solo los medios educativos con los cuales el maestro trata de transmitir el conocimiento y de desarrollar las capacidades de los niños, sino también el ambiente escolar, las normas y valores del grupo, el conocimiento y formación del maestro (y de los niños) las oportunidades de comunicación e intercambio con que cuentan los niños y el reconocimiento de que todos pueden enseñar (incluidos los niños) y todos pueden aprender (incluido el maestro) (Teberosky, 1982, p. 81).

Como primera estrategia se enriqueció la *Biblioteca de aula* que había en el salón, la cual solo contaba con material literario. Se proporcionó entonces, nuevos materiales de lectura y se estructuró un espacio que tuviera textos reales, de uso social para que los niños accedieran y estuvieran en contacto permanente con *información lingüística* en diversos portadores de texto y ade-

cuados en términos de lengua escrita; libros álbum, libros de imagen, juegos de palabras, diccionarios, enciclopedias, biografías, folletos, libros inventados, nombres, etiquetas, revistas, periódicos, textos producidos por los niños (as). La llegada de estos libros creó entre ellos gran interés y alegría. La fiesta entorno a este lugar, da absoluta cabida a lo que afirma Astrid Quintero (2010) y Goodman (1990).

La biblioteca es un lugar cargado de múltiples sensaciones para los niños y niñas; en este lugar, ellos y ellas intercambian saberes, crean sus propios espacios de conocimiento y se sumergen en auténticos procesos de investigación (...) Para ello, los /las estudiantes hojean, manipulan, revisan, leen y comparan los textos. A su vez, el/la maestro/a intervienen para indagar: ¿es un cuento de miedo? ¿Es de piratas? ¿Es de hadas? ¿Es una receta, cómo sabes que es una receta? (...) ¿Encontraremos información sobre los dinosaurios? ¿Cómo inicia el texto? (Quintero, 2010, p.27).

Es necesario que en las aulas se refleje el rico entorno letrado en que los niños están inmersos fuera de la escuela. Es necesario que todas las experiencias de aprendizaje sean organizadas de modo tal que inviten a los niños a participar en hechos de lectoescritura como una parte legítima y significativa de su aprendizaje académico diario (Goodman, 1990, p.135).

Este ambiente empezó a hacer parte de la cotidianidad del aula y con ello se instauró otra acción importante *La hora del cuento*, actividad que enriqueció el aprendizaje sobre la lectura y la escritura, dándoles *información lingüística* permanente sobre cómo se lee, cómo está estructurada la escritura, en qué formatos se encuentra, en qué dirección se lee, entre otros. Todos los días después de almorzar, los niños escuchaban en la voz de su maestra las historias que estaban en la biblioteca, esta acción periódica permitió confrontar a los niños (as) desde una importante estrategia *La relectura*, que permitió la pregunta y la construcción constante de conocimiento entorno al código escrito. Tal como se reseña en el siguiente fragmento del diario de campo.

Nos ubicamos cerca del espacio donde está la biblioteca de aula, allí nos organizamos en media luna para escuchar el cuento que se proponía y para que todos los niños y niñas tuvieran una buena visión

del libro. Aquí varios niños querían estar cerca, decían que para ver los dibujos. Leí en voz alta el cuento “Una historia fantástica” es un libro álbum donde hay imagen y texto, les presente la portada e indagué cuál sería el título de la historia, la respuesta de varios de ellos fue: “sobre una vaca, sobre la vaca y el señor, sobre la leche” cuando les pregunté por qué decían esto, entre las voces de los niños escuche: “por los dibujos, porque aparece una vaca.” Una de las niñas que ya lee convencionalmente aportó diciendo en voz alta el título del cuento: “El título es la historia fantástica.” Los demás niños aceptaron lo que dijo la niña. Al iniciar la lectura les pregunte dónde dice algo, uno de los niños se puso de pie y señaló el texto siguiendo el camino de izquierda a derecha. Les pregunte a los demás si estaban de acuerdo y todos dijeron que sí. Durante la lectura señalé intencionalmente el camino de la narración, de igual forma cuando hacia pautas me detenía en la palabra. Al terminar la historia les pedí que recordáramos juntos de qué trataba y cómo se desarrollaba el cuento. A esta actividad la llame “El cuento colectivo” donde el primero iniciaba la historia, y cuando quisiera le pasaba una vaca de peluche a quien continuaría la historia. Durante esta actividad los niños relataron de manera general lo que sucedió en la historia, si alguien decía una cosa que no tenía que ver con ella los demás niños que estaban muy atentos le refutaban diciéndole “así no es.” (Diario de campo Institución No 2. -Fecha: junio 4 de 2013).

Para esta sesión se tomó de manera intencional las acciones que desde el proyecto se delimitaron para intervenir y confrontar a los niños y niñas. Se desarrolló arriba una sesión en la que el muestreo, la pregunta y el recuento propiciaron en el aula la toma de conciencia sobre los diferentes componentes de la producción textual. A través de la lectura en voz alta -acción que los niños disfrutaban enormemente- se pudo evidenciar que la mayoría diferenciaban el texto de la imagen. La pregunta: ¿dónde dice algo? detonó en ellos su espíritu de respuesta y la mayoría señaló el texto, aunque varios también dijeron que los dibujos también decían. En esta oportunidad la maestra se presentó como una lectora modelo, que hacía evidente los componentes del libro: de manera intencional, señalaba la ruta de la lectura, hacia pautas deteniéndose en las palabras.

Con la hora del cuento nació un proyecto que fue de gran significación para los niños (as). Después de la lectura en voz alta del cuento *Ramón preocupación* del escritor Anthony Browne de la editorial Fondo de Cultura Económica, los niños compartieron una serie de experiencias sobre sus miedos y temores. Sus diálogos y conversaciones sobre este tema fueron muy reiterativo y generó entonces la idea de un nuevo proyecto para los meses de septiembre, octubre y noviembre llamado *No tengo miedo*.

Fueron muchos los aprendizajes y el despliegue de la creatividad de los niños (as) durante todo el proyecto, pero su atención se concentró especialmente en la última fase de éste, hacer un *Festival de muñecos Quitapesares* para un grupo invitado de la escuela, fue importante para ellos pues debían hacer 50 muñecos para un público real, que los visitaría en un tiempo real.

Entre las actividades que los tuvo ocupados, creando y aprendiendo y donde la maestra pudo intervenir desde cada una de las estrategias de Confrontación pautada: podemos mencionar el Taller de Quitapesares donde un subgrupo debía encargarse de realizar las tarjetas de invitación para el grupo visitante, otro subgrupo produciría los muñecos con su Manual de funcionamiento y un *empaque* con el nombre del muñeco. Otro subgrupo se encargaría de la decoración del festival; cartel de bienvenida, listado de materiales para el evento y comunicado de prensa para leerlo en la radio de la Escuela. A continuación, y para efectos del presente trabajo solo presentamos dos intervenciones consideradas de gran importancia para demostrar el efecto de la confrontación pautada en los aprendizajes de los niños (as) desde la estrategia de trabajo cooperativo y la reescritura.

La promoción del trabajo por subgrupos, el *trabajo colaborativo* fue intencional, fue usado como fuente y apoyo del aprendizaje, la interacción entre los niños (as) les permitió aprender a hablar juntos y ayudarse mutuamente, igualmente la mezcla de edades también permitió el encuentro de diversos niveles de conceptualización del código escrito, situación que sirvió para que aquellos, que por ejemplo, se encontraban en niveles silábicos conversaran en torno a la palabra con niños (as) que se hallaban en niveles silábicos-Alfabéticos, como lo rastrea el siguiente diario de campo.

En una de las mesas estaban dos niñas trabajando en el empaque de sus respectivos Quitapesares: Susana y Silvana, Susana quería escribir



“Cariñosa “ella se encuentra en el nivel de conceptualización silábico. En el papel ya había escrito la C de la palabra Cariñosa mientras hacia el sonido Ca, estaba muy cerca de Silvana quien le dijo “la a” Susana escribió la A mayúscula. Silvana *quien se encontraba* en el nivel silábico-alfabético se fue a escribir esta palabra en su empaque, estaba muy concentrada en su trabajo, la maestra le pidió que le ayudara a Susana, ella la miro, ya había escrito Cari y se estaba preguntando por la silaba ño, Susana pregunta cuál será la ñ y Silvana piensa un momento y se va al abecedario que tienen en el salón y la señala diciendo esta es la ñ, ante la mirada de Susana va a su puesto y desde allí vuelve y mira la letra y la copia en su producción, con la intervención de la profesora en la pronunciación escribe la o, va y se la muestra a Susana y señalando cada silaba intenta que hasta lo que ha escrito diga cariñosa, aunque ha escrito cArin, cuando le está leyendo a Susana cae en la cuenta de que le faltó la S lo dice en voz alta: “me faltó la S” la escribe delante de Susana cArinso y vuelve a leer cA ri n so. Susana copia lo que hizo Silvana. (Diario de campo Escuela de la Universidad Nacional. -Fecha: octubre 22 de 2013).

Este ejemplo nos introduce a lo que claramente Ana Teberosky llama *Socialización de los conocimientos*, (1982, p. 83) ella asegura que los niños pre-escolares son capaces de establecer conversaciones colectivas no solo en espacios de juego sino también en tareas más orientadas y reflexivas y que esta capacidad puede ser aplicada a una tarea con un objetivo bien claro: la construcción de escrituras.

La *reescritura* estuvo muy presente en el trabajo con los niños (as) durante toda la intervención, de hecho, en sus ejercicios escriturales pedían que les escribiéramos debajo de sus textos. Para la implementación de esta estrategia de confrontación pautaada se pensó de manera clara qué clase de preguntas se harían a los niños durante y después de la reescritura. En el siguiente fragmento de un diario de campo se dejan ver con claridad las preguntas que se le hacían a los niños (as):

Cuando estaban escribiendo el nombre de los muñecos Quitapesares para los empaques, Martín le contó a la maestra que su muñeco se llamaba Isabella, ella le dijo: ¿Me lo puedes leer? Martín leyó de

corrido, Isabela. La profesora le dijo: ¿Me lo lees de nuevo señalando con el dedito? El niño señaló por cada letra una silaba del nombre, letras que no coincidían convencionalmente con la palabra Isabela. En ese momento llegó una niña y le dijo: “ahí no dice Isabela”, la profesora intervino diciéndole que “Para él allí decía Isabella y es algo que vamos a respetar.” Luego le dice: “Vamos a comparar, yo te voy a escribir como yo escribo Isabella”, mientras escribe lo lee en voz alta, el niño interviene diciendo con sorpresa: “Se escribe con la de mi nombre” cuando la maestra termina le dice: “Miremos en cuales letras coincidimos, revisemos en cuales no coincidimos. (Diario de campo Institución No 2. -Fecha: octubre 22 de 2013).

Con la *reescritura* y de hecho con cada una de las estrategias de confrontación pautaada se puso atención a estas preguntas, convirtiéndolas en problemas con los que los niños (as) debían enfrentarse, cada pregunta era intencional, cada filtro de información buscaba generar más preguntas en los niños, esto gracias a la observación atenta y sensible de sus procesos de desarrollo, también a sus diálogos verbales y por el conocimiento que se tenía sobre sus niveles de conceptualización y sus creencias sobre la lectura y la escritura. El anterior fragmento también deja ver que se construyó y se interpretó lo escrito por los niños (as) desde la certeza de que todos escriben, aunque no lo haga convencionalmente.

## Conclusiones

En el devenir de esta investigación, trasegamos por un camino de enseñanzas en torno a la forma cómo los niños (as) construyen su escritura y aprender a descifrar el mundo de las letras, y en algún momento que pareciese difícil de explicar, pero que sucede: el niño lee y escribe, con muchos de los rasgos de la convencionalidad. En esta ocasión ese trasegar, estuvo marcado por la utilización, pero también por reflexión y reinención de la forma en que se pueden utilizar las estrategias de confrontación pautaada en el aula de clases.

Encontramos tres aspectos fundamentales de cómo incidió el uso de la estrategia “Confrontación Pautaada”, en la construcción y cualificación de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, en los niños (as), de ambas instituciones:

1. La confrontación pautaada, permitió que los niños (as) fueran protagonistas de su propio aprendizaje, al ser ellos quienes preguntaban, quienes volvían sobre su texto para realizar la reescritura, luego de las sugerencias del maestro y, sobre todo, los estudiantes dejaron ver al final de las intervenciones que el error, ese que en muchas ocasiones se tachaba con rojo, es una posibilidad de aprendizaje a la que los niños (as) de este proyecto no le temieron. Por el contrario, ese error al escribir una palabra posibilitó en los niños (as), la curiosidad por cómo se escribía correctamente.
2. *El trabajo colaborativo*, les brindó a los grupos una oportunidad de conocerse mejor, de aceptar la palabra del Otro, la sugerencia del compañero y no ver de forma negativa la corrección del par. En el principio de la práctica, se evidenció en ambos grupos de la investigación poca tolerancia hacia cualquier comentario del compañero y poca capacidad de escucha en actividades grupales. Sin embargo, luego de posibilitar, mediante diferentes sesiones de intervención didáctica, la aceptación entre los niños (as) y comprender la dinámica del trabajo en grupo, fue posible evidenciar que varios momentos, que, aunque no se pidiera a los niños (as), que trabajaran en grupo, ellos mismos cuando tenían dudas, buscaban a un compañero y le pedían su opinión. De tal forma, que este tipo de confrontación es también una posibilidad de que los estudiantes, pueden construirse como seres sociales, que viven en comunidad y que necesitan de Otros, para crecer en su formación.
3. El uso frecuente de estas estrategias, no sólo en nuestras intervenciones, sino también por los otros maestros de curso, fue un factor importante, porque había en el ambiente un mismo lenguaje de aprendizaje para los niños (as). Se observó que en otras clases como la de matemáticas, en la que también se utilizaban la estrategia de *relectura*, cuando los niños (as), trabajaban situaciones problema y también utilizaban la *reescritura*, en varios casos de estudiantes que escribían los números en espejo. De tal forma, que, en las últimas sesiones, ya no era necesario sugerir las estrategias de confrontación pautaada, sino que los niños de forma autónoma las utilizaban.

De otra parte, en lo referente a las limitaciones que puede tener la utilización de este enfoque, se observó que en ambas instituciones que la influencia poco positiva de los contextos familiares, en los cuales existe una premura y preocupación frecuente, por cuándo el niño (as) va a leer, afecta el proceso de

los estudiantes, sobre todo cuando ellos mismos comparan que “*mi amigo lee y yo no*”. De manera puntual se pueden concluir los siguientes aspectos, como limitaciones de cada tipo de confrontación utilizada:

- **Relectura:** en algunos casos, cuando los niños (as) no han comprendido la importancia de releer sus textos, desarrollan la actividad con poca motivación. Se hace necesario, en la utilización de esta estrategia, realizar primero otras actividades que lleven a los estudiantes a entender porque es importante volver sobre el texto en varias ocasiones, para lograr una lectura más clara.

Una actividad importante en este punto fue trabajar por varias sesiones con un mismo texto y desarrollar ejercicios de comprensión diferentes, como el dibujo, la dramatización y la invención de finales diferentes. Así al finalizar todo el ejercicio, se puede conversar con los niños (as) y comparar, el nivel de comprensión que tenían con la primera lectura y el que lograron luego de tres lecturas más.

- **Reescritura:** en este caso, fue necesario trabajar con los niños (as), la existencia del lector, porque era frecuente observar que aspectos como la legibilidad de la letra, la estética de la misma y la ortografía, no era un punto importante para los estudiantes. Luego de varias sesiones, en las que se trabajó la existencia del lector y en las cuales los mismos alumnos actuaron como lectores de los textos de sus compañeros, se logró en los niños (as), un interés más constante en realizar actividades de reescritura cuando fuese necesario.
- **Trabajo colaborativo:** como se expuso anteriormente una limitación de este tipo de confrontación, es la poca tolerancia que en ocasiones pueden tener los niños (as), con sus mismos compañeros. De igual forma, se observó que hay estudiantes que presentan mayor dificultad para trabajar con Otros y en muchos casos, son rechazados por sus amigos de curso. También en un primer momento, los niños (as), no aceptaban con agrado que un compañero los corrigiera, porque no asumían que su par, pudiera ser una persona apta para enseñarles.
- **Dar información lingüística:** esta estrategia es de gran importancia, porque brinda claridad a los niños (as), sin embargo, cuando la infor-

mación es ambigua puede generar en los alumnos mayor confusión. En algunos casos cuando los estudiantes preguntaban por la ortografía correcta de las palabras, se presentaban discusiones porque ellos mencionaban que la madre u otra profe, les había enseñado esa palabra de manera diferente.

Fue así como en este trasegar, fuimos entendiendo que las estrategias de *confrontación pautada* fueron para nosotros una estrategia que nos permitió conocer los grupos que tendríamos a cargo, conocer a cada niño (as). Luego las mismas estrategias nos permitieron acercarnos al grupo y buscar la forma, para lograr que funcionaran como un grupo de aprendizaje de una forma armónica. Finalmente, las estrategias de *confrontación pautada*, permitieron en nosotras y en los niños (as), un encuentro pautado, medido y apacible con el otro, pero también revelador y significativo. Nos permitimos construir una forma de acercarnos a la lectura y escritura, no cómo herramientas de la escolaridad sino como dos formas de expresión, que nos hacen seres de la cultura y del mundo, así como lo diría uno de nuestros niños, en una de las últimas sesiones:

“Profe, ese libro que nos leímos, es tan bueno, que quisiera meterme en él y encontrar que fue lo que no nos contó... Viajar entre muchos libros, debe ser una aventura muy loca”.

## Referencias bibliográficas

- Browne, A. (2013). *Willy el soñador*. México, Editorial: S.L. Fondo De Cultura Económica.
- Castellano. M. (2006). La reescritura colectiva de canciones: una experiencia didáctica con niños de preescolar. En: *revista Lectura y Vida*, 27(4), 6-17
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro Con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Fox, M. (2000). *Qué crees*. Editorial: S.L. Fondo De Cultura Económica, España.

- Goodman, Y. (1990), El conocimiento infantil acerca del desarrollo de la alfabetización. Comentarios finales., En: *Los niños construyen su lectoescritura*. Argentina Grupo Editor Aique.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mcgraw-Hill Interamericana Editores, S.A. De C.V, México.
- Hurtado, R. (2010). La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y la escritura en los niños de educación preescolar y básica primaria. En: Hurtado, R. et al. (2010). *La lectura y la escritura como prácticas discursivas* (pp13-26.). Medellín, Universidad de Antioquia: Facultad de educación.
- Kaufman, A.M. (2010) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Keiko, K. (2006). *Dorotea y Miguel*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Múnica, A. (2000). Estrategias para la intervención pedagógica en los procesos de enseñanza-Aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista Huellas: Centro de servicios pedagógicos*. (2). 16-22
- Piaget, J. (1967). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Argentina: Editora Guadalupe
- Quintero, A. (2010), Cuando enseñar es dejar aprender, En *La lectura y la escritura como prácticas discursivas*. Medellín, Lito impresos.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal, en Ferreiro y Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo-Crítica Crítica.



# Relación entre los patrones básicos de movimiento y la adquisición de la lectoescritura en niños de segundo grado de educación primaria

Melissa González Rubio Villa<sup>1</sup>; Mauricio Stiven Echeverri Gutiérrez<sup>2</sup>;  
Leidy Catalina Acosta Agudelo<sup>3</sup>; Albert Corredor Gómez<sup>4</sup>

## Resumen

Los primeros años de la educación primaria son fundamentales para consolidar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, en este proceso de adquisición intervienen diferentes factores como la motricidad.

El objetivo de la presente investigación es analizar la relación entre los patrones básicos de movimiento y la adquisición de la lectoescritura en niños de segundo de primaria y diseñar un programa de intervención.

En consecuencia, se implementó una metodología no experimental, descriptiva y correlacional, tomando una muestra de 34 niños de grado segundo de una institución educativa pública de la ciudad de Medellín, a quienes se evaluó el nivel de lectoescritura mediante el test de análisis de lectoescritura

1 Licenciada en Pedagogía Infantil. Magister en Neuropsicología y Educación. Docente Corporación Universitaria Americana. Correo electrónico: mgonzalezrubio@americana.edu.co

2 Magister en Administración. Docente Investigador adscrito al Grupo de Investigación PRO-CONT de la Corporación Universitaria Americana. Orcid.org/0000-0003-0730-0121, E-mail: mecheverri@americana.edu.co

3 Docente Investigadora adscrita al Grupo de investigación GISELA de la Corporación Universitaria Americana. ORCID 0000-0003-1538-1881. E-mail: lcacosta@coruniamericana.edu.co

4 Rector de la Corporación Universitaria Americana Sede Medellín. Investigador asociado al Grupo de investigación GISELA de la misma Institución. E-mail: alcorredor@coruniamericana.edu.co

(T.A.L.E) y los patrones básicos de movimiento con la prueba desarrollada por Santiuste, Martín y Ayala (2005).

**Palabras clave:** Patrones básicos de movimiento, lectura, escritura

## Relationship between the basic patterns of movement and the acquisition of reading and writing in second grade children of primary education

### Abstract

First years of education are essential to strength the learning process of reading and writing, in this process different factor such as motor and body skills are involved.

The objective of this investigation is analyze the relation between the basic patterns of movement and the acquisition of reading and writing in second grade children of primary school, designing an intervention program.

Thus, a non-experimental, descriptive and correlational methodology was implemented, taking a sample of thirty-four second-grade children from a public educational institution in the city of Medellin. Whom their level of reading and writing was assessed through the writing and reading analysis test. Which it´s acronyms in Spanish are (TALE) and the basic patterns of movement with the test developed by Santiuste, Martin and Ayala (2005).

**Key words:** Reading, writing, basic patterns of movement

### Introducción

La etapa de educación preescolar y primeros grados de educación primaria, es fundamental para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura, teniendo



en cuenta que, en este proceso de adquisición de la lengua escrita intervienen diferentes factores, uno de ellos es la motricidad y las diferentes áreas cerebrales que participan en dicho proceso.

Existe una relación significativa entre motricidad y lectoescritura, como lo menciona Da Fonseca (1998) quien, al hablar del lenguaje, afirma que tiene su origen en la motricidad, sirviéndole más adelante de guía y de base para la regulación.

Es importante que, el desarrollo motor se realice adecuadamente para favorecer la maduración de diferentes circuitos cerebrales, que intervienen en el desarrollo del niño a nivel general, no solamente motriz (Roselli, Metaute y Ardila, 2010).

El presente trabajo, surge de la necesidad de investigar la incidencia de la motricidad y más específicamente, de los patrones básicos de movimiento en el proceso de adquisición de la lectoescritura en niños de segundo grado de educación primaria, en quienes se observan algunas dificultades para acceder a este aprendizaje.

En el contexto de la educación pública colombiana, en el decreto 1860/1994, en su artículo 34, se menciona, la autonomía de las instituciones educativas para determinar la intensidad horaria de las áreas obligatorias, en el caso de la básica primaria, es de una a dos horas semanales para el área de educación física.

En ese sentido, para mejorar los niveles en la lectura, en matemáticas, y otras áreas, se propone eliminar tiempos de asignaturas como educación física para aumentar el rendimiento en las demás, las investigaciones recientes dan a conocer el grave error que se comete con esto, puesto que se olvida la relación entre mente y cuerpo (Jensen, 2004).

Por consiguiente, el presente trabajo tiene como fin, dar a conocer la influencia que tiene la motricidad, los patrones básicos de movimiento, en la adquisición de la lectoescritura, a través de una investigación que evalué la relación de estas variables en una muestra de 34 niños y niñas, con quienes se realizan, pruebas motrices y de lectoescritura, para dar conocer el análisis de

los resultados obtenidos, planteando una propuesta de intervención con base en los hallazgos encontrados.

## **Desarrollo de la temática**

### **Patrones básicos de movimiento**

La madurez cerebral inicia con el desarrollo de estructuras subcorticales y posteriormente corticales comenzando este proceso, en áreas primarias (visión, tacto y audición) para continuar con regiones corticales de asociación, que conlleva a la maduración interhemisférica, la cual permite que cada hemisferio tenga funciones específicas (Roselli, Metaute y Ardila 2010).

Entre las áreas corticales implicadas en el movimiento (Rigal, 1987; Soriano et al. , 2007) se encuentran: la corteza premotora, encargada entre otras cosas de organizar y programar el acto motor, así como, las acciones musculares necesarias para su realización, la corteza motora suplementaria, interviene en la preparación y coordinación de movimientos complejos, antes de iniciar el movimiento, corteza motora primaria, ejecuta y controla la fuerza y velocidad de los movimientos voluntarios, así como, la planificación de los mismos, identificando el momento exacto para su ejecución.

Algunas áreas subcorticales implicadas en el movimiento son: el tálamo, cuya función tiene que ver con la regulación información sensitiva que proviene de diferentes receptores sensoriales, los ganglios basales y el cerebelo, en su paso hacia la corteza cerebral (Rigal, 1987), de igual manera, el cerebelo es reconocido por su función en el control postural, coordinación, equilibrio y movimiento, sin embargo, Richardson (citado en Jensen, 2004) afirma que una porción de esta estructura está ligada al aprendizaje, fortaleciendo la relación entre pensamiento y movimiento.

El cerebelo no solo se relaciona con el aprendizaje de patrones y secuencias motoras, también está implicado en procesos cognitivos complejos como, las funciones ejecutivas, memoria procedimental y declarativa, funciones visoespaciales, afectivas y procesamiento del lenguaje (Tirapu, Luna, Iglesias y Hernández, 2011).



Se consideran patrones básicos a la unión de movimientos organizados de combinaciones de dos segmentos corporales estructurados, siguiendo una disposición espaciotemporal (Wickstrom, 1983).

Los patrones básicos de movimiento surgen en una época temprana del desarrollo infantil, tienen que ver con la locomoción intencionada, los cuales inician con un patrón de reptación, donde se presenta la extensión aislada de los brazos, más adelante, sincroniza los movimientos de brazos y piernas para desarrollar el gateo, para luego lograr sostenerse y enderezarse y así comenzar a caminar (McClenaghan y Gallahue, 1985).

Es así como, los patrones de movimiento son inherentes al ser humano y facilitan el desplazamiento del cuerpo de un lado a otro, como la marcha, la carrera, saltos, galope, rodar, reptar (Jiménez, Salazar y Morera, 2013; Gamboa, 2010).

- **Arrastre:** este patrón motor rudimentario se desarrolla en los primeros meses de vida, donde el niño se encuentra en una posición boca abajo e intenta desplazarse utilizando sus brazos para alcanzar algún objeto. A medida que el niño combina el movimiento de brazos y piernas en el patrón de arrastre, se activa la vía piramidal que permite la conexión de la corteza cerebral con estructuras cerebrales cada vez más activas, de igual manera, comienza a funcionar el cuerpo calloso (Ferré, Casaprima, Catalán y Mombiola, 2006), teniendo en cuenta lo anterior, el patrón de arrastre permite la coordinación de los movimientos que el niño aprenderá más tarde, como: el gateo, la marcha, el salto, entre otros y favorece el desarrollo perceptivo, pues pone en acción la funcionalidad visual, auditiva y táctil tridimensional.
- **Gateo:** inicia con movimientos homolaterales, más adelante los niños mueven las extremidades contralaterales (brazo derecho, pierna izquierda), Al mejorar las conexiones neuronales con el establecimiento del patrón contralateral, el gateo permite pasar de la visión monocular a la binocular y la escucha se convierte en binaural (Martín, 2006; Ferré y Aribau, 2002).

- **Marcha:** se adquiere alrededor de los 12 a 18 meses, cuando el niño logra mantenerse de pie, el primer patrón que inicia es el de caminar, deja atrás el desplazamiento en cuatro miembros, para hacerlo de forma bípeda y erguida, manteniendo el peso del cuerpo sobre una sola pierna y el equilibrio mientras avanza, a partir de los cuatro años, este patrón se muestra similar al de un adulto, manteniendo el talón en la superficie del suelo al contacto con el pie, flexión y extensión de la pierna, movimientos alternados entre brazos y piernas (Rigal, 2006; Díaz, 1999; McClenaghan y Gallahue, 1985).
- **Triscado:** este patrón locomotor se encuentra entre la marcha y la carrera, presentando características de ambos movimientos, los brazos se mueven rítmicamente, elevando los codos y la zancada de la marcha es amplia y con elevación de las rodillas, similar a la marcha de los soldados. Estos movimientos de piernas y brazos, se realizan al igual que en la marcha y la carrera de forma simétrica y con coordinación contralateral (Díaz, 2015; Martín, 2006).
- **Carrera:** inicia hacia los dos años, se muestra más control sobre los movimientos y la estabilidad del cuerpo, los movimientos de las extremidades superiores e inferiores, son parecidos a las de la marcha, aunque se distingue de esta por la fase de levantar los pies, donde ninguno toca el suelo, los brazos permiten estabilizar el cuerpo e impulsarlo, logrando cambios de dirección, niveles atencionales en cuanto a las relaciones espacio-temporales y mayor velocidad hacia los seis años (Rigal, 2006; Díaz, 1999).
- **Salto:** comienza hacia los dos años con saltos en ambos pies juntos, más adelante a los cuatro años, hay un aumento en el impulso y la longitud del salto con respecto a la superficie, posteriormente se logra el salto en una sola pierna y a los 6 años se combinan saltos con carreras (Rigal, 2006; Díaz, 1999).

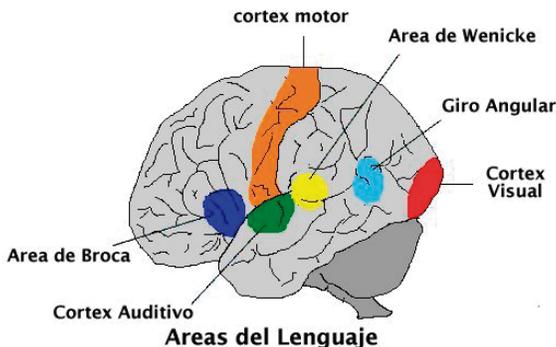


## Lectoescritura

### Áreas cerebrales implicadas en la lectura

Al leer un texto, la información que llega a través del sistema visual es procesada por la corteza occipital, esto es, si se utiliza la vía léxica, si por el contrario, es la ruta fonológica, la información auditiva es procesada por la corteza temporal, se realiza la relación grafema-fonema, el giro angular a su vez, relaciona los contenidos visuales con los fonéticos, donde la información es transmitida al área de Wernicke, la cual se encuentra situada en la parte posterior del lóbulo temporal superior, esta área permite la identificación y comprensión de las palabras, el fascículo arqueado lleva la información al área de Broca, permitiendo la unión de ambas áreas, el área de Broca permite la lectura en voz alta y la articulación de las palabras, la corteza motora primaria concluye el movimiento que se ha iniciado por el área motora suplementaria y la corteza premotora antes de su programación (Molina, 2008; Rigal, 2006).

Las fibras del cuerpo calloso cumplen un rol importante, en cuanto a la asociación de áreas corticales de cada hemisferio, pues cada uno de ellos tiene una función diferente en el procesamiento de la lectura, el hemisferio derecho permite el reconocimiento global de las palabras, mientras que el izquierdo de las partes que conforman la palabra, siendo el dominante en la mayoría de personas (Rigal, 2006).



**Figura 1**

*Áreas cerebrales implicadas en la lectura*

**Fuente:** Tendencias (1993)

## Áreas cerebrales implicadas en la escritura

Las principales áreas cerebrales implicadas en el proceso de escritura son según Cuetos (2012)

- **Lóbulos frontales:** En la zona prefrontal donde se encuentran las funciones ejecutivas, se inicia la planificación de la escritura, sin embargo, en la región izquierda del lóbulo frontal se encuentra la corteza premotora, encargada de la programación de los movimientos.
- **Área motora suplementaria:** Inicia y organiza el movimiento, activa los músculos implicados en la escritura y el momento de iniciar el gesto de escribir.
- **Corteza motora primaria:** Desarrolla el movimiento y programa la actividad motora.
- **Circunvolución fusiforme izquierda:** Identifica la forma visual de las palabras que influye en la ortografía, así como, en el reconocimiento de la forma de las letras.
- **Área de Exner:** Es considerada el centro de la escritura por su papel en cuanto a, la transformación de imágenes auditivas, recuperadas de diferentes centros del lenguaje, para convertirlas en movimientos al escribir letras y palabras.
- **Lóbulo parietal superior izquierdo:** Es en esta zona donde se almacenan los códigos de la forma de las letras, para ser producidas posteriormente, esta información es transmitida desde el área de Broca y Exner.

## Desarrollo de la lectoescritura

El desarrollo de la lectoescritura implica, pasar del lenguaje hablado, ya conocido por el niño, para relacionarlo con el código escrito, asociar la escritura con el lenguaje oral, reconociendo y decodificando los signos, asignando a los fonemas, letras, para luego convertir esas letras en palabras (Montealegre & Forero, 2006).

Por lo tanto, al aprendizaje de la lectoescritura es un proceso complejo, en el que intervienen diferentes factores cognitivos, como, el desarrollo cerebral, el método de enseñanza, los diferentes tipos de textos, el entorno, las dife-



rentes estrategias de decodificación que se implementan ante los estímulos visuales (Roselli et.al, 2006).

Los modelos propuestos por la neuropsicología cognitiva sobre el reconocimiento de las palabras, dan a conocer dos vías de acceso a la lectura, una vía indirecta o subléxica inicialmente, donde se descifra letra a letra los elementos de una palabra, en un proceso de análisis-síntesis, y la vía léxica o directa, donde se realiza el reconocimiento global de la palabra, pues ya es conocida en su forma y se encuentra memorizada (Rigal, 2006; Roselli et. al., 2006).

Ferrero y Teberosky (citado en Ardila, 2006 y Hurtado, 2003) presentan diferentes niveles de apropiación de la lectoescritura, un primer nivel donde se logra la diferenciación del dibujo y la escritura y los niños comienzan a escribir utilizando garabatos, palitos, bolitas, pseudolettras o grafías sin control, en una escritura no convencional, pero cargada de sentido para ellos.

Más tarde, este proceso de escritura se caracteriza, por las siguientes propiedades, la primera, tiene que ver con la hipótesis de cantidad, donde atribuye a su redacción tres grafías más o menos, sin importar el tipo o forma de estas, la segunda propiedad alude a la variedad de grafías, donde plasma diferentes letras que reconoce pero que aún no corresponden a los fonemas de la palabra, luego se presenta la tercera propiedad, la hipótesis silábica, en la cual a cada sonido le asigna una grafía, se inicia la comprensión entre la relación, grafema-fonema y finalmente se presenta la hipótesis alfabética, en la cual la escritura se vuelve convencional como representación del lenguaje oral.

### **Relación entre motricidad, patrones básicos de movimiento y lectoescritura**

Diferentes autores han hablado acerca de la estrecha relación entre la motricidad y el aprendizaje y en especial de la lectoescritura.

Ferré y Ferré (2013) considera que algunos factores determinantes para el aprendizaje de la lectoescritura son, los procesos auditivos, visuales, táctiles y motrices.

Por otro lado, Martín (2003) afirma que, algunas áreas de motrices, participan en los procesos de lectura y escritura.

La lectura en voz alta, requiere de los centros especializados del lenguaje, los cuales están situados en la mayoría de personas en el hemisferio izquierdo, centro de control de la motricidad del segmento derecho, para quienes tienen lateralidad diestra, es ahí donde se observa la relación entre el desarrollo motor, lateralidad y el rendimiento de la lectura, donde la ausencia de dominancia cerebral afectaría este aprendizaje (Rigal, 2006).

Desde este punto de vista, es importante el desarrollo de la etapa contralateral donde el niño logra moverse coordinando los movimientos de brazos y piernas, de ambos lados del cuerpo, este patrón logra mayor activación del cuerpo calloso (Ferré y Aribau, 2002), encargado de la intercomunicación de ambos hemisferios, permitiendo la maduración del hemisferio izquierdo, encargado del lenguaje y la conexión de las áreas que de igual modo, participan del lenguaje en el hemisferio derecho y que posteriormente esta interconexión facilitará el aprendizaje de la lectoescritura.

Los patrones básicos de movimiento, como ya se mencionó en apartados anteriores, inician con el arrastre y el gateo, aspecto fundamental para el establecimiento de la contralateralidad y la relación interhemisférica.

Estudios recientes sobre los patrones básicos de movimiento y lectoescritura en Holanda (Westendorp, Hartman, Houwen, Smith & Visscher, 2014), confirman que, cuanto mayor sea el retraso en la lectura, es más pobre el desarrollo motor, de ahí, la importancia de realizar una evaluación temprana la motricidad, con el fin de, prevenir dificultades futuras en el rendimiento académico, ya que las funciones de la motricidad gruesa, se consideran un factor pronóstico determinante en la capacidad cognitiva (Bobbio, Gabbard, Goncalves, Barros y Morcillo, 2009).

## Metodología

La presente investigación es de tipo no experimental, en la metodología cuantitativa, en el cual no hay manipulación de las variables y la elección de la muestra no se ha determinado aleatoriamente, sino incidentalmente.

De igual manera, se hace énfasis en que pertenece al diseño descriptivo y correlacional, *ex post facto*, donde, se estudian y se recogen datos de fenóme-



nos ocurridos, en una muestra elegida que cumple con las características para la medición de las variables establecidas.

Las variables de estudio de la presente investigación son, el nivel de los patrones básicos de movimiento, el arrastre, gateo, marcha, carrera y triscado y el nivel de adquisición de la lectoescritura.

### Patrones básicos de movimiento

Son habilidades motrices que permiten el desplazamiento del cuerpo de un lado a otro, el desarrollo de estas, permite el fortalecimiento de la motricidad voluntaria y el patrón cruzado que facilita el movimiento coordinado de ambos segmentos corporales, activando a su vez áreas cerebrales que inciden en el aprendizaje.

Para la valorar la motricidad, se aplicó el instrumento de evaluación de los patrones básicos de movimiento, de Santiuste, Martín y Ayala (2005).

Esta prueba se realizó durante las sesiones de educación física, en la jornada escolar, en grupos de cuatro estudiantes, se grabó en video su realización, para el posterior análisis.

La escala de valoración que mide los diferentes patrones básicos de movimiento, tiene un valor numérico para cada nivel de superación, como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1. Escala de valoración que mide los diferentes patrones básicos de movimiento

Puntuación	Descriptor
1	No supera severo
2	No supera alto
3	No supera medio
4	No supera leve
5	Supera

Los patrones básicos valorados fueron, el arrastre, el ganeo que al igual que la marcha, la carrera y el triscado dan a conocer el desarrollo del patrón homolateral y la coordinación de los movimientos de las extremidades superiores e inferiores para en el patrón contralateral, evaluando el grado de automatización de estos movimientos, así como la torpeza o agilidad con que se realizan.

## **Lectoescritura**

Para medir el nivel de lectoescritura en los niños, se aplicó el TALE: Test de Análisis de Lectura y Escritura, (Toro y Cervera 2008). Esta prueba tiene el fin de, dar a conocer los niveles generales y las características determinadas en la lectura y la escritura para cualquier niño, que se encuentre en el proceso de adquisición de estos aprendizajes.

La prueba de lectura consta de cuatro subpruebas que evalúan la lectura de letras minúsculas y mayúsculas, lectura de sílabas, palabras y texto, todas ellas de acuerdo al nivel de adquisición que presenten los estudiantes.

El análisis de la prueba de lectura, permite establecer errores característicos de la lectura como, vacilaciones, rectificaciones, sustituciones, adiciones, rotaciones, inversiones y omisiones, también se tiene en cuenta, el tiempo que tardan en la realización e identificación de cada subprueba.

En cuanto al nivel de escritura, se evalúa la ortografía en la copia y el dictado, así como, la expresividad en la escritura espontánea.

En la sub-prueba de escritura espontánea, evidencia el tamaño de la letra, la ortografía natural y la sintaxis, los posibles errores como, trazos irregulares, oscilaciones e interlineado.

En la sub-prueba de ortografía copia, los errores que encontrados pueden ser, sustituciones, repeticiones, omisiones, adiciones, fragmentaciones de palabras, rotaciones.

Finalmente, la subprueba de ortografía dictado, permite observar la ortografía natural y arbitraria en la escritura, realizada en un tiempo no mayor a



5 minutos, los errores característicos son, sustituciones, repeticiones, omisiones, adiciones, fragmentaciones de palabras, rotaciones.

En la valoración de las pruebas de lectura y escritura, se le asignará a cada error una puntuación, que, al sumarla en total, permite establecer el nivel alcanzado en las variables de lectura y escritura, el tiempo realizado en cada prueba es fundamental, pues por cada nivel se encuentra establecido un tiempo determinado.

Los niveles establecidos por la prueba TALE son valorados según la edad y el grado escolar, que oscila entre primero a cuarto de primaria, en el primer nivel se encuentran los alumnos entre 6 años y 6 meses y 7 años, en el segundo de 7 años y 6 meses a 8 años, para el tercer nivel de 8 años y 6 meses a 9 años y para el cuarto nivel de 9 años y 7 meses a 10 años.

## **Población y muestra**

Los niños y niñas seleccionados en esta investigación, son estudiantes de la Institución Educativa La Libertad, de la ciudad de Medellín-Colombia, ubicada en el centro-oriente, en la comuna 8, en el barrio Villatina, sector La libertad, en su mayoría, la población que allí habita es perteneciente a los estratos socioeconómicos 1 y 2, considerándose de bajos ingresos económicos.

La muestra seleccionada para el presente estudio, pertenece al grado segundo de educación primaria con edades entre 7 y 8 años y 6 meses, en dicho nivel los estudiantes ya han participado en un proceso de enseñanza de la lectoescritura en el año anterior y actualmente, se encuentran iniciando el primer trimestre del año escolar, donde se consolida este aprendizaje.

En el horario escolar, presentan una intensidad horaria para el área de educación física de 45 minutos a la semana, para el área de lengua castellana 5 horas a la semana, cada una con una duración de 45 minutos.

Es importante mencionar, que la institución educativa cuenta con pocos espacios deportivos y materiales para la clase de educación física y esta área en la educación primaria la imparte cada docente jefe de grupo.

## Resultados

En la prueba de arrastre un 29% de los estudiantes se encuentra en nivel 1 lo cual indica que, no superan severo y presentan un patrón homolateral desarrollado con torpeza, sin encontrarse movimiento del tren inferior.

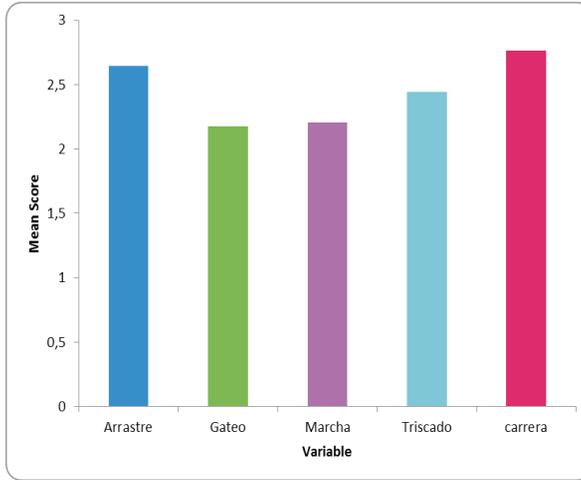
El 17% de la muestra tiene patrón homolateral automatizado, indicando que no supera alto, entre tanto, 32% no supera medio y el 20% supera, evidenciando un patrón cruzado automatizado y con soltura.

En la prueba de gateo, el 38% de la población no supera severo, pues presentan el patrón homolateral con torpeza, en el nivel no supera alto, se encuentra el 20%, mientras que el 29% obtiene calificación 3, finalmente el 2% obtiene 5, con un patrón contralateral con soltura y agilidad.

En la marcha, el 44% no supera severo, al realizar este patrón sin movimiento de las manos, entre tanto, el 23% lo hace sin coordinación clara del movimiento de manos y pies, obteniendo 2 como resultado, el 2% obtiene 3, el 26% 4 realizando el patrón cruzado sin soltura y el 2% supera esta prueba con un resultado de 5.

En cuanto al triscado, el 29% no supera severo, pues no hay movimiento de las manos al realizar el ejercicio, por otro lado, el 14% lo hace sin coordinación clara de manos y pies, obteniendo 2, el 38% evidencia este patrón con dificultades de equilibrio, mientras que, el 17% lo realiza sin soltura, con resultado de 4, es importante mencionar, que ningún estudiante obtiene 5.

En cuanto a la carrera, en el nivel 1, se encuentra el 8%, en el 2 realizando este patrón sin coordinación clara de manos y pies, se encuentra el 41% de los estudiantes, con dificultades de equilibrio el 5% y en nivel 4, realizando este patrón sin soltura, se encuentra el 35%.



Se observa que, los patrones más desarrollados son la carrera y el arrastre, se encuentran en nivel medio, donde se observan dificultades en su automatización, seguido de esto se encuentra el triscado y los de menor alcance por los estudiantes son la marcha y el gateo, evidenciando así, bajo desarrollo del patrón contralateral.

De acuerdo a los parámetros evaluativos del Test de análisis de lectoescritura (T.A.L.E), los resultados obtenidos en las subpruebas de lectura son los siguientes:

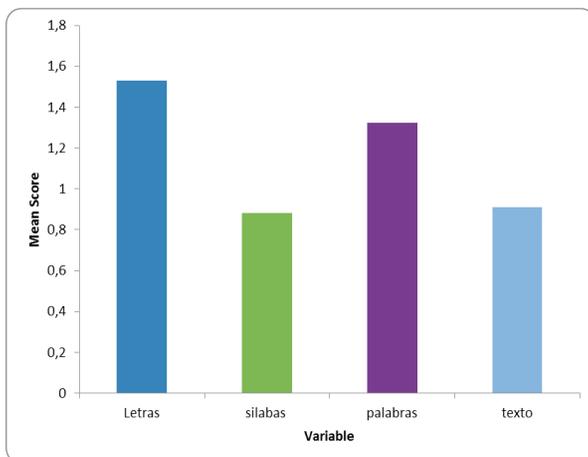
En la lectura de letras, el 47% de los estudiantes ha alcanzado un nivel 0, lo que indica no lectura, obteniendo más de 12 errores en el reconocimiento de las letras, el 11% se encuentra en un nivel 1, obteniendo un margen de error de 11-12, el 2% se encuentra en el nivel 2, con un rango entre 8-9 errores, el 17% en nivel 3 con 5 a 6 errores en promedio y el 20% en nivel 4, con 3 a 4 errores.

En la lectura de sílabas el 64% obtiene un nivel inferior al evaluado por la prueba TALE, con márgenes de error superiores a 4, se evidencian dificultades en la lectura de sílabas inversas y trabadas.

Por otro lado, el 8% es obtenido en los niveles 1, 2, 3, 4, por lo tanto, se evidencia que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel inferior de lo esperado para su edad.

En la subprueba de lectura de palabras, el 58% de los niños, se encuentra en el nivel de no lectura, con más de 15 errores, la mayoría de ellos en pseudo-palabras o palabras desconocidas, el 5% se encuentra en nivel 1, el 2% en nivel 2 que es el adecuado para su edad, el 8% en nivel 3 con un promedio de 8-9 errores y un 23% se ubica en el nivel 4, con 5 y 6 errores.

En la lectura de texto, el 44% de los niños no logran decodificar el párrafo, es decir, están entre el promedio de no lectura, por debajo del nivel esperado para su edad, el 20% se encuentra en nivel 1, presentando lecturas silábicas, con algunos errores de sustituciones, omisiones, adiciones, rotaciones e inversiones en palabras, el 35% restante se ubican en el nivel 2, con 3-4 errores como los mencionados anteriormente.



En la prueba de lectura, los resultados encontrados en general indican que los estudiantes del grado se encuentran en un nivel inferior al esperado para su edad, las subpruebas que puntuaron más bajo según la media son, lectura de sílabas y texto, donde se observa mayor cantidad de no lectura, en las subpruebas de lectura de letras y palabras se ubican en nivel 1.

Los autores del test recomiendan aplicar la prueba de lectura en primer lugar, ya que, si se evidencia no lectura, por obvias razones no se evaluará la escritura, por lo tanto, esta prueba solo se realizó a los niños y niñas que ob-



tuvieron como resultado en las pruebas de lectura indicadores del nivel 1 al 4, sin embargo, los estudiantes a quienes no se les aplicó son incluidos entre los porcentajes, otorgándoles el valor 0 que indica no escritura.

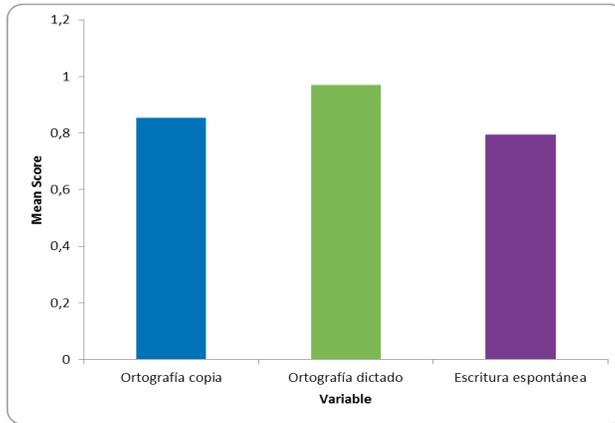
La prueba de escritura contiene tres subpruebas, ortografía copia, ortografía dictado y escritura espontánea, a continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una.

En la prueba de ortografía copia, el 44% de los estudiantes obtiene un nivel de no escritura, el 32% se ubica en nivel 1 presentando un promedio de entre 7 a 8 errores, el 20% se ubica en el nivel 2, con 3 a 4 errores y el 2% restante en el nivel 4, es importante mencionar que los niños no conocían la letra cursiva, por tanto, la mayoría de errores presentados se encuentran en las palabras de este tipo de letra.

En la sub-prueba de ortografía dictado, la puntuación cambia de valores, pues el IV indica el más bajo y el I el más alto, los estudiantes que se encuentran dentro del porcentaje de no escritura y quienes por la cantidad de errores en ortografía natural y arbitraria no alcanzan a ser evaluados por el TALE son el 61%, el 8% se encuentra en el nivel IV, con errores de 5 a 6 en ortografía arbitraria y entre 2-3 en ortografía natural, el 5 % se encuentra en nivel III, 20% en II y 2% en el nivel I.

En cuanto a la escritura espontánea, se valoró el contenido expresivo de las redacciones de los estudiantes, teniendo en cuenta el número de oraciones, uso de calificativos, adverbios y conjunciones de causa-consecuencia.

El 64% de la muestra se encuentra en el nivel de no escritura, el 11% en nivel I, mostrando una menor cantidad de uso de contenido expresivo en sus redacciones, en el nivel II y III se encuentra el 8%, aumentando la expresividad y finalmente en el nivel IV, el 5% de los estudiantes.



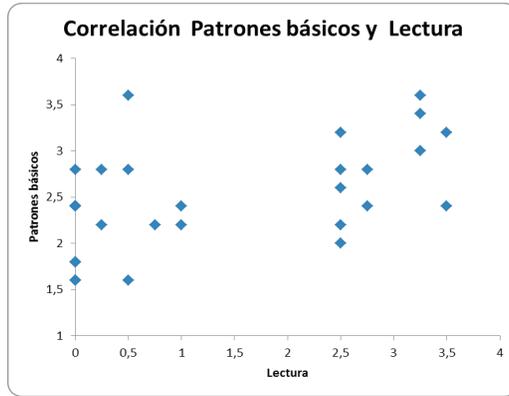
Cabe de resaltar que, en las tres subpruebas de lectura, la media de los estudiantes se encuentra por debajo de las escalas medidas por el TALE, indicando un nivel de no escritura, del esperado para su edad y grado académico.

Teniendo en cuenta que, las pruebas de valoración, de las diferentes variables contienen subpruebas, se obtuvo los promedios de estas, para dar una puntuación a cada variable, motricidad, mediante la evaluación de los patrones básicos de movimiento, lectura y escritura y a su vez comprobar la relación existente entre ellas, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, del cual se obtienen los siguientes resultados.

Es importante mencionar que, entre las variables existe una correlación positiva, y cuando una de ellas es baja, las demás también, es decir, al presentarse bajos niveles en los patrones básicos de movimiento, la lectura y la escritura descende

- Correlación entre patrones básicos de movimiento y lectura.

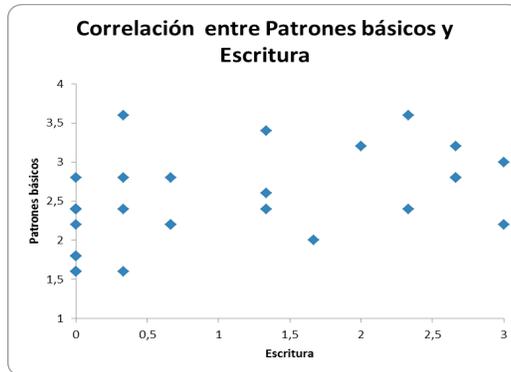
Pearson Correlation	,534
N	34,000
P	,001



La relación existente entre estas dos variables es significativa y a su vez positiva con intensidad moderada, ambas se encontraron en la muestra evaluada, en niveles inferiores esperados para su edad, por lo tanto, se observa que la poca madurez a nivel motriz incide en el aprendizaje de la lectura.

- Correlación entre patrones básicos y escritura.

Pearson Correlation	,489
N	34,000
P	,003



En el caso de las variables motricidad y escritura, existe una correlación significativa, positiva con intensidad media, por lo tanto, se observa que, al existir poco afianzamiento de los patrones básicos de movimiento, la adquisición de la escritura se ve afectada.

Los hallazgos encontrados confirman la influencia de los patrones básicos de movimiento en el aprendizaje de la lectoescritura, justificando la planeación y posterior ejecución, del siguiente programa de intervención a nivel motriz que favorece la adquisición de la lectoescritura.

## Conclusiones

El propósito de esta investigación, plantea la influencia de la motricidad en el aprendizaje de la lectoescritura, haciendo énfasis en los patrones básicos de movimiento que permiten el establecimiento del patrón contralateral, que, a su vez, facilita mayores conexiones a nivel cerebral para lograr la intercomunicación de ambos hemisferios, requeridos en la lectura y la escritura.

Para evidenciar lo anteriormente descrito, se evaluaron los niveles de lectoescritura y patrones básicos de movimiento en una muestra de 34 niños y niñas de grado segundo de primaria, los resultados obtenidos indican que, en las pruebas aplicadas para valorar las diferentes variables, se encuentran por debajo del nivel requerido para su edad.

Este hallazgo, permite comprobar la relación entre la motricidad y la lectoescritura, así como los planteamientos en las investigaciones de Doman, Doman y Hagy (citado en Anglada, 2010), para quienes la motricidad se relaciona con cinco competencias del córtex cerebral humano, como son: la escritura, el habla, la lectura, el tacto, y la audición.

Para Jensen, (2004) y Martín (2006), en el desarrollo de la lectoescritura no solo intervienen factores visuales y auditivos, sino que la motricidad es de gran importancia para su adquisición, ya que áreas corticales del movimiento, son las mismas que se utilizan en diversos aprendizajes, por ello la madurez a nivel motriz, implica que las vías corticales están libres y pueden ser utilizadas para otros aprendizajes.



Da Fonseca (1998) considera que la falta de aprendizaje o carencia a nivel motriz, da origen a dificultades en el aprendizaje, como son: la dislexia, disortografía y discalculia entre otras, por tal motivo, se ha sugerido un programa de intervención motriz para mejorar los niveles de lectoescritura.

## Referencias bibliográficas

- Ardila, A. (2006). Orígenes del lenguaje: un análisis desde la perspectiva de las afasias. *Revista de neurología*, 43(11), 690-698.
- Anglada, P. (2010) El patrón motor de arrastre: punto de partida. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(39) 458-469. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/542/54223002008.pdf>
- Bobbio, C. Gabbard, C. Goncalves, V.M.G. Barros, A.A. Morcillo, A.M. (2009). Relación entre la función motora y el rendimiento cognitivo. *Revista Neurol.*
- Cuetos, F. (2012). *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid. Editorial Médica Panamericana.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación Psicomotriz*. Barcelona. INDE publicaciones.
- Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades u destrezas motrices básicas*. Barcelona. INDE publicaciones.
- Díaz, M. (2015). Procesos y programas neuromotores y de movimientos rítmicos relacionados con el aprendizaje. En Ministerio de Educación, cultura y deporte (2015). *Procesos y programas de neuropsicología educativa*.
- Ferré, J. y Aribau, E. (2002). *El desarrollo neurofuncional del niño y sus trastornos*. Barcelona. Lebón.
- Ferré, J., Casaprima, V., Catalán, J., y Mombiela, J. V. (2006). *El desarrollo de la lateralidad infantil. Niño diestro-niño zurdo*.
- Ferré, J y Ferré, M. (2013). *Neuro-Psico-Pedagogía Infantil. Bases Neurofuncionales del aprendizaje cognitivo y emocional*. Barcelona: Lebón
- Gamboa, R. (2010). *Evaluación de grado de presencia o ausencia de los patrones fundamentales de movimiento en niños y niñas de 4 y 5 años, pertenecientes a instituciones educativas de nivel parvulario de la ciudad de Viña del Mar*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.

- Hurtado, R.D. (2003). *Lectura y escritura en la infancia: estrategias para facilitar su construcción*. Copacabana. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Jiménez, J. Salazar, W. Morera, M. (2013). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de patrones básicos de movimiento. *European Journal of Human Movement*, vol. 31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2742/274229586006.pdf>
- Martín, M. (2003). La lectura. *Procesos neuropsicológicos del aprendizaje, diagnósticos, estudio de casos y programas de intervención*. Barcelona:Lebón
- Martín, M. (2006). *El salto al aprendizaje. Cómo obtener éxito en los estudios y superar las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Palabra
- McClenaghan, B.A. y Gallahue, D.L. (1985). *Movimientos fundamentales*. Ed. Médica Panamericana.
- Molina, S. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Sevilla. Editorial EOS.
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Development of reading/writing skills: acquisition and dominion. *Acta colombiana de psicología*, 9(1), 25-40. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. Inde.
- Rigal, R. (1987). *Motricidad Humana. Fundamentos y aplicaciones pedagógicas*. Madrid. Editorial Pila Teleña
- Roselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Neuropsychological predictors of reading ability in Spanish. *Revista de neurología*, 42(4), 202-210.
- Roselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Editorial El Manual Moderno.
- Santiuste, V., Martín, P. y Ayala. (2005). *Bases neuropsicológicas del fracaso escolar*. Fugaz.
- Soriano, C. Guillazo, G. Redolar. D.A. Torras, M. Martinez, A.V. (2007). *Fundamentos de Neurociencia*. Editorial UOC.
- Tirapu, J., Luna, P., Iglesias, M. D., y Hernáez, P. (2011). Contribución del cerebelo a los procesos cognitivos: avances actuales. *revista de Neurología*, 53(5), 301-315.
- Toro, M y Cervera, M. (2008), *TALE Test de análisis de lectoescritura*. TEA Ediciones S.A: Madrid.
- Wickstrom, R.L. (1983). *Patrones motores básicos*. Madrid: Alianza editorial



Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S., Huijgen, B. C., Smith, J., & Visscher, C. (2014). A longitudinal study on gross motor development in children with learning disorders. *Research in developmental disabilities*, 35(2), 357-363. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24333806>

# La sociedad del conocimiento y la práctica evaluativa<sup>1</sup>

Adriana Geovana Ferreira Mora<sup>2</sup>; Adriana Obando Aguirre<sup>3</sup>;  
Jorge Eliécer Villareal Fernández<sup>4</sup>; Alejandra González Herrera<sup>5</sup>

## Resumen

Los discursos evaluativos dan cuenta de cómo el maestro se ve así mismo, al otro y a los demás. En la sociedad del conocimiento los enunciados que se generan en lo social y económico demandan en cuanto a la educación que ésta institucionalice verdades. Desde lo documental e interpretativo se identificó la relación que existe entre el discurso de la sociedad del conocimiento y los discursos evaluativos en el país. Como resultados, se mencionan los dispositivos gubernamentales y la normatividad generada desde el conocimiento en los diferentes niveles educativos que han instaurado los discursos evaluativos y que marcan su función de poder, control y vigilancia.

**Palabras clave:** Sociedad del conocimiento, discurso epocal, prácticas evaluativas.

---

1 Capítulo de libro producto del trabajo investigativo de la Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander.

2 Licenciada en Educación Especial – Magister en Práctica Pedagógica. Coordinadora pedagógica de práctica- Corporación Universitaria Americana. E-mail: aferreira@americana.edu.co

3 Licenciada en Educación Especial –Especialista en Docencia Universitaria- Magister en Educación y desarrollo Humano- Magister en Neuropsicología- Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia- Corporación Universitaria Americana. E-mail: aobando@americana.edu.co

4 Licenciado en Matemáticas y Física. Director de Programa Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia- Director de Aseguramiento de la Calidad- Corporación Universitaria Americana. E-mail: jvillarreal@coruniamericana.edu.co

5 Licenciada en Lengua Castellana – Magister en Educación. Docente Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia- Corporación Universitaria Americana. E-mail: algonzalez@americana.edu.co

# The Knowledge society and the evaluative practices

## Abstract

The evaluative discourses give an interpretation of how the teacher sees himself, the other and all people around. In the knowledge society, the statements which are generated in the social and economic aspects demand in terms of education that these institutionalized truths. From the documentary and interpretative, the relationship between the discourse of the knowledge society and the evaluative discourses in the country was identified. As results, are mentioned the governmental devices and the regulations generated from the knowledge in the different educational levels that have established the evaluative discourses and that mark their power, control and surveillance function.

**Key words:** knowledge society, epochal speech, evaluative practices

## Introducción

Es importante iniciar la propuesta desde planteamientos teóricos sobre discursos, enunciados y acontecimientos. Al hablar del discurso, se aborda desde la perspectiva Foucaultiana, donde históricamente se ha constituido para reproducir y mantener la ideología predominante en los distintos conglomerados sociales. Es así como siempre el discurso se reactualiza para sostenerse, buscando imponer, legitimar y reproducir formas de dominio o sistemas de exclusión sobre los escenarios de la actividad humana. Esto se logra por medio de las diferentes instituciones que contribuyen para mantenerlo vigente.

A partir de este planteamiento de Michel Foucault, retoma cómo ha sido fundamental para las sociedades generar y mantener el poder hasta el punto de llegar a dirigir la acción sobre la acción de los mismos. Pero este acto obedece a las formas de acceso o de conocimiento que se puedan alcanzar en cuanto a la producción del discurso.

Comprendido lo anterior, frente a la complejidad del discurso y el poder, se hace pertinente avanzar sobre las formas de concepción de las prácticas discursivas que realiza el filósofo francés y quien las asume como:

Un conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (Foucault, 2010, p. 154).

El discurso, se constituye entonces en formas de estructura y reglamentación que le dan corporeidad, las cuales están en función de unas condiciones geográficas, económicas, de alguna manera contextualizadas y que finalmente se convierten en un conjunto de “enunciados” los cuales provienen de un mismo sistema de formación discursiva. Bajo los principios de regularidad y de presencia de los acontecimientos, permiten que dichas prácticas discursivas se presenten una y otra vez hasta llegar a institucionalizarse.

Por otra parte, la presencia de acontecimientos trae consigo la visibilidad de un conjunto de enunciados (afirmaciones), que vienen a cumplir con la función de “decir lo decible” como una especie de marca diferenciadora de los demás que no se llega a prestar para confusión, que cuenta con unos dispositivos por medio de los cuales opera.

Se hace evidente en el planteamiento del discurso que este logra la constitución de los sujetos en unas condiciones históricas (Martínez, 2009), estas vienen a marcar el actuar, pensar, hablar y hasta las verdades asumidas por los mismos, es decir, aquello que se es, pero de lo cual no se es consciente hasta que se ve emerger.

En cuanto a la subjetividad se puede decir que, el discurso una vez hecho práctica es capaz de constituir la subjetividad de los sujetos, o lo que desde el pensamiento Foucaultiano se piensa como una manera particular, que finalmente se constituye en la forma de hablar, pensar, actuar, no es el resultado del azar sino de una mecánica que permite la transformación constante del individuo, lo cual finalmente le permite pensarse, pensar al otro y a todo lo demás.

Los enunciados constituyen el soporte del pensar y por ende de la subjetividad. Zuluaga (1999) refiriéndose a esta propuesta de Foucault señala que la



producción del discurso define la función enunciativa para los sujetos posibles, pero es en estos sujetos posibles donde tiene existencia el discurso.

Finalmente, después de realizado el recorrido teórico por el discurso, los enunciados, la subjetividad se llega al discurso evaluativo, ese que para Spakowsky (2011) conlleva en las instituciones a identificar sus prácticas, las cuales de una u otra manera delimitan su producción y su uso. Al considerarse el discurso evaluativo como un saber que se ha constituido no se concibe en una institución en una única práctica. Los sujetos docentes se constituyen y los enunciados evaluativos reflejan en la práctica una variedad de discursos en torno a la realidad evaluativa. Ninguna práctica de evaluación aparece como una práctica homogénea o neutra, es decir en toda práctica de evaluación conviven cuestiones que son propias de una u otra perspectiva lo cual sitúan a este discurso en un campo de saber y de poder.

Este discurso específico determina procedimientos por parte de los sujetos evaluadores que implican determinado saber. En el campo evaluativo ocurre lo mismo que en el campo de la práctica pedagógica, no es posible concebir, como lo señala Zuluaga (1999) el discurso por una parte y las prácticas por otra. No es posible situarse por fuera de discurso evaluativo para analizar las prácticas evaluativas. Como tampoco tiene sentido situarse solo en las prácticas como una realidad propia sin establecer nexos con diferentes discursos, esta variedad de prácticas la constituye el sujeto con su variedad de enunciados sobre diferentes discursos evaluativos.

Foucault (1992) afirma que el individuo no se inventa a sí mismo, por el contrario, se constituye a partir de esquemas que se encuentra en su cultura y que le son impuestos por ella. En una institución las prácticas evaluativas establecen no solo relación con el discurso que se desea imponer sino que en su especificidad instrumental van definiendo al sujeto que se desea formar, con lo cual se amplía la forma como los sujetos se hacen desde las prácticas: el sujeto docente y el sujeto dicente, con ello se hace relevante lo que manifiesta Zuluaga (1999) como procesos de institucionalización, la forma particular como la institución, el sujeto y el discurso pueden aprehender, en la práctica los procesos del saber evaluativo.

Existe entonces en la actualidad una “creencia” respecto al proceso evaluativo, que por su misma reducción limita la comprensión sobre esta prácti-

ca. Bajo esa perspectiva algunas investigaciones que se han realizado en este campo (Blanco, 2000; Di Franco, 2000; Londoño, 2009; Niño y otros, 2007; Ramírez, 2008; Sánchez, 2009) sólo revelan las situaciones que en la observación cotidiana son evidentes. Los mismos docentes sustentan desde su dogmatismo práctico una realidad que se reduce solo al campo de las preguntas o a la demostración del qué se evalúa. Desde la lógica Foucaultiana, las acciones que se realizan sobre la evaluación y las que se desprenden de ella evidencian que estas son reflejo de la subjetividad

Tendría validez que los sujetos realicen sobre este acto normativo una o varias preguntas que le planteen al dogmatismo impuesto un problema con el conocimiento y la práctica que se realiza a partir de cuestionamientos como ¿por qué sustentó este ritual evaluativo?, ¿de qué forma se institucionalizó esta manera de pensar y de actuar respecto a la práctica evaluativa?, ¿qué discursos sustentan estas prácticas evaluativas?, las siguientes premisas contribuyen a comprender el panorama sobre el que se sustenta esta investigación.

Expresado lo anterior, surgió la pregunta orientadora de este artículo: ¿Qué relación existe entre el discurso epocal de la sociedad del conocimiento y la práctica evaluativa? Para ello se buscó identificar la relación que existe entre el discurso de la sociedad del conocimiento y los discursos evaluativos, se hizo necesario reconocer los acontecimientos que se originan desde el discurso de la sociedad del conocimiento, identificar los discursos evaluativos que se generan en nuestro país a partir de la sociedad del conocimiento, relacionar los discursos evaluativos del docente con el Discurso de la Sociedad del Conocimiento, finalmente proponer una aproximación teórica de la relación entre los discursos epocales y el discurso evaluativo.

### **Proceso metodológico, enfoque y tipo de estudio**

Esta investigación se centra en el enfoque cualitativo por la comprensión de las interacciones que se dan en la realidad del Discurso de la Sociedad del Conocimiento y la Práctica evaluativa (Bonilla, 2000). Por su relación con el discurso su enfoque es Documental e interpretativo (Sandoval, 1998). Identificar los enunciados que caracterizan la Sociedad del Conocimiento conlleva abordar autores y textos que expresan sus planteamientos sobre este modo de producción, tal es el caso de Peter Drucker (1994), Chaparro (1998), Tedesco

(2000), entre otros. Ante las transformaciones que producen sus enunciados se abordarán los estudios realizados sobre lo educativo y las prácticas evaluativas: Juvenal Nieves (1997), Hugo Cerda Gutiérrez (2000), Alberto Martínez Boom (2003), Olga Lucia Zuluaga (2005), Tomas Sánchez (2009), Elisa Spakowsky (2011). Respecto al acontecimiento legal, se abordarán leyes y decretos que referencian enunciados de la práctica evaluativa constituida en Colombia.

## **Selección del escenario y los participantes**

La información que se trabajó fue tomada de diversas fuentes, la primera fuente fue la revisión teórica en libros, revistas científicas, trabajos de post grado sobre los enunciados expresos en diferentes autores sobre el discurso de la Sociedad del Conocimiento, se continuó con la revisión de la propuesta evaluativa identificada en las leyes, decretos y acuerdos desde el año 1980 hasta el 2010.

Los docentes se seleccionaron de acuerdo al siguiente criterio: se realizó la revisión del listado de resultados de las instituciones de acuerdo a las pruebas Saber 2014. Las siguientes instituciones educativas privadas fueron las escogidas: Institución Educativa Santo Ángel, con alto puntaje en las pruebas Saber; Colegio el Trigal, con bajo puntaje en las pruebas Saber. Instituciones públicas: Institución Educativa Los Santos Apóstoles, con alto puntaje en las pruebas Saber; Institución Educativa Juan Frio, con bajo puntaje en las pruebas Saber; Institución educativa la Frontera, docentes vinculados por el decreto 2277 de 1979 y por el decreto 1278 del 2002.

Posteriormente, se realizó la invitación públicamente en dichas instituciones educativas a los docentes que quisieran participar en la misma. Se presentaron 12 docentes de instituciones públicas y privadas con puntaje superior o bajo en las pruebas Saber. En este campo se incluyeron docentes vinculados en lo público por los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002.

La muestra estuvo organizada de la siguiente manera: dos docentes de colegio privado con puntaje superior en las pruebas Saber, dos docentes de colegio privado con bajo puntaje en las pruebas Saber. Dos docentes de colegio público con puntaje superior en las pruebas Saber, dos docentes de colegio público con bajo puntaje en las pruebas Saber, dos docentes de colegio públi-

co vinculados por el decreto 2277 de 1979 y dos docentes de colegio público vinculados por el decreto 1278 del 2002.

## **Proceso de recolección de la información**

La recolección de datos está influenciada por las experiencias y preferencias del investigador, la realidad se construye, procura significados al fenómeno estudiado, requiriendo a su vez del modelo interpretativo.

Se realizó la búsqueda documental a partir de textos que sustentan la Sociedad del Conocimiento en libros, artículos científicos, tesis de post grado, en fin, textos relacionados con lo educativo y las prácticas evaluativas. Se realizó la identificación de leyes, decretos y resoluciones que fundamentan lo evaluativo en la página del Ministerio de Educación Nacional, aplicamos en ellos el análisis del discurso desde los postulados de Foucault, es decir, se identifican los enunciados que se relacionan con la temática propuesta en la investigación. Se elabora con los enunciados de cada autor una primera síntesis que incluye todo lo expuesto en este campo. De acuerdo a esta organización de los enunciados se procede a establecer semejanzas, relaciones que favorece la elaboración de las respectivas categorías.

Elaboradas las categorías en los enunciados de cada autor, procedemos a una tercera síntesis orientada desde las categorías halladas, se ubica en cada una de ellas los enunciados de los diferentes autores.

El proceso de selección de enunciados permitió identificar acontecimientos del orden legal, educativo, académico, científico, institucional, que dieron visibilidad al discurso estudiado y como resultado de este proceso se elaboraron una serie de cuadros que sintetizaron los acontecimientos externos e internos.

Respecto al marco legal que sustenta el horizonte evaluativo comprendido entre los años 80 y 2010, se hace en cada uno de ellos la identificación de los enunciados de las prácticas evaluativas promovidas por la Ley, el Decreto o la Resolución, estas se organizaron en los respectivos cuadros elaborados para tal fin.

Los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes se organizaron primero individualmente de acuerdo a un código asignado, sobre estos enunciados se identificaron las respectivas categorías esenciales: subjetividad, instrumentos, exclusión, poder, indagación, conocimiento.

## Resultados

A partir de la revisión documental se encontraron los acontecimientos externos de la Sociedad del Conocimiento que se institucionalizaron en Colombia, tales como, la facilidad para emitir, divulgar y recibir información gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Estos avances de la ciencia fundamentan en palabras de Tobón (2006) el llamado capitalismo cognitivo, esto demanda construir nuevos desempeños de los sujetos en cuanto a espacios de creación, gestión, transmisión, procesamiento y aprovechamiento de la información.

Los avances tecnológicos unidos a la globalización requirieron, que esta nueva sociedad que se impone en palabras de Tedesco (1999) generara una ruptura del modelo de estado bienestar al nuevo modelo intervencionista, el Estado reduce al dejar en manos de capital privado la administración de los servicios públicos. Este nuevo acontecimiento político y económico instauro un sujeto con nuevos roles y desempeños cognitivos donde logre el aprovechamiento de las oportunidades que da el sistema y las definidas por los altos desempeños individuales.

La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento (CMSI) es un acontecimiento que moviliza entre los Estados invitados los enunciados de este discurso epocal, su intención es desarrollar un entendimiento y una visión común de la sociedad de la información y elaborar un plan de acción estratégico que permita llevar a la práctica dicha visión a partir de un desarrollo concertado.

La UNESCO fortalece la divulgación de la intencionalidad de la sociedad de la información y del conocimiento con la publicación de tres documentos: el primero se denomina, la educación es un tesoro, donde se presentan los cuatro pilares de la educación, en torno a ellos expone una serie de enunciados sobre los cuales ante las nuevas necesidades que impone el discurso de la

sociedad de la información y del conocimiento la educación asume la formación de los sujetos que requieren este momento histórico.

El segundo documento, fue el de la Comisión Internacional sobre Cultura y Desarrollo, aquí se señalan las revoluciones que desatan los nuevos discursos epocales reafirmando no solo los enunciados. Una de ellas es la revolución científica, que ha colocado el conocimiento como factor fundamental del desarrollo y está produciendo una transformación del rol de la humanidad en el planeta, otra es la revolución económica producida por el fenómeno de la globalización y la universalización del modelo capitalista de libre mercado, la revolución política dada a partir de los avances significativos en la consolidación de las democracias reales, con participación de la sociedad civil y las nuevas expresiones ciudadanas. La revolución de la crisis del Estado-Nación viene a replantear los conceptos de soberanía, derecho internacional y autonomía regional y local. Por último, la revolución tecnológica que sentó las bases de la aldea global, dotando a la población de las herramientas necesarias para ser competitiva, mantenerse informada y construir conocimiento.

El último documento es “Hacia las Sociedades del Conocimiento”, aquí se puntualiza diferentes aspectos como la lectura obligatoria que exige la diversidad de culturas y la diversidad de sociedades, se aborda la cuestión de las bases en que se puede asentar una sociedad mundial del conocimiento que sea fuente de desarrollo para todos y, más concretamente, para los países menos adelantados, allí se hace hincapié en la necesidad de consolidar dos pilares de la sociedad mundial de la información que hasta ahora se han garantizado de forma muy desigual: el acceso a la información para todos y la libertad de expresión. Según este documento los fundamentos de una sociedad de la información y del conocimiento nunca se podrán reducir a los adelantos tecnológicos exclusivamente.

En la síntesis sobre las transformaciones esenciales que visibilizan los enunciados de la sociedad del conocimiento en Colombia podemos encontrar cuatro que institucionalizan dicho discurso, la Constitución del 91, la Ley 115 y la Ley 30. En la carta magna en varios de sus artículos, tal es el caso del art. 67 y 189 entre otros, emergen las formas que delinear el proyecto político, la visión de Estado, la propuesta educativa del país, la identificación de los derechos de primera, segunda y tercera generación y la intencionalidad económica ante los nuevos paradigmas económicos.



En la Ley General 115 además de desarrollar los principios constitucionales se señalan los criterios fundamentales para construir no solo la Colombia del Siglo XXI, sino también la manera de adaptar el sistema educativo a las nuevas tendencias económicas, tecnológicas y científicas. Aquí se encuentran consignados en artículos como el 5, 20, 21, 22, 30, 51, entre otros, los lineamientos para transformar la educación, la escuela, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Se desarrolla y regula el artículo 67 de la Constitución, el cual contiene los procedimientos para que el sector a nivel nacional de las entidades territoriales y la institución escolar cumpla con lo establecido en la Constitución y la Ley.

La Ley 30 de 1992 por su parte profundiza en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país. Trabaja por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones para así promover su utilización en todos los campos, aportando a la solución de las necesidades del país. Desde esta Ley la Educación Superior se orienta a prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución, a ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional, a actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas. A contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines, promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades, promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional, promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica, conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.

Otro documento que moviliza los enunciados sobre la sociedad del conocimiento, es el Plan decenal 1995, en el cual se proponen estrategias para hacer efectivo el buen Gobierno, señalando que la descentralización y el ordenamiento territorial, la participación de la sociedad civil y una visión de gestión

pública se basan en la planeación y la evaluación de las responsabilidades y actividades públicas. Se abre el camino para imponer un mecanismo para determinar el logro de la eficacia y eficiencia de la acción del Estado. Por su parte la creación del Sistema Nacional de Evaluación trasciende el ámbito educativo y abarca otros aspectos de la realidad Institucional y Estatal, la gestión pública y sus resultados. Esta manifestación de los nuevos acontecimientos evaluativos, en palabras de Sánchez (2009) establece en la sociedad la omnipresencia de la maquinaria evaluativa como cultura y organiza de una manera sutil pero real, con este dispositivo de poder, otra forma de ejercer sobre los objetos y los sujetos un control.

A partir del discurso epocal de la sociedad del conocimiento se generaron los siguientes discursos evaluativos en Colombia: el Decreto 2127 de 1992 dispone la reforma al Ministerio de Educación Nacional donde redefine las funciones y reestructura su composición: adopción del Sistema de evaluación escolar, evaluar y controlar los resultados de planes y programas del sector, evaluación de logros, objetivos, metas estándares de aprendizajes, evaluación de los sujetos, criterios de profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento docente, evaluación por desempeños del personal administrativo como a los docentes, evaluación institucional, evaluación de los recursos, inspección y vigilancia.

Mediante el Decreto 1211 de 1993 se reestructura el ICFES, se define su estatuto básico, se reconoce como estamento público de orden Nacional, adscrito al MEN, estamento auxiliar del Gobierno en el ejercicio de inspección y vigilancia de la Educación Superior: colaborar con las Instituciones de Educación Superior para perfeccionar sus procedimientos de autoevaluación, contribuir al desarrollo del Sistema Nacional de Acreditación, crear acciones que orienten el desarrollo de la calidad de la Educación Superior.

En 1993 se convoca la Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo (Misión de los Sabios) con el propósito de establecer las bases de un proyecto educativo que se ajuste a las necesidades de una sociedad que demanda espacios reales donde se manifiesten hombres libres, creativos, autónomos e innovadores y que consoliden una democracia pluralista y participativa: los estudiantes de noveno deben presentar un Examen de Estado que verse sobre capacidades y aptitudes, se presentará un segundo examen que consta de dos exámenes de conocimiento elegidos por la institución, para el adecuado funcionamiento



del nuevo sistema educativo, este exige mecanismos de evaluación e indicadores de seguimiento que permitan establecer la calidad y condiciones de la educación según normas nacionales e internacionales.

El Decreto 1860 de 1994 reglamenta los aspectos pedagógicos y administrativos de la Ley General de Educación, en el capítulo seis prescribe lo relacionado con la evaluación y la promoción educativa: conceptúa sobre la evaluación del rendimiento escolar, la evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresa en informes descriptivos, el plan de estudios incluye el procedimiento de evaluación de logros del estudiante, expresa los medios empleados para la evaluación que superen la simple memorización: pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica, apreciaciones cualitativas como resultado de la observación, diálogo entrevista, la planeación de actividades individuales o grupales que se requieran para superar las fallas o dificultades, se propone una valoración de logros: excelente, bien e insuficiente, señala a las Comisiones de Evaluación la responsabilidad de aprobar los casos especiales, los indicadores de logros determinan la promoción o reprobación de los grados, el decreto explicita funciones evaluativas al Consejo Directivo y al Consejo Académico.

El DNP 1995 en su Plan Nacional incluye un nuevo espacio que trasciende la práctica de la evaluación, la *evaluación de la gestión pública*, enunciando en el documento la nueva acción del estado respecto a la gestión pública: el documento enfatiza en la necesidad de evaluar para aprender, se crea el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados, el sistema de evaluación se compone de una red de autoevaluadores y una red de evaluadores externos, el sistema se moviliza a través de planes e indicadores, instrumentos de medición de gestión.

La resolución 2343 de 1996 determina los lineamientos generales de los procesos curriculares autónomos y prescribe los indicadores de logros para la educación formal en todos los establecimientos educativos: los indicadores orientan la evaluación, las nuevas propuestas pedagógicas surgidas del PEI conlleva una nueva visión de la evaluación, se pretende crear una pluralidad de propuestas pedagógicas con una diversidad evaluativa.

## Evaluación década del Siglo XXI

Prácticas evaluativas del decreto 230, su eje principal es la formación del estudiante, se evalúan logros, competencias y conocimientos que los niños deben alcanzar al finalizar cada periodo, valora el alcance y obtención de logros, competencias y conocimientos, determina la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica, diseña estrategias pedagógicas que orienten las dificultades de los estudiantes, suministra información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución. La escala de valoración es: Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Insuficiente, Deficiente.

Prácticas evaluativas del decreto 1290. Su eje principal es el desarrollo de competencias de los estudiantes, se evalúa el desempeño del estudiante, identifica las características personales, intereses, ritmos de aprendizajes para valorar su aprendizaje, proporciona información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos.

## Discusión

Como acontecimientos del discurso de la Sociedad del Conocimiento se destaca el poder. De acuerdo con Drucker (1994) ya no radica en la posesión de los bienes materiales como lo manifestaba la Sociedad Industrial, sino en la forma como se apropie el sujeto o la institución de la información privilegiada y le permita obtener una ventaja diferenciada desde la competencia, el desempeño y la innovación.

La velocidad, la incertidumbre, el cambio constante regularizan el actuar y el pensar del sujeto, constituyendo la descripción de las formaciones discursivas y la fijación de los campos enunciativos.

Foucault (2003) induce la importancia en los discursos que se generan en las instituciones y que son considerados como verdades. Los discursos no surgen por emanación sino a través de regularidades. Estas regularidades establecen lo que cada época histórica considera verdadero. A este respecto, el concepto de sociedad se replantea bajo una diversidad polivalente, la industrial, los avances tecnológicos, el conocimiento no son simple conceptos para

anunciar unas realidades que parecieran demasiado simples, si se les mira desde la normalidad de los avances y la evolución.

Los avances tecnológicos que constituyen la Sociedad de la información transforman la subjetividad de la época al demandar de los sujetos nuevos desempeños y competencias. El sujeto fundamenta en sus procesos cognitivos la nueva manera de asumir la transformación de la información. No basta con poseer la información de adquirir el desempeño de analizar, interpretar y argumentar, se constituyen en procesos básicos con los cuales definir la presencia individual en la sociedad de la información. Asumir una nueva dimensión desde el enfoque constructivista o cognitivista es el auge que presenta esta nueva sociedad, es decir, nuevo enfoque. Tras la recepción de la información, el paso siguiente es saber qué hacer con ella de ahí la necesidad de aprender a gestionar el conocimiento. Las organizaciones y los sujetos se sienten desbordados por el nuevo entorno que les cuesta dominar y para el que en muchas ocasiones no encuentran respuesta. En este sentido la búsqueda de las mejores prácticas y la urgencia constante de aprender y desaprender se mezclan con una necesidad mayor la innovación, con lo cual el conocimiento se transforma en un recurso estratégico. Esta subjetivación que enmarca cada discurso epocal para Foucault (2003) permite a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre sus acciones, movimientos, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo una transformación de sí mismos y una relación homogénea con los demás.

Las cumbres entre estados dinamizan los enunciados de la Sociedad del Conocimiento, al asumir compromisos firmados en los acuerdos de una manera necesaria pero obligante. Este compromiso estatal define la reproducción de los enunciados bandera del discurso epocal: innovación, tecnología, conocimiento y poder, líneas de desarrollo, competencias y desempeños.

La UNESCO refuerza con la publicación de sus documentos el ámbito teórico del discurso epocal. Al ubicar la economía, el avance tecnológico y la transformación de lo educativo como ejes importantes de la nueva realidad epocal. Bajo esta acción se legalizan no solo los nuevos conceptos de globalización, sino las transformaciones del Estado, obligado por los anuncios de apertura de mercados y las reformas legales que marcan la transición del Estado de bienestar a Estado no intervencionistas. Se requieren nuevos aconte-

cimientos que soportan la legalidad del discurso pero a la vez de sujetos que apropien la subjetividad del nuevo discurso.

La movilidad real puntualiza a los sujetos docentes y las instituciones educativas de cualquier orden. Con la realización de estos acontecimientos externos el discurso es una novedad que se impone y una nueva racionalidad que se construye.

Tejidos los acontecimientos externos en cada país se inicia la tarea de generar la visibilidad nacional del Discurso de la Sociedad del Conocimiento, una de las reformas obligantes que se dan en los años de los noventa no sólo en Colombia sino en todos los países de América Latina, es la reestructuración del Estado, a la carta Magna de cada país se reforma, aparece la nueva Constitución de 1991. Aunque en lo social la población guarda la esperanza que la nueva Ley construya una sociedad más justa e igualitaria, otros pareceres tienen los dirigentes quienes buscan la instalación de este nuevo discurso epocal.

Basados en al artículo 67 de nuestra Constitución, se emiten leyes trascendentales para nuestra educación y nuestra sociedad, la Ley de educación Superior, Ley General de Educación decreto 1860. Este campo normativo favorece la visibilidad de la tecnología, la información, el conocimiento y la comunicación, pilares sobre los que se construye la hegemonía Postcapitalista y favorece la movilidad de la Sociedad de la Información y la Sociedad del conocimiento. Pero a la vez se avizora lo que Mejía (2011) señala respecto a la realidad de estos tiempos hacer unas consideraciones que nos ubiquen frente al nudo de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, en tanto se interpreten como la síntesis de lo fines e intereses, de los poderes que organizan de manera particular la sociedad. Por su parte las diferentes transformaciones que se realizan en el campo evaluativo durante los noventa y la primera década del Siglo XXI evidencia la forma como la sociedad asume la evaluación como dispositivo de Control. La institución educativa apropió de manera gradual en cada Ley, Decreto, Resolución, antes de los años noventa, la amplitud y el significado de la evaluación.

La institución educativa en palabras de Foucault (2009) es una sociedad disciplinar, gracias a la instalación de una vigilancia generalizada, la extensión progresiva que hace de los dispositivos de disciplina. La gradualidad como la evaluación abarca situaciones de aprendizaje, presentación personal, com-

portamiento y trabajo individual, exposiciones, evaluaciones escritas u orales, presentación de trabajos, sustentaciones, puntualidad, asistencia, opera la forma como los cuerpos de los sujetos son objeto de poder. Un cuerpo que se modela, que se educa, que obedece, que responde que puede ser utilizado, transformado y perfeccionado, es la función silenciosa que apropia la escuela.

Estas observaciones de la institución disciplinaria se ejecutan desde las técnicas de sujeción aplicadas al espacio, en esta tecnología se le asigna al sujeto un lugar, se emplaza a cada acción del sujeto una función predeterminada que revela la forma como se emplea el tiempo estas acciones que se constituyen en técnicas de poder y procedimientos de saber. Pero es sobre esta disposición tecnológica que el sujeto impone y que el otro sujeto el evaluado cree evidente. Se evalúa la forma como el sujeto se dispone con su cuerpo, su acción en un espacio diseñado previamente.

Al interior de la Institución Educativa, el gesto, la palabra y la acción es controlada por los sujetos que constantemente evalúan la manifestación del cuerpo, actos considerados como aceptables y no aceptables, desde la normatividad explícita e implícita del sujeto evaluador. La sanción del acto observado, transforma la situación en cada sujeto de control, en reducidos mecanismos penales. Se evalúa, sanciona, excluye y controla.

La creación de los Sistemas de Evaluación, Sistemas de Acreditación, Sistema de Evaluación de Calidad, Evaluación de la Gestión Pública y Evaluación de los Resultados, trasciende la institución Educativa y se implanta en otros aspectos puntuales de la realidad social y del Estado. La evaluación sirve de mecanismo para determinar a través de ella el logro de la eficacia y eficiencia de la acción del Estado. El documento de la DNP en relación con la Evaluación de la Gestión Pública, enfatiza en la necesidad de evaluar para aprender. Se entiende que la gestión pública supone una constante toma de decisiones y acciones encaminadas al alcance de metas. Ante esta situación la Gestión Pública requiere de un sistema de evaluación que genere dicha información. Los sistemas Nacionales de Evaluación se constituyen como hechos que caracterizan los primeros años de la década de los noventa, señalan el comienzo de la adopción de la cultura evaluativa. El sistema define sus campos específicos al interior de la institución de educación superior, la gestión pública su información y sus recursos. La evaluación ha permeado todo el ámbito social, hecho que favorece la transición de la sociedad disciplinar a la sociedad de control.

Para Sánchez (2009) la maquinaria de la evaluación, habiendo incursionado en la educación, instalándose en ella, interviniendo en todas sus acciones, sobre todos sus actores y escenarios, colonizado este espacio público, ha extendido su red más allá del aparato educativo. Aparece una múltiple modalidad de instrumentos, red de pruebas, exámenes, autoevaluaciones, evaluaciones externas, coevaluaciones, heteroevaluaciones, metaevaluaciones, planes, indicadores, instrumentos de edición de gestión, estándares, procedimientos de gestión, redes de monitoreo, todo ello en favor de la máxima eficiencia, mayor eficacia y productividad de la condición humana, de las instituciones públicas y privadas.

La evaluación así concebida en la sociedad de control, adquiere una omnipresencia, un panóptico que procura la vigilancia continua de los individuos y de las colectividades, en palabras de Foucault (1992) una maquinaria extensiva por doquier, que vigila, que regula y controla, un Estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. La sociedad de la información y la sociedad del conocimiento favorecen en el postcapitalismo otra forma de control, al instaurar los dispositivos evaluativos como realidad urgente y necesaria para la institucionalidad y la sociedad.

El discurso no presenta una forma única de enunciación, Zuluaga (1999) señala que existe una dispersión de formas de enunciación que hacen entrar en relación elementos diferentes. En el campo de la evaluación el discurso evaluativo señala la forma particular como el sujeto produce los enunciados: imperativos, ordenes, formas que indican obediencia, organización, autoridad. Pero el sujeto, según Martínez (2016), en su rol de evaluador también toma posiciones respecto al cuerpo, la conducta, la asistencia, las normas, el trabajo de aula, e imprime una forma de pensar que determina al sujeto y subordinada al sujeto evaluado. Las diferentes observaciones realizadas a los docentes en el campo evaluativo como práctica, evidencian una forma de verdad que se descubre en ellas respecto al discurso evaluativo. Una verdad del discurso evaluativo inherente al docente es su exagerado control de los espacios donde se ejecuta el acto pedagógico: sobre el escuchar, hacer, hablar, copiar, trabajar en grupo, pretende regular una serie de comportamientos que favorezca el dominio de la clase.

Los instrumentos es otro de los campos donde el discurso establece verdades, el examen, el quiz, el previo, el examen bimestral, sustentación oral

escrita, la exposición argumentativa, un campo donde convergen diferentes modalidades bajo el mismo enunciado de control. Las enunciaciones que el docente va puntualizando a lo largo del acto pedagógico, expresan de manera directa una relación con lo evaluativo.

Foucault (2010) afirma que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento. El aula no es ajena a esta realidad, los sujetos evaluadores manifiestan a su manera esta forma de control.

## Conclusiones

La Sociedad del Conocimiento desde los enunciados que lo constituyen en nueva racionalidad, establecen una forma de pensar sobre el conocimiento como eje del crecimiento y desarrollo de las organizaciones, de la innovación, en la que los sujetos objetivados apropian una serie de procedimientos que los explican para sí y para los demás. Esta transformación demanda de los sujetos se adopten a los cambios constantes de la sociedad, al desarrollo y fortalecimiento de la capacidad cognoscitiva, la gestión del conocimiento para aumentar la productividad desde organizaciones de aprendizaje y enseñanza.

En Colombia la sociedad de la información y del conocimiento adquieren una serie de matices que complementan la intencionalidad del discurso. Las transformaciones legales en el campo constitucional, en la normatividad educativa con sus leyes representativas respecto al proyecto general de educación regulan la educación superior, fortalecen la implantación de los enunciados de la sociedad del conocimiento y sobre todo de los sistemas evaluativos en otros campos sociales: gestión pública, control de los recursos y la información, instituyendo no solo la cultura de la evaluación sino que contribuyen al fortalecimiento de la sociedad de control.

A nivel de instituciones educativas se instauran las prácticas evaluativas nacionales a través de las pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11°, por otra parte, el país asume la participación en las pruebas internacionales, competir para comparar la calidad educativa que se hace respecto a los indicadores propuestos a nivel internacional, encontrándose que los resultados obtenidos presentan

una incoherencia entre las prácticas evaluativas institucionalizadas en el sistema educativo colombiano y los indicadores exigidos a nivel internacional. Dichos resultados evidencian que los discursos de los docentes y sus prácticas sustentan un discurso que dista del exigido, debido a que la subjetividad de los docentes que es la que permite pensar y pensarse con respecto al objeto evaluativo se halla habitada por enunciados difíciles de erradicar en los sujetos, lo que no favorece las ideas de transformación y cambio.

El análisis de las prácticas evaluativas, revelan a luz de los postulados Foucaultianos el tipo de sujetos que producen tales prácticas: unos sujetos dóciles y útiles, unos sujetos conducidos, eternamente vigilados, constantemente controlados, cuerpos objetivados e individualizados, sometidos al poder, la disciplina y el saber, unos individuos homogenizados, excluidos, regulados, controlados y sometidos, individuos conductuales, masificados y alienados, sujetos seleccionados, clasificados y certificados, unos individuos obedientes a lo establecido y a la normatividad impuesta, unos sujetos perpetuamente visibilizados y doblegados por las tecnologías disciplinarias que se constituyen en códigos de fácil control y regulación.

La Evaluación como dispositivo de control y poder produjo un nuevo sujeto social, el maestro como sujeto evaluador. Esta subjetivación constituye un acontecimiento en el orden del saber y del poder, que se instituye en el sujeto saberes sometidos y reproductores, apropiados por el sujeto evaluador, los cuales revelan en su práctica contenidos históricos que se han mantenido enmascarados en el interior de coherencias funcionales o sistematizaciones formales, evidentes en la forma como el sujeto evaluador despliega sus usos, sus modos de sustentar el evidente manejo de poder.

## Referencias bibliográficas

- Blanco, O. (2000). Una mirada a la evaluación educativa a través de diversas épocas. Taller de estudios epistemológicos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1 (5), 157-178.
- Bonilla, E. (2000). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

- Chaparro, F. (1998). *Haciendo de Colombia una sociedad del conocimiento. conocimiento, innovación y construcción de sociedad: una agenda para la Colombia del Siglo XXI*. Recuperado de <http://jano.unicauca.edu.co/cursos/Curso-GTI/NuevaGestec/Innovaci%F3n%20y%20Desarrollo%20TerritorialSociedad%20del%20Conocimiento/Conocimiento,%20Innovacion%20y%20Construccion%20de%20Sociedad.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Santa Fé de Bogotá: La Presidencia
- Di franco, M. (2000). *Representaciones docentes en la evaluación escolar*. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n14a16difranco.pdf>
- Drucker, P. (1994). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Norma.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Traducción de Alberto González Troyano. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Londoño, O. (2009). *Una aproximación al análisis crítico de los discursos evaluativos*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Martínez, A. (2003). *Currículo y modernización*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta educativa*, (45), 34-49.
- Martínez, J. (2009). *Análisis de los discursos gubernamentales sobre la educación superior como lugar de producción biopolítica de la subjetividad en Colombia, 1991-2005*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Decreto 1278 de 1979, Por el cual se expide se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Bogotá: El Ministerio
- Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Decreto 2127 de 1992, Por el cual se reestructura el Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: El Ministerio
- Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Ley 30 diciembre 28 de 1992, Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá: El Ministerio
- Ministerio de Educación Nacional. (1993). *Decreto 1211 de 1993, Por el cual se reestructura el instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES, y se expide su estatuto básico*. Bogotá: El Ministerio

- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994, artículos 5,20,21,22,30,51*. Bogotá: El Ministerio
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994, Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá: El Ministerio
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Resolución 2343 de 1996, Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. Bogotá: El Ministerio
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278 de 2002, Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Bogotá: El Ministerio
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 230 de 2002, Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. Bogotá: El Ministerio
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290, Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Bogotá: El Ministerio
- Nieves, J. (1997). *Interrogar y examinar*. Bogotá: Magisterio.
- Niño, L., Perafán A. (2007). *La evaluación: ¿instrumento de poder o acción cultural*. Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08\\_05eval.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08_05eval.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO*. Ginebra: Ediciones UNESCO.
- Ramírez, W. (2008). *El discurso del docente en los procesos evaluativos y su incidencia en el aprendizaje*. Barcelona: Anagrama.
- Sánchez, T. (2009). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2, Supl. 1),
- Sandoval, G. (1998). *Investigación cualitativa*. México: Alfaomega.
- Spakowsky, E. (2011). *Prácticas pedagógicas de evaluación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Tedesco, J. (1999). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. Bogotá, Colombia, 8 – 12 de agosto de 1999. *Encuentro Internacional de Educación Media*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.



- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Alma Mater Magisterio.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. (2005). *Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica*. En Zuluaga, O. y otros. *Foucault, la pedagogía y la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

# Infancia y familia: víctimas de una transformación social

Alejandra González Herrera<sup>1</sup>; Adriana Obando Aguirre<sup>2</sup>; Adriana Geovana Ferreira Mora<sup>3</sup>  
 Jorge Eliécer Villareal Fernández<sup>4</sup>; Albert Corredor Gómez<sup>5</sup>

## Resumen

El presente texto se deriva de la investigación desarrollada “La familia en la construcción de identidad de niños de 7 y 8 años de edad en condición de vulnerabilidad social en el municipio de Medellín”. La metodología planteada estuvo basada en un análisis cualitativo cuyo enfoque hermenéutico, permitió comprender un sentido desde las voces de los actores participantes como son los niños y las niñas de tres barrios de la ciudad de Medellín, permitiendo contrastar las realidades sociales con sectores de igual o mayor escasez que inciden en el desarrollo de los niños y niñas de la misma ciudad. De la comprensión suscita la importancia del acompañamiento familiar, como elemento esencial en las proyecciones de vida para cada uno de los niños y niñas de la ciudad.

**Palabras clave:** familia, infancia, educación, sociedad, acompañamiento.

1 Licenciada en Lengua Castellana – Magister en Educación. Docente Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia- Corporación Universitaria Americana. E-mail: [algonzalez@americana.edu.co](mailto:algonzalez@americana.edu.co)

2 Licenciada en Educación Especial – Especialista en Docencia Universitaria- Magister en Educación y desarrollo Humano- Magister en Neuropsicología- Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia- Corporación Universitaria Americana. E-mail: [aobando@americana.edu.co](mailto:aobando@americana.edu.co)

3 Licenciada en Educación Especial – Magister en Práctica Pedagógica. Coordinadora pedagógica de práctica- Corporación Universitaria Americana. E-mail: [aferreira@americana.edu.co](mailto:aferreira@americana.edu.co)

4 Licenciado en Matemáticas y Física. Director de Programa Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia- Director de Aseguramiento de la Calidad- Corporación Universitaria Americana. E-mail: [jvillarreal@coruniamericana.edu.co](mailto:jvillarreal@coruniamericana.edu.co)

5 Rector de la Corporación Universitaria Americana Sede Medellín. Investigador asociado al Grupo de investigación GISELA de la misma Institución. E-mail: [alcorredor@coruniamericana.edu.co](mailto:alcorredor@coruniamericana.edu.co)

# Childhood and family: victims of a social transformation

## Abstract

The present article stems from the investigation developed “ The family in the construction of identity of 7 and 8-year-old children of age in condition of social vulnerability in the municipality of Medellin “. The raised methodology was based on a qualitative analysis which hermeneutic approach - fenomenológico allowed to understand a sense from the voices of the actors participants actors since they are the children and the girls of three neighborhoods of the city of Medellin, allowing to confirm the social realities with sectors of equal or major shortage that affect in the development of the children and girls of the same city. Understanding raises, the importance of family support, as an essential element in life projections for each of the city’s children.

**Key words:** family, infancy, education, company, accompaniment.

## Introducción

El texto que se presenta a continuación, tiene la intención de plantear algunos elementos referidos a la infancia y a la familia, teniendo en cuenta las transformaciones sociales que acontecen a diario; a partir de estas dos categorías se propone expandir la discusión en torno a los aspectos escolares y sociales, que en definitiva también hacen parte del construir, formar y enfocar la infancia por una línea de sentido que disponga equivalencia de sentires y poderes.

Teniendo en cuenta este panorama, y la posición por la cual actualmente atraviesa la sociedad, el contexto problema de esta propuesta se cierne en la necesidad de ubicar primero las funciones de la familia en tanto el cuidado y la protección de los niños, así mismo, las acciones de la escuela por velar en la formación del ser y del hacer de estos; y finalmente la sociedad como campo que recibe nuevos sujetos, los cuales deben tener una corresponsabilidad para continuar en los procesos de formación que se han instituido desde la familia,

o que en caso contrario son los sujetos los que se han convertido en artífices de darle solidez a su existencia atravesando cada uno de estos.

Desacuerdos y abandonos familiares marcados en la infancia es la entrada a las transiciones en este nuevo mundo, actos educativos permeados por la escasez de recursos son los que hoy en día pululan en las aulas de clase y maestros sin herramientas sumidos en un “sistema” el cual dispone y estandariza los conocimientos para los sujetos que están en las aulas de clase, es este, el horizonte que se avisa en las condiciones de posibilidad de la nueva era, dicen Alvarado y Ospina (2014):

Dentro de este sistema económico y político, los niños, niñas y jóvenes son asumidos como seres pasivos, dependientes, vacíos de sentido y de conciencia, seres sin forma que valen por lo que representan en el futuro de las naciones y no por los seres que ya son (p. 14).

A la luz de este panorama desalentador, desolador y desgarrador generado por las fracturas entre familia, sociedad y escuela, donde surgen una serie de preguntas que ponen en tensión la construcción colectiva de comunidad, emergiendo de esta tensión unas inquietudes ¿Cuál es el papel de la familia hoy en día y a que se le da prevalencia en el ámbito de subsistir?, ¿Cuál es la posición de los maestros frente a los nuevos procesos educativos?, ¿Qué provee el Estado en términos educativos para garantizar aprendizajes óptimos en las nuevas generaciones? preguntas que hoy en día, siguen en vilo, generando nuevos interrogantes frente a las necesidades reales de la sociedad, donde es necesario discutir y analizar cada una para tomar acciones que sean en beneficio de los diferentes contextos y personas.

Teniendo en cuenta estos tres acontecimientos que marcan la pauta y se articulan entre sí, es necesario realizar un acercamiento desde el proceso histórico para reconocer y poner en discusión los cambios que están aconteciendo hoy en día. El primero de estos es la historia de la infancia, puesto que es un tema que necesita de reflexión, discusión y análisis, donde se prevean alternativas de acompañamiento y formación en los niños, velando por el reconocimiento de los derechos fundamentales, que deben ser equivalentes a un contexto de formación equilibrado, donde se les brinde elementos para defender y construir sus derechos entorno a sus necesidades; ya que la posición de la infancia como eje central de las generaciones ha sido álgida y determinante

en las décadas por las cuales hemos atravesado, viviendo vulneración, olvido y fragmentación de las familias y la sociedad desde épocas antiguas, bien lo dice Delgado (citado en Zambrano, 2003) “mirar atrás en el pasado para ver la historia de la infancia equivale a levantar la tapa de la caja de Pandora, no para dejar libres los males que han afligido a lo largo de los siglos a la infancia, sino para poder conocerlos y evitarlos” (p. 217) características que hoy en día no varían, puesto que las costumbres siguen vigentes, ya que los adultos ponen por delante necesidades que genera la sociedad y no velan por el acompañamiento constante, las prácticas de crianza y el crecimiento de los niños.

Sin embargo en esta discusión, se da una mirada especial al rol de la familia, desde los procesos vinculantes, debido a que se presenta una situación de ausencia de entornos protectores y seguros en el proceso de crecimiento de sus vidas; ya que las condiciones sociales y culturales de la ciudad han incidido de tal manera en la población de alta vulnerabilidad, que han emergido transformaciones sociales de familias con características abandonantes en los procesos de crianza, bien lo dice Pérez (citado por González, 2017):

En la actualidad, el concepto de familia va cambiando poco a poco. A diferencia del pasado, hoy no solamente sale a trabajar el padre, sino que también lo hace la madre. De esta forma se ha perdido un poco el poder que tradicionalmente le perteneció al hombre como el jefe del hogar, esto debido a que las circunstancias han cambiado y el no es el único que se encarga de la manutención de las necesidades hogareñas. Estos cambios ocasionan que, al salir los dos a trabajar, los hijos tengan que ser cuidados por algún otro miembro familiar o por personas de servicio doméstico que, con el paso del tiempo, se convierten casi en parte de la familia (p. 29).

Es por esto que, hablar de familia, como elemento homogéneo socialmente, sería obviar lo que realmente a las luces del siglo XXI se viene presentando, el término de familia implica abrir el abanico de posibilidades a una cantidad de constructos de familias heterogéneas que hoy en día se vienen formando, las cuales sin duda alguna caben dentro de la contingencia para la formación de los niños, pues sin ser una familia nuclear, brindan las mismas posibilidades o por los menos pretenden hacerlo en la construcción de los sujetos,

La familia siempre ha sufrido cambios paralelos a los de la sociedad, pero sigue siendo la manera de agrupamiento social por excelencia y el lugar donde los individuos adquieren los rasgos y valores de su personalidad básicos en el proceso de socialización (Comellas,1996, p.72).

Ésta como primer entorno de socialización, debe brindar al niño o niña los espacios necesarios para la constitución de su ser, personal y social, el cual pueda ser modificado a medida que va creciendo, bien lo dice Maccoby (citado en Arias, 2012):

La familia es el agente de socialización primario ya que constituye la primera fuente de información para el niño acerca de su propia valía, de las normas y roles, y de las expectativas que desde muy pronto se proyectan en él. El proceso de socialización es fundamental para el estudio del desarrollo personal de los sujetos, su identidad de género y las preferencias de roles (p.28).

Sin embargo, el sentido de la familia actualmente está expuesto a una serie de situaciones, las cuales demarcan unos nuevos sentidos para las formaciones y las dinámicas de vida; si bien, es necesario que al interior de esta se generen procesos de autonomía y experiencia para los niños, actualmente se desligan completamente las relaciones parietales, pues los padres no encuentran los espacios necesarios para marcar el punto de acompañamiento y guía para estos; ya que se pone por delante las necesidades que se generan en el ambiente y para cumplirlas es necesario dedicar la mayoría del tiempo en estas, dejando para el tiempo restante los espacios y el desarrollo familiar.

En la actualidad, el concepto de familia va cambiando poco a poco. A diferencia del pasado, hoy no solamente sale a trabajar el padre, sino que también lo hace la madre. De esta forma se ha perdido un poco el poder que tradicionalmente le perteneció al hombre como el jefe del hogar, esto debido a que las circunstancias han cambiado y el hombre no es el único que se encarga de la manutención de las necesidades hogareñas. Estos cambios ocasionan que, al salir los dos a trabajar, los hijos tengan que ser cuidados por algún otro miembro familiar o por personas de servicio doméstico que, con el paso del tiempo,

se convierten casi en parte de la familia (Pérez, citado en González, 2017, p. 29).

Entonces, la discusión se plantea referente a los tiempos que se invierten a nivel familiar, ya que es el primer ambiente de aprendizaje de los niños, donde se reconocen y van experimentando entorno a todo lo que va aconteciendo y en este mismo sentido se van configurando identidades, acompañadas de los padres que son los primeros maestros.

Las ideas expuestas ante referentes al concepto de familia, atribuyen entonces a replantearse las dinámicas sociales, en donde se propongan puntos de encuentro para fortalecer las relaciones y tener en equilibrio los diferentes estados por los cuales se atraviesa, teniendo como prioridad el estado familiar, guardar una armonía con las necesidades sociales y dinamizarlo en el acompañamiento y formación de cada uno, pues como punto central, la familia es la que entrega a la sociedad sujetos en un camino de construcción de normas, experiencias y momentos de vida, por ello se debe priorizar la función de estas teniendo en cuenta sus necesidades familiares:

La familia es una escuela de la vida social, por lo que es necesario conocer cuál es la situación actual en la que se encuentra la familia en Latinoamérica. El concepto de familia debe tener un enfoque con criterio transversal en las políticas públicas y en la sociedad civil. La familia es una institución que fortalece a nuestra sociedad dándole sustentabilidad (Pérez, citado en González, 2017, p. 30).

El panorama general que se vive hoy día, son niños creciendo de la mano de hermanos más pequeños o personas cercanas como los vecinos o amigos, contextos inherentes a las normas y en donde se evidencia una total desconfiguración en el papel de la familia, pues los roles cambian y llevan de manera acelerada a los niños a asumir autonomía y adultez prematura; es así, derivado de estas condiciones donde emerge la situación, que el acompañamiento familiar es el resultado de la construcción de las historias de los niños donde se evidencian las relaciones generadas, los puntos de referencia y las proyecciones de vida para cada uno; bien lo dice Pérez (2010), “el concepto de familia debe tener un enfoque con criterio transversal en las políticas públicas y en la

sociedad civil. La familia es una institución que fortalece a nuestra sociedad dándole sustentabilidad” (p. 30).

Por otro lado, en el sentido del análisis que se propone, se hace necesario reconocer que niños, niñas y jóvenes son los actores principales de la construcción de una nueva sociedad y sobre todo de la escuela, la cual también ha sido víctima de la transformación social, lo planteado en clave de desvirtuar la intención real de la misma.

A la escuela, los sujetos llegan en búsqueda de elementos que contribuyan a un proceso de formación y construcción de aprendizaje para sus vidas; sin embargo hemos de preguntarnos por el papel que realmente asume la escuela en términos de funciones, ya que su proyección actualmente es el de “parqueadero” de los niños de aquellos padres que no cuentan con el tiempo suficiente para brindarle a sus hijos; los cuales rompen los procesos de crianza y estabilidad familiar, desatando situaciones de abandono para los niños; frente a esto, se ha vuelto el espacio de cuidado e implementación de elementos que en la familia, por falta de tiempo y dinámicas, no se evidencian. Por eso, es necesario el establecimiento de normas, ya que los procesos de adaptación se han vuelto rutinas por parte de los docentes, relegando los procesos de formación académica a la instrucción y poniendo en evidencia que en los hogares no se establecen normas en el desarrollo de los niños, solamente se pone a disposición suplir las necesidades que se generan en lo económico y hacer presencia sin generar contacto directo con las necesidades particulares de ellos.

En el momento presente, la escuela está necesitada de algo más que la transmisión de unos conocimientos fríos y neutrales. Para que la escuela siga cumpliendo su función y no se convierta en algo insignificante con el paso del tiempo, nunca debe o debería abandonar la búsqueda de respuestas a preguntas fundacionales que abran el horizonte de niños y adolescentes hacia un futuro más esperanzador (Mínguez citado en Pallarès, 2014, p. 62).

Es necesario darle a la escuela el valor necesario y seguirle apostando a la intencionalidad de apoyar y acompañar procesos de formación en la infancia, garantizando desde el Estado, lugares, recursos y espacios óptimos de aprendizaje para los niños y los maestros que en definitiva son aquellos referentes

en la formación durante varios años de vida; y que terminan siendo referentes fundamentales en la consolidación de seres de sujetos.

La infancia representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía. La infancia es motivo y fuente de muchas o de casi todas sus preocupaciones. Si la pedagogía se concibe como discurso, sus instrumentos deben reconocer a la infancia como su elemento fundamental (Alzate, 2003, p. 84).

Entonces, frente a esta serie de situaciones que están directa o indirectamente relacionadas, surge otro cuestionamiento ¿Cuál es el paso a seguir? puesto que los seres humanos y sobre todo los niños, niñas y jóvenes en su diario vivir necesitan un acompañamiento digno por parte de sus familias, donde se represente el apoyo y el tiempo para una primera formación integral en el ambiente familiar; así mismo es necesario estrechar la relación de familia y escuela para fortalecer el hábito socializador, permitiendo el acceso a relaciones horizontales con los miembros de la familia y adquiriendo participación y oportunidad de hacer parte de los acontecimientos cotidianos de los cuales la escuela hace parte, reclama y se desconfigura por las transformaciones sociales.

Finalmente, la tarea se mira entonces desde buscar espacios de familia efectivos, puesto que bien lo dicen Coletti y Linares (citados en Lázaro et al, 2013):

De ahí que sea importante tener en cuenta el factor de desprotección familiar. Podemos decir que se trata de familias en las que encontramos una conjunción de problemas asociados que tienen como resultado un ejercicio inadecuado de la atención a los niños. Son muchos los estudios que relacionan los bajos niveles de ingresos con este tipo de familias multiproblemáticas (p. 25).

Teniendo en cuenta la postura que se propone, es necesario plantear otra cuestión fundamental de la discusión; la identidad como eje fundamental y determinante en la configuración de los niños y jóvenes se construye a partir de sus entornos, los cuales son aportantes, o por el contrario sencillamente permiten que el sujeto se recree desde la soledad y se configure desde abandonos, vulneraciones y experiencias personales.

Para construir identidad, es necesario en el proceso de vida el encuentro con aquel primer entorno encargado de brindar las herramientas necesarias: el hogar. Es el ente encargado de brindar en los primeros años de vida, espacios y experiencias que fortalecen la creación de sujetos conscientes de su crecimiento y del reconocimiento de su vida mediante los momentos que atraviesan.

De esta manera, mientras el niño o joven fortalece su interacción con los primeros medios de vida, consigue ir reconociéndose como sujeto, dotado de características propias que lo involucran en un mundo, donde su personalidad lo lleva a reconocerse como único en la sociedad, con una identidad propia y unos rasgos que vienen acompañados de una historia de vida.

En este proceso de configuración, la articulación social cumple un papel muy importante ya que bien lo dice Goffman (2006):

El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con “otros” previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial. Por consiguiente, es probable que al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en que categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su “identidad social” –para utilizar un término más adecuado que el de “status social”, ya que en el se incluyen atributos personales, como la “honestidad”, y atributos estructurales, como la “ocupación. Sin embargo, frente a este primer encuentro con el término de identidad, es necesario a la luz del problema que se enuncia en este proceso investigativo, darle un sentido a profundidad, tratando de visibilizar los elementos necesarios que nos enmarcan en un estado vulnerado del sujeto; ahora bien en este posicionamiento de categorías entra a articularse el estigma, para este caso visibilizado desde un estado de vulneración del sujeto, el cual queda expuesto a factores como el abandono, el maltrato, la vulneración y la explotación infantil, dice Goffman (2006) que el término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; aun así; Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo (p. 2).

No deja de ser sujeto aquel que está estigmatizado, solo se pone en un estado de alteración donde el posicionamiento social se ve afectado, donde emerge un desequilibrio interior por el hecho de estar expuesto a una carencia de elementos necesarios en el crecimiento y el reconocimiento de momentos y lugares; en esta etapa también se evidencian una serie de características que van determinando los estados de cada uno y para esto Goffman (2006) realiza la siguiente distinción:

Se pueden mencionar tres tipos de estigmas, notoriamente diferentes. En primer lugar, los defectos del cuerpo –las distintas deformidades físicas-. Luego, los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad. Todos ellos se infieren de conocidos informes sobre, por ejemplo, perturbaciones mentales, reclusiones, adicciones a las drogas, alcoholismo, homosexualidad, desempleo, intentos de suicidio y conductas políticas extremistas. Por último, existen los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia (p.2).

En la distinción que realiza Goffman, la necesidad de esta investigación se posiona en que cada uno de estos hace parte del conjunto de la investigación; debido a que nos encontramos con sujetos abandonados, frágiles a lo que se presenta en el día a día, dejados por sus familias en los primeros días de nacido, al cuidado de otras personas ajenas a las necesidades que estos presentan.

Sin embargo, en medio de la vulneración y el estigma que se forma a partir de estas situaciones, es necesario resaltar las acciones de niños por buscar alternativas en la creación de identidad, aunque siguen siendo vulnerados en derechos, la recursividad de los mismos ha permitido la constitución de nuevos entornos vinculantes en la formación personal y social.

Es por esto que, la familia, en su papel de primer entorno de reconocimiento, aprendizaje y enseñanzas, provee las bases para la formación personal y social de los niños, pues los actores que la conforman son la referencia para los que están en proceso de crecimiento permanente, de ésta manera la cons-

trucción de identidad está permeada por el acompañamiento, los ejemplos, los actos, las palabras y la guía que puedan brindarle al niño.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. V. & Ospina, H. F. (2014) *Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Bogotá. Siglo del hombre Editores.
- Arias, B. E. (2012). *Clacso*. Recuperado de.: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Alzate, M. V (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Pereira: Papiro.
- Comellas, M. C. (1996). *Familias multiproblemáticas. La paradoja de la sociedad del bienestar*. Educación Social, 72-95.
- González, A (2017) *El papel de la familia en la construcción de identidad de niños de 7 y 8 años de edad en condiciones de vulnerabilidad social, Maestría en educación*. Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pérez, C. (2010). Nuevos conceptos de familia en América Latina. Recuperado de Revista Vinculando: [http://vinculando.org/articulos/concepto\\_de\\_familia\\_en\\_america\\_latina.html](http://vinculando.org/articulos/concepto_de_familia_en_america_latina.html)
- Lázaro, I. (coord.), et al. (2013), “*Abriendo el debate acerca de los procesos de vulnerabilidad y exclusión de la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión*”. Cuadernos para el Debate no3, UNICEF Comité Español, Huygens Editorial, Madrid.
- Pallarès, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. de la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 26(1), 59-76. doi:10.14201/teoredu20142615976
- Zambrano, P. (2003). Reseña de “Historia de la infancia” de Buenaventura Delgado. *Educación*, 217-222.

# La integración escolar: visiones alternativas desde el reconocimiento de voces

Adriana Obando Aguirre<sup>1</sup>; Alejandra González Herrera<sup>2</sup>; Adriana Geovana Ferreira Mora<sup>3</sup>; Jorge Eliécer Villareal Fernández<sup>4</sup>; Lina María Gallego Ramírez<sup>5</sup>

## Resumen

La investigación “La integración escolar: visiones alternativas desde el reconocimiento de voces” surge de la experiencia de la integración escolar implementada en el municipio de Rionegro-Antioquia, reconociéndose como un escenario de reconocimiento del derecho a la educación de los niños en situación de discapacidad intelectual.

En la investigación, se recogen las voces de todos los actores que tuvieron protagonismo en este proceso de la implementación política, Ley general de educación, Ley 115 de 1994 (MEN, 1994), Artículos 46,47 y 48; Decreto 2082 de 1996 (MEN, 1996) y que actualmente se respalda con el Decreto 366 de 2009 (MEN, 2009).

**Palabras clave:** institución educativa, integración, inclusión, docentes, políticas.

1 Licenciada en Educación Especial –Especialista en Docencia Universitaria- Magister en Educación y desarrollo Humano- Magister en Neuropsicología- Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia- Corporación Universitaria Americana. E-mail: aobando@americana.edu.co

2 Licenciada en Lengua Castellana – Magister en Educación. Docente Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia- Corporación Universitaria Americana. E-mail: algonzalez@americana.edu.co

3 Licenciada en Educación Especial – Magister en Práctica Pedagógica. Coordinadora pedagógica de práctica- Corporación Universitaria Americana. E-mail: aferreira@americana.edu.co

4 Licenciado en Matemáticas y Física. Director de Programa Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia- Director de Aseguramiento de la Calidad- Corporación Universitaria Americana. Correo: E-mail: jvillarreal@coruniamericana.edu.co

5 Psicóloga, magíster en Psicopedagogía, doctoranda en Tecnología Educativa, Docente investigadora asociada al grupo de Investigación TES. E-mail: lina.gallegoramirez@gmail.com

# School Integration: Alternative Visions from The recognition of voices

## Abstract

The Research “School Integration: Alternative Visions from The Recognition of Voices” arises from the experience of school integration implemented in the municipality of Rionegro Antioquia, recognizing this as being a scenario of recognition of the right to education of children in situations of intellectual disability.

The research includes the voices of all the actors that played a leading role in this process of political implementation, the general education law, Law 115 of 1994, articles 46, 47 and 48, decree 2082 of 1996, and which is currently supported by the decree 366 de 2009.

**Key words:** Educational institution, Integration, inclusion, teachers, policies

## Introducción

Este capítulo surge de una investigación en la que se plantea el antagonismo descubierto, entre: las políticas públicas sobre el tema de integración y las prácticas educativas de algunas instituciones del Municipio de Rionegro. En el recorrido por varios ambientes educativos, hallé la presencia de marginación en los niños con necesidades educativas, lo cual los lleva a convertirse, en una población vulnerable y excluida en el ámbito escolar. Dicha vulnerabilidad se observó inicialmente como consecuencia de dos situaciones: primero, la poca preparación de los docentes para afrontar éstas situaciones en el aula de clase, aspecto que se reflejaba en la desmotivación para movilizar procesos de enseñanza en los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva, así mismo en la marginación de éstos en las actividades pedagógicas, clases con tendencias homogenizantes, uso de términos peyorativos por parte del docente hacia el estudiante, donde se acentúan las dificultades presentadas por estos en el momento de interiorizar temáticas del currículo. Y segundo, por la falta de claridad en las políticas, leyes, conceptualizaciones y recursos



para atender a dichos estudiantes. Los docentes asumen la integración escolar como obligatoriedad de derecho a la educación, personificando la Ley en un agente administrativo que incidía en su dinámica laboral.

En relación con lo anterior, la experiencia de integración en la escuela Baldomero Sanín y en el resto de las instituciones públicas del Municipio de Rio-negro, cada vez se convertía en un asunto de discrepancia entre los docentes, debido a la concepción de la experiencia como, la de una obligatoriedad, y no como una práctica asumida para satisfacer las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva, ni mucho menos para la transformación de otras práctica pedagógicas que los beneficiaran, como podría ser un currículo flexible con cambios en los paradigmas en la educación, en búsqueda de una cultura abierta en el reconocimiento de los niños, las niñas y los jóvenes en ésta situación.

Llevando a cabo las adaptaciones las cuales pueden ir desde pequeños cambios que el personal docente introduce en su habitual práctica para adecuar la enseñanza según las dificultades que van experimentando sus estudiantes, hasta grandes modificaciones en relación al currículo ordinario que se denomina programas de desarrollo individual (González, 1993, p. 82).

En consecuencia, de lo anterior, la incidencia de la participación del estudiante en la escuela, y en la sociedad, como la propuesta de una inclusión educativa que, se proponía desde la Secretaria de Educación del Municipio en el año 2004, cada vez era más distante.

Al transcurrir la experiencia de integración en la escuela y en el Municipio, surgieron preguntas iniciales, acerca de: ¿Cómo se concibe la integración en el sistema escolar? ¿Cuál es la diferencia de integración e inclusión educativa? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas para dar respuesta a la población en situación de discapacidad? ¿Los procesos de integración escolar se están dando conforme a las políticas establecidas? Preguntas que emergían desde las prácticas de los maestros de apoyo que a su vez eran compartidas por los demás de las otras Instituciones públicas del Municipio y del departamento de Antioquia, donde los procesos educativos, cada vez eran más confusos para la atención pedagógica de las personas en situación de discapacidad cognitiva.

Es por ello que se plantea la investigación: “La integración escolar: visiones alternativas desde el reconocimiento de voces”, partiendo de la pregunta ¿cuáles son las dinámicas existentes entre el ser y el deber ser en el proceso de integración de la escolar en la Institución Educativa Josefina Muñoz González Sede Baldomero Sanín Cano? Municipio de Rionegro, Antioquia y teniendo como objetivos: analizar la experiencia de integración escolar, develando las dinámicas entre el ser y el deber ser, para construir elementos teóricos y metodológicos que fundamenten el paso de la integración escolar a la inclusión educativa, hacer una lectura descriptiva de la experiencia de integración escolar, reconociendo las voces de sus actores; y ofrecer recomendaciones pedagógicas que sustenten la transición metodológica y conceptual de la integración escolar a la inclusión educativa. Metodológicamente la investigación se configura con un horizonte etnográfico comprensivo, en el que las prácticas del quehacer educativo portan significados a ser leídos en la acción comunicativa con los distintos actores de lo político y lo cultural en un contexto específico.

Las características distintivas de la etnografía, como registro descriptivo del conocimiento cultural y de los roles de acción social de los sujetos, son recreadas desde una concepción interactiva de la investigación social cualitativa, en la que la palabra se reconoce como precedida y precediendo algo; que pueden ser otras palabras, pero también acciones o formas alternativas de discursividad silenciosa.

En el discurso no sólo se evidencian las aprehensiones del mundo por el sujeto, sino también las formas de interacción en las que éstas se producen. En este contexto investigativo, se recrea la interacción del investigador con las personas en el manejo de la información y en su devolución y praxis, lo cual conlleva a una construcción dialógica e interactiva de conocimiento sobre la realidad social, que da cuenta de lo emergente en la teoría sustantiva. En la aproximación comprensiva de los textos, algunos problemas que plantea el análisis, parten desde una lectura de antecedentes acerca del tema de integración escolar, a nivel mundial, continuando con los antecedentes teóricos del tema, que igualmente abordan la experiencia de la atención de las personas en situación de discapacidad en Colombia, Antioquia y especialmente en el Municipio de Rionegro.

Para ofrecer mayor certeza en la información se clasifican las voces según los núcleos temáticos que surgieron en el análisis, del cual se realiza un con-



solidado descriptivo por estos núcleos temáticos, el cual funda relatos. Posteriormente se clasifican las voces recurrentes por unidades de observación el cual posibilita la construcción de la discusión que ofrece las visiones y alternativas para el tránsito de la integración a la inclusión.

### **Tendencia de sentido evidenciado:**

Ausencia de direccionamiento para dar respuestas a la persona en situación de discapacidad desde lo político, social y lo educativo.

Para la sustentación teórica y conceptual, se hace un recorrido desde la concepción de la persona en situación de discapacidad, desde la edad media hasta llegar a los procesos de integración escolar, los cuales han generado reflexiones en torno a las condiciones del sujeto en relación al aprendizaje y su interacción con la comunidad, emergiendo la importancia de la participación y desempeño de la persona en situación de discapacidad, aludiendo así a un concepto más amplio, como lo es el de inclusión; en el que se requiere de la aceptación del derecho que tiene cada uno a ser diferente. Asumiendo la educación inclusiva como,

Un acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano de una democracia- el derecho inalienable de pertenencia a un grupo (Falvey, Givner, y Kimm, 1995, p. 1-12).

Por su parte España encabeza el grupo propulsor de este cambio en el sistema educativo, descartando a la educación especial como aquella educación para determinado grupo de alumnos, dejando en uso el antiguo modelo médico y psicológico, como lo expresó Arnaiz (1997). Así pues, la integración escolar manifestó que la atención a la diversidad era un proceso complejo que, a pesar de sus esfuerzos, no había cubierto la totalidad de sus objetivos, sin embargo, si había representado un cambio notable en el panorama educativo; por ello, se propició en dicho instante un cambio ideológico que transformó la integración en la inclusión de las minorías basado en los principios propuestos por la UNESCO (2003b).

En 1990 (UNESCO, 1990) la Conferencia Mundial sobre educación, fijó el objetivo de Educación para Todos, estimulando a las organizaciones mundiales y entes gubernamentales para que desarrollaran actividades tendientes a alcanzar esta meta; no obstante, para el año 2000, aún permanecían ciento trece (113) millones de niños en edad de cursar estudios primarios que no asistían a la escuela (UNESCO, 2000), con lo cual se evidenció un aumento de exclusión escolar debido a que las estrategias fueron insuficientes o inadecuadas. Por tal motivo, la educación debió asumir la difícil tarea de lograr que la diversidad se tornara en un factor constructivo, respondiendo a los desafíos del pluralismo y permitiendo que cada persona encontrará su lugar en la comunidad a la que perteneciera (UNESCO, 2003b).

Por su parte la UNESCO llevó a cabo varias investigaciones sobre la situación de la integración del discapacitado en América Latina y tal como lo mostraron los informes, en los países del sur la adopción de planes integradores en educación fue ardua; un primer elemento desencadenante es la carencia de recursos, acompañada por la inexistencia de escuelas o la insuficiencia de sus instalaciones, igualmente la falta de maestros o la ausencia de personal competente, la escasez de material didáctico y de apoyo; en otras palabras, los documentos encontrados confirmaron que todos los esfuerzos fueron insuficientes para establecer la integración. Al mismo tiempo en la región se encuentran proyectos integradores en la educación, como la conceptualización planteada por la Fundación HINENI (2000) de Chile, la cual se fundamentó en el derecho a la educación y la atención a la diversidad, atendiendo de igual manera a las necesidades educativas especiales, y cuyo enfoque se orientó no sólo a identificar las necesidades educativas del estudiante, sino también a buscar las respuestas que éste proporcionaba a las mismas. Ahora bien, en nueve instituciones de tres regiones de ese país, se encontraron durante el proceso, numerosas dificultades referidas principalmente al cambio de pensamiento y concepciones, a pesar de lo cual fueron capaces de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, a través de diferentes estrategias obteniendo una evaluación positiva. La misma Fundación planteó que la integración suponía impulsar una estrategia global de cambio que involucrara al sistema educativo en su conjunto, es decir, tanto a la educación especial como a la educación regular, lo mismo que según Gavioli (2003), implicó un gran esfuerzo y reorganización de los recursos existentes, puesto que los recursos especializados se hallaron mayoritariamente concentrados en la educación especial.



Respecto de la situación en Uruguay, fueron objeto de revisión dos informes presentados por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Mundial. En este país –pionero de la educación en aulas regulares – el reto no era la integración educativa, sino la inclusión en el momento que la educación evidenció una orientación inclusiva; por ello, se instauró el Fondo de Inclusión Educativa (FIE), con el fin de financiar proyectos escolares de inclusión en el marco de una estrategia global para defender la equidad y mejorar la calidad educativa, proyectos de inclusión que permitieron viabilizar la accesibilidad, aprovechar los recursos para contratar especialistas y hacer posible la actualización de bibliotecas y recursos educativos (Banco Mundial, 2004).

Cabe mencionar y según datos de estos informes, que el tema de educación inclusiva en este país comenzó a ser debatido antes de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), movimiento que agrupó a todas las escuelas comunes y cuya práctica fue respaldada por las leyes públicas. En cuanto a Brasil, la educación inclusiva fue vista como optativa por cada gobierno estatal o municipal; en este país el efectivo cambio de mentalidad hacia el proceso de inclusión, estuvo orientado a un cambio arquitectónico en los espacios escolares y urbanos y un cambio en la metodología pedagógica como lo afirma Kazumi (2004). En un estudio en experiencias de integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica, Brasil estuvo representado por dos experiencias de integración, en una de ellas se integraron tres estudiantes con retardo mental y se estudió la interacción con sus compañeros, según Batista (2004), determinando que estos estudiantes fueron menos aceptados por sus pares, lo que se evidenció en acciones concretas como: pasar la mayor parte del recreo sin compañía y mostrar dificultades para mantener contactos. A partir de esta experiencia, se retoman las ideas planteadas por Moreira y Baumel (2001) quienes expresando que es imprescindible un enfoque colectivo de profesionalización docente con apoyo para las adaptaciones curriculares. Idea sostenida por los autores teniendo en cuenta sus planteamientos acerca del currículo en educación especial en Brasil expresando que es imprescindible un enfoque colectivo de profesionalización docente con apoyo para las adaptaciones curriculares. En este orden de ideas, y sobre el derecho a la educación, Andrade (2002) expresó que en Brasil existía una gran distancia entre lo proclamado por el discurso de inclusión y la realidad representada en las prácticas de exclusión.

En Argentina, Dutto (2000) postuló la experiencia, concluyendo que la integración escolar era viable sólo en algunos casos de discapacidad intelectual y sostuvo la postura acerca de que todos los niños debían asistir a la escuela común, considerando a la educación especial como un medio de segregación; la anterior idea fue reafirmada por Macotela (1999) quien reflexionó que la integración sólo era factible si las condiciones lo permitían, apuntando además que ésta no siempre era la mejor alternativa para todos los niños, en otras palabras, el criterio adecuado se concentró en determinar cuáles opciones de enseñanza representaban la mejor oportunidad para el niño, sin que la integración fuera considerada como una solución óptima o única.

Acorde con lo anterior, fueron analizados factores influyentes del mismo como: la desvinculación de la familia dentro del período de formación inicial del niño y la desarticulación entre la rehabilitación o educación especial y la realidad social del individuo con discapacidad y su familia. Ampliando un poco el primero de estos aspectos, cuando el padre y la madre de familia ingresan a un programa de crecimiento y desarrollo de su hijo en situación de discapacidad, indudablemente se sienten afectados y por ello, sus reacciones son muy variadas: desde tratar de ocultar el problema buscando otros diagnósticos (comienza aquí el “peregrinaje” por diversas instituciones), sufrir ira por los profesionales que atendieron el parto, sentir miedo, culpabilidad, depresión o inclusive incapacidad para afrontar el hecho.

Por el contrario, algunos de los factores que incidieron en el mismo país para una integración errática se enmarcaron en las capacidades cognitivas de las personas, identificando perspectivas presentes en la historia de este campo del conocimiento: primero, se postuló la imagen acerca que la falta de expresión inteligible que se daba entre algunas de las personas, reducía considerablemente su capacidad intelectual, por lo cual la única manera de “hacerlas inteligentes” era enseñándoles a hablar, en lo cual algunos profesionales concentraron su labor; en segundo término, se sugirió que la vida cognitiva de estos sujetos era diferente a la de los demás, debido a que habitaban en un mundo aparte, más centrados en sí mismos haciendo que la discapacidad de por sí provocara un “desnivel orgánico”; y en la tercera, se argumentó que algunas instituciones para personas con discapacidad siguieran un modelo paternalista - asistencialista, mediante el cual ejercieron el cuidado.



De igual manera, Pardo (2000) quien hace parte del Instituto Nacional para Sordos- INSOR Colombia, invita a analizar la implementación de la integración escolar, como se ha concebido, las estrategias que deben tenerse en cuenta en las políticas de integración y en las experiencias de las instituciones integradoras, para evitar que segreguen a los estudiantes sordos en las aulas de oyentes, cambios que requiere de las escuelas para sordos con el fin de lograr propuestas educativas, que respondan a las características de sus estudiantes y a la vez les permita proyectarlos como ciudadanos, como una comunidad preparada e interesada en participar crítica y activamente en el desarrollo y proyección social.

En coherencia con el recorrido teórico en la tesis doctoral Soto (2002), citando a Martín y Mac Millan (citados por Abós y Polaino, 1986, p.196), refiere que el proceso de integración en Colombia las actitudes del docente inciden en el éxito o fracaso de la persona integrada al regular. Además, expresa que los docentes no han tenido suficiente preparación, aspectos que influyen en los procesos pedagógicos de los estudiantes integrados.

Por otra parte La experiencia de integración escolar en dicho Municipio, generó confusiones no sólo en los directivos docentes sino también en toda la comunidad educativa, aspecto reflejado, en actitudes negativas y procedimientos inoportunos e inefectivos, así como el desconocimiento conceptual en la acción pedagógica, para movilizar los aprendizajes en el aula de clase, al momento de integrar personas con situación de discapacidad; de la misma manera, la acción educativa en este lugar, adquirió una visión asistencialista de la intervención pedagógica, donde cada vez se disminuían las posibilidades en ambientes de aprendizaje, debido a que esta última se reducía sólo al reconocimiento de normas y reglas de convivencia; en otras palabras, muy pocas escuelas como muy pocos docentes, entendieron y adoptaron la propuesta, como una posibilidad de adquirir aprendizaje, para contribuir a la construcción del proyecto de vida personal y social, para la persona en situación de discapacidad. Fue así, como las condiciones en los procesos de integración, progresivamente, presentaron dicotomías, en los sentimientos de las familias de los estudiantes en situación de discapacidad; ya que, por una parte generaron en ellos, una esperanza por ver normalizados sus hijos, al lograr acceder a la escuela regular y por otro lado, desesperanza, porque los docentes de la escuela, evaluaban al estudiante en situación de discapacidad como cualquier otro estudiante, enmarcándolo en su deficiencia o desafortunadamente sin te-

nerlo en cuenta, con lo cual fue evidente un aumento en la limitación. Como consecuencia, los padres y hermanos de los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva, vivieron cada vez más de cerca el rechazo, a través de comentarios segregadores de los demás padres de familia, frente a la concepción de la discapacidad, sin embargo, los primeros, asumieron la integración como un reto por el desconocimiento de los derechos y deberes de sus hijos y hermanos.

Fue de esta manera, como un pequeño grupo de padres de familia de hijos en situación de discapacidad, que se conocían por su trayectoria en la escuela especial, conformaron una asociación, con el fin de buscar ayuda en los estamentos sociales para ayudar a otras familias con estudiantes en la misma situación que la suya, y que además eran de bajos recursos económicos; la asociación se movilizó en todo el Municipio y parte del Departamento puesto que contaban con el apoyo y asesoría de la Unidad de Atención Integral U.A.I. y de la administración municipal. En el año 2004, la U.A.I del municipio de Rionegro, en reflexiones pedagógicas, con el grupo interdisciplinario que lo conformaba, empezó a madurar la idea acerca de la importancia, de movilizar procesos de inclusión educativa, con el objetivo de enfrentar el desafío para buscar el respeto por las diferencias humanas; la conservación de las diferencias y la eliminación de las desigualdades. Esta propuesta tomaba fuerza, a causa de las problemáticas sociales que vivía el municipio en esa época, tanto por desplazamiento de familias y por la violencia de municipios cercanos, como por dificultades económicas y sociales del contexto en el que se hallaban. Los procesos de inclusión educativa, fueron concebidos, como la respuesta para la diversidad de población, al momento en que dieron cuenta de la educación para todos, igualmente al plantearse como posibilidad para el logro de la cobertura educativa, aunque sin la flexibilización curricular requerida, ni planteamientos presupuestales necesarios para la accesibilidad de la población vulnerable. Como consecuencia, asumir la inclusión educativa, fue una obligación en el sistema educativo; lo que desató el aumento de las tensiones, la solicitud de traslados por parte de los docentes, imposición de sanciones y retiros en el mismo; dichas situaciones, condujeron a que en este mismo año (2004) y en el Municipio de Rionegro, se estableciera un cambio de administración política, acompañado de otras crisis: los maestros de apoyo, fueron nombrados, como parte de las instituciones educativas que demostraron un número significativo de estudiantes en situación de discapacidad, dejando sin apoyo a las instituciones que no cumplían con la condición del número de



estudiantes con discapacidad cognitiva, además de despidos y renunciaciones masivas por parte del equipo de la U.A.I y cambio de la dirección de la misma.

La nueva dirección de la U.A.I, determinó como política que el grupo de profesionales, que apoyaban el proceso de integración educativa en las escuelas del Municipio, dedicara los servicios, exclusivamente, a los estudiantes que fueran beneficiados por caja de compensación o subsidiados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), disminuyendo así el acompañamiento pedagógico requerido por la disciplina para garantizar el desempeño de los estudiantes en situación de discapacidad en el aula regular; depositando así, la gestión de los profesionales requeridos, al maestro de apoyo, a las instituciones educativas o simplemente a las EPS, lo que conllevó, a que la población susceptible de la atención, dejara de ser atendida por la U.A.I y quedara sin apoyo profesional.

La anterior situación, se reflejó en todas las instituciones educativas del Municipio, en especial en la Institución Educativa Josefina Muñoz González, sede Baldomero; pues ella fue una, de las que abrió las puertas a la integración escolar, con el recibimiento de 15 estudiantes en situación de discapacidad; proceso que se hallaba en coherencia con la visión institucional, referida a velar por el respeto a la diferencia, la honradez, obrar con integridad, responsabilidad, tolerancia, solidaridad y liderazgo. La realidad de los procesos, cada vez más, se ponía en riesgo, debido a que, la respuesta a la integración escolar fue asignada a la maestra de apoyo, la cual tenía la obligación y el reto de gestionar recursos didácticos, metodológicos y profesionales; para que la población, no quedara desprovista del derecho a la educación promovida por la Secretaría de Educación Municipal, basada en políticas Departamentales y Nacionales de integración escolar.

## **Relatos - Tensiones**

Las tensiones que emergen del proceso de integración en el sistema educativo, centran la atención en asuntos sociales en el que se logra entrever la necesidad de replantear propuestas legales como pedagógicas para dar cuenta de una transición hacia la inclusión.

Para ello, se hace necesario sostener varias premisas que a continuación se plantearán.

Las contribuciones legales internacionales, nacionales y locales referentes al reconocimiento de la persona en situación de discapacidad cognitiva han generado impactos relacionados a la concepción del ser humano y al proceso de adquisición de aprendizaje autónomo e individual, el cual debe adecuar alternativas formativas y académicas para una sociedad productiva y globalizada. Acontecimientos que, de alguna manera, han involucrado a cada uno de los actores sociales que participan de una comunidad educativa y ambientes productivos, puesto que en torno al tema se hacen reflexiones intentando dar coherencia a las leyes con las necesidades inmediatas del medio.

Espacios (escuela, comunidad) que han permitido reconocer al sujeto en situación de discapacidad como agente partícipe del proceso social, por lo menos desde una perspectiva humana, puesto que desde la condición del ser político aún emergen ambivalencias para el reconocimiento como agente productivo. Los ambientes laborales cada vez restringen los espacios para el desempeño de éstos, teniéndolos en cuenta como una estrategia para la reducción de impuestos disminuyendo la oportunidad para el empleo, la producción y la contribución para la realización personal de estos ciudadanos.

De igual manera sucede en los escenarios educativos; a pesar que las políticas abundan para que la educación sea una oportunidad para todos, los procesos aún no se dinamizan en propuestas pedagógicas, para dar respuesta a la población existente dentro del aula de clase, específicamente de población en situación de discapacidad cognitiva.

Los docentes y administradores han asumido una Ley de cobertura, la cual sustenta la posibilidad de abrir espacios para la participación y convivencia de todos los estudiantes; sin embargo, las acciones pedagógicas perpetúan en modelos que acotan las prácticas para una población que se sitúa en condiciones particulares en el aula de clase.

Por otra parte, en los procesos escolares se develan la necesidad de fortalecer la formación docente. Puesto que su saber está anclado en prácticas que reducen las oportunidades para la construcción de saberes y así hacer que éstos se adquieran para la resolución de situaciones en la vida práctica.



Definitivamente los cambios traen consigo resistencias y algunas veces, resultados contrarios a los esperados; por ello conviene contar con horizontes que orienten el cambio en la transformación de las prácticas e Instituciones formadoras, en las que se establezcan las oportunidades para la expresión.

En este sentido, Navarro (2006) propone,

Que uno de esos nuevos horizontes es la recuperación, debate y difusión de las prácticas exitosas. Además, señala el nivel que deben tomar las reformas, es decir, deben dejar en los docentes aprendizajes significativos y hacer que muevan sus creencias, prácticas y visiones paradigmáticas. Esos indicadores deben orientar la evaluación de los propósitos, los procesos y los productos para saber lo que funciona y lo que no (p.79).

En coherencia con lo anterior, la educación requiere de la trascendencia de un modelo formador de docentes en el que se permita que los estudiantes desarrollen en su práctica la autonomía, participación e independencia, cumpliendo con los logros básicos para su promoción y desempeño escolar. Los docentes y administrativos de la educación deben centrar la visión pedagógica a la recuperación de los saberes a favor de la vida práctica de ellos mismos y el del estudiante.

Los retos que demandan estas tensiones son cada vez más complejos, sin embargo, el deseo de encontrar la posibilidad para la recontextualización más visionaria hacia el respeto, podríamos pensar en una oportunidad para la inclusión escolar y social. Entre tanto, los procesos aislados y poco comprometidos de los agentes dirigentes, el trabajo colaborativo de los docentes y la pasividad de las familias podría poner en riesgo la oportunidad de un enfoque para la igualdad y equiparación de oportunidades.

Socialmente se adolece de directrices claras para dar continuidad con calidad a los procesos para la participación tanto escolar como laboral. Las tendencias políticas están dadas desde una orientación legal, dejando de lado la concientización de los intereses públicos que este asunto de alguna manera convoca.

Por lo tanto, impulsar desde diferentes frentes la respuesta a las reformas educativas, a las necesidades de las escuelas o a los intereses de los docentes, se distinguen modelos fundados en la oferta, los cuales parten de las políticas y de las disposiciones de las autoridades, que en ocasiones induce a la pasividad de los docentes y las escuelas, a la homogeneidad y la estandarización; además deja poco margen para reconocer el carácter situado de las prácticas educativas las cuales ha perpetuado a través del tiempo.

Pero la tendencia actual introduce un modelo de formación continua, concebido desde las necesidades de mejorar prácticas docentes.

La voz de los docentes y las problemáticas concretas de la enseñanza en las escuelas se constituyen en el centro de las acciones de formación continua. El fundamento consiste en entender que esta sólo tiene sentido si permite incidir en una mejora de las condiciones en las que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza. De esta manera, la escuela vive una realidad específica que debe ser comprendida, para poder abordar los problemas de la enseñanza en ese contexto institucional. Esto se trata, de diseñar nuevos modos de definir los contenidos y los dispositivos de formación continua, a partir de la construcción de problemas, la identificación y priorización de necesidades de maestros, estudiantes y escuela.

Hablar de inclusión no es hablar de un emblema político en el que trata de convocar a todos y cada uno de los entes sociales, se trata de repensar las implicaciones que ésta genera. Inicialmente implicaciones humanas, que de alguna manera ha logrado el acercamiento a la tolerancia pero que aún no se instaure como principio de vida social.

Implica un asunto económico, aquella que reclama y exige un pensamiento de ajuste presupuestal en equidad, donde cada uno de los ciudadanos adquiera una condición de derecho, una vida digna, donde no se mezcle la obligatoriedad como tampoco la mendicidad del sujeto que necesita que lo reconozcan.

Una implicación política, en la que el Estado propenda por la calidad de vida, donde se valore la participación y la igualdad de derecho, neutralizando la utilería de las personas en situación de discapacidad cognitiva, generando la apertura al respeto por la individualidad y la decisión, manera en la que se gesta una cultura incluyente.



Desde esta perspectiva, construir el paso de la integración a la inclusión educativa, se centra en un compromiso de transformación social, político, donde las influencias económicas deben estar orientadas al bienestar de todos los ciudadanos, donde los compromisos son la base de gestión, de asertividad y promoción de la equidad social desde las políticas, las prácticas y la cultura de un Estado.

## **Discusión Final**

### **Educación inclusiva: un reto en construcción**

La pedagogía de la inclusión requiere un docente socialmente responsable, unas políticas comprometidas, una familia consciente de sus derechos y un entorno sensibilizado con las diferencias.

Obliga a una mirada sobre las necesidades que configuran las prácticas y roles equitativos para el desarrollo integral del sujeto, lo cual nos conduce necesariamente a preguntarnos por las personas consideradas diferentes o especiales en el campo educativo.

Para lograrlo, se hizo necesario considerar las políticas educativas que contemplaron la atención de personas en situación de discapacidad y se encontraron propuestas que de alguna manera, han aportado a las construcciones que hoy nos permiten tener algunos reconocimientos en la igualdad de derechos de las personas, las cuales marcaron la ruta hacia la humanización de las prácticas pedagógicas y concluyeron lógicamente, con la significativa disminución de ambientes, que por tradición y costumbre, segregaron a los considerados diferentes.

Desde hace mucho tiempo en la historia de nuestra realidad social, se adoptan paradigmas que vienen de otros países, los cuales apenas si logramos, medio transformar y ajustar al sistema escolar colombiano, lo que lógicamente no logra dar cuenta de la operativización de políticas propias, pero sí mínimamente, logra convertirse en referente de procesos formativos para la atención de personas en situación de vulnerabilidad, dejando como reto, la continuación observacional de nuestra propia realidad, para, desde allí, plantear nuestros propios paradigmas y convertirlos en realidad operante.

Las políticas centraron su atención en la discusión del desarrollo de las normas y obligaciones simultáneas al reconocimiento de los derechos de las personas que han sido excluidas del sistema. No obstante, en la actualidad, las políticas aún no permean la participación de todos los estamentos (salud, recreación, empleo, educación) para la calidad de vida, puesto que en la atención se hacen evidentes las miradas asistencialistas y de generosidad por parte de la sociedad.

Es este punto de observación el que nos permite dilucidar esta asignación de leyes como inoperantes, puesto que demanda que todos, absolutamente todos los estamentos gubernamentales participen y hagan valer la norma como principio fundamental del ciudadano; formalizando los criterios internacionales, nacionales y locales que proclaman la igualdad de derechos de las personas en situación de discapacidad o de vulnerabilidad, lo que para nuestra realidad se convierte en un panorama utópico al cual se le apuesta desde la política, pero que no alcanza a cobrar sentido desde la evidencia social.

El ejemplo de lo que se dice, se encuentra en la ausencia de propuestas que concreten las rutas de atención y seguimiento de los procesos que se llevan a cabo para garantizar la permanencia y promoción de las personas en situación de discapacidad en los escenarios escolares, sociales y laborales; escenarios estos donde se pone en evidencia la apropiación y el reconocimiento del derecho político con calidad y dignidad, incluyendo todos los servicios integrales que deben recibir estas persona como ciudadanos.

Precisamente es en la experiencia de integración escolar que se logran identificar tensiones materializadas en las prácticas de los diferentes actores involucrados; situación que se refleja especialmente en la impotencia del docente, en la relación que podría establecerse con las condiciones del estudiante en situación de discapacidad, puesto que su presencia en el aula genera desequilibrio al quehacer pedagógico, dificultad que se deriva, precisamente, del desconocimiento frente a las posibilidades, las proyecciones escolares y los perfiles ocupacionales del estudiante y sobre las cuales deben generar resultados de impacto formativo no sólo ante su grupo de compañeros estudiantes, sino también ante las directivas de la escuela, la secretaría y el ministerio de educación.



La crisis de la educación y de la enseñanza se encuentra cercana al naufragio, al establecer contrastes entre objetivos y resultados; dilema que germina en el escenario conceptual, el cual tiene como eje unificador la calidad de la educación. Entonces la crisis de la escuela se mueve en la incertidumbre, y es ésta la que propicia el descubrimiento de la vulnerabilidad y debilidad de las políticas y las reformas.

De igual forma, el saber del docente está anclado, pues, éste aún no se convierte en un insumo estratégico para los procesos pedagógicos, ya que los sistemas de enseñanza deben estar permeados por los impactos de las realidades personales, familiares y sociales. La naturaleza de la función pedagógica debe estar ligada con el saber y el conocimiento, al igual, con la socialización y distribución de modos de pensamiento, para que la andadura sea leída desde finalidades que conjuguen escenarios de ciudadanía democrática, el mundo del trabajo y los saberes competitivos.

Ahora bien, pensar en la educación en y para la diversidad requiere de despersonalización de la cultura que uniformiza; se hace urgente valorar la capacidad para concebir la realidad de otra manera, es pensar en el lugar del otro, educar para la solidaridad, desde y para la sensibilidad y la comprensión afectiva y efectiva.

La sociedad y específicamente la escuela, perpetúan los dilemas en el hacer cotidiano y se reafirman en el momento de repensar la experiencia de integración escolar, puesto que el rol del docente en el aula empieza a replantearse en tanto deben trabajar no sólo con estudiantes en situación de discapacidad, sino que deben incidir en la construcción de estrategias pedagógicas que dan respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.

Entre tanto, construir el paso de la integración a la inclusión hace necesario, pensar en otro tipo de pedagogía que permita acoger la comprensión de la diversidad y lo complejo. La tendencia para la renovación pedagógica debe estar centrada en principios educativos abiertos a la presencia y aceptación de la diversidad, la cual está presente en los entornos de la vida diaria; una pedagogía concebida desde la práctica, que abre las posibilidades para adquirir nuevas formas de reconocer la realidad, consolidando el conocimiento para el uso de éstos en la vida cotidiana del estudiante. Ésta tendencia rompe con

formas tradicionales de adquisición de conocimiento, enseñanza, aprendizaje, autoridad, disciplinas, asignaturas, currículo y evaluación.

La pedagogía para los procesos de inclusión debe propiciar la formación de docentes a favor de las realidades, las cuales demanden la planificación y desarrollo políticas educativas partiendo de la experiencia y de las bases conceptuales para la especificidad del acto educativo.

Una pedagogía para la inclusión debe recobrar los valores epistémicos que motivan a combinar los conocimientos teóricos con los prácticos, a conocer para crear nuevos conocimientos, ir más allá del saber técnico-aplicacionista, para epistemologizar el conocimiento.

Por lo tanto, la sociedad demanda otros cambios desde la formación humana y didáctica, la realidad no es parcial o fragmentaria, se debe concentrar como un punto de vista complementario, dinámico y orientado, en el marco de un principio de diversidad. Es así como el compromiso de una pedagogía para la inclusión, exige retomar la realidad personal, educativa y social como el valor para la formación, cuyo principio está en el respeto y la solidaridad reconociendo al ser humano como agente transformador.

De esta manera, el nuevo paradigma epistemológico se constituye en un aspecto fundamental en la modernización curricular, donde el objetivo primordial de la enseñanza no es la eficiencia en el logro de los objetivos, sino el desarrollo de las habilidades de pensamiento en la aplicación de competencias ciudadanas, las cuales se convierten en el eje articulador de un principio democrático para el aprendizaje y la participación.

Concluyendo, en el diseño de esta nueva interacción escolar y social, se perfila la función del docente y la función del estudiante, en tanto podría contribuir a modelar un sistema de formación socialmente responsable, en el que se desarrollan normas políticas de calidad para la educación, en la que se demande el diseño de métodos de enseñanza y de aprendizaje válidos para la responsabilidad social, y en particular, para reconocer la dignidad del sujeto en situación de discapacidad.

Este valor recobra sentido, en tanto se desarrolle el tránsito de la integración escolar a la inclusión educativa, lo cual, posibilita espacios para la efecti-



vidad de las políticas en los ambientes sociales, culturales y educativos, formalizándolos en la sociedad con exigencias legales, formativas y subjetivas que propendan por redefinir, valorar y proteger la filosofía de la inclusión como el derecho de todos.

Otra de las tensiones latentes en el proceso de integración escolar se centra en la familia, en tanto que ésta no ha exigido, ejercido y conocido las normas de manera efectiva.

Situación que ha limitado y restringido el desarrollo multidimensional del sujeto discapacitado, coartando en gran medida sus derechos. Aún no reconoce la necesidad de exigir que se promuevan los derechos constitucionales, en los que se debe pretender la posición de éstos dentro de los planes de desarrollo con el enfoque de derecho a nivel nacional.

De igual manera, la familia se ha convertido en un ámbito de exclusión el cual disminuye las posibilidades de verse como agentes que posibilitan el acompañamiento de los hijos, apoyo para el desarrollo de las potencialidades que fomenten autoestima, autonomía, solidaridad y respeto, permitiendo que sean garantes de derechos.

Desde la condición del estudiante en situación de discapacidad se tienen en cuenta otras dificultades; a pesar que las políticas contemplan en su defecto el derecho a la salud y a la educación, éste carece de figura para participar e intervenir en los ambientes en los que se desempeña. Su autonomía se restringe en tanto que el padre, el docente, y el Estado es quién piensa, resuelve y siente su proyección de ciudadano, se limita entonces la visión de sujeto autónomo paralelo a la contradicción en lo manifiesto de vida independiente.

La sociedad política y civil irrumpe en el valor de disponer de las oportunidades y alternativas de decisión que afecta la vida del sujeto, circunstancia que genera tensión en torno al reconocimiento real de la persona en situación de discapacidad como sujeto político de derecho. En la actualidad se han ocupado por la estipulación de leyes a favor del reconocimiento, sin identificar las implicaciones que éstas generan. Tensiones que no se resuelven con el diseño, e implementación de políticas referidas a la persona en situación de discapacidad.

Realidades que emergen de la necesidad de construir el paso de la integración a la inclusión educativa a través de asuntos como: pensar en una comisión que garantice la plena participación que dependa directamente de las esferas gubernamentales, que asuma la responsabilidad de la plena inclusión de derechos, asumiendo la función de validar, divulgar la política basada en la proactividad y equiparación de oportunidades de la persona en situación de discapacidad. Para ello, se requiere que el Estado le otorgue desde el orden jurídico sus derechos sociales, en los que estime las obligaciones como los son el reconocer la persona en situación de discapacidad para acceso a la cobertura integral; es decir, que adquiera los beneficios de rehabilitación y habilitación, así como los medicamentos necesarios para el desempeño personal, acceso a los servicios terapéuticos, transporte especial, atención educativa con los profesionales pertinentes, participación en actividades culturales y de recreación, así como la implementación de información en todos los sistemas de comunicación y de accesibilidad, formación laboral con escenarios de empleo y producción.

Estas acepciones se convierten en el gran desafío para generar una nación más justa, que incluya a toda la población en condiciones de derecho.

Por otro lado, la operatización de la política educativa debe aprender a observar los fenómenos, diseñar y crear herramientas para el efecto de validar las leyes y las normas para facilitar las condiciones de la calidad de vida del sujeto.

Las anteriores, son tensiones que emergen de los procesos de integración escolar, los cuales involucran sistemáticamente cada órgano nacional, visibilizándose la ausencia y conciencia de lo que convoca la ética social, la cual se desarrolla en la escuela y con el docente.

Si bien es cierto, los procesos educativos deben estar orientados desde la postura de la dignidad del ser humano, con el reconocimiento de la individualidad que cada uno posee y lo identifica. A partir de éste planteamiento la dignidad se convierte en un concepto de homogeneidad en medio de la diversidad que distingue al sujeto en cualquier espacio en el que habita o se desempeña. Y es desde esta postura donde la función del docente debe reconocer la cultura de la diversidad existente en la sociedad, la familia, la escuela y el aula. Es así como este reconocimiento cobra vida en la sociedad, con la dimensión



que proclama la inclusión, la cual promueve la equidad de derecho, y sostiene el respeto por la individualidad de cada uno de los ciudadanos.

Desde esta configuración, el papel del docente en el sistema social, político, cultural y por supuesto educativo reclama la construcción de una ética que le permita fundar los principios de garantía en el reconocimiento de derecho para todos. Es así, como el docente en su formación y su acción, debe defender los intereses en una sociedad con equidad a través de su saber pedagógico, el cual está mediado por la comunicación, quien, además, convoca a la dialogicidad, planteada por Freire (1993):

Contribuye a desvelar que la comunicación (como la educación) nunca es neutra, sino intrínsecamente política. Ambas conducen a perpetuar o a alterar la estructura del sistema social: reproducción vs. cambio social; conservación vs. progreso. Cambiar el statu quo implica, por parte del comunicador, ser consciente del carácter domesticador o emancipador de su propia tarea para contribuir, con el uso de los saberes, a la alteración de los modos injustos de marginación (p.53)

Es por ello que se recobra la importancia en el saber pedagógico.

El docente en su práctica debe evidenciar una educación para valorar, defender y promover la formación, la pedagogía de la dignidad, de la sensibilización. Esto implica educar en valores para formar sujetos: originales críticos y creativos, permitiéndoles ser lo que desean ser. Potenciando la educación para la participación democrática con la apropiación personal y colectiva de la palabra y el aprendizaje a partir de consensos desde las diferencias. Fortaleciendo la educación en y para los derechos humanos: traducida en capacitación jurídica y en la vivencia de tales derechos al interior de experiencias pedagógicas, con intervenciones intencionadas, con instrumentos dentro del saber y el conocimiento, que busca el empoderamiento de sujetos y grupos incluidos quienes, en el proceso, se constituyen en actores sociales que transforman su realidad en forma organizada.

Es así como la educación en general y el docente en particular aportan a la construcción de una sociedad más equitativa y más justa, que promueve relaciones en igualdad de condiciones, así como la exigencia de derechos como un accionar de convicción para la calidad de vida del sujeto.

Construyendo el paso de la integración a la inclusión educativa exige del replanteamiento de la ética en el ejercicio docente como posibilidad y pretexto de ver el impacto de formación en sujetos con o sin discapacidad.

## Conclusiones

Las ideas expuestas, son insumos para continuar conformando campos de discusión, en donde se reconstruyan propuestas académicas y se tomen decisiones informadas para la política educativa, para la transformación e innovación de la organización y gestión de una sociedad y una educación inclusiva.

El gran reto, es consolidar un sistema de formación doblemente abierto, es decir, hacia adentro del sistema, en la medida en que, a través del diálogo, en donde se favorece la toma de conciencia de los horizontes de la práctica formadora, generando conciencia de la preocupación formativa en los docentes y los padres de familia y comunidad en general, y hacia afuera, en la medida en que se incorpora la experiencia, las teorías y prácticas exitosas.

Los retos que se asumen, desde cualquiera de las funciones de los involucrados en los procesos de formación, tendrá que ser en compromiso de todos y cada uno de los que conforman y desean una sociedad justa y equitativa.

## Referencias bibliográficas

- Arnaiz P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva*. Murcia, España
- Arnaiz, P (1997) Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz Sánchez y R. De Haro Rodríguez (Ed.). *Años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Abós, P. y Polaino, A. (1986). *Integración de deficientes mentales educables: Un estudio de actitudes docentes*, R.R.P. 196.
- Banco Mundial. (2004). *Fondo de Inclusión Escolar. La experiencia de Uruguay*.
- Dutto, M. (2000). *Integración escolar de sujetos con discapacidad intelectual*. Universidad Católica de Córdoba. Argentina.



- Falvey, M.A.; Givner, C.C.; Kimm, C. (1995). What Is an Inclusive School? In R.A. Villa & J.S. Thousand (Ed.): *Creating an Inclusive School* (pp. 1-12).
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Gavioli, R. (2003). *Políticas Públicas de inclusão*. Revista de Educação. No. 16.
- González, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- Kazumi, R. (2004). *Programa Estadual de Educação para a diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Brasil*. Banco Mundial. Recuperado el 23/11/06 en: <http://Wbln0018.worldbank.org/LAC/LACinfoclient.Nsf>
- Macotela, S. (1999). Entrevista: *La integración Educativa en México*. Revista de Educación / Nueva Época núm. 11.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2009), Decreto 366 de 2009
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (1994) Ley 115 de 1994.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (1996) Decreto 2082 de 1996
- Moreira, L. y Baumel, R. (2001). *Curriculo em Educacao Especial: tendencias e debates*. Revista Educar Curitiba. No. 17. p. 125-137.
- Navarro, G. (2006). *Comportamiento Socialmente Responsable*. En Responsabilidad Social
- Olalla, B. (2003) *La Educación Moral Como Desarrollo*. Universidad de Barcelona.
- Pardo, D (2000) *Reflexiones y preguntas frente a la integración escolar del estudiante sordo*. Instituto Nacional de sordos. INSOR Colombia
- Soto, N (2002) *La atención Educativa de niños, niñas y jóvenes Considerados con Necesidades Educativas Especiales: Una mirada desde la integración y desde la Inclusión*.
- UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”* Jomtien, Tailandia.
- UNESCO, (1994). *Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España,
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. París. Francia.
- UNESCO (2000). *Foro Internacional sobre Educación Para Todos*. París. Francia.
- UNESCO (2003a). *Expediente abierto sobre la Educación integradora*, París. Francia.

UNESCO (2003b). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Documento Conceptual*. París, Francia.

# Políticas de formación docente en Colombia (1994 - 2014). El caso de Montería

Dina María Ramos González<sup>1</sup>  
Jessica Lorea Casarrubia Ruíz<sup>2</sup>

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar los aportes de las políticas de formación docente desarrolladas a nivel nacional y territorial en el período de 1994 a 2015 en las prácticas pedagógicas de los maestros en el caso de Montería, con el fin de proponer lineamientos para su fortalecimiento. Para lograr el objetivo anterior, se utiliza una metodología cualitativa basada en el análisis de contenido, haciendo uso de la entrevista estructurada como instrumento de recolección de la información. En cuanto a la parte teórica, se profundiza el concepto de Políticas de formación docente, teniendo en cuenta las categorías de divulgación, conocimiento, Pertinencia, Calidad y Equidad; Así también como el concepto de Prácticas Pedagógicas, teniendo en cuenta la Formación disciplinar, la Didáctica, la Formación en evaluación y la Formación en investigación. Partiendo de los resultados arrojados por la presente investigación, se puede afirmar entonces que la formación docente debe ser un factor fundamental en las políticas educativas del país, pues se encuentra relacionado directamente con el factor de calidad educativa, que hoy en día tanto se promueve en el ámbito educativo. Pese a esto, en Colombia, y en el caso particular de Montería, se manifiesta la inexistencia de un sistema de formación de docentes contextualizado y actualizado que evidencie aportes a las prácticas pedagógicas de los docentes.

1 Lic. En Educación Básica con énfasis en Humanidades, Especialista en Informática Educativa y Maestrante en Educación. Tutora del Programa Todos A Aprender Colombia. E- mail: dinaramosg@hotmail.com

2 Lic. En Lengua Castellana, Especialista en Informática y Telemática y Maestrante en Educación. Docente de Lengua Castellana en I.E. Normal Superior de Montería- Colombia. E-mail: Jelca2004@hotmail.com

**Palabras clave:** políticas; formación docente; prácticas pedagógicas.

## Introducción

En materia educativa, podemos afirmar que son muchos los factores que inciden en el concepto de la calidad de la educación de un país, como son, por ejemplo, los materiales educativos, el uso de nuevas tecnologías, la intensidad horaria, el espacio físico y ambiente escolar, entre otros. Un factor muy determinante para el logro de esta calidad educativa es el relacionado con la formación docente; es innegable que un docente que se encuentre en permanente formación, va a lograr mejores resultados en función de su desempeño, ya que esto le permite brindar acompañamientos con mayor profundidad conceptual debido a la solidez de su conocimiento, con los recursos apropiados, pues el uso de tecnologías le facilitan su labor, y de la forma más adecuada, ya que su misma formación, le suministra herramientas para tener en cuenta los diversos ritmos, estilos de aprendizaje y diferencias grupales. Por lo tanto, la formación docente debe ser un factor fundamental presente en las políticas educativas de cada nación.

En este artículo, se analizarán entonces los aportes de las políticas de formación docente en las prácticas educativas de docentes; para lo cual, inicialmente, se planteará la descripción del problema, donde quedan plenamente identificadas las dificultades, por las cuales, la cuestión de la formación docente en Colombia se ha visto afectada desde que fue contemplada dentro de las políticas del país y todavía hoy en día, sigue siendo una constante; lo cual ha afectado significativamente los aportes que bien pudieran realizar a las prácticas pedagógicas de los docentes y para lo cual, en realidad, fueron contempladas.

Posteriormente, se presentará la metodología empleada, la cual se apoyó en el enfoque cualitativo, haciendo uso del análisis de contenido a documentos oficiales relacionados con este aspecto. Luego, se presentan los resultados obtenidos con la investigación para finalmente, esbozar las conclusiones del presente trabajo, las cuales se obtuvieron partiendo de los objetivos planteados en el mismo.



## Descripción del problema

La formación docente debe ser un factor fundamental en las políticas de formación docente, pues se encuentra relacionado directamente con el factor de calidad educativa, que hoy en día tanto se promueve en el ámbito educativo. A pesar de la existencia de documentos que esbozan de manera general el aspecto de formación docente en nuestro país, sigue haciendo falta la consolidación de unos lineamientos más robustos en cuanto a éste se refiere, o en su defecto, una actualización a los planes de formación docente.

Prats y Reventós (como se citó en el documento Sistema Colombiano de formación de educadores y Lineamientos de Políticas, 2013), se expresa al respecto afirmando que:

La manera como el educador sea formado y lo que esto significa para su relación con el estudiante una vez que el educador actúe en terreno, hace la verdadera diferencia en el funcionamiento de un sistema educativo. “Por ello, en algunos países del norte de Europa como Noruega o Finlandia se considera que la forma con la que el profesorado interactúa con sus alumnos para comunicarse, estructurar, motivar, guiar, apoyar, etc., resulta decisivo para su rendimiento (p.27).

Podemos citar el caso de Europa, Francia, Alemania, Nueva Zelanda, España, Reino Unido, Finlandia, Estados Unidos, Canadá, México, Cuba, Argentina, Chile y Brasil como países que desde hace mucho tiempo han venido desarrollando políticas consolidadas en torno a los sistemas de formación de docentes. En el caso particular de Colombia, aunque podemos notar que desde 1822, es que se puede considerar la existencia de una formación en ejercicio de manera específica para docentes con la creación en Bogotá de la Primera escuela Normal del país<sup>3</sup>, es con la aparición de la Constitución de 1991<sup>4</sup> y la Ley 115<sup>5</sup> de 1994, que se fortalece la normatividad relacionada con formación docente en nuestro país. Para Zuluaga (1996) las Escuelas Normales “nacen

3 La Escuela Normal en Colombia empieza a escribir su historia a partir de la Ley 6 de agosto de 1821 y del Decreto 20 de enero de 1822 mediante los cuales se determinó la creación de Escuelas Normales en las principales ciudades de Colombia.

4 Constitución Política de Colombia, 1991.

5 Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, que rige el sistema educativo colombiano.

como una institución para difundir la enseñanza mutua, considerada el mejor método para uniformar el sistema de enseñanza en la Nación y expandir la educación a bajo costo dada la precariedad económica”.

Es solo hasta el año 2006 cuando se elabora un documento preliminar denominado “Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes”, que, aunque no fue publicado, contenía como tal, una propuesta donde se proponían los primeros indicios de lineamientos. Subrayemos, el hecho de que no fue publicado, pese a que logró su concepción. Posteriormente, en 2008, se consolida otro documento denominado Política de Formación de Docentes y Sistema Colombiano de Formación de Educadores, (2008) que curiosamente, tampoco fue publicado. Este también emitía en su parte final una propuesta de formación docente. En el año, 2012, vuelve a cristalizarse otro intento de consolidación de la formación de educadores con el documento titulado “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores”, el cual se convirtió en el tercer intento fallido de publicación. El cuarto intento referente a esta temática, es el documento publicado “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” que logra ver la luz pública en 2013 y aunque define lineamientos para el sistema de formación en general, tampoco ha logrado instaurarse en las políticas territoriales como referente a seguir o sugerido en cuanto a esta temática se refiere; tanto así que en la guía colombiana denominada “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente”, la cual fue elaborada en 2011, no se menciona el documento referenciado anteriormente, pues fue realizado con posterioridad y tampoco figura una actualización del mismo que debió plantearse como necesaria. Actualmente, estamos a la espera de un quinto documento, según lo enuncia el Ministerio de Educación Nacional<sup>6</sup>.

A pesar de que en Colombia existen documentos que esbozan de manera general el aspecto de formación docente, sigue haciendo falta la consolidación de unos lineamientos más robustos en cuanto a éste se refiere; máxime en la ciudad de Montería, cuyo Plan Territorial de Formación Docente fue elaborado en 2010 con vigencia hasta el año 2014, y a lo corrido del año 2017, no se cuenta con un documento actualizado que atienda la demanda docente en cuanto a esta temática se refiere. Vale la pena también destacar que el docu-

6 Según respuesta a radicado 2016-ER-136612 donde se especifica que la mayoría de SE de las ETC están definiendo sus PTFD con vigencia 2015-2019 y en este marco el MEN, por demanda, las acompaña para consolidarlos.



mento existente de este Plan Territorial de Formación Docente esboza como a manera de resumen la caracterización de las necesidades de formación, las estrategias y las líneas de formación docente en la entidad territorial hasta el año 2010; más no formula un plan para ser tenidos en cuenta hasta la vigencia 2014, tiempo hasta el cual fue formulado. Al respecto, se expresa la Ley 115<sup>7</sup> en su artículo 113, donde se refiere a los programas para la formación de educadores de la siguiente manera:

Con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, o el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de las Normales Superiores.

Ahora, si bien es cierto que la temática de formación docente ha estado presente hace ya un tiempo en las políticas educativas; no basta con la sola presencia en éstas para garantizar la calidad que hoy en día tanto se promueve en las mismas. Se hace necesaria mayor atención por parte del Estado para que estas políticas sean de conocimiento y manejo público y que se garantice de manera directa su implementación a través de mecanismos que así lo garanticen. Al respecto se expresa Lacarriere (2008):

Si existe preocupación de los gobiernos por la mejora escolar y los Sistemas de Formación Docente, entonces podremos tener la confianza que esta preocupación está generando la necesidad de formar a docentes y alumnos en un nuevo esquema mundial de competencias, de calidad educativa, de profesores comprometidos con su tarea, y de alumnos ansiosos por su desarrollo crítico y reflexivo, y que se puedan ser insertados en un mercado laboral y en una sociedad nueva del conocimiento y crecimiento humano (p. 229).

El recorrido histórico de la formación de docentes en el contexto colombiano, manifiesta la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa derivada de políticas educativas que no trascienden la duración de cada gobierno y que impiden operar de manera sistemática

---

7 Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Por la cual se expide la Ley General de Educación.

y coherente en los planes de formación de docentes, en el ámbito nacional y regional. Paralela a esta problemática, existe otra muy relacionada con la anterior y es que en Colombia han sido muchos los intentos por establecer una política educativa que privilegie la formación docente, pero la falta de continuidad entre una y otra parece ha influenciado en la debilitación de las mismas (Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente, 2008). Observando el recorrido histórico de la formación docente en Colombia expuesto en este trabajo, se evidencia de igual manera la cantidad de normas, leyes, decretos, documentos institucionales y planes, entre otros, que ubican la temática de formación docente en nuestro país con mucha legislación plasmada en el papel, pero con una práctica de la misma bastante incipiente. De esta manera lo anota el documento Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente (2012), donde se plantea la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa derivada de políticas educativas que no trascienden la duración de cada gobierno y que impiden operar de manera sistemática y coherente en los planes de formación de docentes, en el ámbito nacional y regional.

En nuestro país, mientras las políticas sean de gobierno, no existen garantías de continuidad en cada uno de ellos, de turno y en caso de convertirse en políticas de estado, se hace necesaria la voluntad de cada gobierno por velar por su respectivo cumplimiento, la transversalidad en cada área que compete la misma y la respectiva evaluación periódica de éstas, para que pueda presentarse dicha continuidad, lo cual difícilmente se puede cumplir en un país donde las políticas educativas se han venido presentando al ritmo de los intereses del gobierno de turno como se puede palpar en el recorrido histórico por las políticas del país realizado en el presente trabajo de grado. (Niño & Borbón, s.f) se expresó al respecto diciendo:

Frente a todos estos “esfuerzos”, según una lectura que pueda hacerse de la historia de la Educación en Colombia, la percepción que siempre se manifiesta, es como si nunca se hubiera podido cumplir con el esfuerzo y si como cuando se ha considerado que se cumple, ante otro paquete de medidas, de acatamientos a lo ordenado, ya se estuviera nuevamente desfasado ante la aparición de un manifiesto conjunto de exigencias y críticas para aplicar nuevos ajustes. Bastaría una ojeada a los Planes de Gobierno que, desde 1960, se han venido haciendo para cada período presidencial (p.2).

Si desde 2006 que se consolida el primer documento como tal donde se contemplan lineamientos puntuales de formación docente en Colombia, podemos destacar que ya han transcurrido nueve años en los cuales, el gobierno colombiano ha elaborado otros tres documentos diferentes más uno que todavía se encuentra en proceso de gestación y aunque en los dos últimos documentos que han sido dados a conocer al público, se retomem algunos aspectos del que le precedió, esto puede percibirse como una clara evidencia de la falta de encadenamiento que debe existir entre éstos (Niño & Borbón, s,f) y continúa refiriéndose a esta temática diciendo que:

En cada uno de esos Planes, tanto en el diagnóstico de la situación anterior, como de aquello propuesto para remediar las deficiencias se anotan los desaciertos y carencias en la formación de los Educadores y del ideal de calidad de Educación no alcanzado y, luego, páginas adelante, se formulan las soluciones a llevar a cabo por el gobierno de turno. Esto es, entonces ya, un lugar común en estos Planes (p.2).

Por otra parte, no podemos olvidar que las políticas de formación docente deben nacer a partir de una necesidad real del contexto. La lectura de este contexto del docente colombiano es lo que finalmente, le imprimiría coherencia a una política basada en las premisas de calidad a la que el gobierno actualmente le está apuntando. Así lo anota (LacARRIERE, 2008), quien estima la pertinencia de:

Una evaluación diagnóstica de las necesidades de mejoramiento del profesorado como punto de partida en un proceso como este... “Solo bajo esta condición se podrá establecer entonces un programa de mejoramiento del profesorado, que vaya acorde a las necesidades reales, y con la certeza de que esto traerá como beneficio a la propia educación” (p, 28).

Es decir, se hace estrictamente necesaria la participación activa de los docentes que aunque en el último intento de construcción del documento de políticas de formación docente se tuvo en cuenta la participación ciudadana a través de mesas de trabajo, hace falta que se realice de una manera directa con instrumentos validados por expertos y aplicados en el campo de acción docente y no desde “una oficina” o “escritorio” donde se recojan percepciones

que distan mucho del contexto local y regional donde se realiza el acto docente. De ahí que surja la pregunta de investigación:

¿Cuáles han sido los aportes de las políticas de formación docente desarrolladas en el ámbito nacional y territorial en el período 1994 – 2015, en las prácticas pedagógicas de los maestros de Montería?

## Metodología

De acuerdo con (Barrios, Ch. y Vives, M., 1996) las investigaciones cualitativas siempre comportan complejidad, pero mucho más si éstas se centran en educación y dentro de este amplio ámbito de acción, en la formación permanente y desarrollo profesional de los docentes. Por lo anterior, se consideró que lo que mejor traduce nuestra aproximación al objeto de estudio es el paradigma cualitativo con el modelo de análisis de contenido, debido su naturaleza de interpretación de textos que Según Abela (2009 p. 2), se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida.

De este modo, las decisiones metodológicas están conectadas con los objetivos y las preguntas de esta investigación, las cuales atienden a las siguientes categorías de Políticas de formación docente y Prácticas pedagógicas.

Así mismo y siendo consecuentes con la naturaleza del estudio y para efectos de analizar los datos arrojados en las diferentes entrevistas se empleó el software Atlas. Ti, aprovechando su validación y reconocimiento en investigaciones en el campo de las ciencias sociales, y teniendo en cuenta su utilidad a la hora de facilitar el análisis cualitativo.

Este análisis fue realizado sobre tres documentos oficiales, apoyados en el software Atlas.Ti: La Ley general de Educación de 1994, El Plan Territorial de Formación Docente del Municipio de Montería y El Sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. De igual forma, se hizo uso de la entrevista estructurada como instrumento de recolección de la información a 36 docentes de 12 instituciones del municipio, teniendo en cuenta los criterios de representatividad e intencionalidad.



## Resultados

Partiendo de los resultados arrojados por la presente investigación, se puede afirmar que la formación docente debe ser un factor fundamental en las políticas de formación docente, pues se encuentra relacionado directamente con el factor de calidad educativa, que hoy en día tanto se promueve en el ámbito educativo. Pese a esto, en Colombia, y en el caso particular de Montería, se manifiesta la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa derivada de políticas educativas que no trascienden la duración de cada gobierno y que impiden operar de manera sistemática y coherente en los planes de formación de docentes, en el ámbito nacional y regional. Así mismo, se hace evidente la falta de continuidad entre una política y otra, lo que ha influenciado en la debilitación de las mismas. Ahora bien, a pesar de la existencia de documentos que esbozan de manera general el aspecto de formación docente en nuestro país, sigue haciendo falta la consolidación de unos lineamientos más robustos en cuanto a éste se refiere, o en su defecto, una actualización a los planes de formación docente. Por tanto, no se evidenciaron aportes significativos de éstos a las prácticas pedagógicas docentes debido al desconocimiento, a la desactualización y a la descontextualización de estos planes.

## Conclusiones

- En Colombia, se manifiesta la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa derivada de políticas educativas que no trascienden la duración de cada gobierno y que impiden operar de manera sistemática y coherente en los planes de formación de docentes, en el ámbito nacional y regional.
- En nuestro país, se hace evidente la falta de continuidad entre una política y otra, lo que ha influenciado en la debilitación de las mismas. Así mismo, la cantidad de normas, leyes, decretos, documentos institucionales y planes, entre otros, que ubican la temática de formación docente en nuestro país con mucha legislación plasmada en el papel, pero con una práctica de la misma bastante incipiente.
- En nuestro país, mientras las políticas sean de gobierno, no existen garantías de continuidad en cada uno de ellos, en caso de convertirse en políticas de estado, se hace necesaria la voluntad de cada gobierno

por velar por su respectivo cumplimiento, la transversalidad en cada área que compete la misma y la respectiva evaluación periódica de éstas, para que pueda presentarse dicha continuidad, lo cual difícilmente se puede cumplir en un país donde las políticas educativas se han venido presentando al ritmo de los intereses del gobierno de turno.

- La gran mayoría de docentes entrevistados desconocían los planes de formación docente tanto a nivel territorial, como a nivel nacional. Por tanto, se puede afirmar que existe un desconocimiento general de los mismos. Aunque la temática de formación docente ha estado presente hace ya un tiempo en las políticas educativas, no basta con la sola presencia en éstas para garantizar la calidad que hoy en día tanto se promueven las mismas. Se hace necesario mayor atención por parte del Estado para que estas políticas sean de conocimiento y manejo público y que se garantice, de manera directa, su implementación a través de mecanismos que así lo garantice.
- A pesar de la existencia de documentos que esbozan de manera general el aspecto de formación docente en nuestro país, sigue haciendo falta la consolidación de unos lineamientos más robustos en cuanto a éste se refiere o en su defecto, una actualización a los planes de formación docente. En el caso del Plan Nacional de Formación docente, desde el año 2013, no ha recibido ningún tipo de actualización ni retroalimentación acorde a tendencias, legislaciones y aspectos renovados, en cuanto a educación se refiere. En el caso del ente territorial de Montería, el plan de formación docente, desde su realización en 2010, tampoco se le ha realizado ninguna actualización. Aunque, cabe aclarar, que en ambos casos, nos encontramos a la espera de una versión actualizada de estos planes anunciados por el MEN y por la Secretaría de Educación, respectivamente. Dichos cambios fueron anunciados, desde el inicio de nuestro trabajo investigativo, pero aún en la parte de conclusiones, no se han hecho realidad los mismos; lo cual denota una lentitud en estos procesos, que de seguro perjudican los procesos formativos debido a que al momento de aplicarse dichos ajustes, posiblemente, otras serán las necesidades y realidades.
- Los docentes del ente territorial de Montería no reconocen aportes para sus prácticas pedagógicas en las políticas de formación docente desde el año 1994 hasta el año 2015.
- Para la elaboración de los lineamientos de formación docente en Montería, se hace necesario tener en cuenta la participación activa de los



docentes, las necesidades propias de cada contexto institucional, así como también las necesidades de la región.

- Se debe realizar un seguimiento a los planes de formación docente, no solo durante la implementación del mismo, sino también tiempo después de su implementación, hasta asegurar que sea parte de su cultura de manera permanente; Así mismo, de manera periódica, puedan ser evaluados los aportes de estos planes de formación a las prácticas pedagógicas de los docentes y se puedan ir realizando los ajustes pertinentes de acuerdo a los resultados arrojados con los mecanismos de evaluación. Este seguimiento debe ser realizado tanto a nivel nacional, como territorial e institucional para el logro verdadero de los objetivos de estos planes.
- Las formaciones planteadas dentro de los planes de formación deben ser realizadas a manera de talleres, donde se ponga en práctica y de una manera vivencial, se profundice la parte teórica de dichas formaciones.
- Los entes territoriales deben tener su plan de formación actualizado al inicio de cada año escolar y desde ese mismo momento, los docentes tengan conocimiento del mismo para que puedan programarse con anticipación y la divulgación de estas formaciones sea realizada de manera oportuna.
- Las formaciones programadas dentro de los planes de formación docente deben ser de carácter obligatorio para los docentes, pero sin olvidar el factor motivacional representado en estímulos o reconocimientos propios de su labor.
- La oferta de formación contemplada en estos planes debe ser variada, teniendo en cuenta los niveles educativos, las diversas áreas del conocimiento y los de tipos cargos que pueden presentarse en una institución educativa.
- Es importante que dentro de estas formaciones se trabaje en equipo de manera institucional, que las reflexiones generales sobre éstas queden consignadas y que dentro del mismo equipo, se vele por el cumplimiento de las metas propuestas en materia formativa. Las actualizaciones en estrategias y acciones pedagógicas en los planes de formación docente deben ser fruto, precisamente, de estos grupos. Algunos docentes entrevistados, sobre todo de primaria, destacaron las comunidades de aprendizaje, contempladas dentro del Programa Todos A Aprender del Ministerio de Educación, como un espacio de valioso aprendizaje para el fortalecimiento de las prácticas educativas en el país.

- Es importante que dentro de los procesos de formación docente se tengan en cuenta los referentes curriculares que se estén manejando a nivel nacional; así como también la parte legislativa, la parte pedagógica, la didáctica, la investigación, el conocimiento específico de cada área y de cada nivel educativo, lo convivencial y todo aquel conocimiento que vaya cobrando importancia en el ámbito educativo.
- Se hace necesario que dentro de las formaciones contempladas dentro de los planes de formación docente se garantice la calidad de las mismas, la idoneidad de las personas capacitadoras y que los espacios y materiales sean los más adecuados para que este proceso pueda cumplir con el logro de su objetivo.
- A nivel general, han sido muy pocos los estudios que se han dedicado a analizar los aportes de las políticas de formación docente en las prácticas pedagógicas de los maestros. Específicamente, en el caso de Colombia, en nuestro rastreo realizado, se encontraron tres trabajos relacionados, de los cuales uno solo tenía relación directa con nuestro objeto de estudio, los otros dos fueron tomados para apoyarnos en la parte metodológica y conceptual. En el caso puntual de Montería, en este mismo rastreo realizado, no se encontraron trabajos relacionados con éste.

## Referencias bibliográficas

- Aranda, R. (s.f). Importancia de la formación de educadores como agentes de la calidad educativa, tal como propugnan las reformas educativas. Proyecto de Formación del profesorado para la educación especial de Latinoamérica. *Didáctica Universitaria*, 101-138.
- Aránega, S. (2013). De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad. *Cuadernos de docencia universitaria*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Armando. (2014). *Las nuevas alfabetizaciones en la formación docente en Argentina. Un análisis de la producción de discurso pedagógico en las políticas curriculares a partir de la Ley Nacional de Educación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Barrios, Ch. (2010). *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Tarragona: Universidad Autónoma de Barcelona.



- Bernabé, C (2013). *Concepciones de formación inicial docente en los documentos de política educativa*. San Miguel – Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412.
- Cardona, D. (2004). *Diseño del Plan de Formación Docente en estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en la Institución Universitaria Salazar y Herrera*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Cifuentes, C. (2013). *Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia, análisis de los dos estatutos vigentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002). Diferencias en la labor docente*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Comino, Y.; Cáceres, M.; Aznar, I.; Ágreda, M. & Hinojo, M. (2017). Detección de necesidades formativas en docentes, respecto a la inclusión educativa, desde su propia praxis profesional, una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Universidad de Castilla La Mancha. pp. 267-279. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/312372776\\_deteccion\\_de\\_necesidades\\_formativas\\_en\\_docentes\\_respecto\\_a\\_la\\_inclusion\\_educativa\\_desde\\_su\\_propia\\_praxis\\_profesional](https://www.researchgate.net/publication/312372776_deteccion_de_necesidades_formativas_en_docentes_respecto_a_la_inclusion_educativa_desde_su_propia_praxis_profesional)
- Contreras, C. (2013). *La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cura, R. (2010). *La articulación entre teoría y práctica en la formación inicial de profesores*. Buenos Aires: Universidad CAECE-FUNDEC.
- Cutimbo, P. (2008). *Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Carlos.
- Del Cid, K. (2010). *La formación docente y la calidad de la educación en los centros educativos bilingües del Municipio de El Progreso, Departamento de Yoro*. Cortes: Universidad Pedagógica Nacional. San Pedro Sula
- Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Eduardo, P. (2011). *La formación docente en la sociedad del conocimiento: SFODOSU*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Garrido, J. L. (1998). Tendencias y problemas de la formación de maestros en Europa. *Congreso: La formación de maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- Gómez, M. (2011). *Desarrollo profesional del maestro, La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño*. Lleida: Universidad de Lleida.
- González, P. (2013). *Concepciones educativas del profesorado y expectativas ante la formación. Escuelas municipales de la comuna de Coyhaique, Chile*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gutiérrez, J. (2005). *La formación permanente del profesorado, su incidencia en la mejora de la calidad educativa: la realidad en el ámbito del centro del profesorado Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Flores, F. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Lacarrière, J. (2008). *La Formación Docente Como Factor de Mejora Escolar*. Madrid - España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Lamoggia, F. (2012). *Capacitación del profesorado venezolano. Experiencia de consolidación de los círculos de acción docente en la educación básica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Leandro, L. (2014). *Políticas de formación de profesores universitarios en el contexto de la transnacionalización educativa: tendencias en universidades catalanas y paulistas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OECD. (2013). Los países asiáticos encabezan el último estudio PISA elaborado por la OCDE sobre el estado de la educación mundial –Oecd.org. Recuperado de <http://www.oecd.org/newsroom/los-paises-asiaticos-encabezan-el-ultimo-estudio-pisa-elaborado-por-la-ocde-sobre-el-estado-de-la-educacion-mundial.htm>
- Márquez, A (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Martínez, O. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: Incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.



- Méndez, L, Narvárez M. (2007). Análisis de políticas educativas en el marco de calidad y Cobertura para población infantil desplazada en el nivel preescolar. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de políticas. Bogotá: El Ministerio.
- Montes, A. Romero, Z. Gamboa, A. (2017). La formación docente en el marco de la política de calidad de la Educación Básica en Colombia. *Revista Espacios*, 38(20) 26-39.
- Niño Zafra, Libia & Díaz, B (s,f), Rafael. La Formación de Educadores en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. P.2
- Picco, S. (2007). *Metodología de la enseñanza y formación del profesorado: el caso de la Sección Pedagógica y la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata,
- Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente. (2012). Documento Borrador (sin más datos).
- Portilla, A. (2002). La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Preciado, F. Gómez, A. Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década. *Rmie*, 13(39), pp. 1139-1163.
- Rátiva Velandia, Marlén. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica “El normalismo en vía de extinción” Colombia, ¿cómo estamos?. Hojas y Hablas. Recuperado de: <<http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/article/view/92>>.
- Santiváñez. (2014). *Sistematización de estrategias para la formación del docente reflexivo en una universidad privada de Lima*. San Miguel: Pontificia Universidad Católica del Perú.

# Understanding technical cycle students' beliefs about the efl learning process

Yesly Oquendo Aduén<sup>1</sup>; Lina Humanez Arroyo<sup>2</sup>;  
Oscar Ramos Martínez<sup>3</sup>; Jhennys Paola Becerra Ossa<sup>4</sup>

## Abstract

The current two-stage study “Understanding Business administration and Public Accountancy students’ beliefs about the EFL learning process” was carried out in Corporación Universitaria Americana- headquarters Monteria with technical cycle students of both academic programs who were taking the initial English courses corresponding to level I and II. The project followed a qualitative case study design in which data collection was divided into two phases; the first one corresponded to the direct observation process of students’ behavior, body language and attitudes inside the classroom whereas the second one included surveys and semi-structured interviews to some students, in order to obtain data comparable with the first stage conclusions. Findings of the study suggest that factors such as age and prior experiences influence students’ beliefs about English as a Foreign Language Learning and the perception that they have about themselves as learners, however, no evidence was found to suggest that these factors affect students’ perception of the language as such.

**Key words:** EFL, learning, beliefs, Business Administration, Public Accountancy.

1 English professor, Corporación Universitaria Americana- Montería. E-mail: yoquendo@coruniamericana.edu.co

2 Master in pedagogy and classroom research (c), Corporación Universitaria Americana-Montería, E-mail: academicomon@coruniamericana.edu.co

3 Master in Engineering with emphasis in computational systems (c), Corporación Universitaria Americana-Montería, E-mail: oramos@americana.edu.co

4 Master in pedagogy and classroom research (c), Corporación Universitaria Americana-Montería, E-mail: jbecerra@coruniamricana.edu.co



## Resumen

Este capítulo expone los resultados del estudio “Creencias de los estudiantes de administración de empresas y contaduría pública sobre el proceso de aprendizaje Inglés como Lengua Extranjera”, llevado a cabo en la Corporación Universitaria Americana- sede Montería con estudiantes de ciclo técnico ambos programas quienes cursaron las asignaturas de inglés correspondientes a los niveles I y II durante los períodos 2017-1 y 2017-2. El proyecto sigue un diseño de estudio de caso cualitativo en el que la recopilación de datos se dividió en dos etapas; La primera etapa corresponde al proceso de observación directa del comportamiento de los estudiantes, el lenguaje corporal y las actitudes dentro del aula, mientras que la segundo incluyó encuestas y entrevistas semi-estructuradas a algunos estudiantes, con el fin de obtener datos comparables con obtenidos durante la observación. Los hallazgos del estudio sugieren que factores como la edad y las experiencias previas influyen en las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la percepción que tienen sobre ellos mismos como aprendices, sin embargo no se halló evidencia que sugiera que dichos factores afectan la percepción que los estudiantes tienen sobre el idioma como tal.

**Palabras clave:** EFL, aprendizaje, creencias, administración de empresas, contaduría pública.

## Introduction

Learning a second language has become a pivot to achieve greater professional development; a few decades ago people’s motivation for learning a language different from their mother tongue was mainly related to the necessity that human kind have to communicate with others regardless their race, age, nationality or gender. However, it is undeniable that not all languages are embraced and widely spoken for non-native speakers around the world; there are a couple of them such as English or Mandarin that reached the category of ‘Lingua Franca’ due to their rapid spread and use in specific contexts and for specific purposes (Jenkins, 2013). English, for instance, is largely used in different social, academic and business contexts (Jenkins, 2014) and it has been set as the official second language of many countries or the foreign language for excellence.

Colombia, for example, is one of the many countries that have chosen English as the Foreign Language (EFL) to be taught at all educational levels, primary, secondary and higher education. It is a mandatory subject or course of curriculums followed or established by institutions, thus, Colombian students take English classes at least during 11 years that is the time they spent at school. Currently, despite the fact that Colombian people initiates foreign language learning process at very young ages, there is still a significant amount of them who have not reached the desired level or expected outcomes. Furthermore, at higher education institutions, it is common to find students who do not feel at ease with the language classes and often express their unpleasantness or even ‘incompatibility’ with the language itself; it stands to reason that after an 11-years learning process, claims like this one should not often be found inside classrooms but they do exist and reflect and gives an insight of the learner’s mindset or beliefs.

The above, has certainly become a matter of discussion and questionings, it brings up to the portrait aspects that are frequently neglected, that is to say, learners’ judgments or beliefs about EFL learning or about themselves in relation to the language. It raises the concern of factors underlying students’ beliefs or attitudes and how the externalizations of such beliefs are often ignored. A concern that behooves all actors of the process, teachers, students, peers and even the institutions.

Supporting the existent literature, results of the current study suggests that social, cognitive and affective factors along with students’ beliefs and attitudes constitute a gear whose functioning influences the learning process, enhancing or preventing them from a meaningful engagement. Ellis (2015) claims that social contexts do have a bearing on how individuals conceive the language and the way they perceive themselves as learners, thus, with this claim the author upholds the need and relevance of studies like the present, aiming to understand students mindset since it is given by the learner’s context, it will not be constant and generalizable for all learners in a group.

## **Literature review**

Within the field of education, more specifically the one of foreign language and Second language learning, the matter of learners’ beliefs has been widely



discussed (Horwitz, 1988; Cotterall, 1995; Kalaja & Barcelos, 2012; Houseini & Pourmandnia, 2013) and although no agreement has been reached, scholar continue to delve into it. Given the context-bounded nature of learners' perception or judgments, it turns out difficult to arrive to a general consensus about their sources and manifestations, and by no means about their implications on language learning processes. However, it seems that there is an agreement on what word beliefs comprehends, for instance, Richardson (1996) conceptualized the term 'belief' as the way one perceives the different circumstances, situations and elements that belongs to one's context, assuming those perceptions as valid.

Two decades ago, studies on the issue of beliefs aimed to validate the existence of a potential relation between learners' mindset and their outcomes inside and outside the Foreign Language classroom. Authors such as Peacock's (1991), Truitt's (1995) and Yang's (1999) paved the way for the discussion that to these days is still served. Around ten years later, Ellis (2008) focused on the sources of learners' perception and preconceptions, identifying that previous experiences play an important role but also concluding that there was a need for further investigation given the diversity of the sources.

Later studies, led to conclude that beliefs are complex constructions about a set of aspects that go from the learning situation to the nature of the language learning process (Zhong, 2015). Seemingly, Suwanarak (2012) identified that motivation was an important element that influenced language learning and that it was closely related to learners' beliefs, especially, about themselves as apprentices; the latter is an statement that supports the findings of a previous study carried out by Kornos, Kiddle and Csizér (2011) who claim that self-perception is a determining factor for students motivation towards the language, but it may also influence self-evaluation of their performance.

Recent research continues to highlight the necessity to examine emergent variables that affect students' beliefs (Abdollahzadeh & Nia, 2014). Apart from factors such as age, prior experiences and motivation, Ahmadi, Abdollahzadeh, Taghinezhad and Beigi (2016) suggested to focus on gender related characteristics and emphasized once again the importance of analyzing beliefs in relation to learners' socio-economical context.

All in all, despite the considerable amount of literature scholars acknowledge that there is latent need for further research on this issue, since both learners and teachers must be aware of the role that beliefs within the learning process. Birjandi and Mohammadi (2014) point out that “Belief is said to be the essence of any behavior; therefore, any improper belief can lead to a set of educational behaviors which can hinder the learners’ success” (p.6), thus data on this matter can become an input that will undoubtedly help teachers to improve language teaching practices to guarantee as much as possible that learners achieve the expected outcomes.

## Methodology

This study followed a qualitative approach since it did not seek to intervene in the subject matter of study, but to describe a relevant social phenomenon (Punch, 2013). Thus, it is consistent with the concept of “Research designed to find out how people feel or what they think about a particular situation is also a qualitative research” (Kothary, 2004, P. 3).

Furthermore, the research design of the present study suits into the case studies category, which according Dawson, Hancock and Algozzine (2015) are

Intensive analyses and descriptions of a single unit or system, bounded by space and time. Topics often examined in case studies include individuals, events or groups. Through case studies, researchers hope to gain in-depth understanding of situations and meaning for those involved (p.10).

In this particular case, the project aim was to explore and understand a group’s perception regarding the issue subject of study; however, the possibility to focus on particular cases was not dismissed, due to the assorted sample of participants. To give answer to the leading questions of the project, two data collection procedures were chosen, observation, surveys and semi- structured interviews. Thus, due to the election of these three techniques, collection of data was divided into two stages.

An initial stage consisted of a detailed observation where the teacher carried out a conscious and thorough process of identification of behavior patterns,



learners' body language and attitude displays within the language classroom during 13 sessions of 2 hours. The second stage, on the other hand, involved surveys application and interviews to specific participants of the sample, two procedures that allowed validation and/or contrast of data collected in first phase.

## **Participants and context**

Corporación Universitaria Americana- headquarters Montería is a young higher education institution with propaedeutic cycles, the institution offers its educative services in the capital city of Córdoba, and it aims to cover different municipalities of the department in mention. It targets population from all SES, being low and working the predominant ones.

Currently, Corporación Universitaria Americana offers two academic programs, Business Administration and Public Accountancy, each one with 158 and 192 students respectively. These two programs have been widely accepted by the community of Monteria, inasmuch as the institution has aimed to target people from different Socio Economic Status (SES). In general terms, its population ranges from 16 to 55 years old and most of the population corresponds to people who work and study simultaneously, some of them have started their professional studies after long time of finishing high school, whereas a minority has recently finished it.

The convergence of such diverse set of variables makes the institution a good scenario to carry out studies of this type. Nonetheless, to ensure the reliability and accuracy of the project, the sample was delimited to students from both programs technical cycle who took the mandatory English courses corresponding to level I and II during the periods 2017-1 and 2017-2. A sample that given the particular characteristics of both programs curriculums and their prerequisites was expected to vary from one academic period to the other.

Moreover, the sampling method employed in this project corresponds to the 'purposeful sample' one, since the intent was to have a diverse group of participants, being heterogeneity an enriching factor for the data collection. The former decision was also founded upon the fact that the study aimed

to gain a greater understanding of particular situations presented inside the classrooms of the institution, but by any means generalization of these result is being targeted, hence, random sampling would not have contributed to answer the questions raised in this research since

Random sampling of a population is likely to produce a representative sample only if the research characteristics are normally distributed within the population. There is no evidence that the values, beliefs and attitudes that form the core of qualitative investigation are normally distributed, making the probability approach inappropriate (Marshal, 1996, p. 523).

Furthermore, within this investigation the importance of small samples, not randomly selected, in qualitative research (Marshal, 1996), became a pivot for the development of different data collection stages in which the number of participants was gradually reduced, bearing in mind the variations of the sample, but keeping the characteristics of a case study design.

### **Data collection procedures**

As part of the study, the data collection procedure of observation, intended to identify conscious and unconscious learners' externalization of their beliefs, allowing the characterization of the initial sample; it aimed to collect valuable data related to learners' attitudes, behavior and body language that could give the teacher an insight of how students feel and what they believe about their English as a foreign language learning process and about the language itself. Hence, data was collected through direct observation held by the teacher inside the classes, a procedure that according to the Sage encyclopedia of qualitative research methods (Given, 2008) "involves collecting impressions of the world using all of one's senses, especially looking and listening, in a systematic and purposeful way to learn about a phenomenon of interest" (p. 573), in this particular case the teacher assumes the role of a participant since she is "closely watching and noting classroom events, happenings or interactions" (Freeman, 1998, p.94) in which she may be involved.

According to Wragg (2013), "the purpose, timing and context of an observation should largely determine its methods" (p.3). In accordance to his claim



the observation stage of this study was outlined as an extensive and consistent process, in order to facilitate the achievement of the goal, which was the identification of behavior patterns, conscious or unconscious manifestations of learners' mindset regarding the target language, namely, English. Data collection through this procedure was carried out for 13 weeks of the 16 that made up the academic period; during this time, students developed regular tasks and activities in learning contexts. Such tasks included presentations, follow-up tests, workshops, partial exams, oral participation activities as well as group and individual work; this wide variety of learning situations fostered a propitious setting for the teacher to witness how participants externalized different emotions and thoughts, provoking interaction among peers where their beliefs and paradigms were exposed.

The initial sample of the observation was 94 four students from 6 different groups, 3 groups from each level, namely, English I and English II; overall, this sample was integrated by 50 business administration students and 44 from the public accountancy program. The observation process was carried out during 4 weeks in which just two groups were selected bearing in mind characteristics such as the range of ages and number of students; the idea was that the sample were as diverse as possible, avoiding the probability issue that random sampling entails.

As the first month of observation passed by, the teacher started to take notes of students' body language displays as well as the discourse pieces that disclosed inner-bounded thoughts. Both groups, the English I and English II, were tracked along 9 weekly classes of two hour until the end of 2017-1 period. Then, as the second semester of the year started a single group of 30 students was selected, it was made up by some of the learners that had recently finished the initial level (I) and some others who had failed English two and were taking the course for the second time.

By virtue of the project's nature, observation was not discarded for the development of the second stage of data gathering, in spite of the fact that a whole stage was devoted to collect observable evidence; It became a continuous process that allowed constant comparison with the data obtained from the surveys and semi- structures interviews carried during the period 2017- 2.

Surveys were applied in order to know some background aspects about students; they provided condensed and valuable information which if necessary was deepened through semi-structured the interviews to specific participants. The semi-structure pattern was given by the purpose of the study, understanding students' beliefs, thus, they had to feel free to express how they really felt and not being constantly cut off by the interviewer. According to Cohen & Crabtree (2006) some of the advantages offered by this data collection procedure are: "Semi-structured interviews allow informants the freedom to express their views in their own terms. Semi-structure interviews can provide reliable, comparable qualitative data" (p.2). Nevertheless, the combination of these two techniques is known as 'qualitative survey'. According to Jansen (2010), these differ from traditional statistical surveys both structure and purpose since a qualitative survey aims to describe how diverse the sample or subjects of study are, rather than predicting reiterative or frequent a phenomenon may be.

All in all, the set of data collection procedures provided a considerable amount of information that was analyzed and categorized. As a result of the analysis, some variables that influence learners' beliefs and attitudes toward the language were identified.

## Data analysis

Data collected through observation focused on relevant events or happenings inside the classroom. Data analysis and observations were carried out simultaneously along the project. The process of observation was systematic, it was developed each week in a 2 hours class, it allowed to follow up students' manifestation of their beliefs in verbal and non-verbal forms, apart from their attitudes towards the class the observer aimed to gain a deeper understanding of the way conceive English as a foreign language. To achieve such goal, data obtained from the qualitative surveys was analyzed; the resulting information was coded using a combination of two methods, i.e. Values and Attribute coding method (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Participants behavior, body language and attitudes was coded following the values system while for activities, tasks, data related to personal information of the learners it was used an attributive methodology. It is also important to state that participants' names were changed and although their names are reserved in the article and project, the documentary evidence if needed to use for fur-

ther research will include pseudonyms. The first step for data analysis was the individualization of behavior patterns; these were categorized into negative or positive exteriorizations.

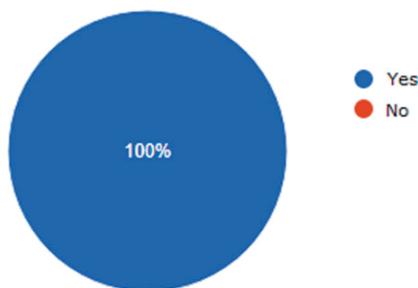
After coding data, this was contrasted and analyzed taking into account the main variables identified, namely, age and prior experiences; such analysis intended to determinate to which extent their influenced students' perception of English language, their learning process and themselves as learners.

## Findings

Data collected through surveys indicates that although some students externalize apathy and unpleasantness or even 'incompatibility' with the target language, they do recognize that speaking a second language is a differentiating element that may result advantageous for their professional development. The graphic below corresponds to the question '*Do you consider necessary to learn a foreign language as part of your professional studies?*'

### Graphic 1

*'Do you consider necessary to learn a foreign language as part of your professional studies?'*



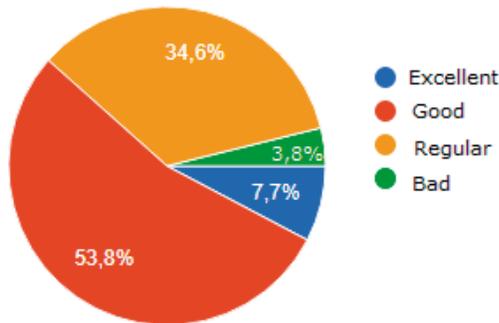
From the 30 students that answered the survey all of them manifested that learning a foreign language like English is necessary. Given this circumstance, initial hypothesis that the poor demand for professionals who speak a second language could affect the students' perception of the L2 learning need was

belittled inasmuch as participants do acknowledge to some extent the importance of English, but it also reveals that learners motivation, in this particular case, is mainly instrumental since they project what they can do or get with language but ‘it is not rooted in the personality of the learner, and therefore, more dependent on fallible external pressures” (Skehan, 1989, p.52).

However, it was imperative to question students about the apathy, stress or anxiousness evidenced during the observation period, this however, was a question that was not formulated in a direct form, instead, a set of questions was designed to obtain such data. One of the most important questions that the survey included was *How do you rate your previous experience with EFL learning?* A question that revealed two important percentages, 53,8% of the survey respondents indicated that these were ‘good’; 34,6% labeled them as ‘regular’ and only 7,7% answered ‘excellent’.

**Graphic 2**

*How do you rate your previous experience with EFL learning?*



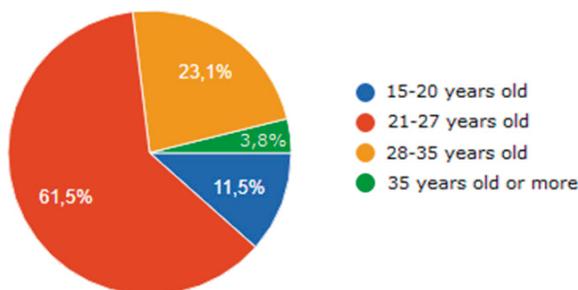
46,5% of the participants, almost the half, indicated that their prior experiences were not pleasant, results that validated the data collected during the observation process, in which the main sources of information were peers conversation, preparation time before exams, spare time during classes, where some students used to express their concern about the subject, often comparing it with other subjects or making reference on how was their process at school.

Systematic observation of these behavior and language patterns led to conjecture that younger students were more open to the possibility to learn English for other reasons different to their instrumental motivation which was not only evidenced during this initial data collection stage but also in the second one. In fact, as survey answers revealed that they often proclaimed that although the difficulties faced during classes they had the opportunity to acquire knowledge about grammatical structures and develop, to some extent, basic language skills. By contrast, some of the more aged participants did not agree with the latter, these students often expressed that they English knowledge was limited to vocabulary, they described how they used to learn words in isolation and sometimes they were not even taught the correct pronunciation. Therefore, apart from asking students' opinion about English language, their learning process and their learning strategies, the survey also included a section devoted to personal information such as name, age, recent studies and institution type, data that resulted relevant for the development of the research.

Regarding the variable of age, it was found that 61,5% of the participants of the survey were around 21 and 27 years old; 23,1% age range was 28-35 years and just a minority of them was under or above of the ages already mentioned.

### Graphic 3

#### *Participants age*



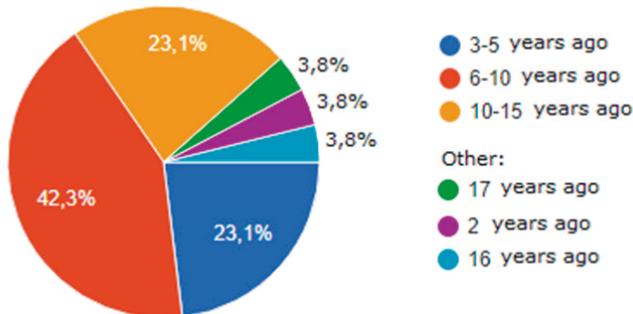
Even though, age itself was one of the most important factors identified as influencing in learners' beliefs, it was necessary to delve into other issues

related to learners prior experiences, which as mentioned above was other concomitant element evidenced during the observation stage, given a potential relation between these two variables, it was imperative to verify or dismiss such thesis. Hence, apart from participants' age, one of the survey's section also aimed to determine the period of time between participants' completion of high school and their current studies; an important aspect inasmuch as these were the experiences that students recalled with more frequency.

On this variable, the survey revealed that the majority of the students completed high school around 6 and 15 years ago, being this a considerable period of time in which some students remained academically inactive whereas others coursed technical studies at other institutions. On the other hand, just 23,1 % of the students had finished secondary in a period no longer than 5 years.

#### Graphic 4

*How long ago did you graduate from high school?*



Thereby, to complement the data collected for the analysis of learners' prior experiences and their role in beliefs genesis, a question related to the institution where students coursed their primary and secondary studies was included; the aim of this question was to know whether students were part of public or private institutions, clarifying of course, that with this, it was not intended to diminish any of them or to blame them for any of the circumstances or phenomena identified as part of this study. Indeed, the question was based upon

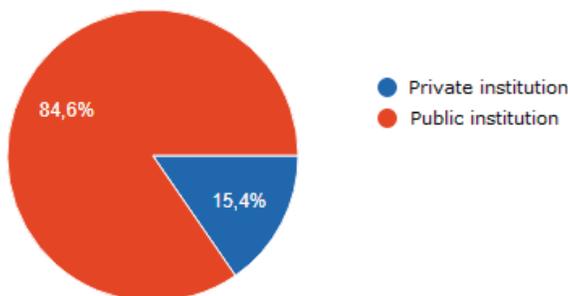
the remarkable differences that existed in the past between these two types of institutions in terms of Foreign Language Teaching, differences that have been acknowledged by The Ministry of Education of Colombia which has made a great effort to lessen the gaps that could have existed during the last years.

Another decisive aspect for the inclusion of this question within the survey, has to do with the range of sample participants' ages, thus, it is reasonable to think that the older the students, the greater the possibility that they had witnessed but not being part of the changes that foreign language teaching has suffered in recent years.

Thus, In relation to this issue, the respondents answers revealed that 84,6% of the learners studied at finished their primary and secondary studies at public institutions, while 15,4% of them in private schools; a result that reflects what had been stated in the section context and participants, where it was clarified that although Corporación Universitaria Americana targeted all SES, they mainly focused on low and working SES, a population that mainly enrolls in public educative institutions.

### Graphic 5

*Institution type where students finished their primary and secondary studies*



The results of data collection procedure suggest that learners' beliefs on language learning are complex and heterogeneous; these involve a variety of aspects that shape students' perceptions. Hence, such beliefs vary from one learner to another and depend on self-related factors as well as the context

in which they are embedded. However, there is evidence to point out that in this particular case, students' beliefs are certainly related to age, a variable that undoubtedly results in determining the matter of prior experiences. Unfortunately, one or two decades ago, Foreign Language Learning and Teaching processes were not encouraged as they are today, not all schools had English teachers, instead, professors from other areas were in charge of subjects such as Physical education or English, even French, a situation that became very common in primary and secondary schools, especially in public institutions where there were not resources and technological aids to develop a language class as there are today, thus teachers had to do their best with the knowledge and resources they had at the time.

Thence, today, students who experienced such circumstances are proclaiming that due to the lack of exposure to the language in interactive contexts they are facing difficulties to understand grammatical topics and even aspects such as pronunciation are representing a challenge for them. They also manifest that the not so pleasant experiences with the language caused them to prevent from feeling at ease with the language since they fear error making and peers mockery.

The latter analysis is also supported by the data displayed in the graphics, where there is a constant of 3,8% of the participants over 34 years old who consciously and unconsciously pointed out they did not have good experiences with the English language at school more than fifteen years ago. These learners were the same that, during the observation period, reportedly expressed that their performance was 'poor' because they found difficult to learn grammar and pronunciation, they even expressed that unlike their younger classmates they did not find easier to develop any of the four language skills and that despite the great effort they have made, they always struggle and get stressed about exams or oral examinations.

It can also be claimed that students' age in isolation may not be a conclusive determiner of students' beliefs or performance, however when it converges with other variables such as unfavorable experiences with the language at primary or high school, it can foster a predisposition towards the learning process. This predisposition may involve apathy feelings, as well as stress or anxiety, more specifically it may affect individuals' self-perception as learner rather than the perception that students have over the language necessity in



their context. As a matter of fact, complementary questions of the survey revealed that participants do find interesting cultural components of the target language; some of them are interested on interacting with native speakers; however they recognize that they are always comparing English structure, pronunciation and meanings with their mother tongue.

On the other hand, the evidence compiled through observation and the survey provides an insight that other individual factors like personality may be potentially related to beliefs; however, more research on this issue is necessary, given the complex nature of such factor. Additionally, it must be said that despite other studies have deepened in the relation gender-belief this research project did not find data that confirm or disprove an inherent connection between the two.

## Discussion

Analysis of the data collected through the different procedures, set grounds for believing that individual factors such as learners' beliefs are often overlooked and not taken into account at different educational levels. Neither teachers nor learners are completely aware of these underlying factors and their incidence over the language learning process, although they are latent components of it.

Understanding learners' beliefs turned out to be a complex task inasmuch as new variables can emerge at any moment of data collection. In this particular case, the observable attitudes and behavior displays that provided insights of students' mindset were identified after a systematic and detailed process of observation, where the sample as stated in the methodology section was gradually reduced in order to select a diverse sample that provided varied information for the descriptive accounts kept by the teacher. Such accounts included pieces of students' discourse, verbal and non-verbal language and information collected through daily interaction with the group. The first classes became a source for teachers identification of such patterns, however later observation sessions were devoted to identify particular cases of students who by any reason represented entangled tapestry of perceptions and attitudes that seemed unfavorable, thus these students became the focus a main focus of attention inasmuch as there was a concern that these manifestation could "ne-

gatively affect language teaching and learning process” (Abdi and Asadi, 2015, p.111).

The analysis of the data collected also suggests that beliefs and their sources are context embedded aspects with which teacher must learn to deal, thus understanding learners’ mindset is, in fact, a complex but rewarding task, inasmuch as it helps teachers to handle the different situations presented in the classrooms and that are given by the diversity of students. Sometimes, apathy, anxiety or learners’ stress are often confused with discipline problems since the underlying aspects and not known or even ignored. In spite of the remarkable differences between discipline issues and beliefs manifestations inside a classroom, they both turn out to be transcendental matters for classroom management because teachers’ responsibility goes beyond explaining a linguistic component of the language or teaching pronunciation, they need to learn about students individual factors in order to help students overcome the difficulties that they may face during the process.

In other words, the identification of potential factors affecting learners’ beliefs and attitudes towards English contributes to teachers’ comprehension of classroom happenings as well as complementary aspects involved into teaching and learning processes allowing improvement of classroom practices seeking students’ engagement with the language. Pertinence of analysis as the one carried out as part of this study is highlighted by Lasagabaster, Doiz and Sierra (2014) who claimed that by delving into this field “researchers and teachers develop understanding of students’ beliefs, the effects these can have on approaches to classroom work and ways in which they can be addressed” (p,100).

Hence, Lasagabaste, Doiz and Sierra (2014) are also referring to a well-known principle of innovative language teaching practices and it is to assess and evaluate learners’ process and not only their outcomes, however, for this evaluation to be accurate, professors must be aware of the particularities of the group as well as students individualities. Thus, in this specific case, from the findings it can be claimed that due to the diversity of the target population of the institution Corporación Universitaria Americana, learners’ beliefs cannot be generalized, however, some reference patterns can be established in order to facilitate the examination of other groups.



As for the relevance of the data collection and analysis, it can be claimed that the study findings are consistent to what Zhong (2015) stated “learner beliefs constitute a system consisting of a set of interrelated beliefs” (p. 56). As found in this research the perception that students have about language learning is not the same that they have about language pertinence in their context and their motivation to learn it. Beliefs about their performance were even proved to be different from and closely related to prior experiences than any other of the variable. Nevertheless, there is a need for further research inasmuch as the range of individuals factors are wide and data was not conclusive regarding other variables such as gender or personality.

## Conclusion

Existent literature has highlighted the importance of learners’ beliefs as a factor intervening in foreign language learning processes, seemingly, this study intended to analyze the inference of individuals’ perceptions over their outcomes; however its main aim was to learn about the nature of these beliefs through a systematical process of observation and collection of data through surveys and semi-structured interviews. This data illustrated the particular views that students, part of the sample, had about English as a foreign language, as well as the way they conceive themselves as apprentices.

Beliefs system remains as an entangled matter to analyze, data collected though the procedures already mentioned proved that these are dynamic and are object of constant changes. In this particular case findings relate beliefs with an external factor such as students’ prior experiences at school or at other educative levels; therefore, it is within the bounds of possibilities to think that new experiences could modify learners’ mindset, which in turn, would ratify it as a subject for constant analysis.

Other reason to continue delving into the matter of belief’s nature is stated by Gómez (2017) who claim that beliefs “may constitute possible barriers that hinder foreign language learning or can conversely become facilitators” (p. 216), statement with witch the findings of this project are consistent inasmuch as the survey resulting graphics report that 3,8% of the participants pointed to have had unfavorable experiences which as revealed in the observation process did affected their outcomes in the language classes during both aca-

demographic periods. Other important aspect to continue analyzing, is the relation context-beliefs that emerged during the research, since this finding certainly makes generalization of a group's beliefs an implausible issue.

A potential limitation on this project may be related to learners' inherent characteristics such as gender, learning styles or personality, which emerged during the analysis of the data; however more research is necessary to reach an accurate conclusion about it, hence it can be a direction for further research. Other directions include the ones suggested by more recent literature and have to do with proficiency, internal factors such as motivation or anxiety (Aslan & Thompson, 2016; Buriro & Siddiqui, 2015; Maftoon & Shakouri, 2013; Zhang & Rahimi, 2014).

Despite the limitations already described, the findings of this research remain as an important contribution to the field of Education, especially, to the immediate context, that is to say Montería, taking into account the transformation process that Foreign language teaching have gone through during the last years. Moreover, for future investigations, stimulated recall interviews can be a useful data collection technique to complement information gathered during the observation; these can allow students to reflect upon specific events of the class and will provide the researcher a thorough understanding of students' perceptions.

## References

- Abdi, H., & Asadi, B. (2015). A Synopsis of Researches on Teachers and Students' Beliefs about Language Learning. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3, 104-114.
- Abdollahzadeh, E., & Nia, M. R. (2014). Language Learning Beliefs of Iranian Learners: Examining the Role of English Language Proficiency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 22-28.
- Ahmadi, H., Abdollahzadeh, P., Taghinezhad, A., & Beigi, A. M. (2016). The relationship between beliefs about language learning, gender, and the use of language learning strategies of Iranian EFL learners. *Modern journal of language teaching methods*, 6(5), 31-43.
- Aslan, E., & Thompson, A. (2016). Learner beliefs and anxiety in the Turkish EFL context.



- Buriro, G. A., & Siddiqui, J. A. (2015). Investigating Learner Beliefs as EFL Speaking Anxiety Factor at Public Sector Universities in Sindh. *International Research Journal of Arts and Humanities*, 43(43), 67.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.
- Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal*, 10(4), 7-25.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. 2nd Edition-Oxford Applied Linguistics. Oxford university press.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Heinle & Heinle Pub.
- Given, L. M. (Ed.). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publications.
- Gómez, J. F. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. Íkala. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 203-219. DOI: 10.17533/udea. ikala.v22n02a03
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2015). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press.
- Jenkins, J. (2013). *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy*. Routledge.
- Jenkins, J., & Leung, C. (2014). *English as a lingua franca*. John Wiley & Sons, Inc..
- Kalaja, P., & Maria Ferreira Barcelos, A. (2013). Beliefs in second language acquisition: Learner. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Lasagabaster, D., Doiz, A., & Sierra, J. M. (Eds.). (2014). *Motivation and foreign language learning: From theory to practice (Vol. 40)*. John Benjamins Publishing Company.
- Maftoon, P., & Shakouri, N. (2013). Relationship between learners' beliefs system and the choice of language learning strategies: A critical study. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(2), 39-48.
- Miles, M., Huberman, A. and Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peacock, M. (1999). Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 247-263.

- Suwanarak, K. (2012). English language learning beliefs, learning strategies and achievement of Masters students in Thailand. *TESOL in Context*, 3, 1-15.
- Truitt, S. N. (1995). Beliefs about Language Learning: A Study of Korean University Students Learning English. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 2(1), 1.
- Wragg, T. (2013). *An Introduction to Classroom Observation* (Classic Edition). Routledge.
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27(4), 515-53
- Zhang, L. J., & Rahimi, M. (2014). EFL learners' anxiety level and their beliefs about corrective feedback in oral communication classes. *System*, 42, 429-439.
- Zhong, Q. M. (2015). The nature of language learners' beliefs: A half-told story. *International Journal of English Studies*, 15(2), 41-60.



# Vínculos de resiliencia en la discapacidad visual infantil

Gustavo Adolfo Apráez Salazar<sup>1</sup>  
Adriana Geovana Ferreira Mora<sup>2</sup>  
Adriana Obando Aguirre<sup>3</sup>  
J. Eduardo Murillo Bocanegra<sup>4</sup>

## Resumen

El artículo tiene como objetivo identificar en qué medida los vínculos y relaciones sociales favorecen la existencia de factores resilientes en niños con discapacidad visual. En primer lugar, examina los principales modelos teóricos que explican y clasifican de forma genérica cualquier tipo de discapacidad, teniendo en cuenta los principales informes al respecto de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Luego, presenta algunas consideraciones teóricas generales sobre la resiliencia, desde la perspectiva vincular. Finalmente expone los procesos de resiliencia que subyacen a la discapacidad visual presente en la niñez, a partir de comprender los momentos críticos, las estrategias e intervenciones familiares y escolares oportunas en cada caso. Esta situación especial de discapacidad y resiliencia en los niños demanda un papel activo de acompañamiento en los padres y una posterior integración escolar, así como

1 Estudiante de la Universidad Luis Amigó, décimo semestre de psicología. E-mail: gustavoapraez@gmail.com

2 Licenciada en Educación Especial – Magister en Práctica Pedagógica. Coordinadora pedagógica de práctica- Corporación Universitaria Americana. E-mail: aferreira@americana.edu.co

3 Licenciada en Educación Especial –Especialista en Docencia Universitaria- Magister en Educación y desarrollo Humano- Magister en Neuropsicología- Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia- Corporación Universitaria Americana. E-mail: aobando@americana.edu.co

4 Ph.D. en Administración de Negocios de la University of Missouri, Missouri, Estados Unidos. MSc. en Artes y Antropología Cultural de la University of Missouri, Missouri, Estados Unidos. Docente Investigador de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: jemurillo@americana.edu.co

el desarrollo de habilidades sociales básicas en el niño con discapacidad. La resiliencia se construye así como producto de un tejido social que involucra de manera dinámica la interacción entre las capacidades del niño, los padres y la educación integral.

**Palabras clave:** resiliencia, discapacidad visual, modelo biopsicosocial, tejido social, vínculos afectivos infantiles.

## Relationships of resilience in childhood visual impairment

### Abstract

The article aims to identify the extent to which social ties and relationships favor the existence of resiliency factors in children with visual disabilities. First, it examines the main theoretical models that explain and generically classified all types of disabilities, taking into account the main reports about the World Health Organization (WHO). Then, it presents some theoretical considerations general resilience, perspective linking. Finally exposes the resilience processes underlying this visual impairment in childhood, from understanding the critical moments, the family and educational strategies and interventions appropriate in each case. This special status of disability and resilience in children demand an active role accompanying parent and subsequent school integration, and the development of basic social skills in children with disabilities. Resilience is constructed as a social product that dynamically involves the interaction between the child's abilities, parents and integral education.

**Key words:** Resilience, visual impairment, biopsychosocial model, social tissue, infant bonding.

## Introducción

*Luego de recorrer algunas ciudades e institutos sin saber aún qué hacer, recibió la pequeña en su casa a Ana Sullivan en el año 1887. Años más tarde, Helen Keller describía así ese momento: “Me sentí estrechada entre los brazos afectuosos de la que debía de correr el velo misterioso que cubría todas las cosas para mí. Ella hizo más todavía: me amó”*

**Ivan Tapia.** *Helen Keller, Una samaritana ciega y sorda.*

*“No existe una manera más hermosa de dar gracias a Dios por tu vista, que brindando una mano de ayuda a aquellos que por carecer de ella viven en la oscuridad”*

**Helen Keller.** *El mundo en el que vivo (1908)*

La vida de Helen Keller, y su relación con Ana Sullivan, es un caso paradigmático para investigadores interesados en temas como el aprendizaje, la resiliencia y la discapacidad. Los “brazos afectuosos”, la “mano de ayuda” y el “amor” son algunos condimentos, tal vez los más relevantes, que menciona Keller para llevar a cabo una demostración histórica y ejemplar de resiliencia. La resiliencia ha sido una noción que remite a la capacidad de las personas para sobreponerse a las circunstancias adversas. Surgió de estudios relacionados con factores de riesgo, vulnerabilidad, pobreza e infancia, y en la identificación de niños que manifestaban un desarrollo saludable aún en un contexto desafortunado. De todo ese concepto inicial aún se rescata la utilidad de pensar la “capacidad individual de sobreponerse y transformarse”, pero ahora como resultado de un proceso histórico y una dinámica formada por un tejido social.

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la posible incidencia de los vínculos afectivos y relaciones sociales que promueven la resiliencia bajo una situación adversa específica, la discapacidad visual en la niñez. Esta incidencia se traduce en el acompañamiento de los cuidadores, la integración escolar y el aprendizaje activo del infante en su proceso de autonomía y formación. Desde esta mirada, el vínculo con el otro adquiere gran importancia para la posibilidad de resiliencia, lo cual aplica incluso a cualquier condición igualmente adversa (Kotliarenco, Cáceres, y Fontecilla, 1996; Kotliarenco y Lecannelier, 2004).

Para llevar cabo este propósito, el texto está organizado en tres apartados y una reflexión final. El primer apartado realiza una aproximación general a los modelos teóricos que clasifican y explican la discapacidad y la resiliencia, e intenta integrar las propuestas conceptuales en una perspectiva biopsicosocial. El segundo indica las principales características de discapacidad visual presente en la infancia y su repercusión en los tipos de vínculos que suscita. El tercero expone la relación entre resiliencia y discapacidad, donde se examina la relevancia de los vínculos afectivos y relaciones sociales en la consolidación de factores individuales resilientes. Asimismo, la consideración final presenta de forma breve la respuesta a la inquietud inicial, señala las limitaciones del estudio y propone la importancia de profundizar cuáles podrían ser las manifestaciones resilientes, cuando varían las condiciones, contextos y relaciones de una persona con discapacidad.

## **Discapacidad y resiliencia**

### **Algunas consideraciones generales**

Diversos son los modelos teóricos que intentan realizar un acercamiento riguroso al problema de la resiliencia, y su presencia en cualquier situación de discapacidad. Las siguientes inquietudes permiten guiar en un inicio la discusión: ¿Cómo entender el fenómeno de la resiliencia presente en la discapacidad? Y específicamente, ¿en qué medida los vínculos y relaciones sociales fortalecen sus factores resilientes? El modelo de resiliencia permite comprender a profundidad cualquier concepción contemporánea de la discapacidad, ya no pensada desde el déficit sino desde el reconocimiento de la diferencia como una posibilidad de ser. Antes de bosquejar un compendio de posibles respuestas a las preguntas previas es indispensable aproximarnos a la noción de discapacidad e indicar su potencial relación con las teorías relativas a la resiliencia.

No es simple definir qué es en concreto la discapacidad, debido a que se trata de un fenómeno complejo y multifacético, reinterpretado en las últimas décadas por diferentes contextos, culturas y organizaciones donde está presente. Según Brogna (2009), la representación de la discapacidad hace parte de un sistema social complejo, que excede la condición de salud de una persona, en el cual coexisten en el presente diferentes visiones del fenómeno



que orientan a su vez sus prácticas y discursos. Entre estas visiones históricas se encuentran, de manera general, la visión de exterminio o aniquilamiento (época mitológica); la visión sacralizada o mágica (emergentes con las primeras comunidades religiosas); la visión caritativa o represiva (época cristiana, edad media); la visión médica/reparadora, asociada a la visión normalizadora/asistencialista (época moderna); y por último, una visión social (ecológica, o centrada en la sociedad) de la persona con discapacidad, entendida como un ser con derechos, participación comunitaria e identidad. En el presente, estas diferentes miradas conviven en un complejo constructo social que involucra: La particularidad biológica y conductual del sujeto con discapacidad, su organización económica y la dimensión cultural a la que pertenece. Por los intereses específicos de este artículo serán descritos brevemente sólo los modelos médico y social de discapacidad del Siglo XX, vividos en Occidente.

## **La discapacidad como enfermedad:**

### ***El modelo médico***

En el marco conceptual de principios de Siglo XX, lo concerniente a la discapacidad fue tema de reflexión exclusivo para las ciencias de la salud, donde se pensaban como una enorme variedad de deficiencias funcionales, que deberían diagnosticarse y tratarse por un médico especialista a partir de la etiología (congénitas y/o adquiridas), duración (permanente o progresiva) y tipo de gravedad del déficit (leve, moderado o severo). Desde esta perspectiva, la persona discapacitada es todo aquel que tiene que afrontar las consecuencias de una lesión/enfermedad orgánica o funcional permanente, y que por tanto debe buscar, si bien no su curación total, por lo menos una compensación adaptativa de su “mal”. Esta fue la representación reinante del hombre discapacitado del Siglo XX, sobre la cual incluso la OMS elabora un marco conceptual con el fin de evitar los términos imprecisos y peyorativos, que luego serán punto de referencia para elaborar políticas públicas y programas de rehabilitación en materia de discapacidad<sup>5</sup>.

---

5 Con el propósito de unificar criterios y no dificultar la comprensión usaré en este texto como sinónimos los términos *ciego*, *invidente*, *discapacitado visual* y *persona en situación de discapacidad visual*. Los tres primeros se refieren a las formas habituales como la sociedad los nombra, designan simplemente a las personas que no ven, y no pretende aquí tener ningún sentido peyorativo ni discriminatorio. El término “*persona en situación o en condición de discapacidad visual*” es en sí misma la forma sugerida o

Tal marco de referencia clasifica y distingue tres dimensiones de la discapacidad con las siguientes nociones: *deficiencia*, *discapacidad* y *minusvalía*. Con el término deficiencia se entiende, según la OMS (1983), la anormalidad de la estructura corporal, el trastorno orgánico, la perturbación o pérdida –parcial o total– de una estructura anatómica, fisiológica o psicológica, cualquiera sea su causa (*dimensión orgánica*). El concepto de discapacidad, por su parte, refleja las consecuencias directas de la deficiencia, las limitaciones producidas por ésta ya que compromete su desempeño en actividades esenciales de la vida diaria, es el trastorno individual generado por el déficit (*dimensión personal*). Por último, la minusvalía representa la serie de desventajas que, como consecuencia de la discapacidad, desfavorecen su calidad de vida y limitan a tales personas a participar o desempeñar roles sociales, según lo esperado en la media poblacional, y con base a su edad, género o cultura (*dimensión social*).

Para estudiar específicamente este tema Stephens y Hetú, citados por Edler (2009), retomaron la clasificación general de deficiencias (físicas, psicológicas o sensoriales)<sup>6</sup> y propusieron evaluar en varios estudios *la discapacidad* a partir del nivel de afectación de las áreas vitales, como son el comportamiento, la comunicación, la locomoción, la disposición corporal y la destreza. Simultáneamente decidieron evaluar la respectiva *Minusvalía* con base en la pérdida de calidad de vida al desfavorecer –en diferente grado– sus condiciones vitales, reflejadas en la orientación, independencia física, movilidad, ocupación, integración social y autosuficiencia económica.

Esta forma de evaluar las tres dimensiones se convirtió en un esquema útil para instituciones dedicadas a la intervención y rehabilitación de personas con discapacidad, ya que define cuáles áreas se afectan más por una determinada discapacidad y de qué manera podrían alterar su vida cotidiana. Sin embargo, el soporte conceptual de este modelo sigue reduciendo lo complejo del fenómeno; presenta la discapacidad como un problema individual, una tragedia personal que necesita intervención asistencial y de un proceso de readaptación social. Además, mantiene la idea causal donde el individuo afectado por la discapacidad es limitado en relación a sus capacidades personales.

---

políticamente “correcta” ya que corresponde a la manera como actualmente las entidades internacionales, el Estado y la academia lo nombran, para desplazar del antiguo énfasis puesto en la persona hacia la condición que ésta pueda tener en un momento o contexto determinado.

6 Publicada por la OMS en el año 1980, en función del modelo médico de discapacidad. Resolución 3447 del 9 de Noviembre.



Contrario a esta lógica, en la práctica se desmiente constantemente la idea de limitación subjetiva permanente por un déficit y la necesidad de un trato asistencial a toda persona discapacitada. Existen, por el contrario, muchos casos que, por su historia e interacción con sus recursos internos y externos, han sabido transformar con naturalidad ese supuesto “trágico destino” y han revertido los pronósticos desfavorables. En conclusión, el énfasis del modelo médico *no muestra otras dimensiones* también presentes en personas en situación de discapacidad, a saber, sus respuestas resilientes y sus fortalezas construidas a partir de dicha adversidad, incluso gracias a ella.

## **La discapacidad como diferencia:**

### ***El modelo social***

El modelo social de la discapacidad, en palabras de Edler (2009), sugiere que las personas con deficiencias sensoriales, físicas o cognitivas son discapacitadas no por su carencia orgánica o psicológica, sino como consecuencia de las desventajas estructurales que se mantienen en una sociedad, hecha para (y por) personas sanas y capaces. Aquí la discapacidad es entonces, según el autor, “una experiencia resultante de la interacción entre las características del individuo y las condiciones de la sociedad en que éste vive” (2009, p. 142). Ya no es entonces un problema individual, sino algo producido por las limitaciones entre una persona y los obstáculos estructurales o conceptuales de la sociedad. Este modelo permite comprender que la atribución de desventajas individuales a las personas con discapacidad se origina más por la discriminación social, por un contexto desfavorable, y por los factores legales, culturales, arquitectónicos, sociales, entre otros, que requieren ajustes profundos para lograr realmente una situación de equidad social.

Esta visión de la discapacidad propone, según Aullé (2003), trabajar en las políticas públicas para crear una cultura de integración y de trato igualitario en la diferencia. Propuesta vital que favorece una construcción participativa de la discapacidad, y una voz colectiva que permite tanto una visibilidad pública como un lugar digno en la esfera social, más allá de las necesidades individuales. De acuerdo con Muñoz (2006), las bases del enfoque social, además de favorecer un reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos en igualdad de derechos y en calidad de actores sociales, ha servido a

los profesionales que los atienden a dar explicaciones alternativas y soluciones conjuntas más eficaces, acordes con su situación.

Muñoz (2006) destaca que esta perspectiva plantea un cambio fundamental: caracteriza a la persona con discapacidad a partir de sus capacidades y fortalezas, no centrándose ahora en qué tan completo se encuentra su cuerpo o qué tanto funciona de acuerdo a la “norma”, sino más bien buscando descubrir las habilidades que este individuo ha desarrollado con el cuerpo que posee, para luego potencializarlas. Este modelo, según afirma el autor, también destaca el papel del entorno inmediato sobre la persona con discapacidad. Los vínculos cercanos, ya sean familiares, docentes, amigos o pareja, se convierten en este caso en los facilitadores del importante proceso de socialización y en los promotores de oportunidades equitativas. Ahora, según la historia y evolución del proceso de interacción familiar con el pariente discapacitado, y de acuerdo a las prácticas sociales desde las cuales se realiza su potencial intervención, se le facilita o entorpece a este sujeto su proceso de autonomía e integración social.

Por otro lado, y acorde a los cambios y nuevas maneras de concebir la realidad del sujeto discapaz, nace la necesidad de hallar un punto de encuentro entre los dos modelos previos (médico y social). En mayo de 2001 se presentó a la 54ª Asamblea Mundial de la Salud el documento *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad (CIDDM2 – CIF)* (OMS, 2001), con el fin de integrar los dos modelos de discapacidad. Este enfoque denominado biopsicosocial varió el significado del concepto de discapacidad y propuso desaparecer el término “minusvalía” para transformarlo en la categoría de “restricciones en la participación”.

La discapacidad se redefinió como una “situación específica de un individuo en la cual se presentan alteraciones o deficiencias funcionales o corporales, y por tanto limitaciones en las actividades cotidianas y en la participación” (OMS, 2001, p. 4). Las “restricciones en la participación” son en este caso “las desventajas experimentadas por las personas, como consecuencia de las deficiencias, discapacidades o dificultades en la interacción y adaptación del individuo al entorno” (2001, p. 5), y las dificultades para lograr una participación plena en espacios vitales para su inclusión social (Álvarez y Morales, 2006). Esta concepción de discapacidad posibilita un engranaje conceptual con la noción reciente y compleja de resiliencia. La investigación ha permitido



bosquejar nuevas teorías de la resiliencia que hacen énfasis en la interacción social y vincular<sup>7</sup>.

### Una breve anotación sobre resiliencia

El marco conceptual de la resiliencia se basa, en sentido general, en el desarrollo intersubjetivo de potencialidades y recursos de un sujeto que estimulan su autonomía y le permiten resistir y reubicarse frente a alguna adversidad. Tal como lo plantea María Eugenia Colmenares, citada por Mejía (2002), la resiliencia “es una perspectiva que reconoce a un sujeto que construye su propia opción de vida, un sujeto que puede trascender los condicionamientos externos porque permanece siendo él mismo referente de sus propios valores” (p. 98), porque a partir de sí mismo y de los lazos que ha tejido con seres otros significativos puede integrar y dar significado esperanzador a sus crisis y límites, entendiéndolos como valiosas experiencias de vida y oportunidades de aprendizaje para futuras adversidades.

Esta perspectiva se soporta en una mirada optimista de lo humano, una que promueve la salud y le apuesta a la interacción de las capacidades y fortalezas del sujeto frente a un riesgo, conflicto o dificultad, más que en los efectos directos de la misma dificultad, sin llegar a desconocerlos o negarlos por completo. Esto supone, como afirma Walsh (2005) que, más allá del dolor, frustración o límite, existen dinámicas humanas que consiguen atenuar el efecto negativo de lo adverso y generan o fortalecen los recursos “que les permite responder a los individuos o familias de manera positiva y exitosa a las crisis y a los persistentes desafíos, de modo que logran recuperarse y crecer a partir de esas experiencias” (p. 77). En palabras de Badilla (s.f.) la resiliencia muestra:

La persona que entra en una dinámica, en la que recursos personales y sociales se manifiestan interactuando de tal manera que constituyen una amalgama de posibilidades que producen respuestas asertivas y satisfactorias, y permiten no solo la solución de conflictos, sino también el desarrollo y potenciación de otras posibilidades, en las

7 Villalba (2003) expone que la última etapa de investigación sobre resiliencia afirma que “(...) son las fuentes ecológicas las que ofrecen o provocan resiliencia en las personas” (p. 291). Postura que tiene una relación directa con el modelo biopsicosocial de discapacidad, puesto que retoma la importancia de la dinámica vincular y social en el proceso de superación de cualquier adversidad.

que incluye como aspectos fundamentales la comunicación interpersonal, la interacción e intercambio de recursos (capacidades, valores, habilidades, convicciones, significados), que constituyen a su vez el bagaje de conocimientos prácticos con que las personas y comunidades de éxito enfrentan su realidad (pp. 4-5).

Ahora bien, cada definición de resiliencia posee algún énfasis y uno de ellos es el que queremos resaltar. Como señala Rodríguez, citado por Kalawski (2003), a pesar de la polisemia de éste concepto planteada por diversos autores, según sus disciplinas, contextos o finalidades, prácticamente todos coinciden en la importancia de la interacción con el ambiente (entendido como factor protector) y en el papel fundamental de las relaciones con un “tutor” que sostenga el proceso resiliente. Incluso, los aportes clásicos de resiliencia<sup>8</sup> realizados por Rutter (1993) y Wolin (1999), Grotberg (1995), Vanistendael (1997) y Henderson y Milstein (2003), tienen transversalmente el aspecto relacional en todos sus componentes, y sólo conciben su desarrollo como habilidades interiorizadas si son construidas en conjunto con otros, si llegan a tener sentido para una relación, con un fin creativo, proactivo y adaptativo.

Cyrulnick (2002) es uno de los autores que más rescata lo vincular como recurso básico para la formación de resiliencia. Plantea este concepto derivado de un proceso multicausal, contextual y relacional, en donde los mecanismos neurofisiológicos se moldean mutuamente con las experiencias de apego y afecto, y por la posibilidad de construirles sentido. Las relaciones afectivas se valen de la palabra para desarrollar su sentido y para hacer una representación significativa de la experiencia. Es aquí donde el lenguaje, la cultura y la sociedad inmediata cobran importancia, ya que es en ellos donde se tejen vínculos de confianza y se comprenden los acontecimientos íntimos, con la posibilidad de convertirlos luego en relatos compartidos. El apoyo afectivo

8 Rutter y Wolin proponen sistematizar lo que luego se conocerá como *pilares de resiliencia* (Autoestima, independencia, capacidad de relacionarse, introspección, iniciativa, humor, creatividad, moralidad y capacidad de pensamiento crítico). Grotberg sostiene que la resiliencia requiere de factores provenientes de 3 niveles diferentes: Soporte social (Yo tengo), habilidades (Yo puedo), fortaleza interna (Yo soy y Yo estoy). Vanistendael, por su parte, argumenta 5 dimensiones básicas de resiliencia: Existencia de redes sociales informales, sentido de vida, autoestima, presencia de aptitudes y destrezas, y sentido del humor. Por último, Henderson y Milstein hicieron énfasis en 6 factores constructores de resiliencia en la escuela: a) Brindar afecto, apoyo y aliento incondicional; b) Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas; c) Enriquecer los vínculos pro-sociales; d) Brindar oportunidades de participación significativa; e) Brindar capacitación sobre estrategias y políticas escolares; f) Enseñar habilidades para la vida.



permite al sujeto herido “renacer y transformar su magulladura en un organizador del yo, a condición de que a su alrededor haya una relación (tutor de resiliencia) que le permita realizar una metamorfosis” (Cyrulnick. p. 205), que consiste en enlazar sus emociones e imágenes a unos recuerdos coherentes y esperanzadores, a un relato simbólico de sí que representa lo sucedido y que le posibilita integrarlos y redireccionarlos en su realidad.

Al respecto Erice (2004) aclara que: “La construcción de la identidad (en el niño), mediante el relato de sí realizado por los adultos que lo rodean, permite elegir hechos significativos que adquieren sentido a la luz de lo que se llega a ser como persona” (p. 165). El tutor, con su afecto y su relato, ayuda a contener al niño de manera positiva en una trama organizada de recuerdos que actúa como una red, como una construcción del sentimiento de sí, dándole la sensación de cura y estabilidad. La autora resume el planteamiento de Cyrulnick sobre resiliencia como:

“(…) un proceso donde el niño (en medio de un contexto afectivo, social y cultural, y con sus recursos internos que se hallan impregnados en su memoria) trata de entrar en contacto con un nuevo recurso externo, esto es, una relación afectiva ofrecida por un adulto significativo o una institución social, que le permitan disponer de guías de resiliencia y dar sentido a lo que le pasa, organizando y comprendiendo su propia historia” (p. 173).

En síntesis, el sentido de resiliencia implica al menos tres aspectos esenciales. El primero es dejar en claro que no se produce por casualidad, no emerge simplemente como cualidad o atributo inherente a un sujeto “privilegiado”, ni se reduce a la suma de rasgos protectores de la personalidad, tal como se interpretó –según Infante (2002)- en la primera generación de científicos sociales que empleó dicho concepto. Es en cambio resultado de un proceso de interacción con múltiples riesgos, mediaciones, cuidados y aprendizajes ante lo adverso. Es en realidad un estado o condición que favorece a un sujeto para que tienda hacia un desarrollo saludable. Un segundo aspecto recuerda que la resiliencia no se construye en el aislamiento ni en lo individual, sino en la posibilidad de compartir el sentido y el sentir de su experiencia de adversidad con alguien significativo. Es decir, según el mismo Infante (2002), los niños – en nuestro caso- además de contar con la suma de sus condiciones personales y recursos externos favorables, necesitan también desarrollar tales recursos,

potencializarlos, darles un sentido compartido construido con otros (parientes, amigos, mentores o maestros), quienes a su vez se convierten en seres significativos porque logran apoyarles en su esfuerzo, creen en sus potencialidades y les impulsan a una vida plena. Un último aspecto a tener presente es que el enfoque de resiliencia comprende al sujeto como un agente responsable de su propio devenir. Esto quiere decir que el sujeto no está predeterminado, así esté sometido al sufrimiento o a condiciones extremas, sino que es él mismo quien puede definir –con sus interpretaciones y su actitud– el sentido de sus condiciones; es él quien las resignifica y las asume a partir de las representaciones construidas de su problema y de sus posibilidades de acción.

Y entonces, ¿Cómo asimilar y engranar este tejido social de la resiliencia con las representaciones y prácticas de discapacidad?; es innegable que la resiliencia aporta en la comprensión de las vivencias de personas en situación de discapacidad, ya que cuestiona los prejuicios que la asocian como una marca negativa para su proyecto de vida, y devuelven al sujeto la responsabilidad para significar su situación y experiencia, con la posibilidad de aprender de ella. Esta interacción entre resiliencia y discapacidad tendrá los más diversos matices en función de las personas, contextos y adversidades, que variarán en cada caso particular. Por tanto, no es posible disponer de antemano de una “receta de resiliencia” para aplicar a cualquier circunstancia de discapacidad.

La pretensión de este escrito en adelante consistirá en reflexionar la relación general entre la resiliencia y, específicamente, la discapacidad visual en la niñez, así: ¿Cuál es el tejido social de resiliencia que subyace a niños con una discapacidad visual innata?, ¿En qué medida el vínculo familiar y la interacción social en el infante en situación de discapacidad visual, facilita un comportamiento resiliente y sostenido?

## **De la niñez en situación de discapacidad visual**

Al igual que en las particularidades de resiliencia, las diferencias de edad, de etiología, de gravedad del déficit y de las áreas vitales implicadas en cada caso de discapacidad crea un abanico tan amplio de problemáticas que no nos es posible tratarlos todos en este artículo. Cada momento de la vida debe resolver problemas propios de la edad, así como cada condición de desventaja implica particulares formas de interpretación y resolución. Por ello, este texto



apunta a esbozar sólo los concernientes a la primera infancia y a la etapa escolar en los casos de discapacidad visual innata. Esto implica a su vez que los procesos de duelo y readaptación, propios de niños con discapacidad visual adquirida, y que revisten también de tanta importancia y complejidad, no serán en este caso el foco de atención. Por el contrario, sí interesa plantear –por ejemplo– cuáles son las posibles variaciones del desarrollo en niños con esta discapacidad al nacer, y qué implicaciones tiene para la formación del vínculo de apego seguro y la habilidad social.

Indicar en qué medida un vínculo intrafamiliar y social posibilita una respuesta resiliente en la discapacidad visual, y particularmente en la niñez temprana y escolar, implica reconocer una categorización paralela de discapacidad que, de acuerdo al momento de manifestación para los padres, será *anticipada, imprevista o adquirida*. La primera obedece a un saber del déficit previo al nacimiento, donde los padres conocen la condición biológica y funcional del futuro bebé, por tanto es la única donde se puede hacer prevención o preparación ante la situación adversa por venir. La segunda resulta de una contingencia adversa y dañina generada en el mismo momento de nacer. Y la tercera no es congénita, es una discapacidad que se obtiene en cualquier momento de la vida (Kotliarenco y Lecannelier, 2004). Por tanto, estas otras dos formas de discapacidad, por el duelo que conllevan, resultan más difíciles de sobrellevar para los padres, y necesitarán contar con un acompañamiento o asesoría profesional que permita un desarrollo psicológico adecuado para toda la familia.

Leonhardt (1997) expone, además, la importancia de reconocer diferencias más específicas en niños con déficit visual, con consecuencias disímiles en su desarrollo. Por ejemplo, muestra notables diferencias entre niños con ceguera congénita, niños que la han adquirido en su primer año de vida y niños de baja visión. Invita a pensar en otros casos que ameritan estudio independiente, como los niños con discapacidades asociadas a la ceguera. Cada subtipo de pérdida visual<sup>9</sup> establece diversas líneas de desarrollo psicológico en el infante

---

9 La ceguera según su funcionalidad se subdivide en: 1) *Ceguera total*: Ausencia total de percepción de luz. 2) *Ceguera legal*: Propósito legal/laboral, que implica agudeza visual menor de 20/200 en el ojo que mejor ve, después de su corrección; o mayor de 20/200, si el diámetro del campo visual está reducido a 20° o menos (“Visión de túnel”). Y 3) *Ceguera parcial*: Usado para seleccionar los ambientes y métodos más apropiados para el aprendizaje (propósito educativo). Implica la existencia de un resto visual que permite orientación a la luz, percibir masas o sombras, lo que facilita moverse pero no es útil para reali-

y genera variaciones en la intervención<sup>10</sup>, lo cual conlleva también –según la autora- a producir diversas respuestas, según el caso en particular. Teniendo presente estas diferencias, se pregunta:

¿Cómo afecta el déficit visual a las primeras interacciones infantiles? ¿las variaciones en la interacción, debidas a este déficit sensorial concreto, alteran de algún modo el desarrollo de la comunicación y el lenguaje? (...) ¿Cómo se puede ayudar a las padres y educadores que están en contacto con niños invidentes para que comprendan las señales comunicativas de los niños ciegos, se adapten a sus necesidades específicas y garanticen de este modo un desarrollo lingüístico óptimo? (p. 183).

Esta autora reconoce de entrada la potencial alteración en el desarrollo global del niño dada la deficiencia visual, pero indaga por la responsabilidad del cuidador o docente en ofrecer posibilidades relevantes para su desarrollo integral. De esta manera es posible comprender la resiliencia del fenómeno a partir de su naturaleza vincular.

Igualmente, la autora cita las consideraciones planteadas por Lowenfeld (1981) sobre las dimensiones comprometidas y limitaciones adversas generadas puntualmente por la discapacidad visual, retomadas por la ONCE (organización nacional de ciegos españoles), y que se reducen a tres: “En la cantidad y variedad de experiencias que la persona puede realizar; En la capacidad de conocer el espacio que le rodea y moverse libremente; En el control del mundo externo y las relaciones que establece su identidad con el entorno” (p. 185). Para cada limitación es indispensable una intervención eficaz<sup>11</sup>.

---

zar actividades escolares o profesionales (Checa, Díaz y Pallero, 2003).

10 Caballo y Verdugo (2005) resaltan los factores heterogéneos de discapacidad visual en la población infantil, indicando la importancia de diseñar planes de intervención especializados que se ajusten a las circunstancias peculiares. Tal intervención debe variar según: “el grado de deficiencia visual, el momento de aparición, el ambiente familiar, el contexto educativo y la existencia de otras deficiencias concurrentes a la visual” (p. 36). La posible resiliencia estará sujeta a la manifestación de cada una de estas variables.

11 Arias (2003), Caballo y Verdugo (2005), y Leonhardt (1997) indican un plan de intervención para el desarrollo de habilidades interpersonales del niño ciego, relacionándolas con estas tres limitaciones básicas, en función de posibilitar una mejoría con sus vínculos de apego y su contexto escolar.



Además, es necesario reconocer que en ocasiones tales limitaciones suscitan reacciones emocionales inadecuadas en los cuidadores, tales como distanciamiento, la compasión o la sobreprotección, que afectarán directamente la autonomía y el proceso emocional del niño, lo que se transforma a su vez en otra clase de adversidad para su óptimo desarrollo. Las expectativas frustradas de los padres -por la ausencia de un “hijo ideal” o sin deficiencias- suelen ser obstáculo para facilitarle un desarrollo saludable. La ausencia de un estímulo visual permanente impide a los padres recibir las tan anheladas respuestas de comunicación (visuales, no verbales) de sus bebés, y por tanto existe el riesgo de incidir en un debilitamiento del vínculo básico y en la estructuración psíquica del infante. De ahí que la reacción de los padres pueda vulnerar la calidad de la relación o estar marcada por temor, indiferencia, angustia, sobreprotección, pesimismo e incluso rechazo, que aparece desde el nacimiento o en períodos críticos del crecimiento. Por lo general, tal reacción suele replicarse en la vida escolar con los compañeros cercanos y posteriormente en los prejuicios sociales hacia las personas invidentes, lo que podría repercutirle negativamente o dificultar un proceso resiliente.

Reconocer a profundidad la personalidad, capacidades, potencialidades de los niños en esta condición de deficiencia, y asegurarles las condiciones para un vínculo de apego seguro con sus cuidadores, son los primeros pasos para iniciar un extenso camino de resiliencia, además de ser los requisitos claves “que sientan las bases para un buen desarrollo social” (Caballo y Verdugo, 2005, p. 26). Tales pasos se afianzarán años más tarde en la integración escolar o en los contextos de formación extrafamiliar, en donde el niño cumplirá un papel activo y autónomo en el proceso de integración resiliente.

## **Resiliencia y discapacidad visual presente en la infancia**

Para casos de discapacidad visual congénita, o adquirida a muy temprana edad, el infante no experimenta ninguna pérdida o no es consciente de carecer de alguna función vital (realmente no ha perdido nada), lo que -por supuesto- no deberá afectarle más allá de la significación de aquellos que lo esperan y le darán un lugar en el mundo. Aquí es donde se hace vital el papel del adulto en la formación de identidad del infante, ya que su relato, su afecto y su actitud serán decisivos en la representación de sí mismo. La adversidad y los procesos de resiliencia en tal circunstancia deberán pasar entonces, primero por los pa-

dres, quienes sí lo experimentan en primera instancia como una falta, y luego por el niño con discapacidad, quien deberá responsabilizarse de su condición para convertirla en una opción de vida. La conciencia de que algo falta se producirá mucho después por un proceso dinámico de interacción con sus cuidadores y por la posibilidad de asimilar reflexivamente las significaciones y sentidos emergentes de tal aspecto personal en su tejido social.

Rosa y Ochaíta (1993) advierten que el impacto no asimilado por el nacimiento de un niño invidente puede provocar un trauma afectivo en los padres y derivar en un empobrecimiento de sus expectativas ante el desarrollo de su hijo, que incluso –en casos extremos- llegan a descuidar o malinterpretar los aspectos afectivos, la comunicación y socialización con el niño, tan esenciales para su crecimiento integral, ocupándose tan solo de sus necesidades primarias. Rodríguez (s. f.) señala al respecto que “no hallar al hijo soñado” sume a los padres en una situación de crisis, desde la que tendrán que hacer el duelo interno y descubrir cuáles aspectos de ese hijo real podrán ser amados.

Este proceso de duelo requiere una transición por diferentes etapas, a veces simultáneas: shock inicial, negación de su realidad, peregrinación en consultas sobre discapacidad, tristeza fluctuante con angustia, resignación, sentimientos de impotencia, ira, ambivalencias emocionales y “reorganización o afianzamiento de una nueva identidad como papás de un niño diferente, que por supuesto tendrá estrecha relación con la paulatina aceptación de la realidad del niño” (Villalba, 2003, p. 8).

El acompañamiento profesional para la familia será entonces más que oportuno, ya que permitirá al cuidador comprender su dolor particular, sus obstáculos o prejuicios personales, y brindar guías generales en el desarrollo integral del niño invidente.

En estas circunstancias el contacto con otras familias en condiciones similares constituye una importante red de acompañamiento para afrontar la crisis. La experiencia señala que los grupos de cuidadores de niños en situación de discapacidad visual “funciona como una forma de ampliación del pequeño círculo en el que se mueven estas familias a raíz de la vivencia de discriminación. Se experimenta la



posibilidad de compartir sentimientos personales dolorosos, saliendo así del “vínculo de encierro” que se suele establecer con el niño discapacitado” (Rodríguez, s.f., p. 11).

Por otra parte, la posibilidad de reconocer indicios de resiliencia en los niños invidentes implica tratarlos más allá del prejuicio que los representa como sujetos sin recursos suficientes o con retrasos notables en su desarrollo. Por el contrario, todo el aporte de Rosa y Ochaíta (1993) demuestra el lado opuesto a esta creencia, haciendo énfasis en reconocer la heterogeneidad del desarrollo del niño invidente respecto al esperado en el niño con visión. Esas diferencias, incluso, no se reducen al particular sistema del invidente para acceder a la información o percibir la realidad, sino que involucra todas las áreas humanas. Según estos autores, existen variaciones importantes en el desarrollo cognitivo y conductual del niño ciego, comparados con los alcances y tiempos de adquisición de logros de los niños que ven. Diferencias comprensibles por las condiciones que impone la restricción sensorial ya que sus formas de representar la información implican operaciones distintas y ritmos de adquisición de habilidades sociales también muy diferentes. Entre éstas se destaca, por su importancia, la capacidad de comunicación en el invidente, ya que es en el lenguaje donde el niño ciego cree darle consistencia a su realidad. Poder escuchar a ese ser significativo, representar su presencia al sentir su voz, sentir que existe alguien al cual se puede dirigir en su necesidad o su angustia y el cual le responde incondicionalmente, son algunas de las condiciones que requiere el niño con discapacidad visual para establecer un vínculo de apego seguro y formar bases sólidas de resiliencia.

Otros autores, como Caballo y Verdugo (2005) y Leonhardt (1997), destacan también que la atención especializada para el niño ciego debe estar principalmente orientada al fortalecimiento de la comunicación socioafectiva con los cuidadores y enfocada hacia el desarrollo de habilidades sociales. La comunicación con el niño invidente exige de los padres aprender a reconocer las señales y el sentido de los llamados de éste, para garantizarle la formación de unos vínculos afectivos consistentes.

La comunicación afectiva será la base para el desarrollo de la función simbólica, el enriquecimiento del lenguaje, el juego de ficción y las habilidades sociales. Rosa y Ochaíta (1993) explican el valioso papel de la madre para el niño ciego en esta primera etapa de vida, como “trianguladora” entre él y su

medio (p. 135). Ella ha de tener la función de despertar el interés del niño por los objetos que no estén a su alcance, brindándole el mayor número posible de experiencias que le permitan manipularlos y darles una representación en su mente, acompañando el lento y costoso proceso que debe hacer el niño ciego para construir imágenes de la realidad, o para representar figurativamente objetos o espacios que no puede percibir en su totalidad, mas que de manera fragmentaria o secuencial, por medio de los sistemas sensoriales sustitutivos.

Por su parte, es indiscutible el valor de la práctica de interacción continua con otras personas para la adquisición de las habilidades sociales. Al respecto, Caballo y Verdugo (2005) afirman, por un lado, la dificultad para los niños con discapacidad visual de disponer de suficiente cantidad y calidad de oportunidades o experiencias de relación interpersonal, ya que en muchas ocasiones sociales carecen de la motivación para moverse y explorar, debido a la ausencia de estimulación visual de algo que les atraiga y al miedo de potenciales peligros, además por evitar percepciones socialmente negativas o estar sometidos a la sobreprotección de parte de algún adulto, y por otro lado recuerdan que esa habilidad social o interpersonal se enmarca en un compendio amplio de destrezas aprendidas, ya sean verbales (habla coherente y preguntas abiertas al hablar), no verbales (postura corporal, gestos expresivos, apariencia general) y asertivas (codificación, decisión y ejecución de conductas sociales). Destrezas que son parcialmente adquiridas en el contacto socio-afectivo con el cuidador, en el aprendizaje del lenguaje expresivo y contextualizado, y que luego son consolidadas en la interacción social con pares en la escuela. Lo dicho reitera entonces el importante papel del adulto en la función formadora y promotora de habilidades sociales en estos infantes, mucho más en el caso de niños invidentes ya que su aprendizaje social debe hacerse por medio de una continua retroalimentación que le guíe sobre lo implícito, lo adecuado y lo inadecuado de la conducta social, en cada contexto.

En definitiva, es la familia quien debe propiciar las condiciones y fortalecer las habilidades en el niño invidente para su bienestar y desarrollo, por medio de estrategias de resiliencia. Walsh (2005), a través de un enfoque sistémico, identifica procesos de resiliencia familiar a través de las cuales éstas consiguen de manera natural superar y resignificar sus adversidades: A) *Con su sistema de creencias*; que implica reconocerse con una mirada positiva, con confianza por sus potencialidades ante lo inesperado, con capacidad de dar sentido cohe-



rente y comprensible a la adversidad, y soportarse en valores, sueños, y experiencias de crecimiento y trascendencia, con sentido espiritual. B) *Con su modo de organización*; que encuentra en el apoyo mutuo, la colaboración y el compromiso equitativo, en la administración de las prioridades, un camino para revisar y reorganizarse ante nuevos desafíos, para estabilizarse y guiar en medio de las crisis. C) *Con los procesos de comunicación y resolución de problemas*; que promueve la claridad y la consistencia –en palabra y acto– de lo que se espera en la interacción familiar, abriéndose a la posibilidad de una expresión emocional responsable que apunte a la tolerancia de las diferencias, a la empatía mutua y al humor. A su vez, el diálogo familiar debe apelar a todos sus recursos para lograr decisiones compartidas, recíprocas, confiables, proactivas, preventivas y con objetivos concretos (p. 82-83).

Con la aplicación de algunas de estas estrategias resilientes al interior del grupo familiar el niño con discapacidad visual podrá contar, al menos, con una base sólida para construir su propia resiliencia. Esto no ocurrirá de la noche a la mañana, sino como producto de un largo proceso de reflexión y acción consecuentes, frente a todos los retos y los devenires que conlleva tener un miembro en la familia con discapacidad.

Sin embargo, con el inicio de la vida escolar los niños invidentes experimentan nuevas dificultades en la interacción social. Caballo y Verdugo (2005) exponen algunas formas como se presentan esas dificultades: Los compañeros de colegio los evitan por su mayor necesidad de atención y ayuda, por considerarlos (o considerarse a sí mismos) menos competentes, por resultar “menos participativos, menos deseables como amigos, menos populares, más dependientes (McCuspie, 1992)”. En estas condiciones el niño ciego termina siendo valorado -por lo regular- desde la sobreprotección o el rechazo, siendo esta su mayor adversidad. A lo cual suele reaccionar con conductas asociales como juegos solitarios, o sintiendo dificultad en su adaptación y sentido de pertenencia. Por su baja iniciativa y autonomía, muchos niños invidentes se retraen de las relaciones con sus compañeros, se comportan de manera más pasiva a la esperada por su edad cronológica. Las creencias erróneas o la desinformación por parte de alumnos y docentes acerca de la discapacidad visual podrían llevar a agravar su situación con conductas sobreprotectoras, o evitándole retos y exigencias comunes a su edad.

Por tanto se hace necesario contar con un proceso pedagógico escolar que, por un lado, se oriente hacia la tolerancia y convivencia de personas discapacitadas con las que no lo son y, por otro lado, se sostenga en la idea de brindar educación exigente, con calidad, para hacer de los niños y niñas invidentes personas competentes en sociedad. Para tal propósito se ha intervenido a esta población en las últimas décadas desde un modelo de educación incluyente o integrador, que si bien resuelve en parte el problema previo de segregación producida en la educación especializada, no lo comparten todos los expertos como solución a la inequidad e incomprensión de esta compleja situación<sup>12</sup>.

Arias (2003) señala que el objetivo principal de la integración educativa de la persona con discapacidad visual consiste en “lograr mayor autonomía y favorecer un clima grupal de aceptación de las diferencias”, en función de aumentar las experiencias socioafectivas significativas y posibilitar la participación social del niño invidente. La integración es un trabajo conjunto que le puede devolver la fe en si mismo, le puede despertar el interés por aprender y compartir, lo que ayuda al discapacitado a salir tanto del lugar de víctima como del de autosuficia, y le invita a su vez a esforzarse para lograr sus propias metas. Para esto es indispensable, según el autor, contar con una institución que afiance una mentalidad o cultura de integración (convivir y aprender de las diferencias), brindar un espacio especial de estimulación adecuada para tal discapacidad, crear un espacio común de aprendizaje colaborativo con otros niños, contar con un docente integrador trabajando mano a mano con el docente regular y con el acompañamiento constante de los padres<sup>13</sup> del niño en

12 Autores como Bernal (1999), Pelechano y Fumero (1999) argumentan que el modo de escolarización “integrador” no es suficiente por si solo, ni para eliminar las asperezas o aversiones entre niños invidentes y los niños con capacidad visual, ni para resolver el problema pedagógico o instrumental para que los niños ciegos aprendan y comprendan contenidos académicos a la par del grupo. Hace falta generar estrategias multidimensionales que mejoren las actitudes hacia los discapacitados, intervenciones planificadas que eduquen a todo miembro de la institución sobre las limitaciones reales de los invidentes, facilitando experiencias de contacto positivo con ellos y disolviendo los estereotipos con los cuales los piensan. Los autores ven la necesidad de entrenar en habilidades interpersonales a todos los escolares con actividades sociales y lúdicas, para que sean aprendizajes mediadores y mejoren la actitud hacia la integración de los niños invidentes, ya que el aumento de solidaridad no se produce de manera “natural”.

13 La educación regular permite integrar al niño con discapacidad con sus compañeros con el fin de compartir la misma educación en escenarios permanentes de cooperación. Sin embargo, tal integración requiere también de otros factores, como la capacitación a padres y maestros en nuevas metodologías formativas, aprender de las nuevas tecnologías que facilitan el estudio regular, contar con atenciones educativas especiales, enseñar a sus compañeros de aula sobre conductas colaborativas y de mayor acercamiento personal, lo que complejiza mucho más todo el proceso adaptativo.

situación de discapacidad, quienes deberán apoyarlo y hacerle seguimiento en sus diferentes etapas del proceso de integración. Deutsch (2007) comparte con el autor estas condiciones y agrega otras, como sensibilizar a los compañeros para que conozcan los problemas que los niños ciegos deben enfrentar y saber cómo ayudarles, empoderar a los docentes para que faciliten la plena participación de estos alumnos en las actividades escolares y les transmitan comprensivamente las reglas que regulan las dinámicas sociales, siendo equitativo con todos los estudiantes con las mismas actitudes de comportamiento y desempeño. Para ello el docente debe también asumir comportamientos y expresiones que hagan sentir a este alumno que ha llegado a un espacio acogedor, que es grato compartir experiencias, y que tienen presente su modo de aprendizaje particular.

Siguiendo a la autora, el docente integrador al trabajar con niños ciegos debe, en lo posible, eliminar los ruidos innecesarios, evitar desplazamientos desordenados, mantener rutinas que le permitan anticipar actividades, explicar las reglas explícitas e implícitas de la dinámica del aula, cuidar su vocabulario siendo simple, concreto y ordenado en su hablar, y siendo explícito si busca enseñar con alguna imitación, repetir en forma oral la información relevante que se encuentre escrita o proyectada, tener altas expectativas por la ejecución de estos alumnos. También debe ser consciente de que las habilidades para el desarrollo de su autonomía no las adquiere en las clases ordinarias y por tanto debe invitarlo a que reciba instrucción específica en áreas como: desarrollo sensorial alternativo a la visión, habilidades sociales y de la vida cotidiana, aprendizaje de ayudas tecnológicas, técnicas de orientación, movilidad, ábaco y Braille, y aprendizaje de deportes o hobbies sociales. Para todo ello el docente especializado en ciegos puede ayudar, para que el niño fortalezca esas áreas, aprenda habilidades de estudio, de lectura y escritura, y logre desarrollar un uso apropiado de equipos y materiales. Además este docente puede participar en la planeación académica de niños con discapacidad visual, en el seguimiento y valoración de su progreso en el aula, en el informe, coordinación y la consejería de trabajo a padres y maestros.

## **A manera de conclusión**

El presente artículo, a partir de una concisa presentación de diversos estudios, pretende mostrar la naturaleza vincular y social de la resiliencia, es-

pecialmente en los niños con discapacidad visual, y por ende en sus familias. Probablemente varios aspectos de lo dicho ameriten una posterior profundización e investigación, por lo pronto se expone a continuación algunas reflexiones que ha dejado este recorrido: Existe cierta semejanza respecto a la tendencia social que han sufrido los conceptos de resiliencia y discapacidad, una tendencia que hace un tránsito de las características individuales a las condiciones vinculares o sociales, que hacen posible la comprensión actual de ambos fenómenos y enriquece igualmente sus campos de acción. La resiliencia en la discapacidad se posibilita en tanto exista un cuidador o tutor que guíe con afecto, comprenda los límites reales y sirva de contención para afrontar las pruebas de tal condición adversa. Sin embargo, por la variedad de condiciones y particularidades de la misma discapacidad, resulta imposible e inadecuado hacer generalizaciones sobre una sola forma de respuesta resiliente a tal situación. Es por el contrario pertinente tratarla en su particularidad, respetando su diversidad y sus diferencias en cada caso.

También queda claro que la resiliencia no se relaciona con la invulnerabilidad ni con la individualidad. Si bien se concretiza en cada persona, resulta de lo aprendido o adquirido en la dinámica vincular. Corresponde a un fenómeno social por excelencia, en donde el sujeto desarrolla fortalezas internas que le sirven para afrontar algún nivel de adversidad, a partir de un vínculo y un contexto de relaciones significativas. Esa capacidad para redimensionarse “en medio de” o a partir de la misma adversidad, se forma siempre en la relación humana y en los entornos de convivencia. En el caso de la discapacidad en recién nacidos, la forma en que la figura significativa perciba al infante influirá directamente en la percepción y desarrollo de sus potencialidades. Si ese vínculo le transmite la sensación de acogerlo, de aceptar sus condiciones y posibilidades con optimismo, le genera un replanteamiento de las oportunidades que tiene para su vida, más allá de sus dificultades o deficiencias. Muchos padres aprenden a querer a sus hijos con diferencias sensoriales desde el mismo momento de nacer, esto por supuesto se traducirá en la oportunidad de contar con un cuidado apropiado, una base segura y la posibilidad de dar sentido a su experiencia (elementos subjetivos básicos para resistir y fortalecerse ante la adversidad). En otras palabras, permite formar un vínculo de apego seguro, que no solo se construirá del afecto puro sino que también brinda una buena separación. Las madres no deben convertirse en “prisioneras afectivas” de sus hijos, por más dificultad que éstos tengan al haber nacido con una deficiencia, porque los haría temerosos e incapaces de experimentar las exigencias de la



vida. Deben por el contrario permitirle al niño pensar y percibir la diferencia (con su madre, con su medio), así evitarán centrar su mirada en sí mismos y les ayudarán a interesarse también en la de los otros. Por supuesto, éste necesitará un sinnúmero de aprendizajes esenciales posteriores para fortalecer esa fuerza inicial resiliente, pero contar con el acompañamiento de uno o varios tutores del desarrollo en el infante ciego le facilitará la construcción de factores resilientes y una génesis firme para retroalimentar sus demás dimensiones vitales.

La adversidad en la la ceguera congénita se ve reflejada en la familia. Es ella realmente quien debe, en principio, reconocer cómo enfrentará esa condición de vida, cómo asumirá las transformaciones generadas por esa adversidad. Por el impacto que le causa, es el propio núcleo familiar el que debe contar con redes de apoyo que le sirvan de soporte y le ayuden a comprender, validar y darle significado a tal eventualidad.

Nuñez (2007) de alguna manera sintetiza algunas características esenciales que podrían presentar las familia con un miembro con discapacidad, para fortalecerse en medio de sus crisis. Estos grupos familiares han aprendido... a establecer redes sociales y a encontrar en ellas sus fuentes de apoyo, sostén y ayuda; a mantener emociones vinculadas con el optimismo y el disfrute, pese a cualquier circunstancia de la vida; a mantener un buen nivel de autoestima, por lo menos en uno de sus integrantes; a tener sentido del humor y poder comunicar sin temor acerca de la temática de la discapacidad y de las emociones que se movilizan en torno a esa situación; a funcionar no en forma exclusiva alrededor de la discapacidad, siendo creativos en las búsqueda de soluciones, redefiniendo las funciones familiares (cooperando y compartiendo responsabilidades), y fortaleciendo la relación de pareja; Algunos miembros familiares han aprendido sobre la actitud que han de tener para alentarse, reconocerse y estimularse mutuamente en los momentos críticos, superando los sentimientos de impotencia y tensión, proyectándose e imaginando otro momento en que la situación difícil haya cambiado; han aprendido cómo aprovechar la unión de grupo, cómo construir definiciones colectivas de los límites, pautas, roles, objetivos, necesidades y estrategias que desean cumplir, y cómo ejercer funciones de cuidado con su

familiar discapacitado, que a su vez requieren estabilidad y firmeza, como base para promoverle la formación de su propia autonomía. La autora concluye diciéndonos que “Cada familia en su singularidad encontrará sus propias fortalezas o habrá que ayudarla en el encuentro de las mismas” (p. 223).

Por su parte, la situación de la educación para la discapacidad visual parece tener similar perspectiva, un horizonte esperanzado en alcanzar una mejoría en las relaciones sociales y en la calidad académica para esta población, a través de una propuesta que responde al cambio de mirada ante asuntos que conciernen a la discapacidad porque opera con sujetos a quienes cree capaces de participación y cooperación. La educación integradora, tal como se plantea, deberá facilitar un aprendizaje sin barreras, adaptando los medios de acceso al currículum escolar y contando con trabajo multidisciplinar, con docentes capacitados, coordinados con el docente de apoyo especial que promueve, no solo los recursos y saberes técnicos, sino especialmente la buena actitud y disposición en la familia, el profesorado y los compañeros del alumno con discapacidad visual.

Faltarán un buen camino para hacer visible y operativa tal propuesta pedagógica en nuestro contexto educativo, que se encuentra todavía en período de aprendizaje para adoptar medidas de integración, para que no se conviertan en una simple visión de papel pero ausente en la práctica. Es necesario reutilizar y re proyectar los espacios de apoyo estudiantil, a veces tan cuestionados por su inviabilidad y reducidos casi exclusivamente a brindar material de apoyo especializado, para convertirlos en verdaderos espacios de ayuda y tutoría en materias complementarias, pero de tanta importancia práctica para las personas ciegas, por ejemplo: - Actividades físicas grupales, necesarias no solo para la movilidad sino sobretodo para la sociabilidad.- Actividades recreativas en grupos homogéneos, que se convierten en válvulas de escape a la presión que puede vivir el niño de forma resignada, por sus relaciones permanentemente asimétricas en la escuela normal. - Materias impartidas en escuelas especializadas, de tanta significación para los ciegos en muchos niveles, como la música, el ajedrez y el deporte adaptado, pero que encuentran tantos problemas para cultivarse en la educación integrada.

Finalizo con Vigotsky, citado por Rosa y Ochaíta (2003), quien reconoce la discapacidad como un problema social, uno que vincula las posibilidades



del niño discapaz a través de una educación exigente y comprensiva, para que alcance la compensación funcional y la competencia social: “Se hace preciso la realización de una cuidadosa evaluación del desarrollo de los ciegos, y aquí sí que hay que olvidarse de las normas estandarizadas, puesto que lo que interesa no es el comparar a un sujeto concreto con los demás sino establecer cuáles son sus destrezas para, a partir de ellas, suministrarle los instrumentos y actividades que le permitan avanzar en su desarrollo” (p. 360). Lo que implica una nueva lectura del niño invidente a través de su capacidad, en un proceso de creciente autonomía y en un contexto de apertura a la diversidad.

Sería afortunado contar con futuras investigaciones que evalúen la resiliencia y el valor de los vínculos cercanos de las personas con discapacidad visual en posteriores etapas del desarrollo (adolescencia, adultez y vejez), ya que implican otras demandas sociales como la inclusión en grupos, relaciones de pareja, ingreso al estudio superior y al medio laboral, posibilidad de establecer y responder integralmente a su vida familiar, tan esenciales como los procesos de la primera infancia y de la etapa escolar.

Igualmente, se hace pertinente pensar los nuevos horizontes relacionales para la discapacidad visual a partir del cambio de mentalidad política y cultural, a partir de los avances y facilidades de acceso a la información con los recursos tecnológicos actuales y las posibilidades de acción que esto conlleva. Ameritaría reflexionar sobre el lugar del semejante en el acceso a un lenguaje y narración descriptiva de la realidad social, en la mediación y transformación de contextos culturales que restringen su participación, y en la reorientación activa de sus intereses en las problemáticas de su propio contexto.

## Referencias

- Águila, M. (2007). *El concepto de discapacidad y su importancia filosófica*. Trabajo de grado para licenciatura en Filosofía, Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima).
- Álvarez, D., y Morales, D. (2006) *Aproximación teórica a los procesos resilientes en personas con discapacidad*. Trabajo de grado para optar al título de psicólogo. Universidad de Antioquia. Medellín.

- Arias, C. (2003). *El aspecto social de la integración escolar de niños con discapacidad visual: interacciones*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos14/discapacvisual/discapacvisual.shtml>
- Aulle, M. (2003). *Discapacitados. La reivindicación de la igualdad en la diferencia*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Badilla, E. (s.f.). *Para comprender la resiliencia*. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000179.pdf>
- Bernal, F. (1999). *Niños ciegos. Acerca de la diferencia*. Recuperado el 20/03/2012 de: <http://sapiens.ya.com/eninteredvisual/ftp/nici.htm>
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: La vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En: Brogna, P. (Ed.), *Visiones y Revisiones de la Discapacidad* (pp. 157-88). México.
- Caballo, C., y Verdugo, M. (2005). *Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Cyrulnik, B (2002). La resiliencia en el curso de las interacciones precoces: la adquisición de recursos internos. En: Delgado, A. (Ed.), *La resiliencia: Desvictimizar la víctima* (pp. 29-56). Cali: RAFUE.
- Checa, J.; Díaz, P., y Pallero, R. (2003). *Psicología y ceguera. Manual para la intervención psicológica en el ajuste a la discapacidad visual*. Madrid: ONCE.
- Deutsch, D. (2007). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Prentice Hall.
- Eidler, R. (2009) La clasificación de la funcionalidad y su imaginario social sobre las discapacidades (p.137-54). En: Brogna, P. (Ed.), *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*. México: FCE.
- Erice, N. (2004). Escuela, Discapacidad y Resiliencia. En: Dell'Anno, A.; Corbacho, M.; Serrat, M.; *Alternativas de la diversidad social: Las personas con discapacidad* (pp. 155-174). Buenos Aires: Espacio.
- García, M., y Palacios, A. (s.f.). *Desarrollo del niño con discapacidad visual desde una perspectiva sociocultural*. Recuperado de: [http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias\\_expo/act\\_fis\\_salud/desarrollo.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/act_fis_salud/desarrollo.pdf)
- Gómez-Palacio, M., y Moreno, S. (2002). *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.



- Herminia, M. (s.f.). *El camino de la dependencia a la independencia*. Recuperado de: [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/dvh\\_12/dvh\\_12\\_11.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/dvh_12/dvh_12_11.pdf)
- Infante, F. (2002). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En: Melillo, A., Suárez, N. (Eds.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 31-53). Buenos Aires: Paidós.
- Ingholt, A. (1991). ¿Cómo desarrolla un niño ciego su identidad? Una comparación entre el desarrollo de la identidad de un niño ciego y la de un niño sin discapacidad (desarrollo general de 0 a 2 años de edad). *ICEVH*, 45. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es>
- Kalawski, J., y Haz, A. (2003). Y... ¿dónde está la resiliencia? Una reflexión conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 37 (2), pp. 365-72.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1996). *Estado del arte en resiliencia*. Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer CEANIM. Washington D.C.: Oficina Panamericana de Salud.
- Kotliarenco, M., Lecannelier, F. (2004) Resiliencia y coraje. El apego como mecanismo protector. En: Melillo, A., Suárez, E., y Rodríguez, D. (Eds.), *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida* (pp. 123-35). Buenos Aires: Paidós.
- Lafuente, M. (2000). *Atención temprana en niños con ceguera o deficiencia visual*. Madrid: Once.
- Lamas, H., y Murrugarra, A. (sf). Discapacidad: La diferencia como adversidad. De: <http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/variospdfs/resiliencia.pdf>
- Leonhardt, M. (1997). Interacción, comunicación y lenguaje en el niño ciego. En: Del Río, J. (Ed.), *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. (pp. 183-200). Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- López, V. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), pp. 1-14.
- Mejía, M. (2002). Una visión resiliente del sujeto. En: Botero, E., y Delgado, A. (Eds.), *La resiliencia. Responsabilidad del sujeto y esperanza social* (pp. 95-114). Bogotá: CEIC-Casa Editorial RAFUE.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F., y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de resiliencia en niños y adolescentes*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.

- Muñoz, P. (2006) *Construcción de Sentidos del mundo de la Discapacidad y la persona con Discapacidad. Estudio de Casos*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Núñez, B. (2007). *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- OMS (1983). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad (CIDDM 2 - CIF). Versión abreviada*. Madrid: Grafo, S.A.
- Pelechano, V., y Fumero, A. (1999). Aceptación de la integración de inválidos en primer ciclo de enseñanza obligatoria: programa de entrenamiento en habilidades interpersonales. *Análisis y Modificación de la Conducta*, 25 (100), pp. 197-219.
- Rodríguez, E. (s.f.). *La familia como primer ámbito de integración en el niño ciego*. De: <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion.pdf>
- Rosa, A., y Ochaíta, E. (2003). *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.
- Villalba, C. (2003). El concepto de resiliencia. Aplicaciones en la intervención social. *Intervención psicosocial*, 12 (3), pp. 283-99.
- Walsh, F. (2005). Resiliencia familiar: un marco de trabajo para la práctica clínica. *Sistemas familiares*, Buenos Aires, 21 (1-2), pp. 77-96.
- Zozaya, C.; y Ferreyra, A. (2008). *Resiliencia: una concepción para la formación docente*. Ponencia Mendoza, Recuperado de: <http://bdigital.uncu.edu.ar/3015>.





