

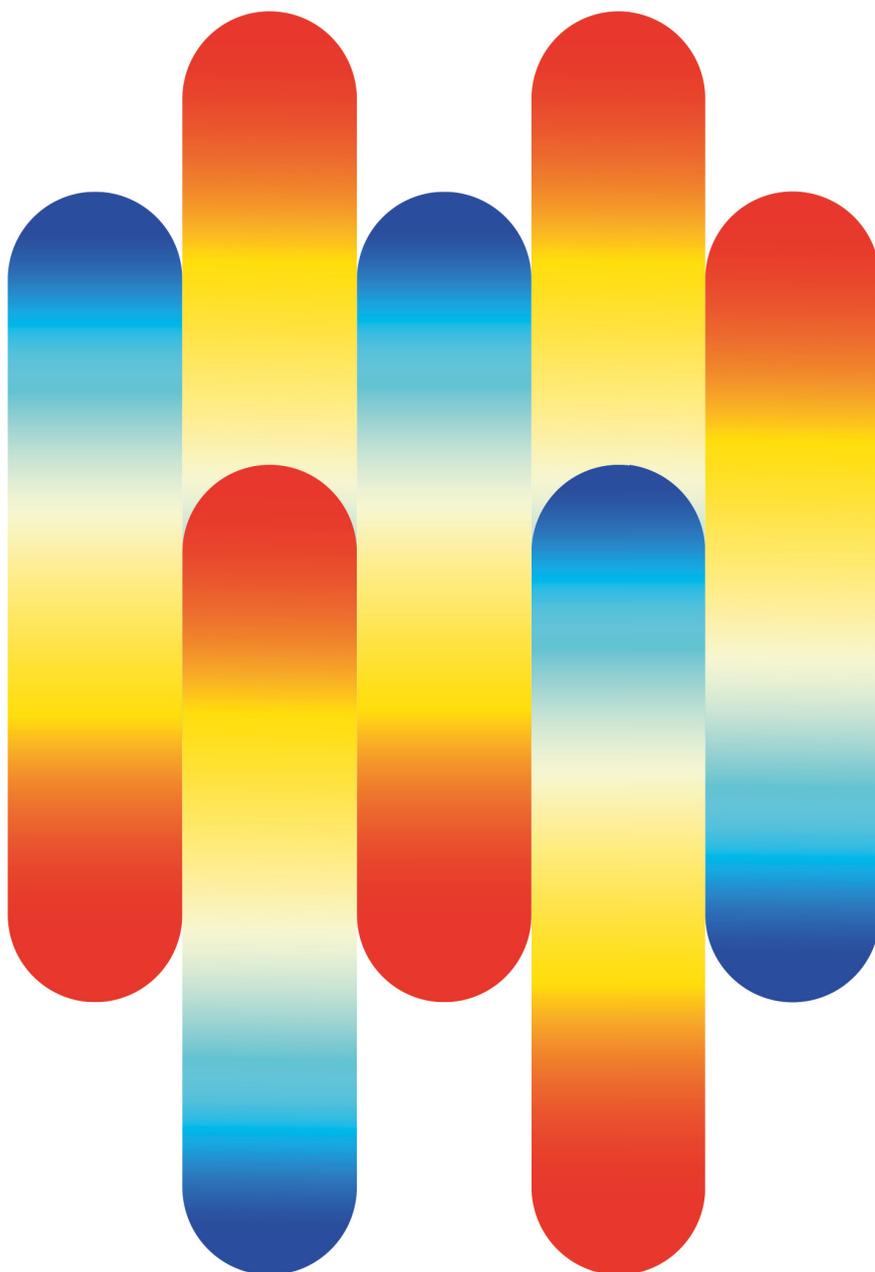
# ISSN 1900 - 5679

# Gráficas

## Disciplinares de la UCP

<http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/grafias>

**No. 40**  
Enero-Junio 2019



Universidad  
**CATÓLICA**  
de Pereira

VIGILADO MINEDUCACIÓN

**ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y DESARROLLO HUMANO - COHORTE XXXVI**

CONSEJO SUPERIOR

Monseñor Rigoberto Corredor Bermúdez  
Pbro. Behitman Alberto Céspedes De los Ríos  
Pbro. Julián Alberto Cárdenas Corrales  
Pbro. Jhon Edwin Arias Alzate  
Dra. Ana María Cuartas Saldarriaga  
Dr. Bernardo Gil Jaramillo  
Dr. Felipe López Hoyos  
Dr. Mario Alberto Gaviria Ríos  
Dr. Juan Luis Arias Vargas  
Est. Andrés Felipe Pereira Cárdenas  
Dra. Paola Andrea Murillo Gaviria

RECTOR

Pbro. Behitman Alberto Céspedes De los Ríos

COORDINADORA EDITORIAL

Mag. María Luisa Nieto Taborda

COORDINADORES GRAFÍAS No. 40

Mag. Mauricio Fernando Cardona Duque  
Mag. Jhon Wilmar Toro Zapata

VICERRECTOR ACADÉMICO

Mag. Nelson Londoño Pineda

DECANO FACULTAD DE  
CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES  
Y DE LA EDUCACIÓN

Dr. Carlos Andrés Hurtado Díaz

COORDINADOR ESPECIALIZACIÓN EN  
PEDAGOGÍA Y DESARROLLO HUMANO

Mg. Jhon Wilmar Toro Zapata

COMITÉ REVISOR

Mag. Mauricio Fernando Cardona Duque  
Mag. Jhon Wilmar Toro Zapata  
Mag. María Luisa Nieto Taborda

REVISIÓN DE ESTILO

Dr. Giohanny Olave Arias

DISEÑO E IMPRESIÓN

Gráficas Buda S.A.S.  
Calle 15 No. 6-23 PBX: 335 72 35

UCP

Avenida de la Américas  
e-mail: ucp@ucp.edu.co  
PBX: (57) (6) 312 40 00  
Fax: (57) (6) 312 76 13  
Pereira - Colombia

Canje: Biblioteca UCP  
Telefax: (57) (6) 312 44 34  
biblioteca@ucp.edu.co  
<http://biblioteca.ucp.edu.co:8080/jspui/>  
<http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/>

Análisis educativo para la contextualización  
de las matemáticas en las actividades cotidianas  
de los estudiantes de grado séptimo

*Educational analysis for the contextualization  
of mathematics in the daily activities of seventh  
grade students*

Andrés Mauricio Agudelo Robledo,  
Andrés Bernardo Piñeros Contreras,  
Orlando Cano López,

Mauricio Fernando Cardona Duque ..... 7

Las acciones de los estudiantes a partir  
de sus voces en la Fundación Manos  
Unidas de Dios, en Armenia, Quindío

*Students Actions Based on Their Voices at  
Fundación Manos Unidas de Dios, in Armenia, Quindío*

José Arturo Fonseca Cardona,  
Mauricio Fernando Cardona Duque ..... 21

Caracterización de la relación afectiva  
entre docentes y estudiantes con capacidades  
diversas en la Institución Educativa Sagrado  
Corazón de Jesús de las Hermanas  
Bethlemitas del municipio de Filandia,  
Quindío, durante el año 2019

*Characterization of the Affective Relationship  
Between Teachers And Students With Different  
Capabilities in the Sagrado Corazón de Jesús  
Educational Institution of the Bethlemitan Sisters of  
the Municipality of Filandia, Quindío, During 2019*

María Esperanza Gómez Montes,  
Johana Andrea Alzate Moreno,  
Mauricio Fernando Duque Cardona ..... 37

Enfoque de enseñanza del docente frente  
al estilo de aprendizaje en un grupo de  
estudiantes de práctica asistencial en  
enfermería del Instituto INEC de Pereira

*Approach to Teaching the Teacher Versus the  
Learning Style in a Group of Nursing Practice  
Students of the INEC Institute of Pereira*

Carolina Álvarez Quintero,  
Diana Carolina Molina Jojoa,  
Guiselle Silva Henao ..... 51

Grafías... No compromete el pensamiento de la UCP, cada autor es responsable de su propio texto.

Estrategias de formación pedagógica para los analistas del producto microcrédito del Banco W de la ciudad de Pereira en el periodo 2016-2019 <i>Pedagogical training strategies for analysts of the microcredit product of Banco W in the city of Pereira in the period 2016-2019</i>	Norma Johana Arias Cicero, Jorge Restrepo Álvarez .....	68
Pensamiento crítico para la generación 4.0 <i>Critical thinking for the generation 4.0</i>	Gabriel Darío Gómez Franco .....	87
Tipologías familiares y estilos de autoridad en las familias de estudiantes del grado 6.º de tres instituciones educativas del Eje Cafetero <i>Family Typologies and Authority Models in the Students' Families of 6th grade from three Educational Institutions of the Eje Cafetero Region</i>	Gabriel Darío Gómez Franco, Juan Guillermo Álvarez Aguirre, Martha Liliana Cardona Gómez, María Eugenia Gómez Vásquez, Catalina Alejandra Victoria Cardona, Mireya Ospina Botero .....	99
Tras las huellas que deja la normatividad de las letras en los niños <i>In the Footsteps Left by The Normativity of Letters in Children</i>	Esperanza Mora Alfonso, Vittoria Angélica Gómez Martínez .....	118

# MISIÓN

La Universidad Católica de Pereira es una institución de educación superior inspirada en los principios de la fe católica, que asume con compromiso y decisión su función de ser apoyo para la formación humana, ética y profesional de los miembros de la comunidad universitaria y mediante ellos de la sociedad en general.

La Universidad existe para el servicio de la sociedad y de la comunidad universitaria. El servicio a los más necesitados, es una opción fundamental de la institución, la cual cumple formando una persona comprometida con la sociedad, investigando los problemas de la región y comprometiéndose interinstitucionalmente en su solución. Es así como se entiende su carácter de popular.

Guiada por sus principios del amor y la búsqueda de la verdad y del bien, promueve la discusión amplia y rigurosa de las ideas y posibilita el encuentro de diferentes disciplinas y opiniones. En ese contexto, promueve el diálogo riguroso y constructivo entre la fe y la razón.

Como institución educativa actúa en los campos de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura, mediante la formación, la investigación y la extensión.

Inspirada en la visión del hombre de Jesús de Nazaret, posibilita la formación humana de sus miembros en todas las dimensiones de la existencia, generando una dinámica de auto superación permanente, asumida con autonomía y libertad, en un ambiente de participación y de exaltación de la dignidad humana.

La Universidad se propone hacer de la actividad docente un proyecto de vida estimulante orientado a crear y consolidar una relación de comunicación y de participación para la búsqueda conjunta del conocimiento y la formación integral.

Mediante los programas de investigación se propone contribuir al desarrollo del saber y en particular al conocimiento de la región.

Mediante los programas de extensión se proyecta a la comunidad para contribuir al desarrollo, el bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida.

Para el logro de la excelencia académica y el cumplimiento de sus responsabilidades con la comunidad, la universidad fomenta programas de desarrollo docente y administrativo y propicia las condiciones para que sus miembros se apropien de los principios que la inspiran.

El compromiso de la Universidad se resume en «**ser apoyo para llegar a ser gente, gente de bien y profesionalmente capaz**».

# *VISIÓN*

La universidad inspirada por los principios y valores cristianos será líder en los procesos de construcción y apropiación del conocimiento y en los procesos de formación humana, ética y profesional de sus estudiantes, de todos los miembros de la comunidad universitaria y de la sociedad. Generará propuestas de modelos educativos pertinentes en los que se promueva un ambiente de apertura para enseñar y aprender, dar y recibir en orden a la calidad y el servicio.

Será un escenario en donde se promoverá el diálogo riguroso y constructivo de la fe con la razón, en el contexto de la evangelización de la cultura y la inculturación del evangelio. Como resultado de ese proceso y con el fin de alimentarlo, consolidará una línea de reflexión y diálogo permanente entre la fe y la razón. Como natural expresión de identidad católica, habrá consolidado la pastoral universitaria.

Será reconocida por su capacidad para actuar como agente dinamizador del cambio y promover en la comunidad y en la familia sistemas armónicos de convivencia. Ejercerá liderazgo en el ámbito nacional en la reflexión sobre el desarrollo humano y consolidará un centro de familia.

La universidad tendrá un claro sentido institucional de servicio orientado hacia sus estudiantes, profesores, personal administrativo y la comunidad.

Ejercerá liderazgo en programas y procesos de integración con la comunidad, los sectores populares, las empresas y el gobierno para contribuir al desarrollo sostenible.

Se caracterizará por conformar un ambiente laboral y académico que sea expresión y testimonio de los principios y valores institucionales y por la búsqueda permanente de la calidad en un sentido integral, reflejada en sus procesos académicos, administrativos y en el constante desarrollo de toda la comunidad universitaria.

La universidad habrá consolidado una comunidad académica con vínculos internos y externos y apoyada en el centro de investigaciones, para llegar a ser la institución con mayor conocimiento sobre los asuntos regionales.

Consecuente con la realidad actual de un mundo interdependiente e intercomunicado, la universidad habrá fortalecido los procesos de intercambio académico con otras instituciones del orden nacional e internacional.

# *EDITORIAL*

A través de los tiempos se ha tratado de relevar el papel de la pedagogía y el desarrollo humano, dejándolo como sola tarea operativa de los currículos escolares, desconociendo su gran importancia en los procesos de vida; estas dos disciplinas se complementan para hacer del ser humano una especie de integralidad. Los procesos pedagógicos, son impensables solo para la escuela, la cotidianidad exige pedagogía, desde la empresa para llevar a cabo sus labores, la familia para construir lazos de fraternidad, con las amistades para conservar el respeto y el afecto que se tiene por ellos, el mismo levantarse en las mañanas, caminar, dirigirse a otro, requieren un proceso pedagógico, que aunque se empieza a sembrar en la escuela con lo que se aprende, se proyecta a la sociedad para realizarse, sacándola del claustro y colocándola en acción para que se fructifique.

La pedagogía en este sentido se encuentra a la base de todo proceso y es quizá la que le da sentido a la educación, como también a la empresa en sus múltiples opciones. La actividad de la enseñanza es un arte que solo la pedagogía puede lograr, la cual actúa acorde al ritmo del que aprende, es pausada, paciente y siempre confía en el otro el cual ve como un ser en constante construcción y que requiere ser acompañado. Recuerdo el papel del pedagogo en la antigua Grecia, que preparaba al niño desde tempranas horas, incluso dándole con su mano en la cuchara el alimento de manera tierna, marraba sus zapatos y emprendía un viaje de ilusiones y enseñanzas hacia la escuela, y en el camino le enseñaba los secretos de la vida y así, ir comprendiendo el mundo de matices, mostrándole que la vida es bella.

También cuanta la historia que cuando el niño llegaba tarde a sus clases por demoras del mismo alumno o por las enseñanzas del camino, era el pedagogo quien era castigado, cuestión que se repite de generación en generación hasta nuestros días, al comprender que la escuela y sus procesos, es lo único valioso en el mundo, cuestión que se replantea desde la pedagogía a diario por los hechos que concurren en la cotidianidad y deben ser resueltos en la misma, sin tiempos de consultar la academia.

La pedagogía, da luces para emprender en la escuela y en la vida habilidades para la misma, para defenderse cuando las situaciones se lo ordenen y empoderarse de su personalidad para defender y actuar de la mejor manera posible, en la defensa los criterios que le sean asignados.

La pedagogía, debe visitar la escuela, para saber cómo anda la educación y dar consejos que le ayuden a motivar el aprendizaje; pero también debe caminar con el ser humano en la vida, para enseñarle que cada actividad tiene un proceso y que, al saltarlo, pudiera perjudicarse o dañar a otros; debe encontrarse con el empresario, y al charlar con él, decirle sobre su papel valioso en la sociedad donde genera economía.

Ahora bien, el desarrollo humano no puede desligarse de las acciones de vida y menos de las acciones pedagógicas, su estrecha relación con el “buen vivir”, con el desenvolvimiento del ser humano, son pertinentes y propias de las reflexiones humanas, las cuales deben problematizarse constantemente para saber hacia dónde debe ir el mundo.

A través de los años se ha procurado un desarrollo humano que propende por un estado de comodidad, dejando el legado a las dinámicas capitalistas donde muestran desde indicadores económicos, los índices de pobreza, alfabetización y agregan que esto es desarrollo humano, o cual puede ser cierto. Para las perspectivas humanistas este postulado es un mínimo de lo que debe indicar, dirigiendo el interés a la realización plena del ser humano en la búsqueda de sentidos, emprendiendo viajes hacia su felicidad, la posibilidad de estudiar, de un trabajo digno, de elegir y ser elegido, la capacidad de comprender y ser comprendido en su individualidad, son formas que este “buen vivir” quiere defender.

Un desarrollo humano que propenda por la realización del ser humano en una sociedad libre, es una apuesta que se suma al interés pedagógico haciendo de lo académico un punto de encuentro de diferentes pensamientos que ayuden al entendimiento del ser humano.

Presentar esta edición de grafías desde la reflexión pedagógica y de desarrollo humano, es brindar una perspectiva alternativa, de revisar los procesos académicos, dentro y fuera de la escuela, mostrar que existen otros mundos posibles en la academia y que entre todos se puede problematizar reconociendo las diferencias, es mostrarle al mundo escolar que no puede dedicarse solo a mostrar currículos estandarizados, sino que hay otras miradas que requieren ser atendidas. Es presentarle al mundo empresarial, su importancia en los procesos pedagógicos y que lo humano leído desde un desarrollo humanista, vale la pena condensarlo y colocarlo en práctica para que las habilidades para la vida, no pierdan su sentido y se valore la vida por encima de los intereses económicos.

**Jhon Wilmar Toro Zapata**  
**Coordinador de la Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano**

# **ANÁLISIS EDUCATIVO PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS MATEMÁTICAS EN LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO**

## ***Educational analysis for the contextualization of mathematics in the daily activities of seventh grade students***

*Andrés Mauricio Agudelo Robledo<sup>1</sup>  
Andrés Bernardo Piñeros Contreras<sup>2</sup>  
Orlando Cano López<sup>3</sup>  
Mauricio Fernando Cardona Duque<sup>4</sup>*

- 
- 1 Ingeniero químico de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. Aspirante a especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira (Pereira, Risaralda).
  - 2 Ingeniero industrial de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Aspirante a especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira (Pereira, Risaralda).
  - 3 Ingeniero mecánico de la Universidad Tecnológica de Pereira. Aspirante a especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira (Pereira, Risaralda).
  - 4 Licenciado en Matemáticas de la Universidad Antonio Nariño, especialista en Edumática de la Universidad Católica de Pereira, magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira, máster en Educación y Formación de la Universidad de Créteil (Paris)

## **RESUMEN**

El presente artículo nace de la necesidad de contextualizar las matemáticas académicas, para lograr una mejor apropiación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades matemáticas en los alumnos de grado séptimo. De igual manera, se pretende la modernización del proceso educativo, por medio de la articulación del quehacer docente con las tendencias actuales en la enseñanza matemática, como es el caso de la matematización. Para ello se utilizó como metodología la etnografía educativa de tipo cualitativo y la técnica de entrevista abierta, que permitió identificar los intereses de los educandos.

## **PALABRAS CLAVE**

Contextualización, habilidades matemáticas, matematización, Freudenthal, análisis de instrucción.

## **ABSTRACT**

*This article is born from the from the necessity to contextualize academic mathematics, thus achieving a better appropriation of knowledge and the development of mathematical skills in seventh grade students. In the same way, the aim is to modernize the educational process by articulating the teaching activity with current trends in mathematical teaching, as is the case of mathematization. For this purpose, it was used as a methodology, the educational ethnography of qualitative type and the interview technique with open questions, which allowed to identify the interests of the learners.*

## **KEYWORDS**

Contextualization, mathematical skills, mathematization, Freudenthal, instruction analysis.

*Primera versión recibida el 18 de junio de 2019.  
Versión final aprobada el 14 de enero de 2020.*

*Para citar este artículo: Agudelo Robledo, Andrés Mauricio., Piñeros Contreras, Andrés Bernardo., Cano López, Orlando., Cardona Duque, Mauricio Fernando., “Análisis educativo para la contextualización de las matemáticas en las actividades cotidianas de los estudiantes de grado séptimo”. En: *Grañas Disciplinarias de la UCP* No. 40 (Enero - Junio de 2019)., pp.7-20.*

El aprendizaje de las matemáticas es visto como fundamental en sistemas educativos de todo el mundo. Muestra de ello es que se incluyen desde la etapa preescolar hasta la formación posgradual, haciendo muy a menudo énfasis en la importancia de su estudio y la relevancia que tienen para sustentar científicamente conocimientos de diversa índole. En palabras de Godino, Batanero y Font (2003), “Las matemáticas constituyen el armazón sobre el que se construyen los modelos científicos, toman parte en el proceso de modelización de la realidad, y en muchas ocasiones han servido como medio de validación de estos modelos” (p. 18).

Sin embargo, también es notorio que el modelo predominante para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje resulta poco eficiente en la intención de desarrollar conceptos lógico matemáticos, que a la postre sirvan al estudiante para resolver situaciones en su cotidianidad. Rodríguez (2010a) menciona las siguientes causas para esa problemática:

La descontextualización y la abstracción de los contenidos programáticos, la desatención del momento psicoevolutivo

en que se sitúan los educandos, la desconsideración de que el punto de partida de todo conocimiento debe ser la praxis cotidiana; también es causante del problema en cuestión, la metodología deductiva, memorística, y repetitiva, que renuncia y castra la creatividad y originalidad en la mayoría de los casos; e ignora el rechazo que el discente tiene sobre la ciencia. (p. 106)

Al igual que todos los aprendizajes, el de las matemáticas debería propiciar en las personas el desarrollo de su potencial, no solo técnico, científico o económico, sino todo lo que constituye al ser humano. Esta relación entre educación y desarrollo humano la expresan Serna y Patiño (2018) cuando afirman que “la educación universal es un paso vital en el proceso de desarrollo; porque la educación permite al individuo invocar sus derechos, intercambiar ideas, obtener un empleo, cuidar mejor su salud y la de su familia” (p. 193). También Rodríguez (2010) plantea la necesidad de esa relación:

[...] que la educación responda y desarrolle todas las potencias de la naturaleza humana. La enseñanza de la matemática debe sostener una

intencionalidad y más aún una praxis clara de capacitar a todos los estudiantes para entender y relacionarse con el conocimiento y los seres humanos y como consecuencia, comprometerse y actuar ante los cambios de la sociedad, o incluso generarlos y promoverlos. (p. 111)

En cuanto a la población de interés de la presente investigación, el corregimiento La Marina, del municipio de Santuario, se encuentra constituido principalmente por familias provenientes de diferentes partes del país y con un marcado fenómeno de movilidad, derivado de las condiciones laborales cambiantes, determinadas por los períodos de cosecha, además del bajo poder adquisitivo que presenta el campesino colombiano. Las actividades económicas principales de la región son el cultivo y el procesamiento de café, caña de azúcar o panelera, ganadería y extracción de material de río.

Las condiciones socioeconómicas de la región repercuten en la forma en que la

comunidad percibe la educación: solo como una herramienta de ascenso social, no se percibe vocación hacia la formación integral; a la vez que se nota un sentimiento de frustración y de resignación en los estudiantes ante la falta de oportunidades de acceso a la educación superior. Los jóvenes no desean continuar con las actividades agropecuarias y muestran interés en abandonar el campo e ir a la ciudad, a pesar de que esta tampoco les plantea objetivos claros (Arcila, García, Gil, Valencia, y Parra, 2011).

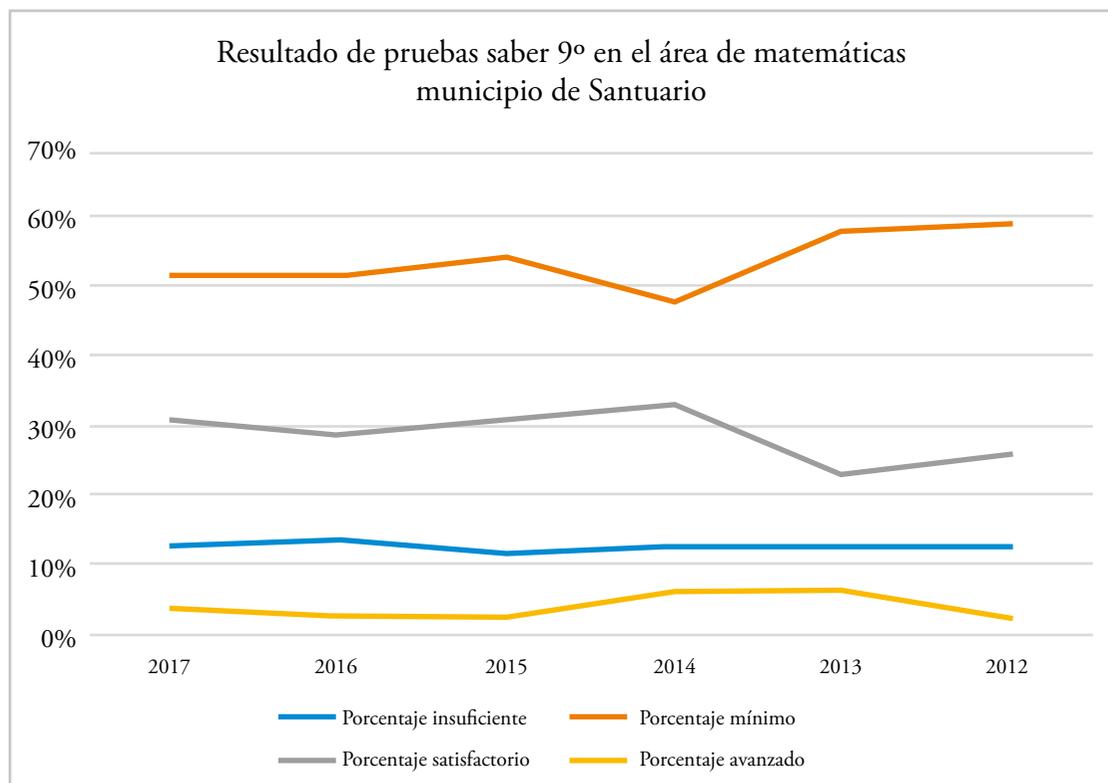
En relación con lo mencionado, los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa La Marina abordan las matemáticas de una manera meramente procedimental y sin relación con sus actividades cotidianas. Esto se puede evidenciar en el continuo devenir de la institución, registrado en los planes de aula y las observaciones de los docentes, donde se nota que la clase se lleva a cabo de una manera predefinida, repetitiva, magistral y descontextualizada. Esto trae como consecuencia la desmotivación en algunos casos y bajo rendimiento en el área. Además, las matemáticas de grado séptimo

**Tabla 1.** Resultados de Pruebas Saber 9.º en el área de matemáticas, municipio de Santuario

Año	Puntaje promedio	Porcentaje insuficiente	Porcentaje mínimo	Porcentaje satisfactorio	Porcentaje avanzado
2017	320	13 %	52 %	31 %	4 %
2016	313	14 %	52 %	29 %	3 %
2015	315	12 %	54 %	31 %	3 %
2014	328	13 %	48 %	33 %	6 %
2013	315	13 %	58 %	23 %	6 %
2012	311	13 %	59 %	26 %	3 %

Fuente: Elaboración propia, basado en Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), 2018

**Figura 1.** Resultados de pruebas Saber 9.º en el área de matemáticas, discriminado por nivel de desempeño.



**Fuente:** Elaboración propia, basado en Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), 2018.

constituyen un momento de transición entre la aritmética, de carácter concreto, y el álgebra, cuya base es el pensamiento abstracto. Esto representa una dificultad más en el proceso de aprendizaje y de aceptación de la matemática.

Los resultados de las pruebas SABER de grado noveno para el área de matemáticas, recopilados desde el año 2012 hasta el año 2017, muestran una tendencia hacia el nivel de desempeño mínimo. Así mismo, durante los años analizados, más del 60 % de los estudiantes no lograron ubicarse en el nivel satisfactorio de formación matemática.

La razón que motivó la elección de los resultados de las pruebas SABER de grado noveno como elemento que sustenta el problema planteado se basa en el hecho de no contar con pruebas oficiales o estatales aplicadas al grado en cuestión.

Se considera importante resaltar lo mencionado por Félix Antonio Gómez, decano de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, ante las pruebas PISA del año 2018, quien expone que lo evidenciado con las pruebas de Estado se pone de manifiesto de manera más notoria al comparar el desempeño de nuestros estudiantes con los de gran parte del mundo.

Esto se resume en que el desempeño de los estudiantes colombianos continúa por debajo de la media en todas las áreas evaluadas, especialmente en matemáticas. Asimismo se menciona que parte del problema se origina en los docentes, a través de la falta de motivación y, en algunos casos, de una preparación deficiente o falta de experiencia práctica (Pontificia Universidad Javeriana, 2018).

Por tanto, se hacen necesarias herramientas didácticas que le permitan al docente aportar significativamente al proceso de identificación de los objetos matemáticos en la cotidianidad, con el fin de alimentar la curiosidad y la motivación, para contribuir al proceso de desarrollo humano en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa La Marina, del municipio de Santuario, Risaralda.

Todo conocimiento que sea enseñado en las escuelas debe permitir a los estudiantes desenvolverse plenamente en su vida cotidiana y en el mundo globalizado, y las matemáticas, como lenguaje que explica la naturaleza, deben estar completamente inmiscuidas en la razón del estudiante como una actividad humana. Sin embargo, su enseñanza a partir de teorías inmutables que parecen ajenas a la realidad de los estudiantes aleja su aprendizaje de este principio, a tal punto que, según Pérez y Vásquez (2016), “la enseñanza descontextualizada de la matemática dificulta la apropiación de los contenidos obligatorios, desmotiva a los estudiantes y aumenta la brecha entre la matemática escolar y el sentido común” (p.5).

Es cierto que algunos docentes presentan al estudiante algunos problemas de aplicación para diferentes temáticas específicas, pero estos problemas matemáticos solo se camuflan en una supuesta realidad, que para nada permite la construcción de una respuesta a partir del análisis de una situación específica en su contexto sociocultural. Esto acarrea olvidos, confusiones y un uso indiscriminado de las reglas matemáticas que se desean enseñar.

De acuerdo con Rabino, Bressan y Zolkower (2001), los problemas matemáticos bien contextualizados desencadenan en los estudiantes el uso de conocimientos informales y la creación de nuevas estrategias que le asignan significado a los números, a las operaciones, a los algoritmos y procedimientos de cálculo.

En la educación rural en Colombia puede llegar a ser más evidente esta separación entre la cotidianidad y la academia, debido, en parte, a las dificultades socioeconómicas, y tal como indican Almeyda, Geraldino, Madera y Ochoa (2016), “una de las principales barreras que no permite que los estudiantes obtengan una significación adecuada de las herramientas ofrecidas por las matemáticas es porque no se les muestra a éstos su aplicabilidad” (p. 136).

Históricamente, las matemáticas nacen de lo cotidiano, y son tan antiguas como la humanidad misma. Esto lo evidencia el papiro de Ahmes, de 1650 a. C., conocido también como Papiro Rhind, en el que se encuentran 87 problemas matemáticos de

la vida diaria de la época en Egipto, con cuestiones aritméticas básicas, fracciones, cálculo de áreas, volúmenes, progresiones, repartos proporcionales, reglas de tres, ecuaciones lineales y trigonometría básica; además de la primera insinuación del valor de pi (Puig, 2006).

Lo anterior evidencia que ya desde estos tiempos las matemáticas eran una actividad cotidiana. Sin embargo, es Hans Freudenthal quien introduce la matematización como una necesidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, inspirado por diferentes desarrollos en la enseñanza, como la idea de Decroly de centros de interés, que puede ser elaborada en el tiempo y en el espacio, y que se asemeja a las ideas de Freudenthal del aprendizaje de las matemáticas en el contexto de la vida real: “Matematizar es un ejercicio de generar nexos con la realidad y de desarrollar conceptos básicos de las matemáticas o de la lengua matemática formal” (Gómez-Chacón y Maestre, 2008, p.107). De estas ideas nace la RME (Realistic Mathematic Education), teoría fenomenológica de educación matemática que tiene su punto de partida en la práctica de la educación y de la enseñanza, y no en la transmisión de las matemáticas como un sistema preformado. Esta parte de la premisa de que la matemática debe ser considerada una actividad humana y, por tanto, debe estar al alcance de todos y debe ser enseñada en conexión con la realidad social de los estudiantes (Freudenthal, 1973).

Según el autor, la matemática no es más que una forma de sentido común más

organizado, y es esta la manera en que ha de presentarse a los estudiantes, con miras a lograr la integración de los saberes en el desarrollo del ser y su constructo en la cotidianidad social, para permitir que se genere una percepción positiva hacia la utilidad de las matemáticas. En un sentido objetivo, la matemática más abstracta es sin duda también la más flexible. Pero no subjetivamente, donde es desperdiciada en individuos que no están en condiciones de avalar por sí mismos esta flexibilidad (*ibid.*). No se trata solo de lograr despertar interés por la utilidad de las matemáticas, sino por el disfrute hacia el aprendizaje de estas. Al respecto, Gardner (1986) indica que no es posible dudar hoy en día del valor práctico de la matemática; sin ella no hubieran podido darse los logros y descubrimientos de la ciencia moderna, aunque muchas personas no advierten que los matemáticos realmente disfrutaban de la matemática.

En relación con lo anterior, y de manera generalizada, la competencia matemática ha dejado de ser evaluada por medio de exámenes enfocados en la repetición de algoritmos o en la memorización de datos, para adquirir un enfoque funcional y subjetivo. Prueba de esto es el examen que se realiza a estudiantes de quince años, diseñado por el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes; (PISA, por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment). De acuerdo con Sáenz (2007), el informe PISA evalúa, además de la lectura, la capacidad para resolver problemas no necesariamente matemáticos y para matematizar; entendiendo esto último

como la habilidad para encontrar estructuras y objetos matemáticos en contextos extramatemáticos. Esto permite encontrar una relación directa entre la resolución de problemas no matemáticos y el desempeño en los procesos de modelización aplicando las matemáticas, a la vez que ayuda a medir de manera indirecta las mismas habilidades en los profesores.

Se requiere que la enseñanza de las matemáticas deje de enfocarse en la recopilación de datos y en la mecanización de operaciones, y se dirija hacia la modelización de la realidad que enfrenta el estudiante, permitiéndole así interactuar con una mejor comprensión de su entorno. Ha de plantearse entonces una modificación que dé un enfoque funcional al currículo, con lo que no se pretende conocer todas las variantes de los conceptos básicos, sino incrementar las capacidades de los sujetos, promoviendo el uso apropiado de tales herramientas en las situaciones cotidianas que lo requieran (Rico y Lupiáñez, 2008).

Para tal fin, es necesario apelar a dos conceptos que han de ser la base teórica sobre la que se sustentan dichas herramientas: la competencia y la matematización. La primera de ellas se define como: conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retos. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2019).

La matematización, se define según Freudenthal “como el pensamiento” de la matemática como una actividad humana, de modo tal que debe existir una matemática para todos. El quehacer matemático es una actividad estructurante u organizadora que está al alcance de todos los seres humanos (Pérez y Vásquez, 2016).

Es importante resaltar que la investigación presente se desarrolla en el ambiente natural de los individuos observados, donde el observador funge como instrumento de recolección de información, y donde existe un sinnúmero de variables que inicialmente no pueden ser identificadas con total claridad. Esto coincide con algunas de las características de la investigación cualitativa, presentadas por Strauss y Corbin (2002).

Para desarrollar este trabajo se ha seleccionado la metodología de etnografía educativa, descrita por Álvarez (2008) así:

[...][ la etnografía no tiene una única finalidad, sino varias, íntimamente relacionadas.

[...] la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, [...] la mejora de la realidad educativa [...] otra finalidad no siempre considerada: la transformación del investigador. (p. 3)

Dicho de otra forma, la etnografía educativa se caracteriza por una inmersión del investigador en la cotidianidad escolar

del grupo sujeto de investigación, de la que se espera se obtenga un amplio conocimiento de las prácticas y de la idiosincrasia con respecto a la educación, para que a partir de ese conocimiento se mejore la cotidianidad de la educación, tanto para el grupo como para los investigadores.

Retomando a Álvarez (2008), el proceso etnográfico abarca actividades que se han dado en el transcurso de esta investigación, como la negociación y acceso al campo, el trabajo de campo, la observación participante, la entrevista como diálogo, el análisis documental, el análisis de datos y la elaboración del informe etnográfico.

El proceso etnográfico, apoyado en el análisis de instrucción, que, según Gómez (2007), es “el procedimiento en virtud del cual el profesor puede analizar y seleccionar las tareas disponibles para el diseño de las actividades de enseñanza” (p. 75), permite aprovechar los elementos del informe etnográfico, para determinar las características de las actividades en una propuesta didáctica.

Una vez transcritas las entrevistas con los estudiantes, se analizó cada uno de los aspectos relacionados con su cotidianidad en general y las características de la población objeto de estudio. A partir de esto se pudo establecer que el quehacer de los jóvenes se compone de rutinas que limitan sus movimientos a los entornos familiares y escolares en la mayoría de los casos, tal como lo evidencia el testimonio de la estudiante Daniela Ocampo, cuando expresa “yo solo estoy en la casa y en el colegio,

solo los fines de semana que puedo ir donde mi papá que vive cerca de La Virginia, y a veces salgo con él al pueblo” (comunicación personal, 8 de marzo de 2019). Se puede evidenciar que las actividades que rigen su continuo presente están determinadas por los patrones impuestos por las figuras de autoridad parental.

Asimismo, la cotidianidad de los estudiantes se caracteriza por estar mediada por los juegos y la actividad recreativa, especialmente en deportes como fútbol, baloncesto y voleibol. Ante la pregunta “¿En cuales otros lugares aparte de la casa y la escuela sueles pasar los días?”, el estudiante Cristian Galeano responde: “En la cancha, jugando fútbol” (C. Galeano, comunicación personal, 8 de marzo de 2019). También forman parte de sus intereses los dispositivos tecnológicos y los videojuegos, aunque la mayoría no dispone de una conexión a internet de forma frecuente, pues hay respuestas como “Uso internet cada 15 días por ahí una o dos horas cuando viene mi padrastro y me presta el celular” (S. Bedoya, comunicación personal, 8 de marzo de 2019).

Por tal motivo, si bien en la actualidad el uso de las TIC resulta altamente útil para integrar a los jóvenes entre sí, con los conceptos y la información, no podría ser aplicable a nuestra comunidad de estudio, y han de ser otros los elementos que surtan este efecto en la propuesta pedagógica, tales como la búsqueda de intereses comunes desde la integración de los estudiantes al exponer su realidad a través de la lúdica y el juego.

De las actividades que los estudiantes realizan en su vida diaria surgen diferentes situaciones; entre ellas, las de tipo económico revisten el mayor interés, según lo expuesto en respuestas como “mi mamá solo viene los fines de semana cuando tiene plata”, y “pues si hay dinero, quisiera entrar a la universidad” (M. Marín, comunicación personal, 8 de marzo de 2019), entre otras. Dadas las condiciones socioeconómicas de la región, estas necesidades son recurrentes en la temática de los procesos de interacción social de los estudiantes.

Por lo tanto, y dado que los estudiantes no son ajenos a estas realidades, al ser cuestionados sobre el uso de las matemáticas, en gran medida relacionan los números y las operaciones básicas con factores económicos, tal como lo expresa la estudiante Daniela Ocampo, quien afirma que el dinero, los salarios, las compras y las ventas, entre otras, son el uso más generalizado que las personas del común dan a las matemáticas (D. Ocampo, comunicación personal, 14 de mayo de 2019). Este elemento ha de ser entonces incorporado como parte de una propuesta pedagógica, en concordancia con lo expuesto por Rodríguez (2010b), quien nos invita a incorporar elementos de la cotidianidad en la enseñanza para rescatar la matemática en el aula de clase,

[...] a través del uso de los tres canales de aprendizaje, al diálogo como herramienta que lleva a establecer la relación sujeto-sujeto, entre el docente y el estudiante, donde este último se apropia de su aprendizaje, rescatando para ello el amor y pasión

por la ciencia matemática, usando elementos de su cotidianidad y cultura. (p. 3)

Sumado al hecho de que todos los estudiantes tienen acceso a diferentes cantidades de dinero, según lo expresado en las entrevistas, este aspecto de su cotidianidad nos lleva a inferir que es posible articular sus aspiraciones y deseos con un contenido curricular alineado con las expectativas del Ministerio de Educación Nacional, con el fin de encadenar el elemento motivador. En concordancia con la teoría de la jerarquía de las necesidades humanas de Maslow (1956), la cual ubica las necesidades básicas del ser en la base de una estructura piramidal, y dadas las condiciones de esta comunidad, resulta clara su relación. Por tal motivo, el primer elemento que ha de contener una propuesta de enseñanza de las matemáticas basada en la EMR ha de ser la motivación, entendiendo que el interés por una actividad es despertado por una necesidad, la misma que es un mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser de origen fisiológico o psicológico” (Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez, 2009, p. 3).

Posteriormente se procede a revisar las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, referentes a los derechos básicos de aprendizaje (DBA) que los estudiantes de grado séptimo tienen como parte de su educación (MEN, 2018).

Considerando lo anterior desde el análisis de intereses y necesidades, se infiere que esto concuerda con lo expuesto por Martínez, Rico y Ruiz (2015), quienes

postulan que estas unidades tipo proyectos pedagógicos tienen los siguientes objetivos:

- a) Valorar la necesidad de las matemáticas en la resolución de problemas de la vida cotidiana.
- b) Descubrir y detectar situaciones cotidianas que precisan del uso de razonamientos y conocimientos matemáticos.
- c) Desarrollar estrategias de resolución de problemas que permitan modelar la realidad.
- d) Aprender a seleccionar los procesos matemáticos apropiados para cada situación.
- e) Seleccionar las técnicas adecuadas de recolección de información en cada situación.

Como complemento, Freudenthal (1973) plantea que la matemática no es más que una forma de sentido común más organizado, y que debe presentarse a los estudiantes como tal, para alcanzar la integración de los saberes formales en la cotidianidad, convirtiéndola en un elemento potenciador del desarrollo del ser. De este modo, se logra una percepción positiva hacia la utilidad de las matemáticas.

Basado en lo anterior se propone que los elementos que ha de contener una propuesta didáctica basada en la EMR son:

- Análisis de elementos motivadores desde las preferencias y necesidades

de cada individuo, permitiendo, a partir de la caracterización del entorno, la selección del objeto o temática problematizante, la integración de conceptos como la responsabilidad y la construcción de ciudadanía a partir de su elección.

- Confrontación del estudiante con su realidad, que le permita interiorizarla, para desde allí llevar al lenguaje simbólico la información asociada al interés problematizado, y que desde esta información el estudiante determine los elementos que requiere para transformar esta realidad para su beneficio. En el presente, se encuentra que la matemática financiera posee el lenguaje que el estudiante requiere para entender y adaptar esta realidad.
- Mediación entre el sentido común y los elementos matemáticos formales para lograr la construcción de un modelo que le permita realizar predicciones y dar respuesta a la problemática planteada.

## **Conclusiones**

La elaboración de una propuesta didáctica debe incluir la realidad del educando, de forma que este perciba que la actividad académica está encaminada a que descubra, entienda y transforme su entorno, en lugar de percibirla como la acumulación de conocimientos que sirven para la aprobación de diversos exámenes y el acceso a niveles superiores de formación,

pero, a la postre, con posibilidades escasas o nulas de aplicarlos en la práctica.

Durante la caracterización de la cotidianidad de los estudiantes, se analizaron los siguientes factores, discriminados en tres grupos principales: dentro del aspecto técnico se evaluaron la caracterización espacial, la localización del individuo y el medio usado para su desplazamiento hasta la institución educativa; en el plano socioafectivo se evaluaron las relaciones del alumno con las figuras de autoridad, con sus pares, el acompañamiento parental y la percepción sobre la sociedad de la que hace parte; finalmente, como componentes motivacionales se analizaron los pasatiempos y la proyección de los educandos hacia el futuro.

Los factores técnico, socio afectivo y motivacional se integraron durante el proceso de investigación etnográfica, con el fin de caracterizar el nivel de desarrollo matemático de los estudiantes. En este caso se indagó sobre la percepción y el nivel de apreciación de las matemáticas, sobre la autopercepción del nivel de desarrollo del pensamiento matemático, el proceso de enseñanza de la asignatura y los requisitos para hacer de la asignatura algo mucho más motivador y de significancia para los jóvenes.

Los estudiantes manifiestan sentir motivación y facilidad para comprender los conceptos matemáticos cuando se usan métodos audiovisuales. Esto se pudo notar cuando se les preguntó sobre la materia a la cual deberían parecerse las matemáticas,

ante lo cual la mayoría refirió que deberían parecerse a la asignatura de educación artística.

## Referencias

Almeyda, W., Geraldino J., Madera L. y Ochoa V. (2016, octubre). *Agromatemáticas: matemáticas aplicadas a la agricultura [conferencia]*. Encuentro de investigación en educación matemática – EIAM, Universidad del Atlántico, Puerto Colombia, Colombia.

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Recuperado el 13 de enero de 2019, *Gazeta de Antropología*, (24)1, 1-15. website: [https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4165/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.pdf?sequence=1](https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4165/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf?sequence=1).

Arcila, K., García, N., Gil, L., Valencia, D. y Parra, D. (2011). *Factores que inciden en el relevo generacional entre los caficultores del Paisaje Cultural Cafetero. Un estudio de caso en los municipios de Belalcázar, Filandia, Quinchía y Ulloa*. Recuperado el 16 de enero de 2019, Almamater, website: <http://www.almamater.edu.co/AM/index.php/archivo/item/factores-que-inciden-en-el-relevo-generacional-entre-los-caficultores-del-paisaje-cultural-cafetero>

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*. Recuperado el 13 de enero de 2019, *Revista de educación*, 4(2), 19-32. website: <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>

Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. D. Riedel Publishing Company.

Gardner, M. (1986). *Entertaining Mathematical Puzzles*. Dover Publications.

Godino, J., Batanero, C. y Font, V. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4829>

Gómez-Chacón, I. y Maestre, N. A. (2008). Matemáticas y Modelización. Ejemplificación para la enseñanza obligatoria. *Experiencias de aula y propuestas didácticas* 17(1), 107-121, Recuperado el 02 de febrero de 2019, Universidad Complutense Madrid, website: <http://blogs.mat.ucm.es/catedramdeguzman/wp-content/uploads/sites/30/2018/03/G%C3%B3mez-Chacon-Maestre.pdf>

Gómez, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria* [tesis doctoral, Universidad de Granada].

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Resultados Saber 3.º, 5.º, 9.º*. Recuperado el 22 de enero de 2019, Datos Abiertos, website: <https://www.datos.gov.co/Educacion/Resultados-Saber-3-5-9-5yms-j6hc>

Martínez, I., Rico, N. y Ruiz, J. (2015). Aprender a matematizar. Matematización como medio y no como fin. *Aires*, 5(2).

Recuperado el 10 de enero de 2029, Advances in innovation and research, website: [http://aires.education/wp-content/uploads/2016/07/Aprender-a-matematizar\\_11julio2016.pdf](http://aires.education/wp-content/uploads/2016/07/Aprender-a-matematizar_11julio2016.pdf)

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Midgett, C. y Eddins, S. (2001). NCTM's Principles and Standards for School Mathematics: Implications for Administrators. Recuperado el 02 de febrero de 2019, *NASSP Bulletin*, 85(623), 35-42. website: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.911.8561&rep=rep1&type=pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Derechos básicos de aprendizaje. Matemáticas. V.2*. Recuperado el 19 de noviembre de 2018, Colombia Aprende, Website: [http://aprende.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Matem%C3%A1ticas.pdf](http://aprende.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Matem%C3%A1ticas.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). *Glosario*. Recuperado el 19 de noviembre de 2018, Mineducacion, website: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55247.html>

Pérez, A. y Vásquez, N. (2016). *Educación matemática realista: un enfoque para desarrollar habilidades de matematización con alumnos de secundaria* [tesis de pregrado, Universidad de Concepción]

Pontificia Universidad Javeriana (2018). *El maestro, el centro del sistema educativo*.

Recuperado el 10 de enero 2019, Universidad Javeriana, website: <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/tag/pruebas-pisa/>

Puig, L. (2006). *La resolución de problemas en la historia de las matemáticas*. Universidad de Valencia.

Rabino, A., Bressan, A. y Zolkower, B. (2001). Valor de los problemas en contextos con sentido para los alumnos. *Novedades Educativas* (129).

Rico, L. (2006). Marco teórico de evaluación en PISA sobre matemáticas y resolución de problemas. Recuperado el 22 de enero de 2019, (Extraordinario), 275-294. website: [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2006/re2006\\_16.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2006/re2006_16.pdf)

Rico, L. y Lupiañez, J. L. (2008). *Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular*. Alianza Editorial.

Rodriguez, M. E. (2010a). Matemática, cotidianidad y pedagogía integral: tendencias oferentes desde una óptica humanista integral. Recuperado el 13 de febrero de 2019, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 105-

112. website: [http://m.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1285862537.pdf](http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285862537.pdf)

Rodríguez, M. E. (2010b). *Matemática, cotidianidad y pedagogía integral: elementos epistemológicos en la relación ciencia-vida, en el clima cultural del presente* [tesis doctoral, Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada].

Saenz, C. (2007). La competencia matemática (en el sentido de PISA) de los futuros maestros. *Enseñanza de las ciencias*, 25(3), 355-366. Recuperado el 17 de enero de 2019, Universidad Autónoma de Barcelona, website: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v25n3/02124521v25n3p355.pdf>.

Serna, J. M. y Patiño, S. (2018). Educación y desarrollo humano en contextos rurales. *Revista temas*, 3(12), 189-200. 10.15332/rt.v0i12.2042

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Recuperado el 17 de febrero de 2019, Blog wordpress Gonzalo Garcés Guzmán, website: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

**LAS ACCIONES DE LOS ESTUDIANTES A PARTIR  
DE SUS VOCES EN LA FUNDACIÓN MANOS UNIDAS  
DE DIOS, EN ARMENIA, QUINDÍO<sup>1</sup>**

***Students Actions Based on Their Voices at Fundación  
Manos Unidas de Dios, in Armenia, Quindío***

*José Arturo Fonseca Cardona<sup>2</sup>  
Mauricio Fernando Cardona Duque<sup>3</sup>*

1 Trabajo de grado realizado en la Especialización de Pedagogía y Desarrollo Humano, cohorte XXXVI, durante los semestres 2019-1 y 2.

2 José Arturo Fonseca Cardona es licenciado en Educación Religiosa Escolar, egresado de la Universidad Católica de Pereira y estudiante de la Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira.

3 Mauricio Fernando Cardona Duque es licenciado en Matemáticas, especialista en Edumática, Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, y Magíster en Educación y Formación.

**RESUMEN:**

El siguiente artículo es el resultado de la investigación y el análisis en la Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano, cuyo punto de partida fueron las acciones de los estudiantes a partir de sus voces en la Fundación Manos Unidas de Dios, en Armenia, Quindío. El trabajo de investigación se fundamentó en una metodología mixta que consistió en el uso de herramientas, como encuestas con preguntas abiertas y cerradas, y exámenes intelectuales, para diagnosticar los problemas de aprendizaje de los estudiantes del programa. Del mismo modo, la investigación posibilitó la recolección de datos que arrojaron respuestas sobre la pérdida, la repitencia y la deserción de los estudiantes pertenecientes a la escuela de formación.

**PALABRAS CLAVE:**

pérdida, repitencia, deserción, problemas de aprendizaje, estudiantes, pedagogía y sensibilidad humana.

**ABSTRACT:**

The following article is the result of research and analysis in the specialization in pedagogy and human development, where the starting point is to look at the actions of the students from their voices in the United Hands of God Foundation in Armenia Quindío. The research work was based on a mixed methodology that allowed the use of tools such as the survey with open and closed questions. An intellectual exam was also implemented to diagnose learning problems in the students of the program in the same way. The research made it possible to collect the data that They gave answers regarding the loss, repetition and desertion of the student belonging to the training school.

**KEYWORDS:**

Loss, repetition, attrition, learning problems, students, pedagogy and human sensitivity.

*Primera versión recibida el 18 de junio de 2019.  
Versión final aprobada el 14 de enero de 2020.*

*Para citar este artículo: Fonseca Cardona, José Arturo., Cardona Duque, Mauricio Fernando, “Las acciones de los estudiantes a partir de sus voces en la Fundación Manos Unidas de Dios, en Armenia Quindío”. En: Grañas Disciplinarias de la UCP No. 40 (Enero - Junio de 2019)., pp.21-36.*

Desde el año 2017 se comenzó a evidenciar un bajo rendimiento académico, deserción escolar y falta de motivación por parte de los jóvenes pertenecientes al programa del Centro de formación de la Fundación Manos Unidas de Dios, en Armenia, Quindío. De esto se tiene que resulta necesario acercarse a los estudiantes para evidenciar las necesidades que tienen, con base en la comprensión académica, y así desarrollar el componente innovador requerido por la investigación.

La Fundación le ofrece la oportunidad a veintiséis jóvenes de la ciudad de Armenia de acceder a vivienda, alimento y estudio. A cambio, los jóvenes realizan una contraprestación atendiendo al adulto mayor, adulto maduro y adulto frágil. Por lo anterior, se percibe en los estudiantes incertidumbre y vacío en el conocimiento para estructurar un proyecto de vida acorde a las necesidades dentro del sistema cultural.

En la Fundación Manos Unidas de Dios se lleva a cabo un proceso académico con estudiantes pertenecientes a la media vocacional y laboral dentro del plantel institucional. Esto de acuerdo con la Ley n.º 4904, de 2009, que «reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de

la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones».

Este trabajo de investigación se enfoca en hacer un seguimiento a los problemas de aprendizaje de los estudiantes que pertenecen a la Fundación Manos Unidas de Dios, teniendo en cuenta su bajo rendimiento y sus bajas calificaciones. Esto es relevante, a su vez, porque la situación en la Institución ha debilitado el desarrollo humano, como lo comentan Murcia, Ramírez y Ospina (2012):

Esta región hace relación a los títulos de las investigaciones que se dedican a buscar el vínculo entre procesos educativos y el desarrollo humano mediante la formación y construcción de valores, la interacción afectiva, la socialización política, el desarrollo moral, la formación ética que se constituye en la finalidad de toda educación, el desarrollo económico, toda forma de socialización y el desarrollo cognitivo. (p. 23)

De lo anterior se deriva que una educación de calidad para las personas en Armenia debe estar basada en una formación significativa, que permita el desarrollo social, cultural, político, ciudadano y participativo del ser.

Por ende, la interacción académica trabaja en función de que los ciudadanos se conviertan en sujetos críticos, para aportar a la sociedad elementos innovadores que ayuden a superar las dificultades intelectuales. Aquí es importante traer a colación la participación del docente en el escenario educativo, pues es el agente directo que se encarga de impartir conocimientos a los estudiantes.

Una de las dificultades actuales en la educación es la falta de acercamiento del profesor hacia el estudiante. A este respecto, Montoya (2015) plantea que los profesores tienen deficiencias pedagógicas y problemas con el sistema evaluativo, y, por tal razón, existe poca participación por parte del estudiante en el aula escolar. Los estudiantes deben ser comprendidos continuamente, pues es pertinente reconocer las falencias en los rendimientos académicos.

Con todo lo anterior, es necesario destacar que las políticas del país ignoran los problemas sociales de los jóvenes, si se tienen en cuenta las necesidades desde el ámbito intelectual. Los jóvenes transmiten inseguridad y dificultades en la comunicación social, ignorando quizás lo que en efecto sucede alrededor. Por tanto, se despierta la necesidad de interactuar con ellos para comprender los problemas arraigados en el desarrollo humano que no permiten generar una mejor calidad de vida en cada estudiante. A causa de esta situación, Escovar y Pinilla (2009) comparten la siguiente realidad:

En efecto, partimos del hecho de que los jóvenes que nos hemos propuesto conocer han heredado un país que en la

actualidad enfrenta una aguda crisis político-institucional y de convivencia social, dentro del cual muchos de ellos no solo están siendo excluidos, discriminados y estigmatizados. (p.1429).

El bajo rendimiento académico de los estudiantes del sector rural preocupa directamente a los padres de familia y directivos institucionales, porque el propósito del programa es ayudar a desarrollar proyectos de vida acorde a las necesidades del sistema cultural. Con lo anterior cabe destacar también la falta de preocupación del estado frente a esta fuerte necesidad en los jóvenes del sector. A este respecto, la propuesta anterior coincide con aquella de Meneses, Morillo y Navia (2013) quienes tratan la falta de acompañamiento del estado a las poblaciones juveniles con problemas de aprendizaje.

Ahora bien, es importante resaltar que la Fundación Manos Unidas de Dios en la actualidad experimenta procesos transitorios en la educación, debido a que en cuanto los estudiantes ingresan al programa empiezan a tener bajo rendimiento académico, y ellos afirman que el sector educativo de donde provienen no atiende sus necesidades escolares. De acuerdo con Ferrel, Vélez y Ferrel (2014, p. 36), «el fracaso académico es por tanto un problema que afrontan los estudiantes que presentan un rendimiento académico deficiente, generando su deserción o expulsión del sistema educativo» correspondiente a las necesidades académicas y sufren una fuerte descontextualización escolar. De la misma forma, Molina (2017) mantiene que

el sistema educativo dedica mucho tiempo a enseñar contenidos, pero no es habitual que enseñe cómo aprenderlos, por lo que, según el autor, una cosa es enseñar y otra es aprender.

Por otra parte, cuando se trata de las técnicas utilizadas para mejorar la participación de los estudiantes con problemas en el aprendizaje, nos encontramos con herramientas tecnológicas que permiten evaluar de diferentes maneras en la práctica docente. Según Medina (2013), no obstante, es importante valorar la pertinencia del uso tecnológico para la contribución al buen aprendizaje y a la interacción con los estudiantes.

Es importante para la Fundación Manos Unidas de Dios estar al tanto de los procesos educativos de los estudiantes en el sector rural y de las dificultades, a partir de las acciones y experiencias transmitidas por ellos, que son la deserción académica, la repitencia y la pérdida de materias asignadas por el pènsun académico de la Institución. Por nuestra parte, la Especialización en Desarrollo Humano y Pedagogía es un posgrado que busca dar herramientas en la práctica docente para identificar los problemas de aprendizaje de los jóvenes vinculados a una formación que contribuya a su proyecto de vida.

De esta manera, es importante destacar la pertinencia de un desarrollo humano significativo dentro del programa ofrecido por la Fundación Manos Unidas de Dios y, específicamente, de una educación fundamentada en la equidad y en la justicia

social. Con respecto a este punto, Sanz y Serrano (2016) señalan que:

La relación entre injusticia social y desarrollo humano como las condiciones que demuestran la no distribución equitativa de los bienes de una sociedad y que afecta aspectos como la alimentación, vivienda, sanidad o saneamiento y, en especial, la vulneración de derechos fundamentales, como la seguridad personal y la educación básica, entre otros, lo que genera una violencia estructural. (p. 3).

Por tal razón, al percibir las dificultades académicas de los estudiantes, es comprensible que la falta del desarrollo humano en ellos contribuya al mal diseño de sus proyectos de vida. De manera paralela, una sana educación puede generar motivación personal para alcanzar la libertad plena manifestada en la felicidad. En palabras de Vilafranca y Buxarras (2009), “el eje central de Amartya Sen descansa sobre el enfoque aristotélico de la vida como búsqueda de la felicidad” (p. 116).

De esta forma, el ser de hoy debe estar en la constante búsqueda de la libertad y hacer el bien dentro del sistema social. Sin embargo, los vacíos de conocimiento pueden generar en las personas ciertas frustraciones. Los estudiantes del programa, por ejemplo, atraviesan estas experiencias porque cuando desertan del instituto o abandonan las aulas proyectan ese problema académico. Por eso, es necesario conocer al otro junto con sus dificultades, para poder implementar el verdadero acompañamiento humano y así poder encontrar la manera de superar

los conflictos en conjunto. Vilafranca y Buxarrais (2009, p. 118) explican con objetividad que:

Lo que Nussbaum subraya es la posibilidad de reconocer nuestra identidad a través de la alteridad. El conocimiento del otro permite el reconocimiento de uno mismo sin embargo reconocer al otro también supone el respeto del otro, no en el enaltecimiento de la propia identidad que es en definitiva lo que según ella provoca una educación cívica nacional.

Así pues, se pretende seleccionar a los estudiantes con los rendimientos académicos bajos y desarrollar un seguimiento significativo, que genere un ajuste individual razonable con base en el diagnóstico clínico aplicado por neuropsicología, para contribuir al mejor desempeño académico en ellos. Con lo anterior, la Ley n.º 1421 de 2017, en sus disposiciones generales, reglamenta la inclusión a estudiantes de preescolar, básica y media, como una ruta de atención que permita generar estrategias para atender las necesidades educativas de las personas con problemas de aprendizaje cognitivo.

Por un lado, reconocemos que por medio de las voces de los estudiantes identificamos esas necesidades cognitivas en el proceso educativo; y, por otro, que la institución educativa Fundación Manos Unidas de Dios siente la necesidad de crear un andamiaje productivo en el sector escolar, que posibilite a los estudiantes a adquirir una valiosa motivación fundamentada en el aprendizaje

significativo. Vanegas, Vanegas, Ospina y Restrepo (2016, p. 112) han propuesto que:

En el recorrido realizado para la consolidación de antecedentes se identificaron múltiples relaciones emergentes en la forma como se significa el concepto de diversidad de capacidades desde las voces de los estudiantes, ya que son tenidos en cuenta sus intereses, necesidades y estilos de aprendizaje, respetando su proceso individual y permitiendo así enriquecer el proceso de aprendizaje colectivo, cooperativo y significativo.

Aquí conviene destacar que el sistema educativo se ha enfocado solamente en los promedios de los estudiantes y no en otras experiencias, como perder niveles, exámenes, quedarse atrasados, no entregar a tiempo las actividades correspondientes, entre otros. Es preocupante la situación que comentan Ferrel, Vélez y Ferrel (2014):

Los problemas académicos en general, como el bajo rendimiento, se originan por diferentes causas, dificultando el desarrollo de los estudiantes al no permitir que obtengan el promedio requerido para continuar su desarrollo académico normal. El problema se hace más evidente cuando el estudiante ha repetido más de una vez una asignatura o si lleva asignaturas atrasadas. (p. 36)

De esto se tiene que los estudiantes con problemas académicos pueden experimentar situaciones frustrantes por

causa del bajo rendimiento escolar, lo que contribuye al abandono del proceso educativo. En esta línea, coincidimos con Ferrel, Vélez y Ferrel (*ibid.*) cuando afirman que el fracaso académico se encuentra acompañado de actitudes frustrantes, baja autoestima y depresión, lo que contribuye al desmejoramiento académico en las personas.

Finalmente, es necesario hacer el acompañamiento correspondiente al estudiante, vinculando estrategias de enseñanza basadas en aprendizajes significativos, para permitir una participación activa y motivante, que disminuya la deserción escolar, pues es alarmante ver las dificultades en el aprendizaje cognitivo y los problemas arraigados en los escenarios académicos. Cabe recordar que Patiño y Cardona afirman que “la deserción es un fenómeno complejo y de múltiples impactos negativos, tanto para el estudiante como para la propia universidad y, por extensión, para la región y la sociedad” (2012, p. 10).

Comprender la raíz de las dificultades educativas a partir de las voces de los estudiantes pertenecientes a la Fundación Manos Unidas de Dios.

Escuchar las voces de los estudiantes a partir de una encuesta aplicada para comprender sus acciones dentro del contexto académico.

Comprender la relación entre estudiantes y administrativos para visualizar el problema dentro del sistema educativo.

Interpretar datos estadísticos históricos sobre la deserción, pérdida y repitencia de los estudiantes en la FMUD.

Evaluar a los estudiantes por medio del Examen de Coeficiente Intelectual para identificar las dificultades en el aprendizaje escolar.

La metodología aplicada en este trabajo de investigación es mixta, debido a que contiene un componente cualitativo y otro cuantitativo. De igual forma, se implementan herramientas descriptivas para comprender la raíz de las dificultades del aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a la Fundación Manos Unidas de Dios. Al respecto de esta metodología, Pereira (2011) explica que:

En los años 80, se fortaleció ese tipo de opción metodológica y los planteamientos en investigación continuaron combinando los enfoques cuantitativo y cualitativo. También, en esos años, surgió el debate sobre la legitimidad de la investigación mixta y, como corolario, se amplió el concepto de triangulación llevándola más allá de la comparación entre cualitativo y cuantitativo. (p. 16)

Por lo anterior, al investigar las acciones de los estudiantes a partir de sus voces, se requiere implementar las dos metodologías mencionadas para dar significancia a la recolección de información dentro del instituto educativo. Esta investigación describe las necesidades educativas por medio del lenguaje de los estudiantes, y,

de esa forma, interpreta la dificultad en el aprendizaje gracias a la interacción y la participación ofrecida por ellos. Conviene recordar, pues que:

Como la investigación acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en su vida cotidiana. (Rodríguez, Gómez y Gil, 1996, p .2)

Por otra parte, la investigación cualitativa se fundamenta en recoger información para ofrecer una explicación sobre los fenómenos manifestados en la población, dado que esta metodología se aplica con un holismo que permite percibir fenómenos arrojados en la sociedad. Strauss y Corbin (2002) explican que los datos recogidos pueden cuantificarse, y comparten que algunos investigadores aplican las entrevistas y observaciones como técnicas asociadas a los métodos cualitativos. Asimismo estos autores abordan tres tipos de componentes principales en la investigación cualitativa que veremos a continuación:

Primero están los datos que pueden provenir de fuentes diferentes, tales como entrevistas, observaciones, documentos, registros y películas. Segundo están los procedimientos, que los investigadores que los autores pueden usar para interpretar y organizar los datos. [...] Los informes escritos y verbales conforman el tercer componente. (p. 13)

Se hace una simple explicación sobre los métodos de investigación cuantitativa para poder Continuarmente, la metodología mixta toma pertinencia en la investigación dentro del instituto educativo, porque concede herramientas al investigador para recoger datos significativos dentro del proceso académico. Con este método de investigación también se podrán articular dos modelos correspondientes a las descripciones y a los datos recogidos por el investigador, para poder trazar el camino hacia el encuentro con la novedad vivenciada en la comunidad académica.

La unidad de análisis son 26 estudiantes, entre los cuales algunos son desertores del programa de la escuela de formación FMUD. Del mismo modo, los datos son recogidos por el instrumento encuesta con preguntas abiertas y cerradas, junto con la evaluación llamada examen de coeficiente intelectual, para poder detectar las causas de pérdida, deserción y repitencia escolar.

Los jóvenes que han abandonado la escuela son localizados por medio de la información en la base de datos registrada en la secretaría académica del programa, por medio de la vía telefónica, las redes sociales, entre otros. De esta manera se tendrá la oportunidad de escuchar sus voces con respecto al proceso experimentado dentro del programa Escuela de Formación. Con base en el contenido de esta información, se hará la interpretación respectiva, para obtener una respuesta acertada en cuanto al abandono del puesto de trabajo escolar.

Con lo anterior, se debe tener en cuenta que el examen del coeficiente intelectual es un instrumento que permite medir la capacidad de comprensión en cuanto a la lectura, lateralidad y conocimiento lógico-racional. Respectivamente, con los anteriores recursos se contribuye al diagnóstico sobre la problematización experimentada en los estudiantes que han abandonado el proceso, y también al conocimiento del contexto real de los que aún continúan formándose.

Como bien se explicó anteriormente la técnica de instrumentos es la encuesta con preguntas abiertas y cerradas, para lograr identificar las posibles causas de deserción, pérdida y repitencia en el programa ofertado por la Fundación Manos Unidas de Dios. Este cuestionario tiene diez preguntas, que les permitirá a los estudiantes responder con seguridad la posible causa del abandono del proceso escolar. Según Alvira (2011, p. 7):

La encuesta es esencialmente una técnica de recogida de la información con una filosofía subyacente (lo que la convierte en un método) pero admite muy diferentes diseños de investigación. Estudios longitudinales, diseños cuasi experimentales, estudios de evolución con muestras representativas, etc.

Asimismo, con las respuestas se realizará la interpretación estadística para lograr identificar los factores que generaron el abandono del lugar. Continuamente también se tendrán en cuenta los resultados del examen intelectual para abordar las dificultades en los problemas de aprendizaje, y, de esa forma,

repensar la manera de realizar nuevos planes educativos con un tinte *humanizante* para el resto de la comunidad académica. Anastasi y Urbina (1998) explican que:

El CI del Stanford Binet ha estado en uso durante mucho tiempo, examinadores y clínicos se han acostumbrado a interpretar y clasificar las ejecuciones en dicha prueba en términos de los niveles de CI han aprendido lo que pueden esperar de individuos con CI de 40, 70, 90, 130, etc., por lo que hay ciertas ventajas prácticas en el uso de una escala que corresponda a las conocidas distribuciones de CI del Stanford Binet. (p. 64)

Teniendo en cuenta el análisis realizado en la Fundación Manos Unidas de Dios sobre la problemática experimentada por los estudiantes en cuanto las pérdidas académicas, repitencia y deserción, se encuentra la necesidad de determinar los agravantes que ocasionan estas situaciones en los jóvenes pertenecientes al programa ofertado como técnica laboral para el desarrollo humano y el trabajo, creado con el decreto 4904 de diciembre 16 de 2009.

Al respecto, por medio de las voces de los estudiantes se comprenden sus acciones enmarcadas en la pérdida, repitencia y abandono del lugar escolar. Por ende, a partir de su testimonio se alcanza un diagnóstico que arroja déficits en el aprendizaje académico. Del mismo modo, la práctica docente está en función de adquirir una fuerte motivación para sensibilizar a toda la

comunidad educativa frente al peligro que enfrentan nuestros jóvenes, con respecto a la estabilidad dentro del programa institucional.

Desde otro punto de vista es pertinente revisar cómo los estudiantes interpretan las enseñanzas transmitidas por docentes, junto con la comunicación de los administrativos del programa. Correspondientemente, se podría examinar entonces el (a) Proyecto Educativo Institucional, (b) el currículo, (c) planes de enseñanza, (d) procesos formativos, (e) modelos pedagógicos y recursos educativos, para verificar si hay un componente humanístico que permita el desarrollo significativo para los jóvenes en formación.

Hernández y Reinoso (2017) afirman que surge la necesidad de una educación nueva fundamentada en el humanismo, para revitalizar a los estudiantes desde la implementación de escenarios creativos, y, asimismo, motivar a los jóvenes a la autoevaluación diaria. Correspondientemente con lo anterior, se logra percibir cómo los dos autores invitan a la adquisición de nuevas conductas en la enseñanza, para posibilitar a toda la comunidad educativa a adquirir nuevos componentes desde el aspecto resiliente, y así superar las dificultades del aprendizaje experimentadas por las poblaciones académicas. Seguidamente, también se puede entender la práctica docente como una red de apoyo en los problemas de pérdida, repitencia y deserción del programa en la fundación, pero es un trabajo arduo y con gran sensibilidad que permita al sujeto académico detectar las dificultades en los educandos. Por esa razón, Montoya

(2015) explica que los docentes tienen poco conocimiento en los procesos de enseñanza y esto hace despertar en los estudiantes la poca participación desde el nivel académico.

Es también importante añadir que los administrativos y docentes no realizan caracterizaciones en el aula para conocer el contexto real del estudiante. Escobar y Pinilla (2009) señalan que los jóvenes en Colombia han heredado una nación violenta, y los índices de pobreza también afectan el desarrollo humano con calidad en ellos. Todo lo anterior permite percibir que los jóvenes en la Fundación experimentan tal realidad, hasta el punto de experimentar frustración y abandonar el lugar educacional.

Ferrel, Vélez y Ferrel (2014) precisamente hablan del fracaso académico en los estudiantes y la fuerte frustración, hasta el punto de experimentar expulsión del sistema escolar. Lo mismo señala Molina (2017) cuando expresa la falta de pertinencia asumida por equipos académicos para contribuir a la sana educación, y así promover el bienestar en las comunidades estudiantiles, como en este caso la Fundación Manos Unidas de Dios. A su vez, Sanz y Serrano analizan la difícil situación en educación y proponen que predomine una verdadera educación fundamentada en el bienestar para los jóvenes estudiantes. También definen como injusticia social la poca participación de la sociedad en cuanto a los problemas académicos, económicos y culturales insertos en la formación del estudiante.

Por otra parte, con toda la problemática anterior, se refleja que los estudiantes del sector se encuentran afectados por un sistema educativo que no les brinda una oportunidad de adquirir un desarrollo humano significativo. Del mismo modo, hay que ayudarlos a generar un proyecto de vida que responda a las necesidades humanas y también una educación resignificada en el humanismo para lograr obtener la solución del problema.

Consecuentemente, la práctica pedagógica se enfrenta a la cruel realidad de experimentar salones y sillas vacías por la falta del escenario alternativo, en cuanto a educación diferencial para jóvenes con problemas del aprendizaje y falta del desarrollo humano significativo en ellos. Necesariamente la novedad del mal sistema académico ha obligado a los estudiantes a percibir una formación difícil de comprender y, de esa forma, se requiere traer a colación el análisis sobre los resultados desde el instrumento encuesta aplicada a los 26 estudiantes, para conocer la raíz del problema, tomando algunas respuestas para hacer una comparación que diagnostique la deserción escolar.

Frente a una de las preguntas del cuestionario hecha en la Fundación Manos Unidas de Dios, sobre cómo los cambios en el proceso académico incitan a los jóvenes a desertar del programa, la (E 7) expone que contaba con una formación diferente y que los cambios afectan su estabilidad escolar interna. De igual forma, la (E 10) coincide respondiendo la misma situación

pues realmente traía otras expectativas ante a la formación escolar. Con relación a la pregunta anterior, la (E 12) también incide en la misma experiencia frustrante ante a la formación académica en la Fundación.

También se tomaron algunas encuestas como, por ejemplo, la (E13), donde el sujeto respondió que no le afecta, porque van de la mano y antes les están dando la oportunidad; del mismo modo, la (E 19) también respondió no estar afectada porque los cambios son buenos. Es entonces necesario analizar puntos de vista para conocer la realidad experimentada desde todos los escenarios dentro del plantel formativo.

Se procede entonces a realizar un análisis desde otra variable abierta y cerrada del cuestionario, donde se les preguntó sobre si las oportunidades fuera del instituto eran mejores para el proyecto de vida. La (E 7) respondió que afuera es más favorable porque puede trabajar y obtener dinero para las necesidades básicas. La (E 10) coincidió en la misma respuesta y agregó que ganando dinero puede ayudar a la familia; la (E 2) acertó de igual forma como las dos respuestas anteriores.

Realizando un análisis sobre la variable anterior, la (E 6) respondió que las oportunidades por fuera no la han llevado a desertar porque los directivos dan buenas oportunidades para estudiar y salir adelante; del mismo modo, la (E 7) coincidió con el sujeto anterior respondiendo que el estudio debe primar sin importar las dificultades experimentadas, y la (E 11) propuso la

misma idea, respondiendo que la estadía en la FMUD es para una mejor oportunidad.

De esta manera. Vilafranca y Buxarraís (2009) retoman a Nussbaum y explican que se debe reconocer al otro para llegar a la sensibilidad humana. Al respecto, los sujetos encargados del sistema académico están en el deber de atender primero sus dificultades para dar paso a entender los problemas del otro. Es entonces pertinente tener en cuenta una inclusión que permita a los estudiantes hacer parte del sistema educativo, y que les ayude a comprender que es el camino hacia la libertad.

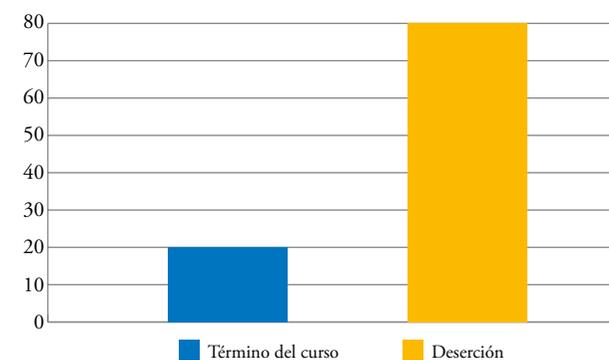
Por último, se analizó el resultado a la pregunta que viene a continuación: ¿los horarios dentro de la FMUD obligan al estudiante a desertar del programa? La (E 7) respondió que sí, porque intentan buscar otros horarios que contribuyan a una mejor formación académica, teniendo en cuenta los problemas de aprendizaje que ellos tienen. La (E 10) también contestó que los horarios son extensos, y esta situación ocasiona agotamiento y estrés. De esa forma, la (E 12) coincidió con la misma respuesta de los dos sujetos anteriores.

Por otra parte, se debe tener en cuenta la (E 5), donde el participante respondió que no, porque solamente deben cumplir para la contraprestación ofrecida en la Fundación. Consecutivamente, la (E 13) también se unió respondiendo que no, porque eso depende de la disciplina dentro del programa ofrecido por la Fundación Manos Unidas de Dios. Por otra parte, cabe destacar entonces que la deserción de los estudiantes pone en alerta a

la institución y sus familias, porque, como se pudo percibir en el análisis de resultados, hay varios componentes que revelan las causas del agravante del problema de aprendizajes de ellos, la falta de comprensión académica, problemas arraigados a la pérdida y repitencia en el sector rural del departamento del Quindío.

Observando entonces el fenómeno sobre el abandono del lugar por parte de los educandos también fue importante recoger los antecedentes históricos en la Fundación, gracias a los datos remitidos por la coordinación académica, y así darnos cuenta sobre la difícil situación. A continuación, tenemos las escalas que miden la deserción de los jóvenes a partir del año 2017 hasta la fecha.

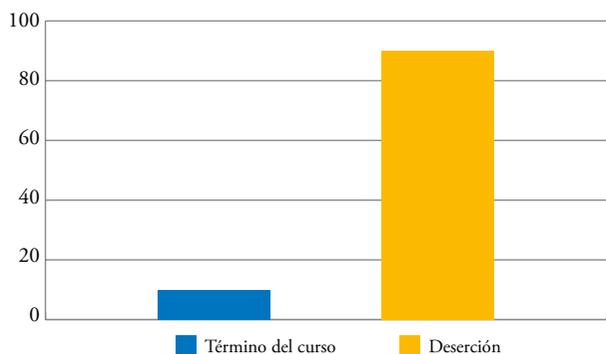
**Tabla 1.** Deserción escolar para el año 2017



Fuente: Elaboración propia

En este gráfico se puede observar que el 80 % de estudiantes desertaron para el año de 2017, y solo el 20 % terminaron el proceso de formación. Del mismo modo, se percibe entonces una problemática social correspondientemente a la educación del ser humano en la Fundación Manos Unidas de Dios.

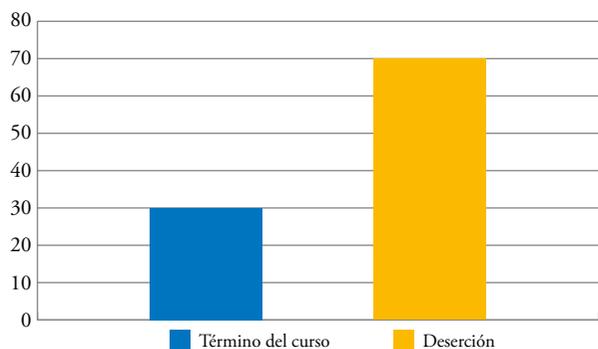
**Tabla 2.** Deserción escolar para el año 2018



Fuente Elaboración propia

En este segundo gráfico se observa que la deserción aumenta en el año 2018, y la Fundación Manos Unidas de Dios continuó teniendo vacíos en el conocimiento para lograr detectar el fenómeno de pérdida, repitencia y deserción por parte del educando en la zona rural del municipio de Armenia.

**Tabla 3.** Deserción escolar para el año 2019



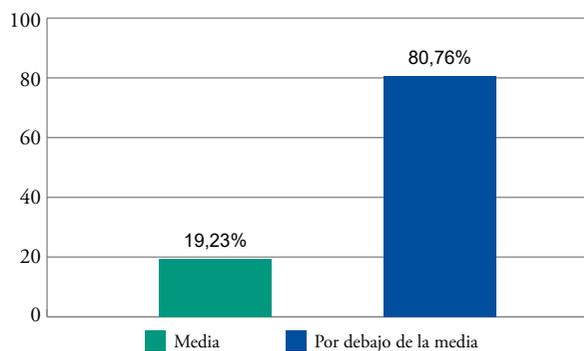
Fuente Elaboración propia

En esta última gráfica sobre la deserción escolar se puede denotar que es menor a los años anteriores, pero de igual forma es alarmante porque solo se cuenta con el 30 % de estudiantes en el programa para definir su proyecto de vida. Del mismo modo, se debe

tener en cuenta si en realidad era el proceso deseado para sus vidas.

Para finalizar, también es oportuno mostrar los resultados del examen intelectual hecho en la Fundación Manos Unidas de Dios, compuesto por preguntas para medir la comprensión lectora, la abstracción matemática, pruebas de lateralidad, entre otros, con una calificación de 1 a 120. Los resultados se pueden observar en la siguiente gráfica:

**Tabla 4.** Prueba del examen coeficiente para los estudiantes de la FMUD



Fuente: Elaboración propia

Del resultado de la gráfica se puede decir que 4 estudiantes obtuvieron un resultado sobre 80 en la calificación del examen coeficiente, y los otros 22 estudiantes obtuvieron calificaciones por debajo de 50, lo que quiere decir que es mayor la desescolaridad. Según los indicadores, los problemas del aprendizaje son el factor agravante que experimentan los estudiantes pertenecientes a la Fundación Manos Unidas de Dios.

Finalmente, se determinan a continuación las siguientes conclusiones, con base en este trabajo de investigación sobre las acciones de los estudiantes a partir de sus voces en la Fundación Manos Unidas de Dios.

Los jóvenes pertenecientes al sector rural no tienen una asistencia significativa por parte del Estado colombiano, y es de reconocer que ellos terminan siendo proyectos inconclusos, debido a la difícil situación desde las esferas económicas, políticas, educativas y sociales. A lo anterior se suma que los problemas familiares también influyen en el poco desarrollo humano del sujeto, y esto refleja que los padres no cuentan con recursos necesarios para apoyar a los hijos con respecto a la dimensión educativa.

Las instituciones en su mayoría desconocen la verdadera situación del estudiante y terminan generalizando una formación académica sin hacer caracterizaciones individuales, para poder reajustar una educación que posibilite un acompañamiento humanizado y cimentado en prácticas pedagógicas fundamentadas en ayudar al estudiante a adquirir un aprendizaje significativo dentro y fuera del aula escolar.

Los docentes de los programas para el trabajo y desarrollo humano ofrecidos en la Fundación Manos Unidas de Dios deben asumir el reto de actualizar sus prácticas pedagógicas, para poder detectar la raíz del problema en los educandos, y asimismo entender por qué la pérdida, la repitencia y la deserción se dan como fenómenos

agravantes que debilitan la estabilidad en los estudiantes.

Además, los estudiantes del programa no procesan información, pues transmiten una falta de motivación y abandonan el programa sin reconsiderar una nueva oportunidad, para terminar regresando al lugar de origen. Correspondientemente, la voz del estudiante no hace eco, y la ayuda del Estado, de las instituciones y de los programas educativos terminan por ignorar las necesidades humanas del educando, sin darse cuenta el verdadero problema situado en las zonas rurales del país.

La Fundación Manos Unidas de Dios, al igual que otras instituciones, necesita personal profesional que respondan a las necesidades del estudiante desescolarizado, pero el factor económico y la falta de preocupación hacia el ser humano limita el acompañamiento fundamentado en pedagogías alternativas que ayuden a solucionar problemas de aprendizaje de los jóvenes.

El examen del coeficiente intelectual demuestra que la zona del aprendizaje de los estudiantes no responde a las competencias cognitivas, por lo que repensar una educación resignificada en el humanismo es el camino pertinente para ayudar a proyectar la vida del educando. Por otra parte, la falta de herramientas pedagógicas en la Fundación genera un camino incierto para todas las personas vinculadas a los programas para el trabajo y desarrollo humano, y la solución es activar redes de apoyo conscientes de la necesidad del joven estudiante.

Por último, la pérdida, la repitencia y la deserción en el programa puede seguir siendo una amenaza para los jóvenes que ingresan a la Institución, porque ellos llegan con metas, sueños y también con un futuro por construir, pero la poca sensibilidad y experticia de los funcionarios no permiten desarrollar un constructo social, y se percibe un estado crítico que no posibilita el desarrollo humano en las personas pertenecientes al sector rural.

## Referencias

- Albarracín Rodríguez, A. P. y Montoya Arenas, D. A. (2015). Programas de intervención para Estudiantes Universitarios con bajo rendimiento académico. *Revista Informes Psicológicos*, 16(1), 13-34. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a01>
- Anastasi, A. y Urbina S. (1998). *Test Psicológicos*. Pearson Educación. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/psicometricas/mikulic/ANASTASI%20FINAL%20TEST%20PSICOLOGICOS.pdf>
- Alvira Martin, F. (2011) *La encuesta una perspectiva general metodológica*. Caslon.
- Ferrel Ortega, F., Vélez Mendoza, J. y Ferrel Ballestas, L. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Revista Encuentros*, 12(2), 35-47. <https://www.redalyc.org/pdf/4766/476655660003.pdf>
- Juan Carlos Hernández Martín, Isabel Reinoso Castillo y Carlos Mario Alonso Echevarría (2017): “El componente laboral investigativo en la unidad docente. Su influencia en la formación de docentes integrales”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (abril 2017) ISSN: 1989-4155 (2<sup>o</sup>EP). En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/04/docente.html>.
- Meneses Botina, W. G., Morillo Carlosama, S. L., Navia Atoy, G. E., & Grisales Grisales, M. C. (2013). Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales. *Plumilla Educativa*, N° 11(1), pp. 433-452. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.11.364.2013>.
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M. y Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-255. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.157601>
- Molina Cortes, G. (2017). Taller técnicas de estudio: Proyecto creciendo: España. Compútense Madrid. <http://ampaiesalpedrete.org/wp-content/uploads/2017/09/Proyecto-Taller-Tecnicas-Estudio.pdf>
- Murcia Peña, N., Ramírez, C. A. y Ospina, H. F. (2012). La investigación en educación y pedagogía en el eje cafetero.

*Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 11- 38. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129256002.pdf>

Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Sanz Ponce, J. R. y Serrano Sarmiento, A. (2016). El desarrollo de capacidades en

la educación. Una cuestión de justicia social. *Sinéctica* no.46 Tlaquepaque ene. /jun. 2016 (pp.1-3). <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n46/1665-109X-sine-46-00004.pdf>

Vanegas, L. P., Vanegas, C., Ospina, O. H. y Restrepo, P. A. (2016). Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. *Revista Latino Americana de Estudios Educativos*, 12(1), 107-131. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana12\(1\)7.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana12(1)7.pdf)

Vilafranca Manguan, I. y Buxarrais Estrada, R. (2009). La Educación para la Ciudadanía en clave Cosmopolitan. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista Española de Pedagogía*, año LXVII n° 242 (pp.115-130) Recuperado el 18 de noviembre de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3896/LaEducacionPara-LaCiudadaniaEnClaveCosmopolita.pdf?sequence=1>.

**CARACTERIZACIÓN DE LA RELACIÓN AFECTIVA ENTRE  
DOCENTES Y ESTUDIANTES CON CAPACIDADES DIVERSAS  
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAGRADO CORAZÓN DE  
JESÚS DE LAS HERMANAS BETHLEMITAS DEL MUNICIPIO DE  
FILANDIA, QUINDÍO, DURANTE EL AÑO 2019<sup>1</sup>**

**Characterization of the Affective Relationship Between  
Teachers And Students With Different Capabilities in  
the Sagrado Corazón de Jesús Educational Institution of  
the Bethlemitan Sisters of the Municipality of Filandia,  
Quindío, During 2019**

*María Esperanza Gómez Montes<sup>2</sup>  
Johana Andrea Alzate Moreno<sup>3</sup>  
Mauricio Fernando Duque Cardona<sup>4</sup>*

- 
- 1 Trabajo de grado generado en la Especialización de Pedagogía y Desarrollo Humano, cohorte XXXVI, primer y segundo semestres: 2019-1-2.  
2 Estudiante de la Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Licenciada en Biología y Educación Ambiental, Universidad del Quindío.  
3 Estudiante de la Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Licenciada en Educación Preescolar, Universidad del Quindío.  
4 Licenciado en Matemáticas. Especialista en Edumática. Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano. Magister en Educación y Formación.

**RESUMEN:**

Este artículo de investigación es producto del análisis realizado a la caracterización de la afectividad entre docentes y estudiantes con capacidades diversas de básica primaria en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús, en Filandia, Quindío. Con lo anterior, al trabajo investigativo se le aplicó una metodología mixta donde los instrumentos utilizados fueron encuestas, entrevistas, observación de clases para los docentes y estudiantes del colegio; del mismo modo, los análisis de resultados fueron aplicados a gráficas estadísticas para medir las respuestas de profesores y estudiantes en la institución sobre el nivel de afectividad.

**PALABRAS CLAVE:**

Relación, afectividad, capacidades diversas, caracterización, docentes, estudiantes, colegio, enseñanza y aprendizaje.

**ABSTRACT:**

This research article is the product of the analysis carried out on the characterization of affectivity between teachers and students with diverse basic primary abilities at the Sacred Heart of Jesus School in Filandia Quindío. With the above, a mixed methodology was applied to the research work where the instruments used were surveys, interviews, observation of classes for teachers and students of the school. In the same way, the analysis of results was applied to statistical graphs to measure the responses of teachers and students at the institution on the level of affectivity.

**KEYWORDS:**

Relationship, affectivity, diverse abilities, characterization, teachers, students, school, teaching and learning.

*Primera versión recibida: 26 de noviembre 2019.  
Versión. Final aprobada el 27 de febrero de 2020*

*Para citar este artículo: Gómez Montes, María Esperanza., Alzate Moreno, Johana Andrea (2020), “Caracterización de la relación afectiva entre docentes y estudiantes con capacidades diversas en la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús de las hermanas Bethlemitas del municipio de Filandia, Quindío, durante el año 2019”. En: Grafías Disciplinarias de la UCPNo. 40 (Enero - Junio de 2019)., pp. 37-50.*

Con la caracterización de la afectividad en la relación entre los docentes y los estudiantes con capacidades educativas diversas se trata de identificar aquellas actitudes, comportamientos y prácticas docentes que potencian el proceso del aprendizaje en los estudiantes de básica primaria perteneciente a la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas, del municipio de Filandia.

La institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, del municipio de Filandia, cuenta con 112 años de trayectoria como una institución educativa pública, prestadora de sus servicios educativos para los niveles de educación preescolar, básica primaria y bachillerato, otorgando el título de bachiller académico. En la actualidad cuenta con 815 estudiantes, en jornada diurna.

La institución, a través de una educación de calidad fundamentada en valores humanocristianos y en una sólida preparación académica basada en la estrategia de la enseñanza para la comprensión (EPC), integra a toda la comunidad educativa en una actitud por el respeto a la dignidad humana con amplio sentido social. Es por ello que se hace importante el compromiso con la

inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, para lograr que lleguen a ser sujetos activos de una sociedad.

En el año lectivo 2018-2019, la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús cuenta con 53 estudiantes diagnosticados con capacidades educativas diversas; asimismo, 26 estudiantes en básica primaria con condiciones similares. Para los docentes en el colegio, esta es una actividad difícil de afrontar, y en ocasiones se convierte en una situación problema, debido a que se ven enfrentados a diversas circunstancias en las aulas. Ningún docente cuenta con las herramientas ni la capacitación necesaria para atender los casos con las diferentes especialidades requeridas. Por lo tanto, el docente, al enfrentarse a una situación como esta, opta por tomar una posición de acompañamiento, afecto y motivación, creando una relación especial dentro del salón, con lo que evita caer en la exclusión del estudiante y tiene en cuenta un proceso de aprendizaje individual.

Para esto la institución cuenta con los PIAR, sustentada en la Ley 1421 de 2017, como plan individual de ajustes razonables; por ende, esta herramienta se ha venido

implementando en la institución educativa desde el año 2018, y cuenta con una maestra de apoyo donde la interacción con los estudiantes se hace significativa para los procesos educativos en los niños y las niñas del colegio Sagrado Corazón, en Filandia.

Por otra parte, la inclusión educativa en nuestros estudiantes hace referencia principalmente al acompañamiento humano y afectivo como recursos pedagógicos para las necesidades educativas diversas temporales o permanentes que presenta la población en situación de discapacidad (Paz, 2017). También es pertinente observar cómo García, Romero, Escalante y flores. (2018) explican que el maestro es un sujeto para orientar a estudiantes de la siguiente manera:

La educación inclusiva busca garantizar la participación plena y el aprendizaje de todo el alumnado. Para su éxito, la educación inclusiva debe articular las prácticas culturales, políticas y educativas de los centros educativos y promover la participación de toda la comunidad escolar. Las prácticas inclusivas consisten en que los docentes tomen en cuenta en el aula a todos los alumnos para ofrecerles una educación de calidad. (p.8)

Posteriormente, la inclusión educativa no ha tenido preocupaciones constantes desde la escuela tradicional, y el sistema educativo del país ha excluido a los niños y las niñas con capacidades diversas educativas de las aulas académicas, por falta de herramientas pedagógicas como la afectividad, lo que ha contribuido a mejorar la calidad de vida del

estudiante que requiere acompañamiento significativo del docente reflejado en el desarrollo humano.

Por consiguiente, la Unesco, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, propone a los países la garantía del escenario educativo pertinente e inclusivo para las personas vulnerables en los procesos en la enseñanza y aprendizaje. Con lo anterior, Echeita (2013) propone en su artículo sobre exclusión e inclusión educativa la siguiente situación:

Se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad". (Unesco, 2008, p. 102)

Respecto a la cita anterior reflejada desde la Unesco, Duarte (2003) destaca la necesidad imperiosa de desarrollar habilidades, capacidades y actitudes favorables a la educación inclusiva de todos los actores sociales y públicos que intervienen en el proceso de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes con NEE, especialmente en los docentes, psicólogos y personal directivo de las instituciones educativas.

También la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), define y desarrolla la organización y prestación del servicio de educación en los

niveles preescolar, básica y media, no formal e informal, que reciben los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, los adultos, campesinos, grupos étnicos y personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, así como aquellos con capacidades excepcionales. Es una ley que, como queda dicho, procura el derecho a la educación de la población en edad escolar, cumpliendo así con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia.

En el ámbito nacional, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) es la institución del Estado encargada de hacer realidad los derechos derivados de los acuerdos internacionales y de los ordenamientos normativos nacionales sobre la educación. A través de esta institución, la Ley General de Educación establece que las personas con limitaciones hacen parte del sistema educativo, por lo que los establecimientos tienen la obligación de realizar acciones pedagógicas y terapéuticas para cumplir con el deber de favorecer la inclusión social y educativa de cada uno de los ciudadanos del Estado.

Al respecto, los promedios que se encuentran en las aulas de clase en los colegios públicos oscilan entre 30 y 40 estudiantes, y, además, responder por las particularidades, demandas individuales y escenarios emocionales de cada sujeto con capacidades educativas diversas es una situación a la que los docentes se enfrentan todos los días, incluso sin tener los conocimientos básicos para atender a la población en cuestión.

Como consecuencia de lo anterior, con este artículo se pretende proponer la afectividad como un acompañamiento significativo que influya notablemente en el desempeño académico y social de los estudiantes, que mejore la inteligencia personal, la disposición, la motivación y la sensibilidad dentro de la comunidad educativa, teniendo en cuenta la concepción que se tiene de niños y niñas con problemas en el aprendizaje dentro del sistema escolar.

Para obtener un mayor beneficio en el proceso pedagógico y humano, se deben caracterizar a los educandos con capacidades educativas diversas, y así potenciar la afectividad y brindarles una mejor calidad de vida a los niños y las niñas con capacidades educativas diversas. Por tal razón, Giraldo y Gil (2017) hacen unas recomendaciones para desarrollar los escenarios afectivos en las aulas escolares:

El siglo XXI demanda de una sociedad altamente competitiva por su cambio constante o transformación, por esa razón requiere del potencial humano para poder producir vida social, tanto a nivel de desarrollo económico como político y tecnológico (lo cual, en su defecto, no puede ser posible si no se fortalece la afectividad y la capacidad de convivencia). (p. 33)

Consecuentemente con la anterior, Romero, García, Rubio, Martínez y Flores (2015) consideran que la escuela regular no es un impedimento para los estudiantes con capacidades educativas diversas. Ellos pueden obtener buenos resultados

académicos si están orientados por unas buenas prácticas pedagógicas fundamentadas desde la afectividad, para darles solidez a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por esa razón se hace necesario cuestionar cuál es la incidencia de la afectividad en la relación entre docente y estudiante con capacidades educativas diversas, dentro del proceso de aprendizaje en el colegio Sagrado Corazón de Jesús Betlhemitas, en Filandia, y así, proponer una caracterización en la institución que posibilite la sana formación en los niños y las niñas del colegio. Para responder a esta pregunta, será necesario revisar la relación que se teje entre los docentes y los educandos y recoger los datos necesarios que permitan ahondar y analizar esta relación en la comunidad académica.

Esta investigación es importante para el colegio Sagrado Corazón de Jesús, en Filandia, Quindío, para poder reflexionar sobre cómo se encuentra la relación entre docentes y estudiantes con capacidades diversas de básica primaria, y así poder establecer qué factores determinan esta práctica y lograr generar un análisis en torno a dicha relación afectiva, lo que permitirá en un futuro desarrollar propuestas y alternativas para transformar la praxis pedagógica desde el quehacer como docentes que promueven la afectividad en la educación inclusiva.

Es importante saber de una educación que permita la estabilidad del estudiante y también aporte al docente en cuanto al ejercicio diario en el aula escolar. De ese modo, aplicar la afectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que faciliten

un desarrollo humano en los niños y las niñas con capacidades educativas diversas. Respectivamente, Giraldo *et al.* (2017) aportan:

El principal objetivo de la educación emocional consiste en desarrollar las competencias emocionales y sociales, es decir, que el estudiante adquiera conocimientos sobre las emociones, aprenda a autorregularlas y desarrolle empatía, motivación y habilidades sociales. En síntesis, el objetivo persigue favorecer las habilidades emocionales, que son tan importantes para la vida y el bienestar. (p. 37)

Es de reconocer cómo la educación en la actualidad necesita ahondar dimensiones afectivas desde el amor humano, y estos escenarios deben ser practicados desde la comunicación entre el docente y educando. La anterior realidad puede comprenderse desde la interpretación que da el profesor frente a las acciones del estudiante, y así mismo, poder impulsar un acompañamiento que genere seguridad en el educando; en este sentido, se debe involucrar una participación del padre, madre y demás familia.

El compromiso es generar una cultura diversa que permite el respeto desde la dimensión afectiva para poder vivir en sociedad desarrollando significativamente calidad humana en los niños y las niñas de la institución educativa. Klinger, Mejía y Posada (2011) proponen con antelación tener cercanía frente a esos escenarios educativos que permitan el reconocimiento del educando de la siguiente manera:

La cultura de la diversidad va a permitir construir una escuela de calidad, una didáctica de calidad y profesionales de calidad. Todos tendremos que aprender a “enseñar a aprender”. La cultura de la diversidad es un proceso de aprendizaje permanente, donde “todos” debemos aprender a compartir nuevos significados y nuevos comportamientos entre las personas. (p. 179)

Por otra parte, algunos docentes no están en posición de asumir un rol que les permita comprender sobre la educación inclusiva, teniendo en cuenta la falta de asesoría y capacitación en algunos de ellos, lo que tiene una afectación negativa en el aprendizaje de los niños y las niñas con capacidades educativas diversas. Por el contrario, desarrollar estas capacidades y actitudes en los maestros tendría un impacto positivo en su misión de incluir a los niños y las niñas, a la vez que se potencia el aprendizaje efectivo de los contenidos impartidos en el aula, y así se podrá mejorar las condiciones educativas y pedagógicas que se viven en la escuela tradicional. Godoy y Campoverde (2016) afirman que los entornos favorables y las buenas prácticas metodológicas conllevan un mejor rendimiento académico cuando se da la aplicación de la afectividad. La afectividad es un requisito primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues influye en las buenas relaciones entre maestros y estudiantes.

Se espera que los hallazgos teóricos e investigativos contribuyan a desarrollar capacidades y actitudes favorables de parte de los docentes, para garantizar la calidad

académica en el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes con capacidades educativas diversas, lo que supondrá implementar una herramienta basada en la afectividad que mejore las condiciones académicas, familiares, sociales, culturales, biológicas y emocionales que lleven a un sano desarrollo humano.

En última instancia, es preciso caracterizar la relación afectiva entre los docentes y los estudiantes del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, de las Hermanas Betlhemitas, del municipio de Filandia, Quindío. Esto permitirá dilucidar cuáles actitudes, comportamientos y prácticas potencian o debilitan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y cómo lograr una inclusión efectiva de la población infantil.

- Caracterizar la relación afectiva entre docentes y estudiantes con capacidades educativas diversas de básica primaria en la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús de las Hermanas Betlhemitas del municipio de Filandia, Quindío, durante el año 2019.
- Identificar las actitudes y prácticas en la relación recíproca entre docente y estudiantes con capacidades diversas.
- Describir las experiencias de los estudiantes por medio de entrevista donde se evidencie la afectividad como facilitador del aprendizaje.

- Representar los datos estadísticos recolectados para poder medir la relación afectiva entre docentes y estudiantes.
- Evaluar los resultados de la observación de clase para saber cuál es el estado de la institución en cuanto a la caracterización afectiva.

La metodología del proyecto de investigación es cualitativa y cuantitativa, porque se realizan entrevistas y encuestas a los estudiantes y docentes de la institución; por consiguiente, esas recolecciones de datos arrojan porcentajes matemáticos que permiten medir el estado actual de relación afectiva entre docentes y estudiantes del colegio Sagrado Corazón de Jesús, en Filandia. Es decir, el enfoque metodológico corresponde a una investigación mixta. Al respecto, Pole (2009) dice lo siguiente:

Cada metodología descansa en suposiciones que guían la recolección y el análisis de los datos. Los datos cualitativos se reúnen de maneras diferentes, más subjetivas, que los datos cuantitativos. Para cuantificar los datos cualitativos, el investigador necesitaría asegurarse que las suposiciones cuantitativas han sido cumplidas, incluyendo aspectos como: “¿Se plantearon a todos los participantes las mismas preguntas y de la misma manera?” Por el contrario, los investigadores que trabajan con datos cuantitativos pueden estar tentados a analizar las notas que los entrevistados escribieron en los márgenes de las encuestas. (p. 41)

Continuamente, se utilizan instrumentos como la encuesta con preguntas abiertas y cerradas que contiene categorías como *siempre, casi siempre, algunas veces y nunca*. Todos los registros fueron tabulados para conocer el estado de la relación afectiva entre educadores y educandos en la institución. Continuamente, López y Cáceres (1998) proponen el instrumento encuesta de la siguiente manera:

La encuesta se ha convertido en una herramienta fundamental para el estudio de las relaciones sociales. Las organizaciones contemporáneas, políticas, económicas o sociales, utilizan esta técnica como un instrumento indispensable para conocer el comportamiento de sus grupos de interés y tomar decisiones sobre ellos. (p. 1)

Por otra parte, Pole (2009) finaliza explicando que hay una mejor inferencia en las metodologías, ya que permiten hacer un estudio sólido orientado a mejores interpretaciones o inferencias. Es decir, la combinación es importante para dar significado a los estilos de investigación.

Inicialmente la caracterización sobre la incidencia de la afectividad entre docentes y estudiantes pertenecientes al colegio Sagrado Corazón de Jesús con capacidades educativas diversas en básica primaria generó un cuestionamiento en el ejercicio docente, porque su participación en la práctica diaria se denota como un compromiso laboral y, por ende, se hace necesario realizar un trabajo de sensibilización para alertar sobre

las dificultades que afrontan los estudiantes en el aula.

Con las anteriores características, es importante incluir al Proyecto Educativo Institucional la caracterización de la relación afectiva como componente pertinente para la educación del menor y su desarrollo humano. También la caracterización debe estar reflejada en a) planes de área, b) proyectos transversales pedagógicos y c) planes individuales de ajustes razonables. Echeita (2013) habla de una educación inclusiva que permite potenciar las esferas educativas del menor con capacidades diversas. Asimismo, Duarte (2003) comparte la misma opinión, porque es importante para el desarrollo en las capacidades del estudiante tener una participación activa.

También se debe centrar la mirada en la afectividad como un componente primordial en esos procesos de inclusión académicos, porque de esa manera podrá existir un acompañamiento significativo que favorezca los procesos de enseñanza aprendizaje del estudiante betlemita. Continuamente Giraldo y Gil (2017) exponen que en el siglo XXI existe una sociedad carente de fortalecimientos desde las dimensiones afectivas, y como tales se deben potenciar o dar un impulso para ayudar a las comunidades educativas al desarrollo humano objetivo. Asimismo, Romero *et al.* (2015) aducen la participación de una educación regular enfocada en la inclusión educativa para niños y niñas con capacidades diversas.

El reconocimiento del otro se hace necesario cuando hay sensibilidad humana

y se piensa una educación que permita el desarrollo integral para los educandos, y de esta manera es el punto de vista entre Klinger, Mejía y Posada (2011), lo que permite adoptar una escuela diversa que trace como objetivo primordial educar con afectividad y equidad. Desde todas las anteriores posiciones se pueden acoger valiosas sugerencias expresadas por expertos para posibilitar una enseñanza verdadera, activa y participativa.

Seguidamente, con la experiencia ejecutada sobre la caracterización en la relación afectiva en el colegio se consideran las encuestas realizadas a los docentes para tener presente si son conscientes sobre la importancia de la afectividad en el proceso educativo en básica primaria. Una de las preguntas era conocer si aplican motivación y estimulación hacia estudiantes. (E1) respondió que se deben estimular con atención, haciéndolos sentir importantes; asimismo, (E2) coincidió explicando lo importante del participar en clase y también que felicitarlos es necesario para la motivación personal.

La siguiente pregunta se basó en identificar la importancia del acompañamiento personalizado en el estudiante con capacidades diversas. En (E1) encontramos que el docente considera importante el acompañamiento individual, pero también realizado por los mismos pares. (E7) afirma la posibilidad, pero no es fácil, por la capacidad de la población en el aula escolar para finalizar. (E8) concuerda con los anteriores, diciendo la importancia

del acompañamiento personalizado a este tipo de población diversa.

De esta manera, nos encontramos con el último análisis del cuestionario tomando una pregunta reflejada en la siguiente situación: ¿como docente cree que el proceso de enseñanza es el adecuado para los estudiantes? Correspondientemente, la (E10) respondió que sí, porque siempre está en búsqueda de la enseñanza del estudiante; (E8) concuerda con la anterior respuesta diciendo que sí, porque logra transmitir comprensión para obtener resultados del aprendizaje; y finalmente (E7) afirma estar de acuerdo con los anteriores, porque obtienen de esta manera resultados positivos del aprendizaje en las aulas de clase.

Significativamente, Godoy y Campoverde (2016) están de acuerdo con los entornos favorables y las prácticas afectivas que permiten desarrollar buenas relaciones entre docentes y estudiantes, de modo que se alcance una sana convivencia y un desarrollo humano en ellos. Por eso concuerdan con las respuestas de docentes entrevistados. Continuamos ahora con la secuencia de encuestados que difieren de las respuestas anteriores.

Con base en la primera pregunta, relacionada con el estímulo y motivación de estudiantes, (E5) respondió que se trata de hacer el proceso de la mejor manera; y (E9) consecuentemente respondió hacer el ejercicio, pero no hay capacitación

pertinente para el manejo de las necesidades educativas en los educandos. Al respecto, en la segunda pregunta relacionada en esta discusión sobre la importancia del acompañamiento personalizado, (E3) responde que para los docentes es difícil trabajar con un modelo personalizado, teniendo en cuenta la sobrepoblación dentro del aula escolar; y (E4) está de acuerdo con lo anterior, aduciendo que la sobrepoblación es demandante para lograr darle atención al educando.

Por último, se trae a colación la última pregunta analizada sobre el proceso de enseñanza y si es el adecuado, donde (E5) afirma que los procesos no son los mejores, porque falta capacitación. (E6) dice que la falta de capacitación en el manejo de procesos que se deben seguir con los estudiantes no son adecuados, y (E9) finaliza diciendo que el proceso no es el mejor por la falta de capacitación para realzar asertivos en la educación de estudiantes con capacidades educativas diversas.

A continuación, se podrá ver plasmado el estudio sobre los porcentajes que arrojaron respuestas significativas en la caracterización de la relación afectiva entre docente y estudiantes pertenecientes al Colegio Sagrado Corazón de Jesús Betlhemitas, en Filandia, Quindío. Del mismo modo, se aplicó un análisis de resultado en cada gráfico estadístico para conocer el estado real en que se encuentra el colegio de acuerdo con el proyecto de investigación realizado.

**Tabla 1.** Encuesta a los estudiantes con capacidades diversas.

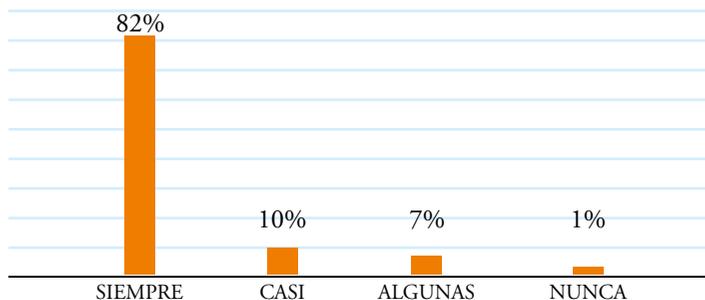
Variables	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Total estudiantes	Porcentaje total encuestados
Pregunta 1	95 %		5 %		22	100 %
Pregunta 2	95 %		5 %		22	100 %
Pregunta 3	77 %	13 %	10 %		22	100 %
Pregunta 4	77 %	13 %	10 %		22	100 %
Pregunta 5	85 %	5 %	5 %	5 %	22	100 %
Pregunta 6	60 %	27 %	13 %		22	100 %
Pregunta 7	77 %	18 %	5 %		22	100 %
Pregunta 8	85 %	10 %	5 %		22	100 %
Pregunta 9	90 %		10 %		22	100 %
Pregunta 10	81 %	14 %	5 %		22	100%

La anterior gráfica presenta las respuestas que tuvieron los estudiantes frente a un cuestionario con diez preguntas que permiten identificar cómo los educandos perciben a los docentes dentro del aula de clase. Del mismo modo, la encuesta está formulada con preguntas cerradas, para identificar las posibles falencias afectivas.

En el anterior gráfico se condensa el cuestionario con diez preguntas desarrollado con los estudiantes de primaria en el colegio Bethemitas de Filandia. Las preguntas están estructuradas con respuestas cerradas como *siempre*, *casi siempre*, *algunas veces* y *nunca*. Se logra identificar en su mayoría la sana comunicación y la afectividad entre docentes y educandos con necesidades educativas diversas.

**Tabla 2.** Encuesta a los estudiantes con capacidades diversas.

**Encuesta de diez preguntas con respuestas cerradas a estudiantes de primaria con necesidades diversas sobre la afectividad en el aula**



Fuente: Elaboración propia

**Tabla 3.** Matriz de observación a los docentes en clase

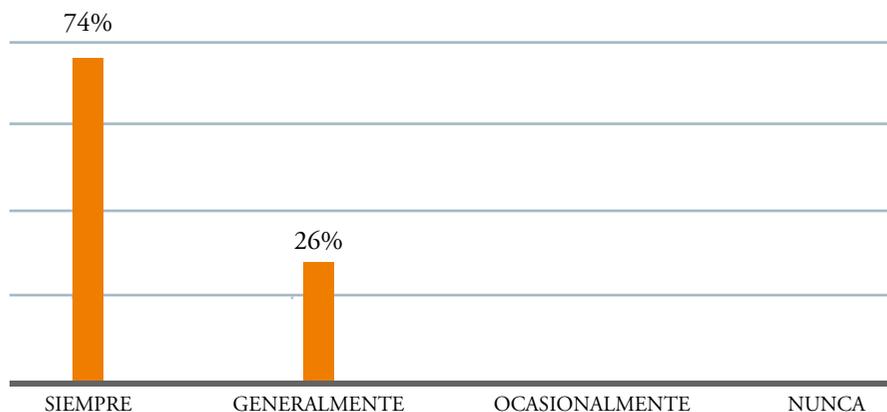
Variables	Siempre	Generalmente	Ocasionalmente	Nunca	Total docentes	Porcentaje total de docentes
Item 1	100 %				8	100 %
Item 2	100 %				8	100 %
Item 3	88 %	12 %			8	100%
Item 4	50 %	50 %			8	100 %
Item 5	62 %	38 %			8	100 %
Item 6	62 %	38 %			8	100 %
Item 7	75 %	25 %			8	100 %
Item 8	62 %	38 %			8	100 %

Fuente: Elaboración propia

Con lo anterior se puede percibir en los docentes cómo planean y preparan las clases para los educandos utilizando recursos didácticos, lúdicos y también tecnológicos. El 74 % de los profesores observados en clase

siempre cuenta con la preparación de sus clases para las necesidades del estudiante. El otro 26% desarrolla las actividades, pero no detecta a los estudiantes, porque hace la práctica de forma global.

**Tabla 4.** Matriz de observación a los docentes en clase



Fuente: Elaboración propia

Con lo anterior se puede percibir en los docentes cómo planean y preparan las clases para los educandos utilizando recursos didácticos, lúdicos y también tecnológicos. El 74 % de los profesores observados en clase siempre cuenta con la preparación de sus clases para las necesidades del estudiante. El otro 26% desarrolla las actividades, pero

no detecta a los estudiantes, porque hace la práctica de forma global.

Con los resultados del ejercicio investigativo “Caracterización de la relación afectiva entre docentes y estudiantes con capacidades diversas de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús,

del municipio de Filandia, Quindío”, a continuación se presentan las siguientes conclusiones:

Los estudiantes con capacidades educativas diversas de la institución educativa reconocen que hay una relación afectiva significativa entre ellos y los docentes, que es de carácter favorable e importante para su desarrollo humano y proceso de aprendizaje de acuerdo con lo que expresaron ellos mismos.

La afectividad de parte de los docentes hacia estudiantes con capacidades diversas se ve reflejada de forma asertiva en los procesos de enseñanza aprendizaje, y según se pudo ver en la observación de clases realizadas.

Esta relación de afectividad entre docentes y estudiantes con capacidades educativas diversas es practicada por la mayoría de docentes de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús. Ellos reconocen que este tipo de afectividad influye notablemente en el desarrollo integral de los educandos. Sin embargo, algunos de estos docentes continúan realizando sus prácticas pedagógicas de forma general, por la falta de capacitación en cuanto al manejo de los alumnos que presentan capacidades educativas diversas.

Los docentes que enuncian falta de capacitación para el manejo adecuado de estudiantes con capacidades diversas educativas deben ofrecer el mismo trato que a los demás educandos vinculados al colegio Sagrado Corazón Betlhemitas, sin hacerlos sentir diferentes ni excluidos de ningún tipo

de actividad dentro del aula. Por el contrario, los maestros buscan formas de ayudarlos para que se sientan motivados por el trabajo escolar.

En la institución educativa algunos de los maestros están incluyendo dentro de sus prácticas pedagógicas los PIAR (planes individuales de ajustes razonables), que son una herramienta que sin hacer exclusión de los alumnos apoyan el proceso de enseñanza aprendizaje dentro y fuera de ella, cuando se realizan actividades pedagógicas con la maestra de apoyo y orientadora escolar.

De acuerdo con los datos recolectados y debidamente analizados, se puede enunciar que la institución educativa se encuentra en una posible alerta temprana frente a las prácticas pedagógicas abordadas por los docentes para brindar una relación de afectividad que aporte al desarrollo humano y de aprendizaje de sus educandos con capacidades educativas diversas.

Los estudiantes con capacidades educativas diversas son cada vez más numerosos dentro de las instituciones educativas, por lo cual los maestros deben asumir una posición crítica y transformadora de las prácticas pedagógicas para abordar los nuevos retos de la educación. Por ende, la relación de afectividad entre docentes y estudiantes, la implementación adecuada de los PIAR y una actitud positiva deben convertirse en herramientas valiosas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se vean reflejados finalmente en un ambiente de oportunidades y motivación para los educandos.

## Referencias

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Duarte, E. (2003). Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4, 1–17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040201>

Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto” reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.

García, I., Romero Contreras, S., Escalante Aguilar, L., Flores Barrera., J. (2018). ALGUNAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LAS GUÍAS PARA EVALUAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA. REOP. Vol. 29, n°2, 2° Cuatrimestre, 2018, pp. 8 - 28 [ISSN electrónico: 1989-7448]. México. Universidad de San Luis Potosi. Recuperado de: <file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/23150-48751-1-SM.pdf>

Galindo Cáceres, L. J. (Coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Logman: México. Pearson Educación. Homogeneidad y Heterogeneidad del fenómeno. (pp. 33-73).

Giraldo A. y Gil J. (2017) Manifestaciones de las competencias

ciudadanas emocionales y la convivencia en dos grupos de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra de Armenia. Competencias ciudadanas integradoras. (pp. 34-35) Recuperado el 16 de enero de 2020: <https://core.ac.uk/download/pdf/153513251.pdf>

Godoy, M. y Campoverde, B. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje-casos: Argentina, Colombia y Ecuador. (2), 217–231. *Revista: sophia vol.12*. Recuperado el octubre 28 de 2019: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.227>

Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Perspectivas históricas* (pp. 38-41) Recuperado de: [https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/kathryn\\_pole.pdf](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/kathryn_pole.pdf)

Romero, S., García, I., Rubio, S., Martínez, A. y Flores, V. (2015). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. <https://doi.org/10.11144/Ja>

Villa, C. L. K., López, C. M. M., & Collazos, L. M. P. (2011). La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje. *Plumilla educativa*, 8(2), 176-190.

**ENFOQUE DE ENSEÑANZA DEL DOCENTE FRENTE  
AL ESTILO DE APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES  
DE PRÁCTICA ASISTENCIAL EN ENFERMERÍA DEL INSTITUTO  
INEC DE PEREIRA<sup>1</sup>**

***Approach to Teaching the Teacher Versus the Learning  
Style in a Group of Nursing Practice Students of the INEC  
Institute of Pereira***

*Carolina Álvarez Quintero<sup>2</sup>  
Diana Carolina Molina Jojoa<sup>3</sup>  
Guiselle Silva Henao<sup>4</sup>*

---

1 Este artículo es resultado de investigación para optar al título de Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano  
2 Carolina Álvarez Quintero. Lic en Básica Primaria con énfasis en Educación Física Recreación y Deportes.UCVA. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano UCP. Contacto: caro1007@outlook.com  
3 Diana Carolina Molina Jojoa. Psicóloga UCP. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano UCP. Contacto: dianamolina07@hotmail.com  
4 Guiselle Silva Henao. Enfermera profesional. Universidad Libre. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano UCP. Contacto: yiyixoxo@hotmail.com

**RESUMEN:**

El objetivo de la investigación fue identificar los estilos de aprendizaje en estudiantes de práctica asistencial del Instituto INEC de Pereira, con una muestra de catorce estudiantes con un promedio inferior a 3.9. Se trató de una investigación mixta fenomenológica desarrollada en dos fases: se aplicó una encuesta para caracterizar a los estudiantes, se observó que predominó el estilo reflexivo en un 64.3 % y se realizó un grupo focal para conocer la opinión de los estudiantes sobre la metodología implementada. El tipo de aprendizaje hace que los docentes se capaciten y utilicen estrategias apropiadas con los estilos de cada estudiante.

**PALABRAS CLAVE:**

aprendizaje, estilos de aprendizaje, educación.

**ABSTRACT:**

The objective of the research was to identify the Learning Styles in students of assistance practice of the INEC Institute of Pereira with a sample of 14 students with an average lower than 3.9, it was a phenomenological mixed research developed in two phases: a survey was applied to characterize the students, it was observed that the reflective style predominated in 64.3% and a focus group was held to find out the opinion of the students on the implemented methodology. The type of learning makes teachers train and use strategies appropriate to the styles of each student.

**KEYWORDS:**

learning, learning styles, learning and education.

*Primera versión recibida: 26 de noviembre 2019.  
Versión. Final aprobada el 27 de febrero de 2020*

*Para citar este artículo: Álvarez Quintero, Carolina., Molina Jojoa, Diana Carolina., Silva Henao, Guiselle (2020), “Enfoque de enseñanza del docente frente al estilo de aprendizaje en un grupo de estudiantes de práctica asistencial en enfermería del Instituto INEC de Pereira”.  
En: *Grañas Disciplinarias de la UCPNo. 40 (Enero - Junio de 2019).*, pp. 51-67.*

## **Introducción**

Partiendo del visible cambio generacional, los avances a los que nos exponemos de manera constante, y a las diferencias individuales, se puede inferir que los seres humanos, a raíz de las demandas que la actualidad plantea, deben apuntar a proponer nuevos conocimientos y habilidades que permitan responder a este mundo cambiante, por medio de las preferencias que se tengan para la adquisición del saber hacer.

Según Kolb (2014). “Los estudiantes no son capaces de realizar ambas acciones en un solo eje al mismo tiempo (por ejemplo pensar y sentir) y por esa razón, tenemos una tendencia a percibir y procesar el aprendizaje de una manera particular” (p. 2). Con esto se quiere decir que de cierta manera, al recibir y procesar la información refiere un estilo de aprendizaje que tiende a variar dependiendo del contexto y del contenido. Hay que mencionar, además que hay 4 estilos de aprendizaje inmersos en el ciclo experimental en donde cada estudiante tiene un estilo propio de aprender. Además los estilos de aprendizaje están encaminados

hacia el procesamiento cognitivo que ingresa a nuestra percepción por medio de los diferentes sentidos, en donde se capta la información que finalmente se tomará como la construcción del conocimiento.

Con base en la revisión teórica existente del tema, se puede plantear que la presente investigación considera algunos aspectos pedagógicos que son clave para lograr un óptimo potencial del aprendizaje en los jóvenes, proponer un estilo de enseñanza por parte del docente partiendo del estilo de aprendizaje. Esto permite que se pueda asumir la praxis pedagógica y que prevalezca una acción reflexiva para lograr un cambio en el proceso de enseñanza de forma individualizada y así evitar el fracaso escolar.

A raíz de este planteamiento han surgido otras investigaciones que tratan diferentes estilos de aprendizaje, pero poco se habla del estilo de enseñanza para lograr un aprendizaje significativo en el estudiante. Mera y Amores (2017) en su investigación pretenden conocer cuál es la relación entre estilos de aprendizaje y los esquemas de representación mental de los estudiantes de

educación básica utilizando el cuestionario CHAEA en 37 estudiantes de tercer nivel de pregrado con lo que concluyen que se evidencia un estilo de aprendizaje reflexivo y el sistema de representación mental es el visual. De acuerdo con los resultados no se encontró una correlación significativa entre los sistemas de representación mental y los estilos de aprendizaje.

Torres, Bolaños, De la Peña, Hernández y Obando (2018) indagaron el estilo de aprendizaje predominante en estudiantes de diferentes facultades de medicina de la ciudad de Cali, Colombia y concluyeron que estilos diferentes predominan tanto en universidades públicas como en privadas. Estas dos investigaciones contienen vacíos en cuanto a la falta de conocimiento sobre los estilos de aprendizaje y el sistema de representación mental por parte del docente y el estudiante. Es decir que por falta de ese conocimiento el estudiante posiblemente no pueda comprender y aplicar en su aula de clase la autonomía y la autorreflexión del aprendizaje.

Con relación a los planteamientos anteriores surge como pregunta de investigación ¿cómo enfocar el estilo de enseñanza del docente frente al estilo de aprendizaje en un grupo de estudiantes de Práctica Asistencial en Enfermería del Instituto INEC de Pereira? Este se pretende desarrollar, en primer lugar a través del diseño de una propuesta de estilos de enseñanza para los docentes que permita el proceso de aprendizaje en un grupo de estudiantes; en segundo lugar, a través de la identificación

de los estilos de aprendizaje; en tercer lugar, por medio de la caracterización a partir de la identificación de los estilos de aprendizaje y en último lugar, por medio de la construcción de una herramienta que permita la identificación de los estilos de aprendizaje para los docentes.

El resultado de este proceso de investigación tiene como novedad, la falta de conocimiento sobre los estilos de aprendizaje y la carencia de dicho tema en el Instituto INEC de Pereira. Este proceso hace que sea una puesta novedosa para promover la calidad en las prácticas. Seguido a esto, como utilidad social se pretende, mediante un estilo de enseñanza basado en estilos de aprendizaje previamente identificados, que se pueda lograr un conocimiento ejecutable de forma segura y lograr que los estudiantes tengan la confianza para ejercer en el campo profesional.

Con base en el recorrido teórico y las pretensiones que se tienen en la investigación resulta relevante dar a conocer algunos aspectos de la Institución que no solo permite la elaboración y el estudio del presente documento, sino que también se beneficiará de los resultados obtenidos en esta investigación. El Instituto Nacional de Educación y Capacitación (INEC) fue fundado el 12 de abril de 1993 en Pereira y se constituye como entidad educativa privada dedicada a ofrecer programas técnicos para el trabajo y el desarrollo humano. Cuenta con un reconocimiento por parte de la Secretaría de Educación Departamental de Risaralda para funcionar como Institución de

Educación Formal, a través de la Resolución 295 de 1994. Así mismo, ofrece programas con resolución vigente como:

- Técnicos en Atención Preescolar
- Mecánica Dental
- Auxiliar en Salud Oral
- Auxiliar de Enfermería
- Mercadeo y Ventas
- Seguridad Ocupacional
- Administrativo en Salud
- Servicios Farmacéuticos
- Contabilidad y Finanzas

Recursos Humanos, cuyo principal enfoque es el mercadeo que lleva a desarrollar proyectos de vida.

### **Aprendizaje, una mirada desde la individualidad**

Constantemente sucede que, cuando se habla de aprendizaje en lo primero que se piensa es en los niños y por ende en las instituciones educativas, puesto que este proceso influye de forma significativa en todas las etapas de la vida o que se logra aprender en la niñez depende de la forma como se haga, a su vez marcará de una u otra manera el desarrollo personal permitiéndole un avance y una nueva construcción del ser en todas sus dimensiones. El concepto de aprendizaje se trabaja desde varios autores y diversas teorías que apuntan a una definición acertada de cómo el los seres humanos aprenden, asimilan; y procesa información que propicia el medio en el que se desenvuelve. Según Kolb (2014) el aprendizaje es “el proceso por el que se crea conocimiento mediante la transformación

de la experiencia” (p. 1). Dicho de otra manera, las personas aprenden de forma participativa en un método reflexivo, el cual está basado en experiencias particulares de la vida que encaminan a los estudiantes a una experiencia académica, maximizando los resultados del proceso de aprendizaje. Así mismo este aspecto se puede analizar desde diferentes puntos teóricos. Todo esto parece confirmar que uno de los principales seguidores, consideró que el protagonista de la educación debía ser el docente mediante objetivos instruccionales y con el control de los estímulos externos, sobresaliendo en los estudiantes métodos memorísticos que lleven a la emisión de diferentes respuestas.

Esta era una postura más radical donde experimentaron con animales en laboratorios, que sostenía que el aprendizaje se lograba a partir de conductas repetitivas y en ocasiones con deprivaciones que impulsaran la realización de lo que se pretendía aprender. Estas investigaciones realizadas con animales daban a entender que el aprendizaje era producto de los estímulos externos y la repetición era el garante de emitir lo aprendido.

Por otra parte, Jean Piaget desde la teoría cognitiva trabaja el desarrollo del aprendizaje y plantea que el desarrollo del pensamiento se exterioriza a través de una observación analítica e individual enfocada en cada ser humano. Esto con el propósito de lograr el desarrollo de un buen conocimiento; de este modo el individuo lo que hace es la ejecución de distintas actividades sin necesidad de reflejar o mostrar un proceso complejo, que se basa en la tarea repetitiva y de observación.

Desde este enfoque se concibe al estudiante como un participante activo que se encarga de seleccionar, organizar, adquirir, recordar e integrar el conocimiento, con base en esto el estudiante reconstruye de manera individual lo que finalmente obtiene como conocimiento.

Seguido a esto, el ser humano como ser vivo contiene ya un entorno físico dotado de una parte biológica y genética que repercute en el procesamiento de la información proveniente del mundo exterior y que a su vez determina lo que somos capaces de percibir o comprender haciendo posible un aprendizaje.

Partiendo de estas definiciones, la presente investigación se enmarca en un aprendizaje entendido como el proceso en el que el estudiante por medio de la experimentación propia de aquello desconocido llegue a la construcción de un saber hacer, querer hacer y poder hacer.

## **Estilos de aprendizaje, aspectos que marcan diferencia en el ámbito educativo**

En la actualidad hay muchos estudios en torno al aprendizaje en los seres humanos, análisis de esas características propias que tiene el individuo para ingresar, procesar y emitir una información impartida por el medio. Existe una parametrización de la forma en cómo se aprende y autores interesados en este tema lo catalogan según aspectos relevantes de cada estilo.

Es necesario mencionar que los estilos de aprendizaje hacen alusión a la forma como cada individuo aprende y aunque las preferencias varían de acuerdo con lo que se pretende aprender cada persona tiende a desarrollar unas tendencias que perfilan su estilo de aprendizaje.

En este sentido, los estilos de aprendizaje son métodos estables y de acuerdo con el proceso de la información las personas actúan y resuelven problemas. Además, es importante tener en cuenta las preferencias que se tienen para elaborar y procesar la información recibida distribuida en; cuatro estilos de aprendizaje considerados así:

**Tabla 1:** Descripción, estilos de aprendizaje

ESTILO DE APRENDIZAJE	DESCRIPCION	SE LES FACILITA	SE LES DIFICULTA
<i>Pragmático</i>	Tienen como característica principal el probar toda aquella teoría recibida y que pueda ser comprobada en la práctica.	Cuando pueden poner en práctica inmediatamente lo aprendido.	Cuando lo que hacen no está relacionado con la realidad.
<i>Activos</i>	Son los que se entregan teniendo siempre una buena disposición, aprovechan al máximo cada momento, se sienten atraídos con actividades novedosas; sin embargo, tienden a perder fácilmente el interés y en ocasiones actúan antes de pensar muy bien las cosas.	Cuando las actividades son cortas y su resultado es inmediato.	Cuando las actividades son individuales.
<i>Teóricos</i>	Tienden a organizar muy bien la información para convertirlas en teorías con una lógica fundamental y sólida, examinan y resumen toda la información.	Cuando pueden preguntar sobre sus dudas.	Pueden llegar a sentirse desorientados ante actividades que poseen juicios subjetivos.
<i>Reflexivos</i>	Se caracterizan por recolectar información y hacer análisis minuciosos antes de plantear puntos de vista u opiniones. Esta manera de trabajar los obliga a ser cautelosos con las conclusiones emitidas.	Cuando pueden hacer observaciones y analizar situaciones.	Cuando tienen que actuar sin una previa planificación.

Nota: Datos tomados de Cazau (s.f.)

Fuente: Elaboración propia

Con este planteamiento se pretende esclarecer la individualidad que cada persona posee para el proceso académico y resaltar la distinción que logró Kolb ante las preferencias que se tienen para la producción del saber hacer y así facilitar la labor docente en sus prácticas de enseñanza, permitiendo una distinción de cada estudiante con sus características en el momento de aprender.

### La educación como proceso facilitador en el aprendizaje

Hay que mencionar, además que la educación se reconoce por su amplio sentido inalienable a su vez valora la diversidad

cultural determinada como una realidad social. Según Ascue (2007), “somos diversos, diferentes por múltiples razones: sociales, étnicas, culturales, personales, de género, de habilidades, entre otras y por consiguiente, planteamos diferentes necesidades, intereses, capacidades, y motivaciones frente al aprendizaje” (p. 79). Dicho de otra manera, la educación está constituida en un proceso que facilita de manera constante el aprendizaje de calidad para todas las personas, como niños, jóvenes, adultos y diferentes grupos étnicos además el desarrollo de la educación exige que haya cambios importantes en el sistema educativo.

Por otra parte, la educación resalta la necesidad que los estudiantes en el aula de clase puedan afrontar con responsabilidad las novedades que se presenten en la vida tanto privada como profesional. Esta necesidad se ha acentuado y la forma de satisfacerla es mediante la enseñanza a los estudiantes para que aprendan a aprender. Así mismo la educación exige comprender al otro y a su vez al mundo. Cuando se habla de comprensión se hace énfasis en las exigencias de la interacción dialógica, de armonía en el aula de clase puesto que de estos aspectos son precisamente los que más carece la sociedad. Sin embargo aprender a hacer genera competencias que facilitan a los estudiantes se vuelvan responsables frente a situaciones que se presenten en el contexto educativo, algunas imprevisibles y a su vez permiten el trabajo colectivo en ocasiones esta competencia se vuelve accesible si los estudiantes tienen la posibilidad de autoevaluarse y de enriquecerse de forma participativa en las actividades tanto profesionales como sociales, por lo que estos aspectos deben ocupar un lugar importante en la escuela. Esto significa que la sociedad educativa está relacionada con la adquisición, actualización y uso del conocimiento. Es importante que estas tres funciones estén inmersas en un proceso educativo puesto que debe facilitar que los estudiantes aprovechen, seleccionen, ordenen y utilicen la información de manera eficiente. Por consiguiente, la educación tiene como propósito acoplarse a cambios liderados por la sociedad, sin dejar de lado el saber tradicional, los principios y la experiencia adquirida es decir que las políticas educativas deben alcanzar el

objetivo de enseñanza de calidad equitativa, teniendo en cuenta que los estudiantes universitarios, los contenidos de enseñanza y los métodos sean condiciones específicas y necesarias para su eficacia.

La investigación es mixta, con prevalencia investigativa. En este sentido este tipo de investigación

Representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 21)

Dicho tipo de investigaciones utiliza estrategias cuantitativas y cualitativas de investigación, como en este caso, donde se une una encuesta y un grupo focal, con el objetivo de tener más información sobre el objeto de estudio y así entenderlo integralmente. Predomina el paradigma cualitativo, porque como señala Cea (2001) “el paradigma cualitativo se asocia a la epistemología interpretativa (dimensión subjetiva), centrada en el sujeto individual y en el descubrimiento del significado, los motivos y las intenciones de su acción” (p. 46).

Así, mismo, este paradigma según Salgado (2007), permite que el diseño sea abierto y flexible, lo que ayuda a ajustarse a las características del objeto de estudio y de las condiciones. Teniendo en cuenta las dinámicas relacionales entre profesores

y docentes, se consideró que este modelo predominante permitía profundizar en la vivencia de quienes la experimentan.

La investigación se realizó en dos fases: en la primera se aplicó la encuesta para caracterizar a los estudiantes; en la segunda, se realizó un grupo focal para conocer la opinión que los estudiantes tenían sobre los modelos pedagógicos utilizados por instituto. Las fases se explican a continuación.

### **Fase 1**

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 117).

Teniendo en cuenta la idea de caracterizar el tipo de aprendizaje de la población estudiantil con un promedio inferior a 3.9 se elaboró un modelo de encuesta que permitiera definir el estilo de aprendizaje predominante en cada uno de los estudiantes. Con esto en mente, se aplicó la encuesta a 14 estudiantes con la característica mencionada, lo que sugirió las características necesarias de los docentes para tener un impacto positivo en el aula.

### **Fase 2**

Con este método se busca conocer las características esenciales de las experiencias y la esencia de lo que se experimenta. Se aplicó la metodología de grupo focal, donde

se realizaron varias preguntas sobre el tema, y se permitió que los estudiantes respondieran, realimentaran y dialogaran entre sí sobre las dinámicas vividas en el aula de clase y en los espacios de práctica.

Según LeCompte y Schensul (1999), el método fenomenológico es eminentemente participativo, dado que el significado solo puede ser creado a través de la interacción. Esto permite ahondar en la comprensión de las dinámicas interactivas en el ámbito educativo desde la perspectiva estudiantil y sus vivencias. También se pensó que al tratarse de personas, era necesario conocer no solo lo cognoscitivo, sino lo afectivo en las interacciones, y por ello era necesario usar la perspectiva fenomenológica.

Para organizar la información se recurrió a identificar palabras claves y segmentos, patrones recurrentes y categorización. Mediante la organización de matrices se organizó la información de acuerdo con las preguntas realizadas (cada una de ellas daba respuesta a una de las categorías planteadas), para luego proceder a la triangulación. Este proceso se refiere al contraste entre la teoría y los resultados de ambos métodos, importante para identificar las características de los docentes y sus repercusiones en las dinámicas del aula de clases, y para definir los rasgos ideales de los facilitadores en la propuesta.

Actualmente se ha tratado de romper esquemas que permitan salir de la zona de confort de un sistema educativo tradicional en el momento de enseñar con el fin de incluir a toda la población al ámbito académico de

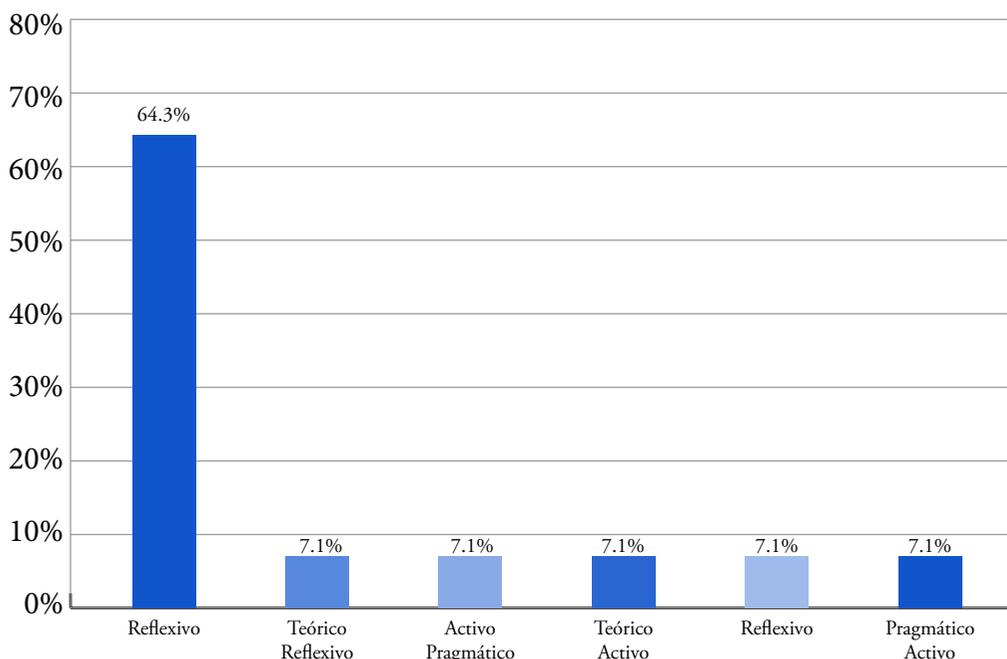
manera tal que evite la deserción escolar y promueva el ingreso de niños y jóvenes a instituciones educativas.

Así mismo, una de las propuestas radica en conocer externamente al estudiante y en reconocer desde su parte interior las competencias y habilidades que puedan ser útiles para lograr aprender y emitir la información que el medio suministra. Es allí

donde la presente investigación da paso a los resultados obtenidos en la encuesta.

Inicialmente, se tiene en cuenta para el desarrollo de la propuesta un bagaje teórico sobre estilos de aprendizaje para posteriormente elaborar una encuesta que organice a los estudiantes de acuerdo con su forma de aprender. El siguiente gráfico muestra los porcentajes por estilo.

**Tabla 2.** Resultados de los estilos de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

La tabla muestra información de catorce encuestas realizadas cuyos participantes tienen notas inferiores a 3.9 de un total de 32 estudiantes. Allí se evidencia una clara tendencia por el estilo de aprendizaje reflexivo en el cual logran caracterizarse por recolectar información para hacer un análisis

minucioso antes de plantear opiniones o puntos de vista. Esto los obliga a ser más cautelosos en sus apreciaciones, ya que no solo se conforman con un plan teórico expuesto por el docente sin una discusión y un desglosamiento metódico de la teoría recibida.

La técnica fue desarrollada con un grupo de estudiantes de Práctica Asistencial en Enfermería del Instituto INEC de Pereira que pretendió revelar información sobre su enfoque hacia la metodología de enseñanza expuesta por el Instituto. Con respecto al grupo focal la intervención e interacción de los estudiantes se enfocó principalmente en las dificultades que tienen para desarrollar sus prácticas.

Estos hallazgos se pueden concatenar con lo obtenido en el grupo focal, donde cuatro de los cinco estudiantes que participaron manifestaron mediante una breve descripción la metodología implementada por algunos docentes en el momento de enseñar. Allí respondieron que se hace necesario no solo impartir contenidos densos con ayudas audiovisuales, sino también obtener datos que sean desglosados y puestos en práctica en el aula para hacer que el proceso de aprendizaje sea más dinámico y menos tedioso por la cantidad de información en una sola clase.

Las respuestas de los estudiantes permite la construcción de una propuesta útil para el Instituto INEC, con el fin de lograr que los estudiantes reciban la información y puedan transmitirla de manera eficiente.

Frente a las dificultades que los estudiantes presentan en cuanto a la metodología del Instituto INEC, expresan que el contenido teórico se hace complejo de comprender. A este respecto, el participante 4 afirma que:

Y al momento de cuando nos ponen diapositivas es mucha información, en vez de resumir, cuando nos van a explicar nos ponen mucho texto y uno queda como... porque no van a lo que es, en vez de dar tanto texto ir directamente al punto que es y ya.

Con base en esto, la forma de enseñar de algunos docentes no está permitiendo que los estudiantes asimilen los contenidos de manera efectiva para ponerla en práctica en el aula de clase. Al contrario, estos requieren que los docentes ofrezcan herramientas para que los estudiantes comprendan el entorno académico de una manera práctica, por medio de la utilización de metodologías activas.

Con base en esta respuesta se logró percibir que algunos de los estudiantes mostraban seguridad ante las respuestas dadas y la intención de participar constantemente. De igual forma se logró captar una mirada fija ante el entrevistador y la expresión no solo era de forma verbal sino también gestual, es decir que se apoyaban en los movimientos de las manos y de la cabeza, cabe resaltar que hubo una estudiante que no participó en ningún espacio, puesto que se mostró muy tímida, insegura y un poco nerviosa desde el principio de la entrevista.

Continuando con los planteamientos del grupo, algunos participantes mencionan que existen metodologías de interés utilizadas por los docentes. En este sentido el participante 3 menciona que: Son los ejemplos, hay uno que usa muchos ejemplos y con esos ejemplos a

nosotros nos queda la información, a mí me gusta. En otras palabras, cuando se explica el tema mediante ejemplos no solo se logra la asimilación de la información que ayuda a fortalecer la capacidad de aprender sino también se desarrolla la función docente y es en este punto donde se adquieren resultados de aprendizaje.

En el momento en que los participantes tuvieron la oportunidad de afianzar cada respuesta, teniendo en cuenta que su participación era fundamental ya que aportan múltiples argumentos, se mostraron muy dinámicos y activos a la hora de responder. A través de sus respuestas, saberes y sus gestos se logró percibir que para ellos estar presente no solo significaba estar en la clase, sino también mentalmente. En relación con las sugerencias planteadas por los estudiantes y las diferentes formas de aprender, es necesario tener en cuenta la metodología y la forma de enseñar, puesto que el grupo focal ha arrojado resultados que muestran que son visuales y auditivos.

Así mismo, sugieren implementar dentro de las clases diversos procedimientos que enriquezcan el conocimiento para llegar bien preparados a la práctica, Por esta razón sugieren que es necesario ampliar los espacios del laboratorio en donde podrán aplicar lo aprendido en la teoría. Hay muchas formas de demostrar que el docente está presente ante esta respuesta los estudiantes expresaron no estar conformes con la metodología de esta asignatura debido a que no cuentan con una teoría profunda que les complemente su práctica. Se mostraron

inconformes y molestos por no lograr que les enseñaran algunos procedimientos prácticos como canalizar y suturar pacientes. Además siempre es necesario tener en cuenta que los comportamientos no son solo verbales sino que también puedan transmitir comodidad y confianza un comentario positivo sobre lo que se hizo, sobre el tiempo o un evento actual.

Se debe agregar que las estrategias de estudio consideradas por los estudiantes son externas al material didáctico de la universidad. En otras palabras estas se apoyan en otros instrumentos para lograr entender y socializar conceptos teóricos que faciliten un aprendizaje más profundo con la ventaja del reforzamiento de los conceptos aprendidos en clase.

En este momento de la investigación, los estudiantes manifestaron estar un poco incómodos con la situación, puesto que las metodologías de algunos docentes no lograban llenar sus expectativas e intereses, debido a que las clases quedaban incompletas y las labores de investigación y de comprensión ya quedaban por fuera de la institución. Esto mismo sucede cuando les quedan dudas sobre el tema visto, la respuesta ante esto es que deben seguir buscando por internet para lograr despejar las inquietudes. Ante esta situación se percibió indignación por parte de ellos, incomodidad por no poder aclarar ese tipo de dudas en el momento.

Teniendo en cuenta la información recolectada se puede generar un espacio de discusión soportado con lo que refieren

los estudiantes del Instituto INEC y las teorías que abordan los temas puestos en consideración en la presente investigación.

Los participantes consideran que el uso de videos y ayudas didácticas no son las únicas técnicas fundamentales para entender y reproducir lo visto, sino también las discusiones en el grupo de compañeros antes de los exámenes para conocer diferentes posturas y facilitar el desglosamiento teórico recibido en el aula. Así lo plantea la participante 3 cuando se indaga por las metodologías utilizadas para obtener mejores resultados, A esto responde que “la socialización se me hace bastante importante porque antes de un parcial llegamos temprano, nosotros como compañeros socializamos las cosas entonces así llegamos un poquito más preparados para el examen porque tenemos diferentes, ósea hablamos cosas diferentes y soportamos el conocimiento”. Este hallazgo es congruente con lo que plantea Kolb en uno de los estilos de aprendizaje denominado estilo divergente. Este respalda lo anterior puesto que “son personas que se caracterizan por combinar la experiencia concreta y la observación reflexiva, pueden ver las situaciones desde diversas perspectivas” (Maureira, 2016, p. 148). Es esto lo que plantean los estudiantes como una característica de ellos a la hora de estudiar para determinado examen de conocimiento.

Con base en lo anterior se puede decir que el análisis de los datos obtenidos confirma la existencia de una relación significativa entre la metodología utilizada por algunos de los docentes del Instituto INEC de Pereira y las

estrategias de estudio que los estudiantes refieren que poco utilizan puesto que no resultan agradables en el momento de aprender. Esta relación radica en la técnica implementada que se torna densa y poco flexible. Es por ello que la planificación de una clase debe variar para llegar de manera asertiva a los estudiantes. “las actividades dentro de la esfera cognitiva pueden incluir torbellino de ideas, comentarios de grupos pequeños, análisis de estudios de casos, debates, foros, entrevistas, interacción entre estudiantes” (Villalobos, 2003, p. 171). Con el fin de llegar de manera efectiva a la formación del conocimiento teniendo en cuenta la elaboración hecha por el estudiante. “se ha insistido en la idea de un profesor que, antes de acumular muchos conocimientos o información, pueda reconocer múltiples ámbitos para que así le sea posible transformar habilidades intelectuales y desarrollar un pensamiento reflexivo” (Mejía, 2017, p. 36).

Por otra parte, se encuentra otra analogía en aquellas estrategias que usan para estudiar y las sugerencias planteadas para convertir la metodología del instituto en encuentros más didácticos que generen recordación y permitan un aprendizaje adecuado. En términos fundamentados en la variable educación esto es interesante puesto que se logra un cambio positivo en la forma tradicional de este concepto y permite explorar otros escenarios enriquecedores de una manera diferente a lo que se conoce tradicionalmente por educación. La sugerencia es que el docente tenga en cuenta aspectos personales y de individualización para programar las actividades de salón “una

vez que los estudiantes se hayan involucrado en el proceso de enseñanza/aprendizaje mediante el uso de actividades creativas, estarán más abiertos para internalizar y aplicar los conceptos, ideas y temas que se faciliten dentro del aula de clase” (Villalobos, 2003, p.176). Con esto se llegaría a finalizar el trabajo con el propósito de lograr la formación académica de los estudiantes de una manera positiva y el desarrollo de una clase activa, por medio de un estilo de enseñanza adecuado.

Por lo que toca a la teoría de los estilos de aprendizaje, es importante conocer las diferencias individuales para poder acceder de manera positiva a la construcción del saber de los estudiantes. Aquí a experticia del docente para preparar las jornadas académicas juega un papel importante en el impacto educativo, basado en el modelo de los estilos de aprendizaje y los estudiantes.

“las principales modificaciones irían en el sentido del maestro convertido en un facilitador del aprendizaje, lo que hace que deje de ser trasmisor de información” (Mejía, 2017, p. 36). Lo que constituye un aspecto relevante al cual la educación debería apuntar, para lograr posicionar al estudiante en un nivel activo dentro y fuera del aula de clase.

Partiendo del desarrollo teórico y práctico de la propuesta central de esta investigación, y como especialistas en Pedagogía y Desarrollo Humano, se hace necesario la elaboración inicial de un paso a paso plasmado en la Tabla 2, para llegar al éxito académico por medio de conocimiento y de utilización de material que permita un estilo de enseñanza acorde con el estilo de aprendizaje de los estudiantes de Practica Asistencial en Enfermería del Instituto INEC de Pereira.

**Tabla 3.** Propuestas pedagógicas de mejora institucional

<b>Estrategia</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
1. Cualificación docente	Capacitar al personal docente en estilos de aprendizaje.	Socializar por medio de la cualificación docente el desarrollo de un plan de formación sobre estilos de aprendizaje.	Taller de socialización.	Guías, video beam, aula de clase.	8 horas/mes
2. Encuesta de estilos de aprendizaje	Aplicación de la encuesta de estilos de aprendizaje a los estudiantes matriculados.	La encuesta ha sido diseñada para identificar el estilo de aprendizaje que posee cada estudiante y se aplica por medio de herramientas metodológicas, organizándolos como activo, reflexivo, pragmático o teórico.	Una vez matriculados enviar al correo electrónico la encuesta de los estilos de aprendizaje.	Computador, correo electrónico para enviar la encuesta.	30 minutos
3. Organización de estudiantes según su estilo de aprendizaje	Organizar a los estudiantes matriculados de acuerdo con los estilos de aprendizaje.	Luego de conocer los resultados que arrojen las encuestas se procede a caracterizar a los estudiantes de acuerdo con su ubicación de estilo, conociendo que cada individuo asimila y procesa de forma distinta la información y se verán estilos de aprendizaje diferentes, el cual permite elegir estrategias metodológicas apropiadas para conectar con todos los estudiantes.	Organizar los salones por medio de los resultados de la encuesta.	N. A	N. A
4. Plan de clase según su estilo de aprendizaje: aula invertida	Diseñar un plan de estudio basado en la técnica del aula invertida.	Realizar trabajos académicos que involucren su propia reflexión y conclusión. Realizar diferentes lecturas con el fin de que cada estudiante tome apuntes personales. Utilizar estrategias metodológicas que conecten al estudiante con las actividades de lectura que soporten el conocimiento adquirido durante el proceso pedagógico.	Reformular las estrategias de manejo del aula de clase por los aspectos relevantes del aula invertida.	A elección del docente para trabajar en el aula.	A convenir

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo mencionado anteriormente se pretende dar solución a los objetivos planteados como camino para el desarrollo efectivo de la propuesta principal sugiriendo formar grupos de apoyo a la gestión académica con el propósito de socializar por medio de la

cualificación docente el desarrollo de un plan de formación incluyendo los diferentes estilos de aprendizaje desarrollados en la investigación.

A manera de conclusión se infiere que los estudiantes aprenden significativamente

si se tiene en cuenta su estilo de comprender y dimensionar el sinfín de datos que recibe constantemente del mundo exterior. Así que es de anotar como aspecto importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje un fortalecimiento por medio de actividades que permitan desarrollar individualmente la construcción del saber hacer, facilitar tareas que permitan potencializar el estilo conociendo principalmente las condiciones y situaciones que se involucran en el aprendizaje. Por último la capacitación del docente en estilos de aprendizaje se hace relevante para lograr incursionar en las fortalezas de cada estudiante.

Además por medio de la construcción de la herramienta encuesta para “la identificación de los estilos de aprendizaje” se apoya al docente en la elaboración de manera efectiva y asertiva de la exposición de los contenidos temáticos dentro del aula de clase.

Finalmente, a través de la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, es posible caracterizarlos y formar grupos según el estilo preferido para facilitar no solo la programación de un contenido teórico sino también para llegar de manera asertiva a la forma como reciben y canalizan la información que finalmente se va a categorizar como aprendizaje en su quehacer académico.

## Referencias

Ascue, S. (2007). *El sentido y la apuesta por la educación inclusiva*. Revista Educación, 16 (30), p. 79-82.

Cea, M. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. (3.ª Reimpresión). Editorial Síntesis Sociología.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3.ª ed.). McGraw-Hill.

Kolb, D. (2014). *Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb*. Intercultural Link an AFS Learning Program, p. 1-3.

LeCompte, M., y Schensul, J. (1999). *Designing and Conducting Ethnographic Research*. [Diseño y realización de investigación etnográfica]. AltaMira Press.

Maureira, F. (2016). *Estilos de aprendizaje de Kolb de estudiantes de educación física de la UMCE y UISEK de Chile*. Revista Estilos de Aprendizaje, 11 (6), p. 139-150.

Maureira, F., y Flores, E. (2016). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación: una revisión del 2000 al 2015*. Revista electrónica de Psicología Iztacala, 9 (1), p. 74-91.

Mejía, M. (2017). *La Innovación: asunto central de la sociedad del siglo XXI. Una búsqueda educativa por modernizar-transformar la escuela*. Revista Educación y Ciudad, 11-13 (32), p. 23-41.

Mera, M., y Amores, P. (2017). *Estilos de aprendizaje y sistemas de representación mental de la información*. Revista Publicando, 4 (12), p. 181-196.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13, 71-78. [www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf](http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf).

Torres, C., Bolaños, D., De la Peña, L., Hernández, L.; y Obando, K. (2018). Identificación de estilos de aprendizaje de

estudiantes de cinco facultades de medicina de Cali, Colombia. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11 (21), p. 108-129.

Villalobos, J. (2003). *El docente y actividades de enseñanza / aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas*. *Revista Educere*, 7 (22), p. 170-176.

# **ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LOS ANALISTAS DEL PRODUCTO MICROCRÉDITO DEL BANCO W DE LA CIUDAD DE PEREIRA EN EL PERIODO 2016-2019<sup>1</sup>**

## ***Pedagogical training strategies for analysts of the microcredit product of Banco W in the city of Pereira in the period 2016-2019***

*Norma Johana Arias Cicero<sup>2</sup>  
Jorge Restrepo Álvarez<sup>3</sup>*

---

1 Este artículo es resultado del trabajo investigativo para optar al título de Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira.  
2 Ingeniera Comercial. Contacto: Norma-arias@hotmail.com  
3 Contador Público. Contacto: jorgerestrepo\_92@hotmail.com

**RESUMEN:**

En cualquier organización los procesos de formación son fundamentales para el normal desarrollo de las funciones del personal vinculado, dado que estos permiten un acercamiento a la realidad empresarial y a los objetivos propuestos conforme al perfil ocupacional establecido. En el presente artículo, mediante posturas pedagógicas y de fundamentos del desarrollo humano, se analizan las diferentes prácticas conducentes a la capacitación de analistas del producto microcrédito que han ingresado al Banco W de la ciudad de Pereira desde el año 2016 a la fecha, con el fin de conocer su efectividad, resultados y necesidades conducentes a proponer estrategias de formación pedagógica.

**PALABRAS CLAVE:**

costos financieros, educación financiera, formación empresarial, microcrédito, perfil ocupacional.

**ABSTRACT:**

In any organization, the training processes are fundamental for the normal development of the functions of the related personnel, since they allow an approach to the business reality and the objectives proposed according to the established occupational profile. This article, through pedagogical positions and foundations of human development, analyzes the different practices leading to the training of analysts of the microcredit product that have entered the W Bank of the city of Pereira from 2016 to date, in order to know its effectiveness, results and needs leading to propose pedagogical training strategies.

**KEYWORDS:**

Business training, Financial costs, Financial education, Microcredit, Occupational profile

*Primera versión recibida: 26 de noviembre 2019.  
Versión. Final aprobada el 27 de febrero de 2020*

*Para citar este artículo: Arias Cicero, Norma Johana., Álvarez Restrepo, Jorge (2020), “Estrategias de formación pedagógica para los analistas del producto microcrédito del Banco W de la ciudad de Pereira en el periodo 2016-2019”. En: Grafías Disciplinarias de la UCPNo. 40 (Enero - Junio de 2019)., pp. 68-86.*

Este artículo corresponde a una temática en la que, a partir de posturas pedagógicas y de fundamentos propios del desarrollo humano, se analizan las prácticas en torno a la formación financiera de los analistas del producto microcrédito que han ingresado al Banco W de la ciudad de Pereira desde el año 2016 a la fecha, con el fin de conocer su efectividad, resultados y necesidades, en aras de proponer estrategias de formación pedagógica que trasciendan de simples procesos de capacitación hacia una verdadera formación integral en garantía del discernimiento, juicio, certeza y seguridad en la comprensión de la información financiera dirigida a los usuarios del sistema bancario. Para el cumplimiento de tal fin, se iniciará por definir los conceptos fundamentales asociados a los productos financieros pasivos en el ámbito de los microcréditos en Colombia, además de revisar el perfil ocupacional actual de los analistas de este producto que trabajan en el Banco W, señalando el perfil deseado de acuerdo con las necesidades del servicio, para, de manera posterior, realizar un diagnóstico sobre el proceso de formación que actualmente se desarrolla en el interior de la institución financiera.

En primera instancia, es preciso entender que el término de inclusión financiera se conoce como el acceso a los servicios financieros formales (regulados) de manera transparente (protección al consumidor), donde el usuario cuenta con la habilidad de seleccionar los productos y servicios más convenientes para sus propósitos (Raccanello y Herrera, 2014), lo que requiere necesariamente el diseño de un proceso integral de formación que vincule la labor del analista de crédito con la asesoría que brinda a los usuarios, teniendo en cuenta que el desconocimiento y poca claridad sobre los servicios ofertados se constituye en un impedimento para aprovechar sus ventajas.

Es claro que los procesos de formación en el interior de las instituciones financieras no solo son necesarios sino de relevancia, y para el caso del Banco W, su nicho de mercado apunta hacia las microempresas constituidas como unidades productivas de gran valor para el desarrollo de la economía colombiana, bajo una marcada concentración en las personas naturales. En este sentido, el informe sobre la Dinámica Empresarial en Colombia para el primer semestre del año

2018 realizado por Confecámaras (2018) muestra cómo en ese primer semestre se crearon 185.330 unidades productivas, de las cuales 147.890 correspondieron a personas naturales, y 37.440 a sociedades. Dicho reporte permitió inferir que el mercado del microcrédito dinamiza la economía, por ser una excelente herramienta para que las personas con pequeñas unidades de negocios puedan alcanzar el máximo rendimiento en sus actividades.

Con respecto a la figura del microcrédito, es relevante señalar que en Colombia esta categoría de servicio financiero se creó bajo la Ley 590 de 2000 como una estrategia fundamental para dar alcance a la “revolución del microcrédito” planteada por el gobierno de ese entonces, dada la importancia de este producto para el desarrollo de emprendimientos en el país; por lo tanto, se hace necesario contar con personal idóneo y capacitado para asesorar en debida forma a los futuros usuarios de este producto financiero. Entre estos, los analistas son quienes tienen el primer contacto con el cliente potencial, y en consecuencia, son ellos los que en gran medida deberían contar con un dominio amplio sobre la información que sustenta la validez de lo que se está ofertando. Por lo tanto, es allí donde cobran relevancia los procesos de capacitación, y en especial, aquellos direccionados desde el Banco W y enfocados hacia la capacitación del personal que ingresa bajo el cargo de analista de microcrédito.

Aunado a lo anterior, es necesario señalar que el hecho de que exista un proceso de capacitación no necesariamente

garantiza su efectividad o requerimientos de posibles mejoras, lo que se sustenta en la identificación de debilidades conforme a las quejas presentadas por parte de los usuarios financieros para las vigencias 2016, 2017 y 2018, donde fue predominante una expresión de insatisfacción al momento de recibir la información asociada a los microcréditos. A nivel general, y según reportes de la Superintendencia Financiera (2019), el 49,39 % de las quejas recibidas en el año 2016 presentaban la mencionada causal, que para los años 2017 y 2018 fue de 43,29 % y 34,95, respectivamente.

Analizando lo expuesto, dichas debilidades podrían estar relacionadas con aspectos de planeación estratégica, de objetivos claros contenidos en guías y en procesos de capacitación para los empleados encargados de impartir la formación, además de pocas horas de entrenamiento y escaso seguimiento a la labor desarrollada por los analistas, a fin de evitar la deserción de clientes por la mora en el pago de los productos, así como la baja productividad y eficiencia en la colocación de estos. Esta situación se constituye en una problemática que, en la mayoría de los casos, no logra ser detectada a tiempo, y que repercute de manera directa en la credibilidad del sistema financiero. En este sentido, queda evidenciado que el problema que sustenta el presente documento se centra en la falta de procesos efectivos de formación integral en materia financiera en el interior del sistema, donde las estrategias no solo estén circunscritas hacia la búsqueda de convenios y de una amplia cartera.

Lo expresado sustenta, por lo tanto, la propuesta de análisis y contribución a dicha problemática, en la medida que está dirigida tanto a formadores como a analistas de microcrédito, lo que permitirá al Banco W estrechar relaciones interpersonales y estrategias de comunicación adecuadas que orienten su función hacia el cumplimiento de metas y objetivos como contribución al mejoramiento de los indicadores de su entidad, así como a la credibilidad y fidelización de sus clientes.

Frente a la propuesta de mejora de los procesos que actualmente se adelantan en el interior de la institución financiera, es necesario exponer algunas posturas y antecedentes referenciales desde una mirada pedagógica y del desarrollo humano, en procura de analizar diferentes prácticas y estrategias en torno a la formación empresarial, con el fin de presentar una postura frente a las necesidades del Banco W de la ciudad de Pereira.

En el campo de lo pedagógico, algunas visiones se ubican desde el aprendizaje experiencial y el *coaching* empresarial como parte de procesos de formación formal y no formal. Desde la óptica del desarrollo humano, se expone un concepto vivenciado en comunidades latinoamericanas como el “Sumak kawsay y el Buen vivir”, y una postura eurocentrista bajo el concepto de “calidad de vida”.

En lo que concierne al aprendizaje experiencial, Gore y Vásquez (2010), en su libro *Hacer visible lo invisible, una introducción a la formación en el trabajo*,

invitan a los formadores a promover la reflexión acerca de ¿qué se aprende?, ¿cómo se aprende? y ¿cuáles son los efectos de estos aprendizajes en las personas y en el hacer colectivo?

Por su parte, Realin (2000) defiende el potencial de la interacción con la realidad en aras de desarrollar un nuevo conocimiento, dado que la formulación de problemas en contextos complejos y multidisciplinares, así como la necesidad de buscar respuestas o soluciones a dichos problemas, involucran al sujeto en procesos cognitivos que conllevan un aprendizaje mucho más profundo y rico que aquel que tradicionalmente se ha llevado a cabo en las aulas. Por consiguiente, el proceso de formación dentro del Banco W debe ser puesto en marcha dentro del entorno del día a día y en el quehacer colectivo, permitiendo así crear y afianzar un conocimiento en contexto.

Para Romero (2010), el aprendizaje en la organización se da primordialmente en comunidades y en redes de práctica; el aprendizaje experiencial ofrece una oportunidad para conectar la teoría con la práctica de manera que, al enfrentar al analista en formación a un cúmulo de situaciones reales, se pueda llegar a consolidar un conocimiento significativo y contextualizado bajo el fomento de la aplicación de lo aprendido.

Para Valderrama (2017), el concepto de *coaching* presenta sus raíces desde la psicología humanista. En esta corriente, Carl Rogers (1951), aplicando sus postulados de psicología clínica, presentaba el aprendizaje

centrado en la persona, pues consideraba que el objetivo de la educación consistía en ayudar a desarrollar el potencial del estudiante, a fin de que, desde un trabajo autónomo este se convierta en un individuo responsable, con criterio propio, creatividad, sentimientos positivos y autoestima.

Por su parte, Gore y Vásquez (2010) analizaron la formación para cajeros y vendedores de productos financieros en el Banco Ciudad del Sol en Argentina. Dicho estudio describe el proceso formativo de cada cargo, las falencias evidenciadas, así como las directrices de mejora llevadas a cabo conforme a las pautas de crecimiento de la Junta Directiva, desde donde decidieron adoptar el aprendizaje experiencial como mecanismo de formación del personal que ingresa al cargo de vendedor.

En otra perspectiva, Toscano, Romero y Paz (2016) mencionan la existencia de una ausencia en la preparación de textos sobre la inclusión financiera con intenciones pedagógicas para el personal que opera actividades de mercadeo de productos ofertados por parte de entidades financieras, ya que, por lo general, solo existen estudios de expertos en finanzas que conceptualizan sobre dichas realidades, pero no las llevan al plano formativo.

Con respecto a la postura mencionada en el inicio del presente documento y relacionada con el desarrollo humano, cobra relevancia el abordaje del concepto del “Buen vivir” (*Sumak kawsay*, en kichwa), que surge en las comunidades indígenas y

se visualiza en la constitución política de la República del Ecuador en el año 2008, donde, en su preámbulo, se establece que el pueblo soberano del Ecuador reconoce sus raíces milenarias, su pluriculturalidad, sus diferentes credos religiosos, así como la naturaleza de la cual hacen parte, pues dicha naturaleza es vital para la existencia del ser humano. Lo anterior les permitió estructurar un principio fundamental consistente en el deber de construir “una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *Sumak kawsay*; una sociedad que respeta en todas sus dimensiones la dignidad de las personas y las colectividades” (p. 1).

Rodríguez, Aguilar y Apolo (2018), en lo que respecta al Buen vivir, consideran que los bienes materiales no son los únicos satisfactores, dado que existen otras variables que deben ser consideradas, como el aprendizaje, los valores humanos, los códigos de conducta en sociedad y la naturaleza como el centro del debate; en otras palabras, existe una necesidad clara del establecimiento de principios de solidaridad y de crecimiento en un contexto de respeto hacia el otro y hacia la naturaleza, donde los objetivos económicos se ajusten a las leyes de funcionamiento de los sistemas naturales, presentando el concepto de sociobiocentrismo que tienda hacia la búsqueda de un equilibrio entre la sociedad, la economía, los procesos naturales y la biodiversidad, en aras de consolidar una mejora en las condiciones de vida para el planeta.

Con respecto al párrafo anterior, vale la pena destacar que el Banco W en su informe de sostenibilidad (2018) deja constancia de la firma del pacto del Protocolo Verde de Asobancaria, que consiste en generar una agenda de cooperación entre el Gobierno nacional y el sector financiero colombiano para facilitar la convergencia de esfuerzos en la implementación de políticas y prácticas que sean precursoras, multiplicadoras y ejemplares en términos de responsabilidad ambiental, y en armonía con un desarrollo sostenible.

En lo que respecta al concepto de “calidad de vida” dentro de la visión del desarrollo humano, Villavicencio y López (1999) afirman que este surge desde la preocupación por comprender el incremento de patologías sociales en aquellos países con altos estándares de bienestar, apareciendo problemáticas como el incremento de la tasa de suicidios, violencia y drogadicción, entre otros. En este sentido, fue explícitamente a través del programa de la Socialdemocracia Alemana (1974) que surge el concepto de “calidad de vida” entendido como “un conjunto amplio de condiciones materiales y espirituales, que determinan el bienestar efectivo de las personas, sus posibilidades y perspectivas individuales, y su lugar en la sociedad” (p. 1).

A partir del concepto señalado se empieza a vislumbrar un objetivo más allá de lo material, considerando las condiciones espirituales y de un sistema de creencias a título personal que percibe al ser humano como un ser social bajo el cuestionamiento

de lo que a la fecha se consideraba felicidad y bienestar; un sistema en el que la acumulación de capital no necesariamente fuera el eje central o articulador del mundo.

Pensar en una mejor calidad de vida no solo se debe vislumbrar como una necesidad o derecho de los países desarrollados. Para Palomino y López (1999), se trata de una demanda de los países en vía de desarrollo que requieren una participación real en materia de seguridad, medioambiente, política y principalmente de acceso a los mínimos de subsistencia como el agua potable, la energía, la vivienda y el trabajo y un estado de bienestar conforme a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (2015) establecidos por la Organización de las Naciones Unidas.

Teniendo en cuenta lo expresado, es preciso señalar que el sector financiero tiene la necesidad de contar con herramientas pedagógicas de capacitación para sus empleados, las cuales, desde el presente documento, deberían apuntar hacia el aprendizaje experiencial con apoyo de aspectos efectivos del *coaching* empresarial, sin dejar de lado pilares tan relevantes del desarrollo humano como “el buen vivir” y la “calidad de vida”. De esta manera, la formación del personal se constituye en un elemento esencial para cualquier organización que tenga como objetivo la mejora continua de su gestión, y donde además se consideren aspectos inherentes al ser humano dentro de su subjetividad y capacidad de aprendizaje (Carrasco, Morales y Sánchez, 2011) que puedan ser replicados de manera clara, comprensible y efectiva al

momento de realizar una asesoría sobre el otorgamiento de un crédito, de forma tal que los usuarios entiendan de manera apropiada y sin ningún tipo de omisión todos los costos asociados al desembolso y pago, en caso de incurrir en una deuda bajo la modalidad de microcrédito, sin que posteriormente se sientan inconformes o defraudados en su buena fe. Cano, Esguerra, García, Rueda y Velasco (2014) señalan que los usuarios del sistema financiero deben contar con un adecuado acceso a la información en conceptos básicos sobre finanzas al momento de tomar un crédito.

Teniendo en cuenta la problemática evidenciada, así como los antecedentes teóricos analizados, se expone a continuación el desarrollo de la propuesta tendiente al diseño de un plan de formación integral formulado desde las necesidades de los analistas, así como de la institución financiera.

### **Conceptos fundamentales de los productos financieros pasivos en el ámbito de los microcréditos en Colombia**

En Colombia existen diversos productos financieros pasivos con características diferentes, ya sea por su naturaleza, forma de pago, tasa de interés, público objetivo, etc., que ofertan recursos monetarios para la consecución de bienes y/o servicios mediante créditos de libre inversión, créditos de vivienda, créditos de vehículo, *leasing* habitacional, tarjetas de crédito, libranzas, microcréditos, entre otros. Es importante

entender que cada una de estas modalidades de crédito presenta diferentes riesgos y diversos costos, lo que será explicado con suficiencia en lo alusivo a los microcréditos como objeto de estudio del presente escrito.

Un microcrédito, de acuerdo con la Ley 590 del 2000, se entiende como el sistema de financiamiento de las microempresas con un monto máximo de 25 salarios mínimos legales mensuales vigentes, y con destinación al capital de trabajo. Un ejemplo de ello es la compra de inventarios o liquidez para la operación ordinaria; por lo tanto, en primera instancia se podría suponer que los únicos costos que llevan implícitos los microcréditos serían la tasa de interés y el seguro de vida, pero al ser este un producto financiero con características especiales, cuenta también con cobros adicionales autorizados por la legislación colombiana, entre los que se encuentran la comisión mipyme y la comisión del Fondo Nacional de Garantías, además del impuesto al valor agregado sobre dichas comisiones.

El cobro fundamental asociado a una deuda se denomina tasa de interés, y es esta la que cuantifica el valor del dinero en el tiempo como un indicador expresado como un porcentaje que determina el monto de los intereses, de modo que se puede entender en principio como el costo que se debe pagar por usar el dinero prestado (Anaya, 2017).

Adicional al cobro de intereses, es importante aclarar la existencia de un riesgo latente a la hora de tomar un crédito, que

consiste en el impago de la deuda como consecuencia del fallecimiento prematuro de su titular; por lo tanto, dentro del sistema financiero regulado es obligatorio contar con garantías que mitiguen dicho riesgo mediante la adquisición de un seguro de vida, que, tal y como lo indica Jurado (2009), dispersa los riesgos y los asegura, produciendo así una sensación real de tranquilidad al sentirse los individuos cubiertos ante las consecuencias de orden económico que produce un fallecimiento prematuro, sin

dejar a los dependientes en una situación de precariedad o insuficiencia.

Como se explicó en párrafos anteriores, dentro de la legislación colombiana se contempla la comisión mipyme, que hace referencia a unos montos diferenciales a través de la autorización expresa del Consejo Superior de la Microempresa, que establece el cobro de dichas comisiones de acuerdo con el monto de cada crédito; eso se evidencia en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Cobro comisión mipyme

<b>Monto del crédito otorgado</b>	<b>Tasa de comisión</b>
Entre 1 y 4 SMLMV	7,5 %
Entre 4 y 25 SMLMV	4,5 %
Mayor a 25 SMLMV	0 %

Fuente: Consejo Superior de la Microempresa

Al momento de otorgar un microcrédito se debe estar consciente de que el público al que va orientado este tipo de producto normalmente no cuenta con una garantía real, es decir, no hay un bien inmueble para hipotecar, ni un vehículo a pignorar, y mucho menos un salario fijo que se pudiese embargar (aclarando que el enfoque de dicho producto financiero tiene por objetivo apoyar al microempresario para que invierta en el mismo negocio, ya sea en activos fijos o inventarios). Es necesario el apoyo del Fondo Nacional de Garantías, el cual, por medio del cobro de una comisión, otorga garantías como contraprestación al riesgo que se asume al adquirir el compromiso

de pagar una porción del saldo insoluto de créditos garantizados incumplidos. Dicho Fondo (2019) explica en su página web que el valor de la comisión es aquel monto necesario para cubrir los posibles pagos que debe asumir la entidad por el incumplimiento de garantías y los costos operativos asociados al otorgamiento de estos.

Por último, se encuentra el impuesto al valor agregado sobre las comisiones efectivamente cobradas, que es un gravamen al consumo del orden nacional y de naturaleza indirecta cuyo objetivo se centra en gravar el mayor valor que se genera por transformar un bien, por la utilidad percibida al enajenarlo,

o por prestar servicios entre los cuales se encuentran las comisiones cobradas por el sector financiero (Rodríguez, 2018).

### **Análisis del perfil ocupacional de los analistas de microcrédito del Banco W acorde con las necesidades del servicio**

La evaluación del perfil ocupacional es fundamental y tiene cada vez mayor difusión en el ámbito de la educación y de las organizaciones. Tanto el perfil profesional como el perfil de un egresado, de acuerdo con Arnaz (1981), es un concepto que puede interpretarse con facilidad, intuitivamente, y se utiliza de manera flexible. Para el caso puntual del presente artículo, este concepto será abordado desde su uso en el ámbito de la educación y de la psicología organizacional.

En primera instancia, se resalta la definición establecida por parte del Ministerio del Trabajo (2019), que expresa que el perfil ocupacional consiste en “la descripción de los conocimientos, las habilidades, actitudes y aptitudes que una persona debe tener para desempeñarse en distintas situaciones de trabajo”. <https://www.mintrabajo.gov.co/empleo-y-pensiones/movilidad-y-formacion/perfiles-ocupacionales>.

Por consiguiente, es importante analizar el perfil ocupacional del analista del Banco W, ya que dicho estándar permite conocer las competencias necesarias con las cuales debe contar la persona que ocupará dicho cargo, lo que permite evidenciar el grado de instrucción, experiencia, habilidades y destrezas, de manera que, de no realizarse dicho estudio, el banco no contaría en

principio con la persona indicada, lo que influiría en un bajo rendimiento y en procesos de capacitación dispendiosos.

En cuanto al perfil ocupacional definido para el cargo de analista de microcrédito, se contó con la información suministrada por el Banco W:

### **Perfil ocupacional del Banco W**

#### **Formación**

Título de técnico o tecnólogo en Administración de Empresas, Finanzas y Negocios Internacionales, Mercadeo, Economía, Contaduría o carreras afines al cargo, o como mínimo, contar con 5 semestres en las formaciones antes mencionadas.

#### **Experiencia**

Mínimo de 6 meses (deseable un año) en labores comerciales de cualquier sector, preferiblemente con experiencia comercial en trabajo de campo.

#### **Conocimientos básicos**

- Conocimiento en interpretación lecturas de centrales de riesgo
- Conocimiento sobre validación e interpretación de documentos de crédito de acuerdo con el perfil análisis financiero y viabilidad de los créditos
- Manejo de herramientas ofimáticas, en especial Excel, nivel intermedio.

## Cumplimiento perfil requerido por el Banco W

De acuerdo con lo expresado, se analizó el cumplimiento de los requisitos

del perfil establecido en las políticas de la institución financiera para los 24 analistas de microcrédito vinculados en la ciudad de Pereira, lo que arrojó el siguiente resultado:

**Tabla 2.** Estado de cumplimiento del perfil requerido por el Banco W

Perfil establecido	Cumple	No cumple
<b>Formación:</b> Título técnico o tecnólogo en Administración de Empresas, Finanzas y Negocios Internacionales Mercadeo, Economía, Contaduría o carreras afines al cargo, o como mínimo contar con 5 semestres en las formaciones antes mencionadas.	18	6
<b>Experiencia:</b> mínimo de 6 meses (deseable un año) en labores comerciales de cualquier sector, preferiblemente con experiencia comercial en trabajo de campo.	21	3

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior permite inferir que en la sucursal del Banco W de la ciudad de Pereira no hay un cumplimiento pleno del perfil establecido al momento de realizar el proceso de selección del personal, de modo que se puede ver comprometida la ejecución eficiente de los objetivos y metas planteadas. Por lo tanto, el equipo investigador considera fundamental contar con conocimientos previos básicos financieros, administrativos y de comunicabilidad del futuro analista, con el fin de determinar la viabilidad de las solicitudes de crédito de las diferentes líneas que maneja el Banco W.

Bajo el análisis anterior, se determina que no es necesario el establecimiento de

un nuevo perfil, sino que, por el contrario, se dé el debido cumplimiento al establecido, toda vez que la entidad financiera promueve escenarios de formación basados en el desarrollo de competencias. En el momento en el que el analista no cuente con la formación y experiencia debidamente solicitada, dicho proceso de capacitación puede conllevar un mayor esfuerzo, y por consiguiente, una disminución de la eficiencia de la labor a ejecutar.

## Metodología

El presente artículo corresponde a un tipo de investigación descriptiva, pues se partió de las necesidades de formación y el

entrenamiento que ha sido llevado a cabo por parte del Banco W de la ciudad de Pereira para sus analistas de microcréditos desde el año 2016 hasta la fecha, con lo cual se propuso una estrategia pedagógica diferente a un simple entrenamiento.

Como método se abordó el estudio de caso, con la finalidad de conocer y comprender la particularidad referida a los temas de formación del Banco W de la ciudad de Pereira, y formular un plan de formación pedagógica como cumplimiento del objetivo general del artículo. Se trabajó desde un enfoque cualitativo, con información de tipo secundaria, mediante el uso de fuentes indagadas a través de bases de datos, libros y normatividad vigente. Se contó a su vez con datos suministrados de manera directa por el Banco W, y la aplicación de un instrumento de investigación denominado encuesta, a partir de preguntas cerradas como fuente primaria de información.

## **Resultados**

En aras del cumplimiento del objetivo propuesto en el presente artículo, que se centra en proponer estrategias de formación pedagógica para los analistas del producto microcrédito del Banco W de la ciudad de Pereira, se requirió, en primera instancia, conocer el número de analistas que trabajan en la institución financiera sucursal Pereira, para así llevar a cabo la aplicación de un instrumento (encuesta) que permitiera conocer su percepción frente al proceso de capacitación que han recibido por parte del banco, con el propósito de identificar necesidades, y a partir de ellas, elaborar

la propuesta de formación pedagógica requerida.

El Banco W cuenta en la actualidad con 24 analistas de microcrédito, a quienes se les realizó la encuesta, y cuyas respuestas se analizan a continuación.

Conforme a los resultados del tiempo de vinculación, se permite inferir que el 64 % de los encuestados cuentan con una vinculación mayor a dos años en el banco, lo que evidencia estabilidad y cumplimiento de los lineamientos propuestos en la planeación estratégica. Esto se manifiesta en el informe de sostenibilidad para la vigencia 2018, donde se afirma que el principal objetivo dentro del bienestar laboral radica primordialmente en la creación de empleos de calidad, así como en el mantenimiento de ambientes de trabajo seguros y el desarrollo de colaboradores competentes.

A su vez, la entidad se ha comprometido con la formación impartida, toda vez que la totalidad de los analistas han sido partícipes de procesos de capacitación, lo que permite inferir que existe un compromiso por ejecutar la política de capacitación para el personal que trabaja para esta entidad financiera.

En lo que se refiere a la pertinencia del proceso de capacitación, se demuestra una percepción satisfactoria, ya que la totalidad de los encuestados consideran que el proceso de capacitación ha sido coherente con la labor a ejecutar. El 91,67 % expresa que el proceso de formación cumplió con sus expectativas al momento de ingresar a la institución, así como el compromiso por

parte del equipo formador y la relación entre las metas de aprendizaje y la calidad de este en el interior de la institución financiera.

Posteriormente, y con el ánimo de continuar con el diagnóstico del proceso de formación del Banco entre los años 2016-2019, se plantearon catorce preguntas más, con el fin de identificar aquellas temáticas que requieren una mayor atención por parte del equipo de formadores de la institución, conforme a la Tabla 3.

A partir de las respuestas referidas a las catorce temáticas ya mencionadas, el equipo investigador estableció una medida estándar

del 85 % de satisfacción con respecto a la percepción de aprendizaje de los analistas formados durante el periodo analizado. Dicha medida estándar está compuesta por aquellas respuestas argumentadas bajo un criterio de *totalmente de acuerdo y de acuerdo*; por lo tanto, aquellas preguntas que no cumplieron con dicha medida, y por consiguiente evidenciaron una inconformidad igual o superior al 15 %, deberán ser consideradas para su revisión por parte del área de formación del Banco W.

Es importante señalar que esta medida estándar arrojó los siguientes resultados por temática:

**Tabla 3.** Resumen del estado de las temáticas del proceso de capacitación

N.º de la pregunta en la encuesta	Temática consultada	Satisfactorio	Por mejorar
4	Indicadores de cartera	79,17 %	20,83 %
5	Funciones del cargo	100,00 %	0,00 %
6	Comité de crédito	96,00 %	4,00 %
7	Gestión de cartera	96,00 %	4,00 %
8	Agenda diaria	87,50 %	12,50 %
9	Análisis de carácter y georeferenciación del cliente	87,50 %	12,50 %
10	Identificación información financiera del cliente	91,67 %	8,33 %
11	Uso dispositivo Ic3 para de registro información del cliente	75,00 %	25,00 %
13	Centrales de riesgo	95,83 %	4,17 %
14	Comisión mipyme	75,00 %	25,00 %
15	Fondo Nacional de Garantías	83,33 %	16,67 %
16	Costos del crédito mipyme	83,33 %	16,67 %
17	Identificación de tipos de cliente	83,33 %	16,67 %
18	Comprensión cultura organizacional del Banco	91,67 %	8,33 %

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3 identifica seis temáticas que no cumplieron con el estándar señalado, lo que implica el establecimiento de una estrategia de mejora (señalada en el análisis de resultados) en el proceso de formación, a saber: indicadores de cartera, uso dispositivo Ic3 para registro de información del cliente, comisión mipyme, Fondo Nacional de Garantías, costos del crédito mipyme e identificación de tipos de cliente.

En cuanto a la necesidad de creación de estrategias, resulta fundamental definir en qué consiste una estrategia pedagógica a partir de lo expuesto por Morín (1990), quien asume que la estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción. La estrategia lucha contra el azar y busca información (p. 113).

Por lo anterior, se infiere que una estrategia pedagógica para la ejecución del plan de capacitación del Banco W tiene como objetivo plantear una estructura que permita el mejoramiento del desempeño profesional frente a las necesidades de la institución; por lo tanto, la estrategia que se plantea consiste en generar escenarios de contacto experiencial en primera instancia, desde situaciones simuladas con un grupo de analistas que cuenten con un tiempo de vinculación mayor a un año, entendidos estos como “analistas expertos o tutores”, quienes asumirán el rol de cliente potencial, mientras que los analistas en formación en

el marco de un ambiente controlado podrán aportar, desde su óptica y percepción en colectivo, el primer acercamiento al cliente y a las problemáticas cotidianas.

Se prevé que durante el proceso experiencial propuesto surjan dudas por parte de los analistas en formación acerca de temáticas que requieren un mayor afianzamiento relacionado con los costos de un crédito, la comisión mipyme, el uso del dispositivo Ic3 de registro de información del cliente, identificación de tipos de clientes y el indicador de cartera. Dichas dudas se evidenciarán cuando la persona en formación tenga contacto por primera vez con el analista experto; en consecuencia, si no se respeta el perfil ocupacional, el tiempo de formación no será el indicado para que todos los analistas interioricen conceptos básicos para el debido asesoramiento del cliente.

Una vez estructurado dicho preámbulo, se hace fundamental el acompañamiento del formador en este proceso, quien será la persona responsable de presentar tanto la política institucional como el afianzamiento de conceptos, mediante analogías desde el desarrollo humano y del diario vivir que vincula transversalmente la filosofía del *Sumak kawsay*, “Buen vivir”, y la política de sostenibilidad (2018) en busca de la apropiación de estrategias medioambientales del Banco W, sin dejar de lado el plan de estudios ajustado a la necesidad requerida por parte de la comunidad de analistas.

Finalmente, el equipo investigador aclara que el análisis de resultados incluye

solo la formulación de la estrategia, mas no su aplicación y ejecución, dado que solo se trata de una propuesta que tendrá que ser considerada por las directivas del banco.

como marco principal del artículo, se expone a continuación la formulación de la estrategia propuesta desde cada una de las competencias a desarrollar dentro de proceso de formación del Banco W:

Una vez identificadas aquellas temáticas que requirieron una mayor profundización

**Tabla 4.** Competencias técnicas

Competencias Técnicas	Objetivos
Desarrollar estrategias de negociación que atiendan a las necesidades del cliente, con base en la promesa de servicio que tiene el Banco, garantizando relaciones a largo plazo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Administrar y planear la gestión diaria y mensual de su cartera con el fin de alcanzar los indicadores propuestos por el Banco.</li> <li>2. Comunicar claramente las ventajas, características y beneficios de los productos que ofrece el Banco, con base en la promesa de servicio, brindándole adecuado manejo a las objeciones presentadas.</li> <li>3. Escuchar y analizar la información del cliente para ofrecerle un producto/ servicio acorde a sus necesidades.</li> <li>4. Desarrollar técnicas de cobranza que le permitan llevar a cabo de forma efectiva la recuperación de cartera.</li> </ol>
Aplicar la metodología de microcrédito con base en las políticas y procedimientos establecidos, realizando una gestión integral de la cartera para lograr los objetivos del banco y minimizar la exposición al riesgo	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Identificar el mercado objetivo observando el entorno socioeconómico y la caracterización del cliente.</li> <li>6. Definir e interpretar los conceptos básicos financieros y contables para el análisis cuantitativo.</li> <li>7. Operar herramientas ofimáticas y demás aplicativos del Banco.</li> <li>8. Administrar y custodiar la información suministrada por el cliente</li> <li>9. Presentar en comité la gestión realizada de los factores que afectan la cartera fundamentado en el conocimiento de los indicadores</li> <li>10. Generar estrategias para la administración y proyección de la cartera</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

La estrategia de formación requirió la definición de dos competencias técnicas acompañadas de los objetivos que se deben alcanzar, tal como se expone en la Tabla 4.

competencias señaladas estarán compuestas por diferentes contenidos con sus respectivos métodos de formación, tanto presencial como experiencial, entre los cuales se destacan las siguientes estrategias para cada uno de los objetivos planteados:

A su vez, es preciso indicar que cada uno de los objetivos que componen las dos

**Tabla 5.** Estrategias de formación

<b>Objetivo</b>	<b>Estrategia experiencial</b>	<b>Estrategia presencial o virtual</b>
1	El tutor facilita la observación de la planeación y ejecución de actividades en el día de un analista. El tutor muestra cómo está estructurada la carpeta, la agenda, gestionar los listados	Recoger experiencias entre los mismos analistas
2	Observación de cómo el tutor ofrece el portafolio	El formador contextualiza los beneficios y ventajas, tasas y formatos a que dé lugar cada uno de ellos Observación de como el tutor ofrece el portafolio
3	Estructurar un caso de técnicas de ventas con lo observado en campo El analista elabora la matriz de la competencia	El formador realiza taller de clínica de ventas, manejo de objeciones y cierre incluir todos los productos
4	Traer un caso en la recuperación de cartera que haya observado en el trabajo en campo con el tutor	Curso virtual casos inadecuados en la gestión de cobranza
5	Salida de campo para realizar observación del mercado objetivo	Conceptualización de qué es la microempresa y verificación de la lectura a través de los clickers y contextualizar cómo se aplican los conceptos en la metodología
6	Traer diligenciado en el formato el análisis financiero la prenda abierta sin tenencia de un crédito estructurado, aprobado y desembolsado	Diligenciamiento de los formatos de análisis financieros, de la prenda abierta ejercicios de aplicación del análisis cuantitativo
7	El tutor acompañará en el momento de la consulta y generación de reportes.	El formador explicará las actividades y funcionalidad del dispositivo. A su vez, la lectura e interpretación de los reportes generados, manejo de la intranet y riesgo operativo
8	Realizar simulación de la entrega de la carpeta de un posible cliente con la respectiva lista de chequeo	El formador explicará el orden de la carpeta, manejo y custodia documental (procedimiento perdida de carpetas). Interpretación de documentos asociados al crédito
9	Cada estudiante sustentará en comité al Formador un crédito real que haya conseguido en campo con apoyo del tutor para la consulta y generación de reportes.	El formador proporcionará un perfil de riesgo para que el estudiante presente el análisis, estado e indicadores de su cartera y presentar su plan de trabajo.
10		El formador retroalimentará al estudiante en el proceso desde la responsabilidad e impacto que tiene su cargo en la compañía y el aporte de recomendaciones basados en los resultados de la actividad de presentación al comité.

Fuente: Elaboración propia

Por último, cabe resaltar que el proceso de formación requiere, en el desarrollo de cada una de las competencias, contar con el componente experiencial, ya que es este contacto con el entorno el que permite afianzar conceptos y lograr aprendizajes significativos, haciendo hincapié en la importancia del medioambiente en cada una de las actuaciones de los analistas de microcrédito y de la institución financiera, reconociendo a la naturaleza como un sujeto de derechos contenido en la política del Banco W.

Un proceso de diagnóstico y formulación de estrategias pedagógicas en torno a la formación empresarial debe partir desde las necesidades al interior de las organizaciones y no desde un grupo focal de usuarios del sistema, contando siempre con un enfoque humanista de acuerdo con los conocimientos adquiridos en procesos formativos previos.

Posteriormente, se deja constancia, desde la teoría, de que el simple hecho de que las personas se encuentren inmersas en procesos formativos permite un crecimiento personal para la consecución de metas desde el campo laboral, el cual logra dar un acercamiento a la mejora del servicio a prestar. Al mismo tiempo, para el caso del Banco W, el analista es un colaborador fundamental dentro de la institución financiera, lo que permite, desde los procesos de formación integral, edificar un pilar para la toma de decisiones asertivas al momento de ofrecer el portafolio

de productos y de mejorar las habilidades comunicativas en el desarrollo de las microfinanzas.

Por último, desde el punto de vista financiero, la formulación de la estrategia busca la mejora en el proceso de formación de los analistas, que se constituye como punto clave para impactar la calidad de la cartera del banco. De allí se desprenden variables como el número de clientes y el retorno de la deuda en beneficio del indicador de mora, que se espera disminuya en el mediano y largo plazo como efecto de un proceso eficiente realizado por parte de los analistas de crédito debidamente formados; un proceso en el que prime la necesidad de que los analistas cuenten con un entrenamiento técnico, pero también de formación suficiente que les permita brindar una orientación confiable, para lograr captar más usuarios y generar credibilidad en el sector financiero, lo que redundará en la satisfacción de los clientes y en el mejoramiento de la imagen corporativa del banco.

### **Agradecimientos**

Los autores agradecen a cada persona que ha sido parte del proceso formativo, desde la familia, amigos y docentes. Todos han permitido, en medio de las experiencias vividas, recorrer un camino frondoso lleno de aprendizajes significativos en el que día a día se nos ha dado la oportunidad de crecimiento y desarrollo como seres humanos.

## Referencias

- Arnaz, J. (1981). Guía para la elaboración de un perfil del egresado. *Revista de Educación Superior*, 10(4), 1-7.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador, Quito. Autor.
- Banco W (2018). *Informe de sostenibilidad*. Autor.
- Cano, C. G., Esguerra, M. D., García, N., Rueda, L., & Velasco, A. (2014). Inclusión financiera en Colombia. Recuperado de: [http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/eventos/archivos/sem\\_357](http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/eventos/archivos/sem_357).
- Carrasco, D. y Morales, M. y Sánchez, D. (2011). El sistema integral de formación para la gestión universitaria: la función económico-financiera. *Revista Extoikos*, 1, 54-60.
- Confecámaras (2018). *Informe de dinámica empresarial en Colombia I Semestre de 2018*. Autor. <https://bibliotecadigital.ccb.org.co/handle/11520/22708>
- Díaz, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral, en Tecnología y Comunicación Educativas. *Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa*, 21, 19-39. [http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/21/TecyComEduNo21\\_A02.pdf](http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/21/TecyComEduNo21_A02.pdf)
- Díaz, F. (1999). Elaboración del perfil profesional. En F. Díaz Barriga, M. L. Lule, D. Pacheco Pinzón, S. Rojas-Drummond y E. Saad Dayán (Eds.). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior* (pp. 85-104). Trillas
- Fundación Mapfre. (2009). *El seguro de vida en España: Factores que influyen en su progreso*. Autor.
- Glazman, R. y de Ibarrola, M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. CISE, UNAM.
- Gore, E. y Vásquez, M. (2010). *Hacer Visible lo invisible: Una introducción en el trabajo*. Granica.
- Ley 590 (2000, 10 de julio) Diario Oficial N.º 44.078 de 12 de julio 2000. Bogotá, Colombia.
- Morin, E. (1990): *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Ortiz, A. (2017). *Finanzas básicas para no financieros con normas internacionales de información financiera (niif)*. Cengage.
- Palomino, B. y López, G. (1999). Nota Crítica: Reflexiones sobre la calidad de vida y el desarrollo. *Revista región y sociedad*, 11(17), 171-185.
- Programa de la Socialdemocracia Alemana (1974), *Die neue Gesellschaft*, 9, RFA. Autor.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (2019). [www.co.undp.org](http://www.co.undp.org)

Raccanello, K. y Herrera, E. (2014). Educación e inclusión financiera. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 64(2), 119–141.

Raelin, J. A. (2000) *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*. Prentice Hall Inc.

Rodríguez, C. (2018). *Manual práctico de IVA y facturación*. Legis.

Rodríguez, M., Aguilar, J. y Apolo, D. (2018). El Buen vivir como desafío en la formación de maestros aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 577-596.

Rogers, K. (1951). *Client-centered therapy*. Constable and Company Limited.

Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10(8), 89-102.

Superintendencia Financiera de Colombia. (2019). [www.superfinanciera.gov.co](http://www.superfinanciera.gov.co)

Toscano, D., Romero, H. y Paz, C. (2000). Características de la formación en la empresa española. *Revista papeles de Economía española*, 86, 295-307.

Valderrama, B. (2017). ¿Qué aporta el coaching a la educación? *Revista padres y maestros*, 369, 34-44.

Villavicencio, B., & López G. (1999). Reflexiones sobre la calidad de vida y el desarrollo. Región y Sociedad. *Revista de El colegio de Sonora*, 11(17), 171-185

# **PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA GENERACIÓN 4.0<sup>1</sup>**

## ***Critical thinking for the generation 4.0***

*Gabriel Darío Gómez Franco<sup>2</sup>*

---

1 Ponencia presentada en la mesa temática “Generación 4.0: Resemantizando la pedagogía para reconfigurar la educación”, del III Simposio Internacional Pedagogía y Desarrollo Humano, realizado del 9 al 12 de octubre de 2019 en la Universidad Católica de Pereira, Colombia.

2 Docente catedrático de la Universidad Católica de Pereira. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira; Licenciado en Filosofía de la Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: gabriel.gomez@ucp.edu.co

**RESUMEN:**

Esta ponencia presenta la teoría del pensamiento crítico de Robert H. Ennis como una propuesta más ajustada para la cuarta revolución industrial. Para lograr este objetivo, se parte por examinar la concepción de pensamiento crítico del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), en cuanto componente de evaluación de la calidad de la educación, identificando algunos supuestos. Luego, se presenta la teoría de Ennis, enfatizando su taxonomía de habilidades y disposiciones auxiliares, en cuanto elementos actitudinales y éticos del pensador crítico. La comparación entre ambas concepciones del pensamiento crítico se enmarca en una reflexión final a propósito de los retos a los que se enfrentará la generación 4.0, ante los cuales responde de manera más pertinente una mirada holística del pensamiento humano, que sustente procesos de formación integral en los que las capacidades reflexivas no se aislen de lo conductual y lo ético.

**PALABRAS CLAVE:**

Objetivos educativos, pensamiento crítico, Robert Ennis, generación 4.0.

**ABSTRACT:**

This paper exposes Robert H. Ennis's Critical Thinking theory as more appropriate proposal to the Fourth Industrial Revolution. To achieve this objective, we start by examining the Colombian Ministry of National Education (MEN) conception of Critical Thinking, as an evaluative component of the quality of education, identifying some of its assumptions. Next, Ennis's theory is presented, emphasizing his taxonomy of abilities and auxiliary dispositions, as attitudinal and ethical elements of the critical thinker. The comparison between these two thoughts about Critical Thinking, considering that the challenges that Generation 4.0 will face will be better be seen from a holistic point of view of human thought, is framed in a final reflection that supports processes of integral formation in which the reflexive capacities are not isolated from the behavioral and the ethical ones.

**KEYWORDS:**

Educational objectives, Critical Thinking, Robert Ennis, Generation 4.0.

*Primera versión recibida: 26 de noviembre 2019.  
Versión. Final aprobada el 27 de febrero de 2020*

*Para citar este artículo: Gómez Franco, Gabriel Darío (2020),  
“Pensamiento crítico para la generación 4.0”.  
En: *Graffias Disciplinarias de la UCPNo. 40 (Enero - Junio de 2019).*, pp. 87-98.*

## **Pensamiento crítico según el MEN**

En esta primera sección no se pretende hacer un análisis de la generalidad de las políticas educativas de Colombia. Nos interesa, específicamente, enfocarnos en cómo se comprende el concepto de pensamiento crítico dentro de estas políticas, particularmente en relación con las competencias, concepto clave en los lineamientos instruccionales y evaluativos que el Ministerio de Educación Nacional ha definido desde hace poco más de una década. Por competencia se entiende “un ‘saber hacer’ en el que se conjugan pensamiento, conocimiento y habilidades” (MEN, 2012, p. 2). Tal definición no está exenta de problemas, como lo reconoce el mismo Ministerio, sobre todo al considerar que es difícil distinguir qué parte de una competencia pertenece a cada uno de estos tres ámbitos, más cuando lo único que se tiene para evaluarla es una manifestación concreta a través de un desempeño.

Pese a ello, la educación por competencias hace parte de una propuesta

educativa que responde, según el MEN (2009), a la necesidad de que los graduandos puedan seguir aprendiendo; a los cambios implementados en los sistemas educativos de Estados Unidos y Europa, tomados ambos como modelos; a las discusiones latinoamericanas en pro de crear currículos flexibles y homologables que permitan la movilidad académica; entre otras razones.

A partir de esta definición, el MEN ha buscado identificar aquellas competencias transversales a todos los niveles educativos que deben ser desarrolladas por los estudiantes, en cuanto les permita prepararse y responder a las exigencias de la sociedad del siglo XXI. Así, en la Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación (2012) se propone el siguiente esquema que identifica tres grupos de competencias metagenéricas<sup>3</sup>, respondiendo más a intereses prácticos que epistemológicos: competencias abstractas de pensamiento, competencias de cultura ciudadana y competencias prácticas, junto a dos dinamizadores: saber aprender y recontextualizar lo aprendido.

---

<sup>3</sup> Las llamo así para diferenciarlas de las cuatro *competencias genéricas* estipuladas para ser evaluadas a través de los exámenes estandarizados.

**Gráfico 1.** Esquema de competencias genéricas



Fuente: Tomado de: MEN (2012).

Las competencias abstractas de pensamiento, en cuanto núcleo común de las competencias genéricas, tienen que ver con el pensamiento de orden superior, aquel que exige reflexión, alejamiento y mirada objetiva sobre el objeto del pensar. Entre estas se incluye el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de “indagar y analizar de manera crítica y reflexiva y desde diferentes perspectivas las problemáticas propias de las interacciones sociales, culturales y físicas en contextos concretos” (MEN, 2012, p. 4), capacidad que se manifiesta en un desempeño

directamente ligado a la argumentación: la comprensión y la producción de argumentos.

La comprensión que el MEN propone de esta competencia se orienta, entonces, al aspecto lógico-argumentativo, tal como se evidencia en los desempeños que un estudiante que piense críticamente debe poseer. De allí que se ligue estrechamente el pensamiento crítico a las competencias genéricas científicas, tecnológicas y de manejo de la información<sup>4</sup>, las que exigen análisis de fuentes, identificación de premisas

4 Establecidas estas metacategorías, el MEN define cuatro campos de competencias genéricas que han servido como lineamiento para las pruebas estandarizadas: competencias comunicativas (en lengua materna y segunda lengua), pensamiento matemático, competencias científicas, tecnológicas y de manejo de la información, y competencias ciudadanas.

y conclusiones, valoración de argumentos, etc. Esto puede probarse a través de otros documentos del MEN. Se referencian a continuación dos ejemplos.

Primer ejemplo. En la guía de estándares básicos de competencias, vigente desde el 2006, se afirma lo siguiente:

Al presentar los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales como estándares de ciencias se busca contribuir a la formación del pensamiento científico y del pensamiento crítico en los y las estudiantes colombianos. Aunque ambas ciencias tienen objetos de estudio diferentes, las unen los procesos de indagación que conducen a su desarrollo y las competencias necesarias para realizarlos. (MEN, 2006, p. 112, las negrillas son nuestras)

El pensamiento crítico aparece aquí como un objetivo educativo ligado al saber de las ciencias naturales y sociales, un coadyuvante del pensamiento científico, relacionado con la indagación. En efecto, hace parte del pensamiento crítico “la capacidad de discriminar qué es relevante, útil, pertinente, y qué es banal y engañoso” (MEN, 2009, p. 10), capacidad necesaria para tener competencia en cultura científica, tecnológica e informática.

Segundo ejemplo. En la cartilla brújula sobre las competencias ciudadanas, al definir las áreas específicas que, dentro del currículo formal, tienen una responsabilidad directa en el desarrollo de estas competencias, se menciona el pensamiento crítico. Dice textualmente:

Este punto de encuentro [entre las competencias ciudadanas y el área de *Constitución y democracia*] es una oportunidad para desarrollar algunas competencias cognitivas, tales como el pensamiento crítico, y para poner en práctica la resolución de conflictos como competencia integradora. [...]

Específicamente, los *Lineamientos de Educación en Ética y Valores Humanos*, a través de sus componentes/ ámbitos [...] permiten y son coherentes con el desarrollo de competencias cognitivas, como el pensamiento crítico; competencias afectivas, como la empatía; y comunicativas, como el asertividad. (MEN, 2011, pp. 31-32, las negrillas son nuestras)

Se evidencia en estos textos que el pensamiento crítico es pensado como una competencia aislada de otras competencias (afectivas, comunicativas), y solo toca a las competencias ciudadanas en relación con los contenidos epistémicos que corresponden a las áreas mencionadas<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Justamente, el enfoque está en los conocimientos, que si bien “son parte integral del proceso de desarrollo de las competencias ciudadanas [...] no son suficientes por sí mismos, pero son el soporte para el desarrollo de habilidades y actitudes” (MEN, 2011, p.31).

Aunque el análisis podría ser más exhaustivo, lo anterior funciona como indicador de lo que se pretende aquí. En efecto, el MEN asume el pensamiento crítico dentro de sus lineamientos como una competencia meramente cognitiva, razón por la cual se lo relaciona solamente a los aspectos epistémicos de las áreas de formación y a la competencia genérica científica, tecnológica y de manejo de la información. Esto puede explicarse a partir de la teoría del pensamiento crítico que toman como sustento teórico para su inclusión dentro de la propuesta de la educación por competencias. Como se notó desde su definición y caracterización, se asume el pensamiento crítico en relación estrecha con la capacidad de análisis y producción de argumentos. Se presentará a continuación otra teoría del pensamiento crítico, que no solo es más amplia que la asumida por el MEN, sino que podría ofrecer una respuesta al problema de la “compartimentalización” que se hace del estudiante, esto es, el afán por asumir lo humano por partes aisladas, rechazando la idea de que somos seres integrales.

### **Una teoría holística del pensamiento crítico**

El movimiento multidisciplinar norteamericano del pensamiento crítico, compuesto por educadores, pedagogos,

psicólogos, filósofos, surgió a partir de las discusiones que, desde los años sesenta, se dieron acerca de la reorganización del currículo, exigida por las nuevas condiciones de la sociedad. Los expertos partían de dos referentes: John Dewey (1989), quien propuso el concepto de *pensamiento reflexivo*, y Benjamin Bloom (1956), quien propuso una *taxonomía de objetivos educativos*<sup>6</sup>. Es así como, en general, este movimiento multidisciplinar destacó el rol de las habilidades superiores de pensamiento, que debían establecerse como objetivo central de la educación. A esto dieron el nombre de *pensamiento crítico*.

Pese a la aparente unidad, dentro de este movimiento multidisciplinar existen variadas teorías sobre lo que es el pensamiento crítico, sus componentes, instrucción y evaluación. Sin embargo, hay aspectos generales en los que coinciden los autores. Primero, comprenden el pensamiento crítico como un modo del pensar *reflexivo*, esto es, que vuelve sobre sí y examina sus propios procesos, sea en la forma de un juicio autorregulado (Facione, 1990), una metacognición (Paul y Elder, 2003) o un escepticismo reflexivo (McPeck, 1981). Segundo, este pensamiento tiene siempre un propósito: interpretar, analizar, evaluar e inferir (Facione, 1990), mejorar la calidad del pensamiento (Paul y Elder, 2003), engancharse con el examen y el análisis escéptico (McPeck, 1981).

6 Para el caso de la educación colombiana, es más determinante –sin que esto implique ser más conocido– la propuesta de los objetivos educativos o taxonomía de Bloom. En efecto, sobre esta se elaboró el aspecto educativo de la Alianza para el Progreso, programa de ayuda política, económica y social que el gobierno de EE. UU. implementó en América Latina en la década de los sesenta.

Estos dos aspectos comunes implican, a su vez, los dos componentes complementarios: lo *cognitivo* y lo *actitudinal*. El primero tiene que ver con las habilidades de pensamiento superior, esto es, las habilidades mentales para tomar la información recibida, procesarla y almacenarla. El segundo tiene que ver con las disposiciones, esto es, las motivaciones internas, tendencias o inclinaciones de comportamiento necesarias para aplicar estas habilidades. Reconocer este doble componente condujo a los expertos a elaborar taxonomías de habilidades y disposiciones que un pensador crítico debe poseer.

Establecido este marco referencial, es posible presentar la teoría de Robert H. Ennis (1985, 1996, 2011), quien propone la siguiente definición “Critical thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do” (1985, p. 45). Frente al primer aspecto común, esta definición enfatiza que el pensamiento crítico es una forma de pensamiento *reflexivo*, incluyéndose en la tradición de Dewey (1989), pero a esto añade que es *razonable*. No se trata solo de una forma de pensamiento que vuelve sobre sí mismo para examinar sus propios procesos, sometiéndolos a ciertos estándares, sino que además establece el tipo de estándares que entran en juego para evaluar el proceso de

pensar, a saber, no los de la racionalidad, sino los de la razonabilidad<sup>7</sup>.

Frente al segundo aspecto común al movimiento, la definición de Ennis también reconoce que se trata de un pensamiento con propósito, *enfocado*. ¿En qué? En *qué creer*, es decir, en la evaluación de la red de creencias que constituyen los conocimientos de una persona, y *en qué hacer*, es decir, en las decisiones, soluciones a problemas y acciones que esta persona ejecuta. Justamente con esto la definición de Ennis incluye el doble componente cognitivo y disposicional del pensamiento crítico. En efecto, no se trata solo de poseer las habilidades, sino de que estas se apliquen, por vía de unas tendencias, a la manera de pensar y actuar.

En consecuencia, la definición de pensamiento crítico propuesta por Ennis presenta más puntos a favor que otras definiciones. Primero, incluye los aspectos comunes a todo el movimiento. Segundo, la definición de Ennis se ofrece en términos más sencillos y asequibles con fines de instrucción y evaluación. Tercero, se compone de una taxonomía de habilidades y disposiciones sintética y estructurada. Esta tercera razón merece una exposición más amplia, pues nos conducirá a identificar aquellos elementos dentro de su teoría que la hacen holística y, con ello, más ajustada para las exigencias de la generación 4.0.

<sup>7</sup> La diferencia entre racional y razonable, en cuanto adjetivos que expresan dos tipos de conformidad con la razón, es tematizada por Perelman (1979). En síntesis, lo racional corresponde a la razón matemática y lógica, que es instrumental y sistemática, sometida a lo evidente e inmutable. Por su parte, lo razonable corresponde a la razón del sentido común, ligada a lo aceptable dentro de un contexto, al escenario deliberativo acerca de lo mejor.

**Tabla 1.** Taxonomía de habilidades y disposiciones del pensamiento crítico de Ennis

	<b>Habilidades</b>	<b>Disposiciones</b>
<b>Constitutivas</b>	<b>A. Clarificación básica</b> 1. Enfocarse en la pregunta o problema 2. Analizar argumentos 3. Hacer y responder preguntas de clarificación	<b>1. Preocuparse por “hacerlo bien” en la medida de lo posible:</b> a. Buscar alternativas y ser abierto a estas. b. Considerar seriamente otros puntos de vista. c. Tratar de estar bien informado. d. Respaldar una posición, si está justificada por la información disponible. e. Usar sus habilidades de pensamiento crítico.  <b>2. Preocuparse por entender y presentar una posición honesta y claramente, suya y de los demás:</b> a. Descubrir y escuchar las opiniones y razones de otros. b. Ser claro acerca del significado de lo dicho, escrito o comunicado. c. Determinar y mantener el enfoque en la conclusión o la pregunta. d. Buscar y ofrecer razones. e. Tomar en cuenta la situación total. f. Ser reflexivamente consciente de las propias creencias básicas.
	<b>B. Bases para una decisión</b> 4. Juzgar la credibilidad de la fuente 5. Observar y juzgar reportes de observación	
	<b>C. Inferencia</b> 6. Deducir y juzgar deducciones 7. Hacer inferencias materiales (inducciones) 8. Hacer y juzgar juicios de valor	
	<b>D. Clarificación avanzada</b> 9. Definir términos y juzgar definiciones 10. Atribuir suposiciones no declaradas	
	<b>E. Suposición e integración</b> 11. Pensamiento suposicional 12. Integrar disposiciones y otras habilidades en tomar y defender decisiones	
	<b>13.</b> Proceder de una manera ordenada, apropiada a la situación (monitoreo)	
	<b>14.</b> Ser sensitivo a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros	
	<b>15.</b> Emplear estrategias retóricas apropiadas	
	<b>3. Preocuparse por cada persona</b> a. Evitar intimidar y confundir a los otros con su competencia en PC, tomando en cuenta sus sentimientos y su nivel de entendimiento.	
	b. Preocuparse por el bienestar de los demás.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Ennis (1996, 2011).

Para el componente cognitivo, Ennis (2011) propone una lista de doce habilidades principales complementadas por tres auxiliares, descritas en la forma de acciones que un pensador crítico es capaz de realizar. Esta lista coincide en muchos elementos con las de otros autores, particularmente al incluir la inferencia, que es el elemento central en la comprensión de pensamiento crítico por parte del MEN. Sin embargo, el aspecto diferencial de la propuesta de Ennis en lo que toca a lo cognitivo está en las habilidades auxiliares, que no tiene paralelo en las listas de otros autores: ser sensitivo a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros (Ennis, 2011). Esta habilidad pone en juego el aspecto comunicativo y social del pensamiento crítico, en cuanto que, aun cuando estas habilidades son internas a cada individuo, el solo hecho de poseerlas afecta su conducta, que se sitúa siempre dentro de un contexto social (Nieto y Saiz, 2011).

En lo que respecta a la taxonomía de las disposiciones, en general los expertos coinciden en reconocer que poseer las habilidades cognitivas no es suficiente para ser un pensador crítico; es necesario aplicarlas. Para ello es preciso contar con la inclinación a hacerlo. Es este punto el que introduce el componente actitudinal, que debe ser correlativo al cognitivo (Facione, 1990). En su propuesta, Ennis (1996) ofrece una explicación de lo que debe entenderse por una *disposición*, a saber, la tendencia a hacer o actuar de cierta manera dadas determinadas condiciones. Estas condiciones son tanto internas (poseer la habilidad) como externas (darse el momento adecuado en que pueda

aplicarse). Así, por ejemplo, al participar en un debate académico (condición externa) no es suficiente con saber analizar argumentos (condición interna), sino que debe tenerse la tendencia de comprometerse con las exigencias de este escenario, de manera que esto motive la aplicación de la habilidad en el contexto preciso.

Para definir su lista de disposiciones, Ennis (1996) establece seis criterios básicos: debe ser simple, exhaustiva, valorativa, comprensible, conforme al significado de las palabras en lenguaje cotidiano y jerárquica. Es así como identifica dos disposiciones constitutivas y una auxiliar, cada una desplegada en otras subordinadas que las especifican. La primera disposición constitutiva es la tendencia a preocuparse por “hacerlo bien” en la medida de lo posible (1996, 2011), es decir, la inclinación a que las propias creencias sean verdaderas y las decisiones estén justificadas. Esta disposición se correlaciona con algunas habilidades de clarificación básica, bases para una decisión e inferencia. La segunda disposición constitutiva es la tendencia a preocuparse por entender y presentar una posición honesta y claramente, tanto propia como de los demás, que se correlaciona con habilidades de clarificación avanzada, suposición e integración. Esta disposición tiene dos lados, uno personal, orientado a asumir posiciones propias, y uno colectivo o social, orientado hacia entender posiciones ajenas.

Finalmente, la tercera disposición se correlaciona con las habilidades auxiliares, esto es, aquellas que son el aporte más

interesante de la propuesta de Ennis. Esta disposición consiste en la tendencia a preocuparse por cada persona, desplegada en el evitar intimidar o confundir a los otros y en preocuparse por el bienestar de los demás. Aun cuando Ennis (2011) le da la categoría de disposición *auxiliar*, el hecho de que la segunda disposición tenga un componente orientado hacia los demás abre la vía para que esta disposición sea incluso deseable, en cuanto su ausencia hace al pensador crítico menos valioso, e incluso perjudicial (Ennis, 1996).

Al incluir la tercera disposición, Ennis resuelve una de las discusiones que se dio entre los expertos del movimiento multidisciplinar del pensamiento crítico, a saber, si al momento de calificar a un pensador crítico como bueno se refería solamente al aspecto procedimental o incluía también un aspecto ético. Para Ennis (1996), todo pensador crítico debe ser bueno en ambos sentidos, en cuanto lo que prima no es solo la racionalidad, sino la razonabilidad. En otras palabras, el pensador crítico no puede ser solo un calculador instrumental; debe ser una persona deliberativa, que valora los argumentos suyos y de los demás. De allí que esta tercera disposición no sea auxiliar en el sentido de prescindible, sino en cuanto es *deseable*.

### **Reflexiones finales:**

#### **¿Qué se le exigirá a la generación 4.0?**

Puestas en un paréntesis las anteriores comprensiones del pensamiento crítico, es preciso abordar ahora el asunto de la

generación 4.0. Esta expresión está asociada a la noción de la cuarta revolución industrial o industria 4.0. Se trata de una expresión que cobija el estado venidero –con muchas notas hoy presentes– de la evolución técnica y económica de la humanidad, del cual se viene hablando desde hace alrededor de una década. La tesis central afirma que serán los sistemas ciberfísicos los que determinarán los procesos de producción: internet de las cosas, fábricas inteligentes, cultura del emprendimiento, economía creativa.

La generación 4.0 constituye, entonces, el grupo poblacional que se enfrentará a este escenario técnico y económico, para el cual el desarrollo de habilidades ligadas al manejo de las tecnologías, procesos cibernéticos y *big data* constituye un objetivo inestimable. Sin embargo, el punto al que se dirige esta reflexión son las *otras* exigencias que este nuevo escenario económico y social tendrá para las personas. Estas palpitan hoy en las mayores crisis sociales y políticas del mundo: la ampliación de las brechas de pobreza y desigualdad, el fortalecimiento de los nacionalismos, los racismos y los fanatismos, la sobreexplotación ambiental, por mencionar algunas. Son realidades complejas que exigen una comprensión no solo lógica o epistémica, sino que demandan asumir posturas éticas. Aquí es donde entra el concepto de pensamiento crítico, con lo que toma sentido el título de esta ponencia.

Al comparar la comprensión que el MEN hace del pensamiento crítico con la teoría que propone el filósofo de la educación Robert Ennis, es evidente la amplitud de la segunda respecto a la

primera. En efecto, la comprensión del MEN limita el pensamiento crítico a ser una competencia de comprensión y producción de argumentos, sin considerar todo lo que esta actividad implica en lo cognitivo y lo que demanda en lo actitudinal. Un pensador crítico como el que propone el MEN debe ser excelente para argumentar, pero no hay claridad sobre los estándares y criterios bajo los cuales se hace esta tarea humana, sobre todo por su limitación a lo cognitivo y la desarticulación con otras competencias. En términos instrumentales y metodológicos, argumentar la quema del Amazonas es equivalente a argumentar la conveniencia de realizar eventos académicos. Los estándares de racionalidad son los mismos.

Por su parte, la propuesta de Ennis se muestra no solo más coherente, sino que permite dar una mirada integral de la persona, en cuanto cobija en un solo objetivo educativo el conocimiento, las habilidades de pensamiento superior y la conducta, todo esto bajo unos criterios o estándares de *razonabilidad* que aportan un componente ético. En efecto, se trata de estándares deliberativos, de discusión razonable acerca de lo que es mejor para un individuo o una comunidad dentro de un contexto específico.

Cuando se consideran estas dos propuestas, de cara a los retos de la generación 4.0, la pertinencia de una y la falencia de la otra es notoria. Una persona 4.0 puede formarse las habilidades para argumentar, por ejemplo, la eficacia de automatizar todas las empresas del país, incluso con el costo social del aumento del desempleo, o las ventajas de las nuevas formas de trabajo

ligadas a la economía naranja –para no usar eufemismos, engancharse en el *rebusque* tecnológico–. Sería un excelente pensador crítico estilo MEN. Pero ¿dónde quedan las connotaciones éticas, la consideración del otro como ser humano, la preocupación por el bienestar de los demás?

La cuarta revolución industrial solo será benéfica para la humanidad en cuanto que los individuos que ahora educamos para hacer frente a tal estadio evolutivo sean formados integralmente, desde propuestas educativas que contemplen la estrecha implicación que existe entre diversos componentes de lo humano: lo cognitivo y lo actitudinal, lo epistémico y lo ético. Estos elementos son los que, justamente, se encuentran articulados en la propuesta del pensamiento crítico de Ennis. No puede negarse el poder de los conceptos, premisa sobre la que se ampara el pedido de cambiar el referente conceptual a partir del cual se diseñan de las políticas educativas para un país como Colombia.

### **Post scriptum**

La fecha de consideración editorial de esta ponencia para su publicación coincide con el momento histórico en que está sumido el mundo durante los primeros meses del 2020: la pandemia de la COVID-19. Apenas preparados, las medidas de aislamiento social y cuarentena han obligado, en muchas áreas de actividad humana, a la imposición de formas laborales propias de la revolución 4.0. Contrario a lo que podría creerse, esta concepción del pensamiento crítico, enmarcada en una comprensión holística del ser humano, constituye un modelo

para una educación que, ante un escenario históricamente inédito, está obligada a reinventarse.

## Referencias

Bloom, B. S. (1956). Condensed Version of the Taxonomy of Educational Objectives. En B. S. Bloom (ed.), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* (pp. 201-207). David McKay Company.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.

Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking Dispositions. Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18(2 y 3), 165-182.

Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective, Part I. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 26(1), 4-18. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20112613>

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. California Academic Press.

MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que*

*los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. MEN. [http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf?binary\\_rand=1223](http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-340021_recurso_1.pdf?binary_rand=1223)

MEN. (2009). *Educación superior. Boletín informativo 13*. Panamericana Formas e Impresos S.A.

MEN. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1: Brújula. Programa de competencias ciudadanas*. Amado Impresores. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf)

MEN. (2012). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf)

Nieto, A. M. y Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: Are they sufficient? *Anales de psicología*, 27(1), 202-209.

Paul, R. y Elder, L. (2003). La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. *Fundación para el Pensamiento Crítico*. <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Conceptsand-Tools.pdf>

Perelman, C. (1979). The Rational and the Reasonable. *Philosophical Exchange*, 10(1), 28-34.

# **TIPOLOGÍAS FAMILIARES Y ESTILOS DE AUTORIDAD EN LAS FAMILIAS DE ESTUDIANTES DEL GRADO 6.º DE TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL EJE CAFETERO<sup>1</sup>**

## ***Family Typologies and Authority Models in the Students' Families of 6th grade from three Educational Institutions of the Eje Cafetero Region***

*Juan Guillermo Álvarez Aguirre<sup>2</sup>  
Martha Liliana Cardona Gómez<sup>3</sup>  
María Eugenia Gómez Vásquez<sup>4</sup>  
Catalina Alejandra Victoria Cardona<sup>5</sup>  
Mireya Ospina Botero<sup>6</sup>*

- 
- 1 Este artículo es producto de un proceso investigativo, realizado para obtener el título de especialistas en Pedagogía y Desarrollo Humano, de la Universidad Católica de Pereira.
- 2 Licenciado en Inglés. Docente del Instituto Tecnológico Santa Rosa de Cabal. Correo: [juan2alvarez@ucp.edu.co](mailto:juan2alvarez@ucp.edu.co)
- 3 Licenciada en Educación Preescolar. Docente de la Institución Educativa Byron Gaviria. Correo: [martha.cardona@ucp.edu.co](mailto:martha.cardona@ucp.edu.co)
- 4 Psicóloga. Magíster en Educación con énfasis en Metacognición. Docente de la Institución Educativa Santa Teresita. Correo: [eugenia.gomez@ucp.edu.co](mailto:eugenia.gomez@ucp.edu.co)
- 5 Psicóloga. Correo: [catalina.victoria@ucp.edu.co](mailto:catalina.victoria@ucp.edu.co)
- 6 Psicóloga. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación, de la Universidad Católica de Pereira. Correo: [mireya.ospina@ucp.edu.co](mailto:mireya.ospina@ucp.edu.co)

## **RESUMEN:**

Esta investigación se realizó en tres instituciones educativas del Eje Cafetero. El objetivo es comprender la relación entre tipologías familiares y estilos de autoridad en las familias. Es una investigación cualitativa, que contó con los instrumentos encuesta, entrevista semiestructurada y grupo focal. Los resultados muestran que la tipología que prevalece es la extensa; el modelo de autoridad, el democrático, y no existe una relación directa entre las tipologías familiares y los modelos de autoridad. Se cree necesario crear espacios que ayuden a los padres y acudientes a comprender y analizar sus estilos de crianza y clarificar el ejercicio de la autoridad.

## **PALABRAS CLAVE:**

Familia, autoridad, tipologías familiares, modelos de autoridad.

## **ABSTRACT:**

This research was carried out in three educational institutions from the Eje Cafetero Region. The aim of this work is to understand the relationship between family typologies and authority styles in the students' families. This is qualitative research and the instruments are the survey, the semi-structured interview and the focus group. The results' analysis shows that the family typology that prevails in the study population is the extended one, the authority model is the democratic one and there is not a direct relationship between family typologies and authority models. There is a need to create training centers that help parents and caregivers to understand and analyze their parenting styles and to be clearer about the exercise of authority.

## **KEYWORDS:**

Family, authority, family typologies, authority's models

*Primera versión recibida: 26 de noviembre 2019.  
Versión. Final aprobada el 27 de febrero de 2020*

*Para citar este artículo: Álvarez Aguirre, Juan Guillermo., Cardona Gómez, Martha Liliana., Gómez Vásquez, María Eugenia., Victoria Cardona, Catalina Alejandra., Ospina Botero, Mireya, “Tipologías familiares y estilos de autoridad en las familias de estudiantes del grado 6.º de tres instituciones educativas del Eje Cafetero”.  
En: *Graffias Disciplinarias de la UCPNo. 40 (Enero - Junio de 2019).*, pp. 99-117.*

La familia es el primer medio de socialización y el lugar donde se construyen los valores, los hábitos y las formas de ser y de actuar con los otros (Alvarez, 2010). Sin embargo, durante los últimos años, debido a los cambios que se han dado a niveles económico, político, social y cultural, han surgido grandes transformaciones que pueden verse reflejadas a través de aspectos como incremento del número de separaciones y divorcios, reducción de las tasas de natalidad, matrimonios en segundas y terceras nupcias, madres solteras, familias de jefaturas femeninas, el ascenso de las familias extendidas y compuestas, entre otros.

Todas estas transiciones participan de una u otra manera en el interjuego de los cambios y las nuevas configuraciones familiares, y como consecuencia se puede evidenciar que los roles que antes estaban representados en la figura del padre y la madre han sido desplazados a otros actores que han entrado a formar parte de la dinámica familiar. Se han establecido nuevos tipos de familia, y se ha generado falta de claridad en el ejercicio de la autoridad, situación que se ha visto reflejada en el ámbito escolar. Al respecto, Arriagada y Aranda (2004) expresan que:

La modernización se caracteriza por una creciente diferenciación y especialización de las instituciones. En el caso de la familia, ello se ha traducido en una progresiva concentración en funciones afectivas y la absorción por otras instituciones de las tradicionales funciones instrumentales. Como resultado de este proceso, se debilita los lazos de dependencia mutua entre los integrantes del núcleo familiar y las relaciones interpersonales sufren también transformaciones. (p. 11)

De igual modo, el concepto de autoridad ha sido sometido a grandes cuestionamientos durante los últimos años. En algunos ambientes familiares permanece la concepción tradicional de autoridad como la capacidad de ejercer poder y control sobre los otros, a veces de manera coercitiva, manipuladora y hasta violenta. Por otro lado, están las familias que se centran solo en lo afectivo y la satisfacción de necesidades, gustos y hasta caprichos, sin manejar límites ni control, cayendo en un estado de permisividad. Sin embargo, existen familias que dentro de sus dinámicas han aprendido a conjugar los dos factores: el amor, el reconocimiento, pero también el

manejo de los límites y un sano ejercicio de la autoridad.

Estos cambios han llevado a cuestionar las dinámicas relacionales en el ámbito familiar y a desarrollar un proceso investigativo que busque comprender la relación entre las tipologías familiares (Rondón, 2011) y los estilos de autoridad (García *et al.*, 2016) en las familias de los estudiantes del grado 6.º de tres instituciones educativas del Eje Cafetero, ubicados en Pereira, Santa Rosa de Cabal y la Tebaida. Para esto, es impotente identificar las tipologías familiares, establecer los estilos de autoridad familiar en cuanto al establecimiento de límites, normas y reglas y determinar la relación entre tipología familiar y los estilos de autoridad.

Vale la pena resaltar que dentro de la estructura familiar se constituyen las primeras relaciones, normas y principios que establecen las conductas de los niños, y que se reflejan en la escuela y en el contexto social (Bolaño, Cortina y Vargas, 2013; López, Fernández, Vives y Rodríguez, 2012; Rodríguez, Del Barrio y Carrasco, 2013). La familia es la responsable de varios aspectos importantes con respecto a la relación niño-escuela, razón por la cual se considera fundamental este artículo, para que las familias implicadas reconozcan cómo están constituidas, a qué tipología familiar pertenecen, qué estilos de autoridad están empleando, quiénes ejercen la autoridad dentro de la familia, y si estas características están afectando o no las dinámicas relacionales y comportamentales de los jóvenes en el ámbito escolar. Además, estos datos ayudarán a las instituciones participantes a conocer las particularidades

de su población y generar programas pertinentes, acordes con sus necesidades, para de esta manera realizar tareas de prevención e intervención en el interior de las familias, tener la posibilidad de fortalecer los estilos de crianza y presentar los modelos más adecuados en el ejercicio de la autoridad.

La concepción de familia que ha perdurado a lo largo del tiempo y que aún permanece en el imaginario de los individuos la podemos encontrar en Musitu (2000), que la define como “el conjunto de individuos que viven alrededor de un mismo lugar” (p. 288). Asimismo, la familia es el “nicho ecológico por excelencia, y por qué no, es la primera escuela de la humanización, de la transmisión generacional de valores éticos, sociales y culturales que aporta un sentido mucho más amplio a la misma existencia humana” (Oliva y Villa, 2013, p. 12).

Posteriormente, Echeverry (2016) menciona que en Colombia el concepto de familia se ha visto alterado considerablemente a través de la historia. Este concepto fue incorporado legalmente en este país tras la promulgación del Código Civil colombiano en 1873 y en 1932. A la familia se la reconoce como una institución dentro del ordenamiento jurídico. Los cambios que ha sufrido la familia como concepto obedecen en gran parte a la variación que esta como institución ha tenido a lo largo del tiempo, como lo afirma Flórez (2004):

La transición demográfica, los aumentos en el nivel educativo, la creciente inserción de la mujer en el mercado

laboral, la tercerización del empleo, y las diferentes reformas estructurales de la década del noventa, son algunos de los cambios que la sociedad colombiana ha vivido, y que de una u otra forma han tenido implicaciones sobre la composición, tamaño y funciones de la familia, base de toda sociedad. (p. 24)

Ahora bien, toda familia está constituida por varios miembros, lo que genera una estructura de relaciones que se manifiesta a través del sistema familiar, según Castro (2005):

La familia es la unidad básica de parentesco, que en su versión mínima está formada por el esposo, la esposa y los hijos, y en sentido amplio, se refiere a todos los parientes que viven juntos o que son reconocidos como una unidad social, incluidos los miembros adoptados. (p. 28)

Con respecto a Colombia, García (2008) expresa que en algunas investigaciones realizadas sobre el concepto de familia en los últimos 20 años se han detectado diferentes tendencias, en cuanto a las formas familiares existentes; empiezan a emerger diferentes formas familiares: la nuclear, la extensa, consensuales sucesivas o también llamadas familias poligenéticas y las familias monoparentales. De esta manera, en el país se pueden encontrar diferentes tipologías familiares, que están categorizadas y argumentadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2013) así: 1) Nuclear: integrada por los padres y los hijos, o solo por uno de los padres. 2) Unipersonales:

aquellas habitadas por una sola persona. 3) Extendidas: comprende al jefe del hogar, hijos y otros parientes. 4) Compuestas: que incorporan personas que no son familiares.

Rondón (2011) también tipifica la familia en nuclear y extensa. Pero, a su vez, Martínez (2015) agrupa las familias en: 1) Familia monoparental: se constituye por uno de los padres y sus hijos. 2) Familia de madre soltera: la madre desde un inicio asume sola la crianza de sus hijos/as. 3) Familia de padres separados: los padres se encuentran separados, pero deben seguir cumpliendo su rol de padres ante los hijos. 4) Familia homoparental: se distingue por una relación estable de hecho o matrimonial entre dos personas del mismo sexo. 5) Familia reconstituida: las parejas separadas vuelven a organizarse en familia.

De acuerdo con lo anterior, las familias actuales son y pueden ser distintas, lo que indica que no existe un solo modelo de familia, sino diversos tipos que encuentran su propia forma de funcionar y convivir. Sin embargo, pese a la diversidad de familias, es básico reconocer que pueden existir familias nucleares, en donde los padres con frecuencia discuten o tienen violencia, y los hijos sufren graves problemas emocionales; por lo tanto, el modelo o tipo de familia no es garantía de unas relaciones sanas y seguras para sus miembros. Esto reviste gran importancia, ya que la familia, como el espacio directo de crianza de los hijos, cumple un rol fundamental en su formación, porque en ella se empiezan a desarrollar las habilidades sociales necesarias para la vida. En este sentido, Torres *et al.* (2008) indican acerca de la crianza de los hijos que:

No importa el tipo de familia configurada en la sociedad donde habiten los infantes, ella ejerce un rol determinante en la crianza y sobre todo en la conducta de los niños y niñas, pues las normas, valores y relaciones afectivas y emocionales que se establecen en el hogar son reforzadas en la escuela y en la sociedad en general, por ello es bueno establecer cimientos educativos sólidos en el seno de la familia, a fin de evitar el desarrollo de conductas y comportamientos inadecuados, que afecten el desarrollo social, afectivo y emocional, así como su proceso de enseñanza aprendizaje y su rendimiento académico. (p. 77)

En cuanto a la relación entre las prácticas educativas parentales y las conductas agresivas de los niños, niñas y adolescentes, son interesantes los aportes realizados por Agudelo (1998); García *et al.* (2016); Puello *et al.* (2014); Navarrete y Ossa (2013),

cuyas investigaciones en general apuntan a señalar que los jóvenes y niños aprenden y desarrollan en el hogar actitudes violentas que se ven reflejadas al actuar con los demás. Al respecto, en el texto de Navarrete y Ossa (2013) se afirma que “los diferentes patrones de crianza de los padres generan pautas de interacción relacionadas directamente con la conducta de los hijos tanto en el ambiente familiar como en el ambiente escolar” (p. 48).

Los patrones de crianza y las prácticas educativas parentales hacen referencia al ejercicio de la autoridad que se gestan dentro de las familias; y, para explicar el concepto de autoridad en el marco de esta investigación, se retoma el estudio realizado por Bernal (2008) sobre autoridad y educación familiar, que plantea que “la concepción de la autoridad gira en torno a dos elementos: lo que se es y lo que se puede hacer” (p. 15). Para una mayor comprensión se desarrolla el siguiente cuadro:

Apendice 1 - <i>Concepción de la autoridad</i>			
Autoridad	Ser	Hacer	Autores (Esteve, 1977)
	Crédito que se concede al que sabe más	Fuerza de coerción	(Jaspers, Libertad y autoridad, 1963)
	Saber socialmente reconocido del que emanan consejos – <i>auctoritas</i> -	Poder socialmente reconocido - potestas	(De Ors, Escritos políticos, 1973)
	Carácter de una persona por nacimiento, trabajo mérito que le es reconocido	Potestad, poder hacer algo porque se es capaz, porque se da la posibilidad, porque se consigue	(Esteve, 1977)

Fuente: recuperado de Bernal (2008)

Contrastando lo anterior, en el caso de Colombia, la nueva Ley de Infancia y Adolescencia, en su artículo 14, estableció un cambio de definiciones, al pasar del concepto de “patria potestad” al de responsabilidad parental, entendida como la obligación social, compartida y solidaria de ambos padres para responder por la satisfacción de los derechos de los/as hijos/as, sin que medie el ejercicio de la violencia en cualquiera de sus formas (Ley 1098, 2006). Todos estos cambios han generado ambivalencia en el ejercicio de la autoridad, teniendo en cuenta además que los patrones de crianza y educación de los hijos se van conformando no solo según los diversos elementos que aportan la cultura y la sociedad, sino también a partir de los patrones de crianza vividos en la experiencia personal. En este sentido, se debe de resaltar que:

[...] uno de los aspectos que más genera controversia alrededor de la dinámica familiar es la autoridad, especialmente para los occidentales donde aún persiste la tendencia a asignar autoridad a los progenitores, pero esta es interpretada y actuada por los hombres y mujeres de diferente manera en cada época, en cada grupo social o subcultura. Así mismo la autoridad de padres y madres hace parte de la idiosincrasia de las familias y de la valoración que se tenga de ser hombre o ser mujer. (Álvarez, 2010, p. 258)

Esto muestra que es necesario adentrarse en las prácticas de los padres y madres de hoy, así como conocer las dinámicas en el interior de las familias, sus distintas concepciones

de autoridad, según el contexto donde se encuentren para comprender sus formas de entender y vivir la autoridad.

En cuanto a los estilos de autoridad o estilos educativos parentales, se encuentra, según García *et al.* (2016), que los estudios más representativos fueron realizados por Diana Baumrind (1966, 1968, 1971, 1991), que estableció tres modelos de autoridad, a partir de dos elementos, el control y las expresiones de afecto, que son el autoritativo, el autorizado o el democrático. Este último se caracteriza por claras expresiones de afecto acompañadas de control parental; el autoritario se define por un alto control y vigilancia parental pero pobre en expresión afectiva, y el permisivo se muestra con marcadas y fuertes expresiones de afecto pero con un pobre control y supervisión parental (García *et al.*, 2016).

Estos tres modelos constituyen la base sobre la que otros autores han realizado aportes, como Pérez y Rodríguez (2008). Martínez, Infante y Medina (2016) agregan un cuarto estilo, el situacional, en donde no existen pautas de crianza, y los límites, normas y control dependen del estado de ánimo de los padres, de su situación o estado de la relación marital. Álvarez (2010) refiere que este modelo también es llamado intermitente, y añade dos más: el sacrificante, que busca aceptación de los demás; y el delegante, que delega la crianza a otros parientes. De igual manera, Zubiría (2017) ratifica los tres modelos iniciales y añade un cuarto modelo, el abandonico, que son familias que carecen tanto de amor

como de límites. Como se puede observar, las familias y los modelos de autoridad han cambiado, ya que, como afirma Palacio (2009):

Los modelos familiares son dinámicos, susceptibles de transformarse. Hoy se requieren estilos educativos alternativos que se adecúen a las nuevas formaciones familiares, a las nuevas formas de desempeñar los roles de padre y madre, a los nuevos valores y códigos culturales. El desafío es encontrar estilos parentales más participativos. (p. 60)

El presente trabajo se realizó con una metodología de investigación cualitativa, que se caracteriza por identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica (Fernández, yDíaz, 2002). Para la recolección de las categorías se emplearon las técnicas de encuesta, entrevista semiestructurada y grupo focal, que se aplicaron a los padres de familia y estudiantes.

Las fases que se marcaron para el desarrollo del proceso son: 1) Selección de las instituciones y de la población donde los investigadores prestan un servicio en el momento de realizar la investigación. Para esto, se establece contacto con los rectores de cada institución y se informa acerca del trabajo que se pretende desarrollar. En cada institución se escoge un grupo del grado sexto, ya que para los investigadores, allí se encuentran los estudiantes en el rango de edad que más confrontación presentan con la autoridad. Estos grupos equivalen a trabajar con un total de 44 estudiantes y sus familias.

2) Recolección de la información a través de encuestas. En esta investigación, se elabora un instrumento con miras a obtener una doble información, la cual fue diligenciada por el padre y la madre de familia o acudiente, y es por esto que la encuesta se divide en dos partes. En la primera, se solicitan datos generales de la persona que diligencia la encuesta (género, edad, estado civil, ocupación, grado de escolaridad, estrato social) y la forma en que está conformada su familia para determinar la tipología familiar. La segunda parte de la encuesta consta de quince preguntas categorizadas en tres modelos de autoridad, cinco ítems por cada uno: autoritario, democrático y permisivo y con una respuesta única de SÍ - NO.

*Entrevista semiestructurada:* Antes de aplicar este instrumento, se envió un consentimiento informado a los padres de familia y acudientes, solicitando autorización para grabar las entrevistas realizadas a los estudiantes. Asimismo, se diseñó un formato con cuatro preguntas orientadoras que permitieron establecer una “conversación” con los jóvenes donde los investigadores recopilaron información detallada de las respuestas suministradas con base en las experiencias personales vividas por ellos, en relación con el tema de la investigación.

*Grupo focal:* Se convocó una reunión con un grupo de padres de familia para interactuar y escuchar su sentir y pensar, sobre los tipos de familia y los estilos de autoridad que se dan en ellas; de esta manera, se obtuvo información que permitió complementar y corroborar los datos obtenidos a través de las encuestas y las entrevistas.

En orden de las fases, se continuó con la número 3): La información arrojada por los diferentes instrumentos fue tabulada y graficada a través de tablas que permitieron establecer las tipologías familiares, los estilos de autoridad predominantes y la relación entre ambas categorías en los grupos estudiados; y 4) los resultados del proyecto de investigación son presentados por los investigadores a cada una de las instituciones educativas involucradas. Para esto, se citó a una reunión a los padres de familia o acudientes, además de invitar a los estudiantes que participaron en el proyecto. Adicionalmente, se contó con la presencia de las directivas de los colegios y el cuerpo de docentes de diferentes áreas. Este proyecto se socializó a través de infografías.

En los resultados que se muestran a continuación se describen las tipologías familiares existentes en la población participante, los estilos de autoridad ejercidos en el interior de las familias y la correlación entre las anteriores categorías. Para sustentar los resultados se toman

algunas narrativas de las entrevistas y del grupo focal, así como también se toman en cuenta apartes de las encuestas que hacen alusión a lo que los padres de familia y los estudiantes responden frente a la aplicación de los instrumentos. Para poder establecer una relación entre el padre y la madre de familia o acudiente que responden a la encuesta y el hijo que fue entrevistado, se utilizó un código de identificación para los participantes.

Estos instrumentos permiten identificar las tipologías familiares de los estudiantes de las instituciones objeto de investigación y algunas de sus características, tales como su nivel socioeconómico y ocupación. Estos datos se muestran en la siguiente tabla, a partir de los cuales se realiza una interpretación de las cifras obtenidas y los objetivos planteados.

### **¿Quiénes son las familias?**

Caracterización socioeconómica de las familias:

**Tabla 1.** Demográfico (nivel socio económico y ocupación)

COMPOSICIÓN FAMILIAR	NUCLEAR 11 (25 %)	MONO PARENTAL 4 (9,09 %)	EXTENSA 25 (56,81 %)	RECONSTITUIDA 4 (9,09 %)
<b>NIVEL SOCIO ECONÓMICO</b>	Estrato 1: 36,3 % Estrato 2: 45,4 % Estrato 3: 18,1 %	Estrato 2: 75 % Estrato 3: 25 %	Estrato 1: 12 % Estrato 2: 76 % Estrato 3: 12 %	Estrato 1: 25 % Estrato 2: 75 %
<b>OCUPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA O ACUDIENTES MAYORES DE EDAD</b>	Repostería: 18,1 % Aux. contable: 9,09 % Ama de casa: 45,4 % Comerciante: 9,09 % Oficios varios: 9,09 % Empleado: 9,09 %	Manicurista: 25 % Comerciante: 25 % Ama de casa: 25 % Ebanista: 25 %	Ama de casa: 48 % Comerciante: 12 % Independiente: 4 % Estilista: 4 % Aux. contable: 4 % Ebanista: 4 % Empleada: 8 % Operario: 4 % Aux. preescolar: 4 % Oficio general: 4 % Cajera: 4 %	Ama de casa: 25 % Oficios varios: 25 % Mercaderista: 25 % Independiente: 25 %

Fuente: elaborada por el equipo investigador, a partir de la encuesta que se realiza.

En el análisis de los datos se encontró que la tipología familiar extensa es la que presenta un porcentaje mayor, que puede ser consecuencia de un nivel socioeconómico bajo, puesto que el estrato dos es el que más predomina en esta muestra, seguido del estrato uno. Asimismo, la ocupación que prevalece es la de ama de casa, lo que supone que, al permanecer más tiempo en el interior del hogar, la madre o el acudiente es la encargada de impartir las normas y límites de sus hijos, como lo expresó el estudiante identificado con el código n.º 13 al preguntarle “¿cómo está conformada tu familia?”.

Estudiante n.º 13: *Por mi papá, mamá, mi prima y su hijo, mi hermana y yo.*

¿Quién establece las normas o reglas en su casa?

Estudiante n.º 13: *Mi mamá, porque mi papá trabaja todo el día.*

En cuanto a otras tipologías existentes, en la entrevista y en el grupo focal, se evidencia que algunas familias se han separado por diferentes causas, como la migración de alguno de sus miembros, el abandono o ruptura de los cónyuges, lo que ha generado la conformación de familias

extensas y reconstituidas, buscando apoyarse económicamente con otros miembros de la familia o establecer una nueva relación.

Así mismo, se evidencia la existencia de otras ocupaciones en varias participantes que expresaron verse en la obligación de buscar un empleo para suplir las necesidades económicas de sus hogares. Según sus testimonios, esto se debe a diversos factores, como la migración de algunos miembros a otros países, el cambio de patrones en los métodos de crianza, el conflicto armado y el desplazamiento forzado. Situaciones mencionadas también por García (2008), según algunas investigaciones realizadas sobre familia en Colombia en los últimos 20 años.

Como ejemplo de esto último mencionado, en el grupo focal una de las acudientes expresa:

*Acudiente n.º 8: Vivo con mis hijos, un hermano, sobrinos y mis padres; pero mi hija [mamá del estudiante] es la que lleva la obligación, porque su esposo se fue para Chile y nunca más volvió a llamar, ni a mandar plata.*

Rondón (2011) expresa que las familias han cambiado significativamente su constitución y delimitan el concepto que se tienen de ellas y sus características, agrupadas en diversas tipologías que han variado a partir de los diversos aspectos culturales, sociales, religiosos y políticos. Con base en esto, las familias han sido tipificadas en nucleares, extensas, monoparentales y reconstituidas; y estas mismas tipologías se hallaron en

las familias de las instituciones educativas focalizadas. Sin embargo, no se evidenció la existencia de familias homoparentales, lo que indica que, a pesar de los cambios sociales generados en nuestra sociedad, este tipo de familia aún no es muy común, o no se muestra abiertamente.

Los datos arrojan un alto porcentaje de familias extensas, debido posiblemente, como se mencionó anteriormente, a las condiciones socioeconómicas, hecho que también puede ser causa de haber encontrado muchas mujeres amas de casa, porque tal vez no tuvieron acceso a estudios profesionales que les brindaran otras oportunidades laborales.

Aunque Flórez (2004) afirma que “la forma en que se fundan las familias ha cambiado significativamente” (p. 11), en la población participante se observó que la familia nuclear todavía se conserva en este contexto, ya que ocupó el segundo lugar en la distribución de las tipologías familiares. Esto puede ser debido, tal vez, a que la región del Eje Cafetero aún conserva su aservo cultural y religioso, en el cual prevalecen las familias tradicionales.

### **¿Cómo se vive la autoridad en las familias?**

Las pautas de crianza utilizadas en el interior de la familia van demarcando diferentes estilos de autoridad, según las relaciones que se establezcan entre las normas, los límites, las expresiones de afecto y la escucha entre los miembros de la familia. En la siguiente tabla, se muestran

los resultados obtenidos al respecto, en las familias que hicieron parte del proyecto de investigación.

Discriminación de los estilos de autoridad:

**Tabla 2.** Estilos de autoridad

Estilos de Autoridad	Frecuencia	%
Democrático	36	81,8 %
Autoritario	2	4,5 %
Permisivo	1	2,2 %
Autoritario democrático	5	11,3 %
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100 %</b>

Fuente: Equipo investigador a partir de las encuestas y la entrevista.

Los datos arrojados mostraron que los estilos de crianza que se practican en el interior de las familias son el democrático, el autoritario, el permisivo; y surge una nueva categoría, que combina los estilos autoritario y democrático, que parece señalar que no existe claridad en el ejercicio de la autoridad practicada en estas familias. Esta información es corroborada por los estudios de Zubiría (2017) y Baumrind (1966, 1968, 1971,1991) retomados por García, Ara y Restrepo (2016), cuando establecen los tres modelos de autoridad mencionados a partir de dos elementos, el control y las expresiones de afecto.

Siguiendo los resultados obtenidos, se observa que los padres de familia de las distintas tipologías están ejerciendo un estilo de autoridad democrático, respondiendo a las necesidades de los hijos, asignándoles responsabilidades, con lo que permiten que ellos mismos resuelvan sus problemas y fomentan la autonomía, el diálogo y la comunicación constante en el interior de sus familias, como se pudo establecer en las

entrevistas realizadas a los estudiantes. Para sustentar esto último, tenemos las respuestas de un estudiante perteneciente a una familia nuclear:

¿En su casa hay normas y reglas para cumplir?

Estudiante n.º 10: *Sí, arreglar la pieza, hacer tareas, arreglar la cocina, barrer y trapear.*

¿Cuando hace algo indebido existe algún tipo de castigo o sanción? ¿Cuál?

Estudiante n.º 10: *Sí, no dejándome salir a la calle, me prohíben ver televisión y me explican el motivo de mis castigos.*

Estas respuestas coinciden y están en concordancia con las respuestas de una acudiente del grupo focal que pertenece a una familia nuclear:

Madre n.º 25: *En mi hogar tenemos reglas, y también hay diálogo para resolver*

*cualquier situación y todo lo resolvemos con amor.*

De igual manera, dos acudientes de familias reconstituidas relataron en el grupo focal:

Madre n.º 11: [...] *porque mi hijo después de que cumpla con sus deberes le permito hacer sus juegos o sus gustos. Pero siempre trato de hacerle entender todo y que me cumpla. Aunque mi esposo no es el papá, la autoridad es concertada, porque nos ponemos de acuerdo para castigarlo o premiarlo.*

Madre n.º 6: *Mis hijos saben que si cumplen con sus deberes, yo no los regaño ni los castigo, porque ellos ya saben lo que deben hacer, y si los castigo es porque saben que algo no hicieron bien. Aunque mi marido no es el papá de mis hijos, tenemos autoridad concertada porque él está con nosotros desde que mi niña era bebé, y creo que a veces es necesario que se refleje la autoridad y la figura paterna.*

En la misma línea, en la entrevista realizada al estudiante n.º 9, el joven manifiesta que:

Estudiante n.º 9: *Cuando hago algo mal hecho, no me castigan ni me pegan. Mis papás hablan conmigo y me quitan el celular o algo más que me guste.*

Al contrastar la respuesta anterior con lo expresado por su acudiente en la encuesta, ambos manifestaron que en el interior de su hogar se generan acuerdos y compromisos

con las tareas propias que se desarrollan en la convivencia familiar.

Ahora bien, se encontraron familias que combinan el estilo democrático y el autoritario: cinco familias, de 44 participantes, equivalente al 11,3 %. Esta última categoría se establece a partir del análisis de los instrumentos utilizados y, en especial, a partir de la encuesta que fue diligenciada por los padres y acudientes en donde se evidencia, a través de sus respuestas, en qué estilo de autoridad determinado se inscriben.

Lo que se encuentra es que estas familias coinciden de igual forma, tanto en respuestas correspondientes al estilo autoritario como en las relacionadas con el estilo democrático. Es decir, para estas familias valen tanto los castigos y las sanciones en el hogar para formar personas más fuertes, para enfrentar adecuadamente la vida dura que les espera (modelo autoritario), como la necesidad de mantener una relación amorosa y cercana con los hijos, que los motive a expresar sus emociones y pensamientos (modelo democrático). Estas respuestas dan luz a una contradicción frente a la concepción de autoridad o la forma en que se ejerce, ya que no se puede concebir una relación amorosa, que se debe fundamentar en el respeto y el diálogo, con pensar que el castigo es la manera adecuada de mejorar el comportamiento de los menores.

Finalmente, los resultados también indican que los estilos autoritario y permisivo no son recurrentes en el contexto estudiado,

o posiblemente son familias que no quieren dar a conocer su realidad o la desconocen. Ya que en el contexto educativo lo que se evidencia es que los jóvenes carecen de reglas, normas y límites, y en algunos casos, manifiestan un comportamiento desafiante frente a la autoridad, y cuando sus padres son convocados por las faltas que sus hijos comenten, manifiestan apatía ante las situaciones, dando la razón a sus hijos.

¿Existe relación entre las tipologías familiares y los estilos de autoridad? Al definir las tipologías familiares y observar los modelos de autoridad, se pretende establecer si existe o no una relación entre dichas categorías; por eso, la siguiente tabla discrimina los estilos de autoridad por tipología familiar.

**Tabla 3.** Relación de tipología de familia y estilos de autoridad

<b>Tipología familiar</b>	<b>Nuclear</b>	<b>Monoparental</b>	<b>Extensa</b>	<b>Reconstituida</b>	<b>Total</b>
Estilos de Autoridad					
Democrático	10 (90,9 %)	2 (50 %)	20 (80 %)	4 (100 %)	36
Autoritario	0 (0,0 %)	1 (25 %)	1 (4 %)	0 (0,0 %)	2
Permisivo	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (4 %)	0 (0,0 %)	1
Autoritario Democrático	1 (9,1 %)	1 (25 %)	3 (12 %)	0 (0,0 %)	5
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>25</b>	<b>4</b>	<b>44</b>

Fuente: elaborada por el equipo investigador a partir de encuesta y entrevista.

Con la información recopilada de la Tabla 3, se puede evidenciar que no hay una relación entre los tipos de familia con los estilos de autoridad. Todos los modelos de familia ejercen con mayor frecuencia un estilo democrático, lo que nos lleva a concluir que ellas recurren al diálogo con sus hijos sin dejar atrás los límites y las normas en el interior de sus familias. Asimismo, se muestra que estos padres de familia o cuidadores poco utilizan el castigo físico o psicológico frente a los malos comportamientos o actitudes de sus hijos,

propios del modelo autoritario, con lo que favorezcan las emociones y la comunicación asertiva entre ellos. Y así lo evidencia una madre de familia al decir:

Madre n.º 24: *Yo antes le pegaba a mi hijo, pero aprendí que no era así, que hay que dialogar.*

Este dato respalda las propuestas de Franco, Pérez y De Dios (2014, citado por García *et al.*, 2016) y Pérez y Rodríguez (2008) al plantear que actualmente en

las familias se practica una autoridad democrática cuya característica es convivir con adultos cariñosos, que ofrezcan apoyo a los menores pero, al mismo tiempo, establezcan límites firmes a través de reglas, diálogo y razonamientos con ellos.

Por otro lado, Nardone, Giannotti y Rocchi (2003, citado por Álvarez, 2010) plantean que los estilos autoritarios y permisivos son modelos de autoridad que se pueden ejercer en las familias. Sin embargo, el estudio realizado arrojó que estas prácticas actualmente son consideradas poco pertinentes. De las familias participantes solo dos muestran un estilo autoritario, y una, permisivo. Esto se refleja en los diálogos realizados con los estudiantes en las entrevistas, donde se pudo establecer que el castigo que más utilizan los padres o cuidadores ante una acción indebida es privarlo de algo que le gusta como el celular, la televisión o salir con los amigos. Solo muy pocos expresaron que sus padres utilizan el castigo físico ante algo muy grave; y se registró una excepción de un participante que comentó que en su casa no existen reglas y normas a seguir.

De otra parte, se observó que existen diferentes percepciones frente a la autoridad, tanto por parte de los padres de familia o acudientes como de los estudiantes. Algunos/as hijos/as consideran que el establecimiento de límites, normas y castigos son impuestos por los mayores, en ausencia del diálogo y sin tener en cuenta sus opiniones. Esto contrasta con las situaciones presentadas en el interior de sus familias, pues mientras los/as hijos/as perciben el estilo de autoridad

como autoritarismo, los padres lo perciben de manera democrática, porque tienen en cuenta lo afectivo y el diálogo. Lo anterior se evidenció al contrastar las respuestas de una madre en la encuesta con las de su hijo en la entrevista:

Encuesta n.º 22, ítem 6: “¿Las decisiones se consultan en familia de tal manera que todos puedan expresar su opinión y llegar a acuerdos?”; a lo que la madre respondió “Sí”.

Respuesta de su hijo en la entrevista ante la pregunta “¿Quién ejerce la autoridad en tu casa?”

Estudiante n.º 22: *Mi mamá*

¿Cuando se va a tomar una decisión en tu casa tienen en cuenta tu opinión?

Estudiante n.º 22: *No*

¿Cuando haces algo indebido existe algún tipo de castigo o sanción? ¿Cuáles?

Estudiante n.º 22: *Me regañan o me pegan*

Otro de los fenómenos que se observó fue que en la familia extensa con respecto a la autoridad, en ocasiones al querer establecer límites, reglas o castigos, alguno de los parientes se interpone. Al respecto se cita lo que expresaron algunos padres o acudientes participantes del grupo focal ante la pregunta “¿De qué manera se ha visto apoyado en el ejercicio de la autoridad?”

Madre n.º 1: *Mi mamá y mi hermano apoyan el castigo y a veces desautorizan.*

Madre n.º 2: *En algunos casos intervienen para apoyar y otras veces para criticar, por ejemplo, cuando no la castigo inmediatamente, dicen que me dejo mandar de mi hija.*

Como se puede inferir, en el contexto estudiado no existe una familia única que practique un estilo de autoridad determinado. La tendencia es a ejercer modelos de autoridad más acordes a la época actual, dejando de lado prácticas impositivas y punitivas que posiblemente siguen perdurando en las prácticas de crianza en los primeros años de vida de los niños y niñas, y que se van transformando en la medida en que ellos van creciendo y adoptan una actitud diferente ante sus padres, lo que demanda mayor diálogo ante las dificultades presentadas en el interior de sus hogares.

Los resultados obtenidos permiten establecer que existen diferentes tipologías familiares y estilos de autoridad que se han venido forjando en las familias a partir de los cambios económicos, políticos, éticos, sociales y culturales. Esto ha transformado la concepción y el modo de ser familia, así como las formas de implementar el ejercicio de la autoridad en el interior de ellas.

Llama la atención que las familias extensas sean las que predominen en esta población, y que en ellas se practique un estilo de crianza democrático. Al menos así lo revelan los resultados, que equivalen a pasar de un modelo impositivo, que utilizaba el

castigo físico o psicológico, a una autoridad concertada que promueve el diálogo y no teme expresar el afecto. Aunque pervivan familias que aún conservan rasgos de autoritarismo, la promulgación de la nueva Ley de Infancia y Adolescencia ha llevado a que los padres asuman otras formas de ejercer la autoridad, respetando los derechos de los niños y los jóvenes. Esto se puede dar por convicción o por temor a ser sancionados, lo que puede generar que las familias no sean honestas al declarar sus estilos de autoridad, o que aún no exista claridad en el ejercicio de esta.

Lo que finalmente se encontró es que no se identificó una relación directa entre las tipologías familiares y los estilos de autoridad, posiblemente porque en el imaginario de cada familia no prevalece un único estilo de autoridad, sino que en el diario vivir se entremezclan los distintos modelos, acorde a las situaciones que se vivan. Es necesario tener en cuenta también que en algunas familias la autoridad no reside en un solo miembro, sino que es compartida, y cada uno la ejerce a su modo, según la concepción que tenga de esta.

Lo anterior hace pensar en la necesidad de fortalecer, en las instituciones educativas, las escuelas de padres y talleres con profesionales que apoyen a los padres o acudientes en el desempeño de su rol, de manera que puedan dar respuesta a un mejor acompañamiento familiar. Además de plantear y desarrollar programas de formación enfocados a proporcionar a los padres las orientaciones pertinentes para modificar o mejorar las prácticas existentes, y que a su vez ello se vea reflejado en

un mejor desempeño académico y de convivencia escolar por parte del adolescente o infante.

## Referencias

Agudelo, R. (1998). Estilos Educativos Paternos: Aproximación a sus conocimientos. *Pedagogía y Saberes*, (11), 53-64.

Álvarez, M. (2010). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 253-273.

Arriagada, I. y Aranda, V. (2004). *Cambios de las familias en el marco de las transformaciones globales: Necesidad de políticas públicas eficaces*. Naciones Unidas.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.

Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1p2), 1.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.

Bernal, A. (2008). Autoridad y educación familiar: aportaciones desde la psicología aplicada a la familia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 13-22.

Bolaño, D., Cortina, J. y Vargas, S. (2013). Funcionalidad familiar en niños con dificultades en el aprendizaje escolar en dos instituciones educativas públicas del municipio de Sincelejo. *Revisalud Unisucre*, 1(1), 3-10.

Castro, N. (2005). Contribución para un abordaje integral de la familia. *Acción Crítica*, (40), 28.

Congreso de la República. (2006, 8 de noviembre). *Ley 1098. Código de Infancia y la Adolescencia*.

Echeverry, M. (2016). *Las tipologías familiares colombianas del siglo XXI: Un análisis de los vínculos familiares en las películas de animación infantil estrenadas en Colombia entre el 2009 y el 2016* [tesis de pregrado, Universidad de Medellín]. Repositorio Universidad de Medellín, [https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/3516/TG\\_CLA\\_3.pdf?sequence=1](https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/3516/TG_CLA_3.pdf?sequence=1)

Esteve, J. M. (1977). *Autoridad, obediencia y educación*. Narcea

Fernández, S. y Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. Unidad de Epidemiología Clínica y

Bioestadística. Complejo Hospitalario-Universitario Juan Canalejo. Cuadernos de atención primaria, 9 (2), 76-78 [https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti\\_cuali/cuanti\\_cuali2.pdf](https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf).

Flórez, E. (2004). La transformación de los hogares: una visión de largo plazo. *Coyuntura Social*, (30), 11.

García, B. (2008). Análisis de la Práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, XXII(2), 321-344.

García, J., Arana, C. y Restrepo, J. (2016). Estilos parentales en el proceso de crianza de niños con trastornos disruptivos. *Investigación y Desarrollo*, 26(1), 55-74.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). La familia: El entorno protector de nuestros niños, niñas y adolescentes colombianos. *Observatorio del bienestar de la niñez* (15), 5.

López, S., Fernández, A., Vives, M. y Rodríguez, O. (2012). Prácticas de Crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de Psicología*, 28, 55-65.

Martínez, J., Infante, A. y Medina, L. (2016). Ejes de racionalidad en torno a la familia y los modelos parentales: una construcción cualitativa de las teorías sobre la familia. *Claves del Pensamiento*, 10(20), 115-134.

Martínez, V. (2015). La familia: una visión interdisciplinaria. *Rev Méd Electrón*. 37(5) <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v37n5/rme110515.pdf>

Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología* 2000, 31, 288-293.

Navarrete, L. y Ossa, C. (2013). Estilos parentales y calidad de vida familiar en adolescentes con conductas disruptivas. *Ciencias Psicológicas*, VII(1), 47-56.

Oliva, E. y Villa, V. (2013) Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 12. <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v10n1/v10n1a02.pdf>

Palacio, V. (2009). Los cambios y transformaciones en la Familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *rev. latinoam.estud.fam*, 1, 46-60.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia* (Vol. Undécimo). McGraw Hill.

Pérez, M. y Rodríguez, F. (2008). Los estilos de autoridad en la familia. *LaFamilia.info. El portal de la Familia*. <http://lafamilia.info/educacion-de-los-hijos/los-estilos-de-autoridad-en-la-familia>.

Puello, M., Silva, M. y Silva, A. (2014). Límites, reglas, comunicación en familia

monoparental con hijos adolescentes. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 10(2), 225-246.

Rodríguez, M., Del Barrio, M. y Carrasco, M. (2013). Agresión física y verbal en hijos de familias monoparentales divorciadas y biparentales: el efecto moderador del sexo de los hijos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(2), 119-127.

Rondón, G. (2011). Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: El tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares. *I Congreso Internacional*

*de Mediación y Conflictología. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI*. Sevilla: UNIA, 81-94.

Torres, L., Garrido, A. , Reyes, A. y Ortega, S. (2008). Responsabilidades en la crianza de los hijos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 77-89.

Zubiría, J. (2017). ¿Cuál es su estilo de autoridad con sus hijos? <http://www.semana.com/educacion/articulo/estilos-de-autoridad-crianza-hijos-padres/419164>

# **TRAS LAS HUELLAS QUE DEJA LA NORMATIVIDAD DE LAS LETRAS EN LOS NIÑOS<sup>1</sup>**

## ***In the Footsteps Left by The Normativity of Letters in Children***

*Esperanza Mora Alfonso<sup>2</sup>  
Vittoria Angélica Gómez Martínez<sup>3</sup>*

- 
- 1 Este artículo es fruto del trabajo de grado para optar por el título Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano.  
2 Licenciada en Educación Infantil y Preescolar  
3 Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Université De Paris Xii (Paris-Val-De-Marne). Master métiers de l'enseignement, l'éducation et la formation

**RESUMEN:**

El estudio muestra cómo la normatividad del Ministerio de Educación Nacional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura se evidencia en las concepciones y prácticas de las docentes de transición en la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, del Municipio de Filandia, Quindío. El diseño etnográfico consideró las perspectivas de las docentes, estudiantes y padres de familia de forma holística. Se concluyó que las docentes desarrollan la lúdica y los proyectos pedagógicos desde la normatividad, e integran actividades de aprestamiento tradicionales, yuxtapuestas con otras de intención constructivista, al igual que la importancia de caracterizar los padres en el proceso.

**PALABRAS CLAVES:**

transición, escritura, lectura, normativa, enseñanza.

**ABSTRACT:**

The study shows how the norms of the Ministry of National Education in the process of teaching and learning to read and write are evident in the conceptions and practices of the transition teachers in the educational institution Sagrado Corazón de Jesús, in the Municipality of Filandia Quindío. The ethnographic design considered the perspectives of teachers, students and parents in a holistic way. It was concluded that the teachers develop the playfulness and pedagogical projects from the normative, and integrate traditional activities of preparation, juxtaposed with others of constructivist intention, as well as the importance of characterizing the parents in the process.

**KEYWORDS:**

transition, writing, reading, normative, teaching.

*Primera versión recibida: 26 de noviembre 2019.  
Versión. Final aprobada el 27 de febrero de 2020*

*Para citar este artículo: Mora Alfonso, Esperanza., Gómez Martínez, Vittoria Angélica,  
“Tras las huellas que deja la normatividad de las letras en los niños”.  
En: Grafías Disciplinarias de la UCPNo. 40 (Enero - Junio de 2019)., pp. 118-137.*

La Unesco, desde 1993, ha señalado la importancia de políticas en los diferentes países para fortalecer la calidad de la educación, advirtiendo que el éxito académico de la lectoescritura depende en gran parte de la educación inicial, pues la repitencia en los grados y la deserción son aspectos que afectan sustancialmente a América Latina. Es importante señalar que además de las políticas públicas que garanticen las condiciones de calidad, también se hace relevante todo lo que ocurre fuera de la escuela; es decir, las condiciones en las que viven y se desarrollan los niños y los programas gubernamentales que coadyuvan en su proceso de desarrollo.

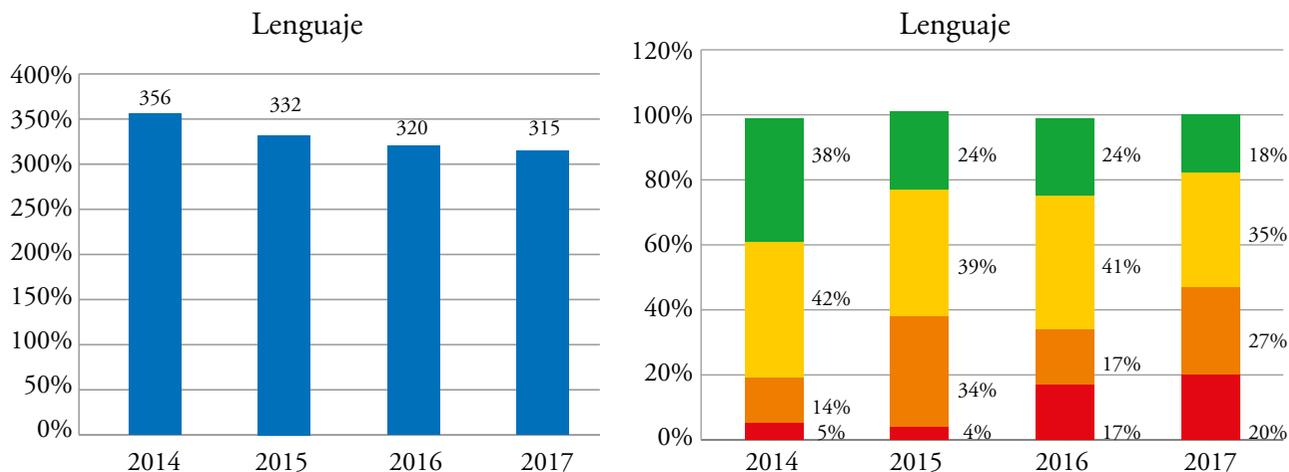
En nuestro País, las políticas y lineamientos educativos muestran un interés significativo por continuar trabajando para el alcance de este objetivo común. Sin embargo, en el aula de clases siguen presentándose inquietudes por parte de los docentes, quienes, en su interés por hacer lo mejor, no siempre saben responder a las necesidades de los niños que tienen en sus aulas. Ya no se trata de una preocupación por el porcentaje de repitencia en los primeros años, especialmente en el primer grado, sino de su habilidad en el desarrollo del lenguaje, pues el nivel de repitencia ha disminuido, pero se evidencia un bajo desempeño en las

pruebas que miden el lenguaje en el ámbito nacional que tiende a seguir bajando, y se hace notorio un aumento en los casos de niños que tienen dificultad con la lectoescritura y son remitidos al aula de apoyo, lo que está en parte relacionado con los bajos niveles lectores que poseen nuestros jóvenes. Esto se evidencia en las Pruebas Saber.

El impacto de la educación durante la primera infancia para el desarrollo integral de los seres humanos, y de las naciones, ha sido demostrado por décadas de investigaciones sobre el desarrollo infantil. Tanto la neurociencia, la psicología y otras ciencias humanas y sociales han demostrado que en los primeros años se cimientan las bases de los aprendizajes posteriores; que la experiencia educativa durante la primera infancia tiene un efecto perdurable en el desarrollo. (MEN, 2017, p. 21)

En el ámbito local, la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús (Filandia,-Quindío), a partir de los resultados de las Pruebas Saber en las competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas de sus estudiantes en los diferentes niveles de los grados 3<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> y 9<sup>o</sup>, analiza su desempeño frente a las otras instituciones del municipio,

**Figura 1.** Comparativo resultados del cuatrienio de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús.



Fuente: Elaboración propia

departamento y del país. Los resultados se asumen como parte de un diagnóstico con el cual los directivos diseñan sus planes de mejoramiento.

Ya en el plano nacional, puede decirse-, que pese a que los lineamientos curriculares de transición (tuvieron lugar desde 1998) son conocidos, y a que sus actualizaciones son permanentes, sigue existiendo un vacío que se evidencia al no lograr los objetivos, lo que indica que son necesarias nuevas acciones que trascienden las capacitaciones sobre dichos lineamientos o normativas. Es por esto que cobra importancia el preguntarse ¿cómo se evidencia la normatividad propuesta por el Ministerio de Educación Nacional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura orientado por las docentes de transición en la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, del municipio de Filandia, Quindío?

La investigación busca impactar favorablemente el conocimiento de sus

prácticas educativas en la institución, encontrando patrones que puedan revisarse y que, de ser necesario, se conviertan en insumo para la generación de posibles estrategias o herramientas que favorezcan el acompañamiento de las docentes de transición en el acercamiento a niños y niñas en el proceso de lectoescritura, apuntando a disminuir el porcentaje de niños y niñas que los docentes reportan anualmente para caracterización en aulas de apoyo, reprueban el año o no logran aprender a leer y a escribir en el grado primero. De seguir por el mismo camino, haciendo las mismas cosas, aunque con las mejores intenciones, no se posibilitarán los cambios que deben hacerse en los procesos de lectoescritura, respondiendo a las exigencias mínimas requeridas por los estándares de primero a tercero de primaria (MEN, 2017).

Los antecedentes investigativos consultados evidenciaron una riqueza respecto a las diferentes maneras de abordar el fenómeno del proceso de lectoescritura,

su desarrollo y dificultades, abordando la lectoescritura de forma directa, como fueron: “Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños de preescolar” (González,2015), “El proceso de lectoescritura y su incidencia en la dislexia en básica primaria” (Cepeda,2014), “La enseñanza de la lectura en Colombia: enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en tres últimas décadas del siglo XX”(García, 2015), y “Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su Promoción en preescolar: un estudio con docentes de preescolar en Costa Rica” (Conejo y Carmiol, 2017). Como aspectos significativos se encuentra: a) el desconocimiento de los docentes frente al desarrollo de las etapas de la escritura; b) la importancia que tiene el uso del texto con diferentes nominaciones (cartilla, texto guía, etc.); c) la dificultad de estimar los contenidos en los programas de formación inicial y formación del docente para ello; d) la ineficiencia de la propuesta de alternativas metodológicas sin ejercicios de reflexión de su práctica de aula.

Otros estudios que aportaron de forma indirecta estuvieron orientados al desarrollo de origami en el desarrollo de la sicomotricidad de niños de la Institución Educativa Inicial “La Lupuna” (Zeballos,Terrazo,Piñas,Ramos,2016), “Uso de las TIC en preescolar: Hacia la integración curricular (Briseño, 2016)”, y al pensamiento matemático informal de niños en edad preescolar creencia y práctica de docentes de Barranquilla (Fernández, Gutiérrez, Gómez, Jaramillo y Orozco, 2004). Estrategias

que finalmente favorecieron el proceso lectoescritura.

Respecto a los antecedentes de la normatividad en Colombia, se encuentra que hace más de 50 años se inicia la atención de la niñez; en 1962 se crean los jardines, bajo una mirada asistencialista, y seis años más tarde se funda el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, bajo la Ley 75 Sin embargo, es hasta 1979, mediante la Ley 7, que es considerado como Sistema Nacional, como garante de los derechos de los niños. La inclusión de la educación preescolar como primer nivel en el sistema educativo se reglamenta con el Decreto 088 de 1976, y se implementa el plan de estudios con el Decreto 1002 en 1984 y 1986. En 1989 el país se suscribe a la Convención Internacional de los Derechos del Niño, pero es hasta la Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 67, que se declara la educación obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, que comprenderá como mínimo un año de preescolar, y es, la expedición general de Educación, ley 115 de 1994, la que establece el preescolar de tres años.

Han sido diferentes políticas educativas las que han logrado el desarrollo de la niñez desde la atención integral, apoyadas por diferentes estrategias tendientes al cumplimiento de los objetivos de desarrollo del Milenio en Primera Infancia 2006: Ley 1098, “Colombia por la Primera Infancia”, 2010-2014, “Plan de Desarrollo y Prosperidad para todos”, Ley 1753 de 2015 del Plan de Desarrollo. Y específicamente en el periodo del 2014-2018, la estrategia

de Atención Integral a la Primera infancia (AIFI) bajo el programa de gobierno “Todos por un nuevo país”. Con el Decreto 4875 se buscó la implementación de la estrategia de “Cero a Siempre”, que se convirtió en política de Estado permanente. Fueron adoptadas por las Secretarías de Educación Departamentales encargadas de dirigir los hogares infantiles (CDI), (FAMI) y el grado cero de las instituciones de educación formal.

Estos antecedentes permiten comprender que la educación inicial en Colombia:

[...] pone en el centro de su hacer a las niñas y los niños [...] Por consiguiente, promover el desarrollo integral en el marco de la educación inicial significa reconocer a las niñas y los niños en el ejercicio de sus derechos, saber de sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y atenderlos mediante las actividades que implican esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo. De esta manera, al ser el juego, la literatura, las diversas expresiones artísticas y la exploración del medio las actividades propias que caracterizan a la primera infancia, el objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos temáticos de la manera en que se hace en la básica primaria, o tratar al niño como alumno en situación escolar, sino desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo. (MEN, 2014b, p. 40)

Estas son las directrices con las que el docente de transición es evaluado, (MEN, 2014a), desde el principio de la lúdica y del proyecto pedagógico de preescolar, con los que se espera se trasciendan las experiencias traumáticas que sufrieron los niños cuando, desde antes de estar preparados, se les demandó leer o escribir, lo que generó efectos adversos. La presente investigación se centró en dos lineamientos del Decreto 2247 de 1997, artículo 13, que exponen la organización y desarrollo de los proyectos lúdicos pedagógicos propuestos por el MEN en 1997:

- a. La utilización y el fortalecimiento de medios y lenguajes comunicativos apropiados para satisfacer las necesidades educativas de los educandos pertenecientes a los distintos grupos poblacionales, de acuerdo con la Constitución y la Ley 7.
- b. La creación de ambientes de comunicación que favorezcan el goce y uso del lenguaje como significación y representación de la experiencia humana, y propicien el desarrollo del pensamiento como la capacidad de expresarse libre y creativamente.

Para realizar la presente investigación se estableció que fuera de corte cualitativo con diseño etnográfico, al recaer el interés del estudio en la descripción, comprensión e interpretación de los hechos y situaciones (Bernal, 2010) que se vivenciaron en el grado

de transición de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, del municipio de Filandia, Quindío.

El diseño etnográfico fue posible gracias a que una de las docentes investigadoras (DA), trabaja en la institución hace más de 10 años, lo que le permitió ir descubriendo de forma intencionada en su quehacer el fenómeno investigado y actuar de manera natural con los participantes en su contexto cotidiano; en este proceso realizó autorreflexiones de forma autocrítica y fue realizando construcciones y significaciones de lo que veía, oía y hacía en la institución, desarrollando aproximaciones hipotéticas y la respectiva reconstrucción teórica (Bernal, 2010) de esa realidad que compartía con los otros actores educativos.

Los instrumentos de recolección utilizados fueron las experiencias autobiográficas, la entrevista estructurada, semiestructurada y los diarios de campo, la encuesta, el relato, el dibujo libre y la observación. Dicha recolección fue holística, y los participantes no solo fueron las docentes y los estudiantes, sino que también se tuvieron en cuenta las familias y los documentos directrices que dan los lineamientos normativos en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en los niños. Todo ello, para facilitar la interpretación y validación de la información recogida por medio de la triangulación de información.

En el procesamiento de datos, manejo, reducción y análisis de ellos, se mantuvo un proceso en espiral; luego de recoger datos se hacía un análisis preliminar que posibilitó

el fraccionamiento de la información para su respectiva codificación, (en primer nivel), en el que se estableció como unidad de análisis la proposición. Esto no solo facilitó el análisis inicial, sino que permitió establecer cuál era el siguiente paso (qué indagación realizar, qué instrumento utilizar, qué informador contactar), y se llegó finalmente a una taxonomía de categorías por significatividad, fruto de un proceso de categorización deductiva e inductiva (Bonilla, Rodríguez, 1995), para identificar patrones y llegar a una teorización desde las categorías deductivas.

Para efectos de la codificación, se tomaron las iniciales de los nombres y conceptos. En el caso de los informantes se tomó la denominación docente y el grupo (A y B), para los instrumentos las iniciales, al igual que para la denominación de los ítems y visitas. Las unidades de análisis estuvieron ordenadas según el tipo de instrumento y número de ítem (ejemplo: DA.O. v1= docente A, observación, visita 1).

- a. **Informantes:** DA: Docente A; DB: Docente B; PA: Padres o Acudientes; N: Niños.
- b. **Instrumentos:** E: Encuesta; O: Observación; DC: Diario de campo; ES: Entrevista; Semiestructurada; A: Autorrelato; D: Dibujo; R: Relato
- c. **Respuestas:** r1: respuesta a la pregunta 1
- d. **Visitas:** v1: Visita 1.

En lo que respecta a las teorías sobre el proceso lectoescritor en la primera infancia, han sido abordadas desde múltiples

disciplinas. Sin embargo, a continuación, haremos una recopilación en torno a tres grandes aspectos relevantes que son abordados en las normativas en el ámbito nacional la adecuación de los escenarios para el aprendizaje, el proceso de enseñanza aprendizaje, y los desarrollos cognitivo y motriz.

La importancia de los escenarios de enseñanza-aprendizaje han sido señalados por diversos autores que han expresado la importancia de crear ambientes, en donde se organicen las actividades y se permita la exposición a la alfabetización. Si bien Montessori (citada por Santos, 1996) es conocida por la relevancia que confiere al mobiliario adaptado a la estatura de los niños, la decoración de las aulas, los colores, los sonidos que la ambientan, entre otros aspectos que buscan favorecer que el niño acumule experiencias útiles por medio de la manipulación, observación, lo que les permite conocer el mundo, esta perspectiva también se traspolo al aprendizaje de la lectoescritura, en la que, por medio de la observación de las letras y su manipulación, se favorece la comprensión de la escritura como un proceso interno que se exterioriza en la lectura.

Este énfasis en la interacción con el entorno en el que se trabaja con los niños es señalado por Guzmán (2014), en el proceso de alfabetización, identificando que “tiene componentes relacionados con la dinámica de organización de actividades y selección de materiales de lectura [...] situaciones que demandan el uso y la producción de la

escritura” (p.377). Además de la organización de actividades y selección de las herramientas para desarrollar las clases, estas deben estar orientadas a demandar a los niños y las niñas el uso de las letras, para que se motiven y logren llegar a producciones reales, en sus diferentes niveles de complejidad.

En concordancia con ello, sobre el conocimiento alfabético de los niños, Kamhi y Catts (citado por Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007), señalan que este “en la infancia temprana depende de la exposición a eventos de la alfabetización, del interés del niño y la facilidad para aprender” (p. 19). Eso advierte la importancia de generar escenarios en los que la motivación y disposición del niño y la niña para aprender no sean adicionales sino fundamentales en las actividades propuestas. Se podría decir incluso, que este debe trascender el salón de clases, pues es claro que el conocimiento alfabético ha iniciado en el núcleo familiar.

En los lineamientos curriculares de preescolar (MEN, 1998), se cita a Trueba, quien plantea la adecuación de los escenarios que aportan a la construcción de aprendizajes en los que:

[...] el ambiente se contempla como una fuente de riqueza, como una estrategia educativa y como un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje, al ofrecer propuestas, ocasiones de intercambio, información y recursos [...] los educadores podemos crear complejidad y diversidad para ofrecer muchas posibilidades de relación. (p. 47)

También en las Bases curriculares para educación inicial y preescolar se evidencian “las formas en que se distribuyen tiempos y espacios, y sobre todo en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo, con las personas, con sus pares y con ellos mismos” (MEN, 2017, p. 39). El interés por conocer la forma de enseñar a leer y a escribir está directamente ligado con el origen de la escritura alfabética (Mariño, citado por Chamorro, 1995). Braslavsky (1985) señala que fue Comenio, con su *Didáctica Magna*, quien motivaba la enseñanza de la lectura por el método alfabético iniciado por los griegos. A su vez, convencido de la necesidad de educar a los niños según su naturaleza, creó el *Orbis Pictus*, clásico libro de texto para niños, considerado uno de los antecedentes del método analítico que parte de lo general a lo particular, que inicia con palabras (acompañadas con ilustraciones para niños) y finaliza en el reconocimiento de los sonidos y letras.

Este interés se ha mantenido en la actualidad, pues una de las preocupaciones de los docentes hasta la fecha se centra en la cuestión metodológica: se trata, de encontrar la didáctica que facilite el aprendizaje, así como, la adquisición de la habilidad para leer y para escribir, dándole mayor importancia a uno u a otro. Por ello se otorgan ventajas y desventajas (Chamorro, 1995, p. 7). La adquisición de la lectura o la escritura no solo dependen de la didáctica, ya que la cognición de los niños según sus procesos “neurológicos y la estimulación y ayuda que al respecto reciba del medio” (Chamorro, 1995, p. 17) tienen incidencia en este importante proceso, lo que

implica que el docente no solo se centre en aspectos como el sonido o reconocimiento de las letras, sino que considere aspectos personales del desarrollo del niño, al igual que los contenidos que buscará dinamizar en clase, con el fin de posibilitar los respectivos aprendizajes.

Por otro lado, Braslavsky (1985) en su texto “El, método ¿Panacea, negación o pedagogía?” describe dos agrupamientos tradicionales. Por un lado, está el método en el que se parte de los elementos mínimos alfabéticos (grafía, fónico y silábico), y, por el otro, está el método que parte de unidades significativas como la palabra, la frase, el cuento, entre otros, que resulta más apropiado, pues concibe la lectura como un hecho lingüístico, y es un método que le favorece al niño mayor comprensión del lenguaje escrito.

Por su parte, el documento complementario a los Marcos generales para la construcción de la lengua escrita en el grado cero (1996) señala: “Estos métodos tradicionales no tienen en cuenta los procesos de construcción de la lengua escrita en el niño” (p. 40). Ante lo que proponen un proceso de construcción de la lengua escrita a partir de los garabatos y letras yuxtapuestas con interpretación libre, con los que los niños descubren la clave básica de la escritura fonética sonido-letra. Dicha propuesta se plantea desde un enfoque constructivista no instruccional, con una secuencia y objetivos precisos, que son fortalecidos por el acompañamiento del docente, en el que “la promoción de la expresión, promoción y circulación de escritos en los niños, contacto

y contrastación con las producciones escritas de la cultura” (MEN, 1991) son importantes en el proceso.

La escritura y la lectura se encuentra inmersas en el diario vivir del niño, en su entorno familiar, social, escolar, en los que interactúa y en los que, “deben ser estimulados reconociendo su capacidad y haciendo que se aproxime con agrado” (Chamorro, 1995, p. 17). En la construcción de este proceso se plantea el concepto denominado *alfabetismo emergente*, un proceso de aprendizaje temprano que, según Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007), se complementa con otras nominaciones de naturaleza funcional, social, cognitiva y emocional-lúdica.

Snow, Burns y Griffin (citados por Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p.44), consideran que las dificultades en la construcción del proceso lectoescritor son: “[...] dificultad para comprender el principio alfabético, dificultad para transferir lenguaje oral a la lectura, como consecuencia de los dos primeros existe pérdida de motivación inicial para leer; por consiguiente, puede afirmarse que la motivación es crucial”.

Lonigan y Burgess (citado por Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p.70), por su parte, expresan que pese a que “...existen algunas controversias, existe evidencia práctica e investigativa que sugiere que la conciencia fonológica debe ser parte de cualquier programa de educación preescolar”. Según explican los autores, el niño, cuando logra la conciencia fonológica, logra manejar y segmentar el lenguaje en unidades de sonidos (sílabas, fonemas y rimas).

McGinitie (citado por Ferreiro y Gómez, 1986) considera que las dificultades que se presentan en el proceso de alfabetización temprana se deben en ocasiones al déficit en el procesamiento básico, lo que impide usar estrategias adecuadas para abordar la tarea a la que se enfrenta el alumno, y el docente podría ayudarlo a partir de sus conocimientos previos. Así se podría compensar, el posible déficit, tanto en la decodificación como en la memoria.

Pese a la diversidad de métodos en los procesos de alfabetización y de preparación para ella, cobran valor las actividades basadas en métodos tradicionales, como el aprestamiento, que se consideran básicas para tener éxitos en el aprendizaje de la lectoescritura, en las que “se tiene en cuenta la edad cronológica, aspectos sensoriales; la madurez social y emocional, Discriminación visual y auditiva, habilidades viso motrices” (Paredes, 1991, p.72).

Al igual que el planteamiento anterior, se considera importante el desarrollo y edad:[...] porque el control fino todavía no está bien establecido en muchos niños, y porque además escribir implica no sólo hacer trazos de una forma determinada, sino también construir la capacidad de establecer complejas relaciones entre el trazo gráfico y el significado” (Palacios, Marchesi y Coll, 2014, p.198-199)

Berruezo (2002) manifiesta:

La coordinación viso motriz ajustada, que supone la concordancia entre el ojo (verificador de la actividad) y la mano (ejecutora), de manera que

cuando la actividad cerebral ha creado los mecanismos para el acto motor, sea preciso y económico. Lo que implica que la visión se libere de la mediación activa entre el cerebro y la mano y pase a ser una simple verificadora de la actividad. Es una coordinación de la mano y la vista frente a una acción van a responder coordinadamente. (fdeportes.com)

En esta maduración aparecerá la percepción y el control motriz (que en aprestamiento se exige) que puede llegar a correr el riesgo de desplazar el saber lingüístico y la capacidad de pensar de los niños, hasta que luego se descubra por el docente; tal y como lo señalan Ferreiro y Teberosky (1996), es imposible comprender el texto sin ellas.

Por su parte, los resultados del presente estudio, mostraron en la indagación por las concepciones y prácticas de las docentes frente a la construcción de la lectoescritura en preescolar en relación a la normatividad desde Ministerio de Educación que: las definiciones de lectura y escritura de las docentes manifiestan que son procesos del desarrollo, para B, de comunicación, y para A de habilidades de pensamiento.

Las respuestas sobre la importancia, preferencia y objetivos de la lectura y la escritura en transición permiten identificar que para ambas docentes es importante la lectura y la escritura en este grado inicial, proyectado en las exigencias del grado primero. Pero se identifica que, pese a que

les gusta a los niños la lectura y la escritura, también manifiestan temores, y las docentes perciben que se sienten más cómodos con actividades como el dibujo, que también usan para comunicarse. Los objetivos en transición, además de prepararlos para el siguiente año escolar en donde las exigencias son mayores, muestran que hay aspectos emocionales y culturales que son necesarios abordar cuando se forma en estos procesos.

La metodología está centrada en generar interés por aprender, y la lúdica está en el centro de la propuesta, lo que implica hacer motivación inicial, al igual que generar un ambiente propicio en el que sus emociones facilitan prestar atención y participar las actividades. Ello acompañado de acciones de control y orden, que facilite que los niños hagan las actividades al mismo tiempo siguiendo la instrucción de las docentes.

La motivación al iniciar las clases pone un énfasis en la metodología centrada en generar interés por aprender, por generar la participación conjunta y aprender construyendo; sin embargo, se centra en la actividad, y no en el propósito. Es decir que se les motiva para que realicen la tarea, pero no se identifican aspectos individuales.

La creación de ambientes lúdicos de interacción y confianza se generan con estrategias creativas como el *círculo de la amistad* y el *mundo mágico de la lectura*. Igualmente, la preparación que hacen las docentes en lo que respecta al estado de ánimo y disposición para iniciar las actividades.

**Tabla 1.** Categoría inductiva Estrategias y métodos (EM) de las prácticas docentes. Codificación y categorías deductivas asociadas.

Unidad de análisis por proposición	Código	Categorías deductivas identificadas
<p>Docente grado B (DB.), Docente grado A (DA.) Encuesta (.E.), Observación (.O.), Diario de campo (.DC.), Autorrelato (.A.), Entrevista semiestructurada (.ES.) Visita numerada (V1)</p>		
<p><b>DB.O. V1:</b> En el desarrollo de la clase “El texto guía usado compila una serie de actividades prácticas elegidas por las docentes de transición de la institución.” ... “En los cuadernos está la letra <i>s</i> con un sello”, “El tablero tiene dibujado la <i>letra s</i> en paralelo a las vocales para conformar las sílabas” ... “La docente hace entrega del libro guía a cada niño abierto en la página que corresponde realizar la actividad.” En el cierre “vuelve a dar revisión por la mesa y les dice “recuerda que debes escribir el nombre del objeto dibujado”, y le pregunta a un niño señalándole en el libro “¿este objeto dibujado como se llama?”. <b>ES. r1:</b> “...Por medio de un proyecto que se llama Lectura Emergente y método denominado Pimienta” r2: “Es basado en las letras del alfabeto, cada fonema tiene su sonido. El método va enlazado con la lectura emergente; porque es mucha visualización, de mucha experimentación, de enfoque en su entorno. <b>E. r1.6 y r3.5:</b> “Motivación inicial-tema”, “actividad motivadora y acorde al tema” <b>E. r1.9 y r3.8:</b> Recuperación de “Conocimientos previos”, “Motricidad”. <b>E. r2.0 y r3.9:</b> “Docentes, padres de familia”, “Motricidad agarre, renglón”. <b>O. V1:</b> “el televisor se encuentra prendido y pausado con el monosílabo, (un vídeo infantil de YouTube se dan ejemplos divertidos con las sílabas)” <b>E.r2.7y r4.6:</b> “Permite la lectura silábica énfasis en sonidos fónicos”, “método pimienta”</p>	EM	<p>Construcción de alfabetismo emergente.</p> <p>Distribución de espacios, asignación de recursos de aprendizaje, tiempos específicos.</p>
<p><b>DA. A:</b> “...se realizan ejercicios de fijación del sonido de la letra o grafía, donde todos repetiremos su sonido, luego realizarán el trazo con los dedos libremente en el puesto con plastilina”. <b>E. r1.9 y r3.8</b>DA: “La disposición, gusto”, “Emocional, disociación del brazo”. <b>E. r2.7 y r4.6:</b> “Uso diferentes estrategias como lectura de Doman (bits) sin rigurosidad, método sintético(sílabas), método global(palabras) y actividades lúdicas como loterías, rompecabezas, letras sueltas (trabajo de construcción libre o de transcripción de palabras”, “Utilizo lo que creo que puede funcionar. Entre ellos mezclo, el Método global, sintético promoviendo la segmentación, observación de vídeos”.<b>A:</b> “con la imagen del cuento (de forma individual responden ...haciendo interpretación de la imagen); comienzo la lectura señalando con el dedo donde dice el nombre del cuento y siguiendo la dirección de la escritura ante el grupo, hago lectura en voz alta, despacio muestro la imagen a todos los niños ...”.<b>E. r1 y r3:</b> “desarrollan habilidades de pensamiento”, “Representación simbólica codificada”... “Los niños tienen curiosidad por conocer, descubrir y les muestra otras formas el mundo” <b>E. r7 y r3.6</b>“La disposición... porque ellos dicen que no saben leer y la motricidad fina”, “Que comprendan lo que van a hacer, motivarlos de tal manera que quieran escribir”.</p>		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 2.** Categoría inductiva Preparación personal (PP) de las prácticas docentes. Codificación y categorías deductivas asociadas.

Unidad de análisis por proposición	Código	Categorías deductivas identificadas
Docente grado B (DB.), Docente grado A (DA.) Encuesta (.E.), Observación (.O.), Diario de campo (.DC.), Autorrelato (.A.), Entrevista semiestructurada (.ES.) Visita numerada (V1)	PP	<p>Maduración biológica</p> <p>Interés por descubrir, construir</p> <p>La creación de ambientes para el desarrollo del pensamiento</p>
DB.O. V1:” Los niños ya se encuentran dispuestos para iniciar la clase”, “en el cierre de la clase los niños interactúan entre sí y a su vez van trabajando; se observa cómo hacen comparación de sus producciones”. DA. A: “Los niños pueden libremente acceder a los cuentos dejados al alcance de ellos en los descansos o si terminan primero la actividad propuesta para el grupo... la actividad con el uso del texto guía se desarrolla después de la motivación”.		
DA.E. r1.4 y r3.3: “Le encanta imaginar lo que está escrito en los textos, cuentos con imágenes verbalizando las historias con sus pares”, “Representaciones, comunicación”.A. “nos sentamos en círculo el cual denominamos como grupo “círculo de la amistad”, ... “expongo el objetivo que se desarrollará en clase, ... los niños o yo lo hemos escogido varios cuentos que desarrollan el tópico del proyecto que se esté trabajando” “Les recuerdo los acuerdos ... escuchar en silencio, lectura grupal del título y algunos apartes de la historia y participar libremente... “los niños participan diciendo lo que más le gustó de la historia, otros repiten situaciones de la historia” “después de la motivación con las actividades como juegos, lecturas, narraciones, cantos, rondas; para fijar o introducir la grafía o la palabra se realiza una actividad gráfica ya sea en el libro, el cuaderno bajo un sello o muestra, o el libro de coloreado; de acuerdo al tópico generativo” ... “la introducción de la letra por primera vez inicia con la letra O que usualmente ... al “OSITO LEO.”		

Fuente: Elaboración propia

**Descripción de la participación de los niños en las actividades que promovieron la lectoescritura en transición.**

En los relatos de los niños (N) de transición, en su proceso lectoescritor emergente, se puede identificar en sus relatos (R) lo siguiente:

**N.R:** “Estoy haciendo una casita”; “estoy dibujando un oso”; “estoy haciendo

una nube, un sol y un osito”; “estoy haciendo una casa con un piso, porque las casas no vuelan”; “acá estoy haciendo mi casa, el patio de mi casa, el carro de mi abuelito, estoy haciendo la casa de mi prima, el taller de carros que queda al frente de mi casa y otra casita”; “estoy haciendo un oso, una mamá, hice tres cosas, cuando acabe de hacer la mamá voy a hacer una flor”; “este es un edificio, un puente, un patico, una calle, una camioneta que echa humo, estos son dos

carritos y esta es la calle”; “estoy haciendo un paisaje, unas cositas por acá y también hice el bosque”.

También en los relatos se evidencian otras formas de lenguaje en la construcción del proceso lectoescritor, como son las narraciones que hacen algunos de los niños con respecto a sus representaciones realizadas. **N.R:** “Mira... este se llama el cuento del arbolito y una fruta rara. Había 14 frutas en la topa de un árbol bello, bello bello, y tenía una fruta rara que se llamaba Marsa Marsa Marsanita, y todas las frutas cuando era de noche se reían de la pobre frutica, y había otra fruta rara se llamaba limón con manzana, y todos los días cuando pasaba una niña, no sabía qué tipo de fruta era esas dos y cuando... al parecer la niña salto del salto muy alto a la cima de la montaña que era un iris, y se quedó toda la noche ahí hasta dormirse, colorín colorado este cuento se ha acabado”. **N.R** “Había una vez un señor en un auto que iba muy rápido y se dio cuenta que frente a él había una roca muy grande, chocó contra ella, toda la bolsa de frutas que traía se le cayeron se salió de control, y se chocó con la piedra, vio que ya no podía ir tan rápido, y él cuando chocó se le cayeron todas las frutas, y se dañaron vio frente al él un árbol de manzanas y las recogió, y los otros carritos dijeron auto ten más cuidado, y también te pueden cobrar multa, y colorín colorete este cuento se ha ido en un cohete”.

Su competencia para narrar surge quizás de la necesidad de comprenderse ellos mismos y de entender los motivos, los deseos y las acciones de los otros. El cuento es una entrada a un mundo

imaginario que es muy vivo en estas edades, en la medida en se constituye una forma de compartir ese mundo con los demás. (MEN, 2010, p. 61)

Vygotsky (citado por González, 2008) ante las producciones subjetivas, manifiesta aspectos simbólico-emocionales como una forma de organizar el mundo, de comprenderlo, que, al expresarse por medio del trazo o de lo narrado, encuentran como objetivarse.

Al entrar en el mundo simbólico los niños comienzan a vincular los símbolos con sus sentimientos y emociones, este vínculo permite la construcción de los significados [...]. Comunicación, intenciones, sentimientos y efectos, se entremezclan y expresan muy lúcidamente en los símbolos como sistemas de relación a través de los cuales se comparten los mundos mentales y se crea la intersubjetividad demás. (MEN, 2010, p.64)

Muchos de los niños del grupo se encuentran en esa búsqueda de identificar la grafía que corresponde al sonido o fonema para escribir el nombre de determinado objeto.

**N.R:** “oye profesora, como hace la J”, “profesora, la p con la a pa como se puede escribir”, Pascual ta asa, esa”.

Esta es una manifestación de desarrollo de los niños que se encuentran en la construcción del proceso de lectoescritura, donde se ve reflejada la necesidad por

encontrar la correspondencia entre fonema y la grafía. Chamorro (1995) afirma que “los niveles de conceptualización de la escritura [...] Características propias del niño, cuando él es consciente de la serie de sonidos que integran la palabra, trata de representarlos en cada parte de la palabra que escribe” (p.17).

Según Kamhi (citada por Flórez,2007), “cuando los menores tienen éxito para asociar letra-sonido han alcanzado esta transición. El niño que reconoce la primera letra de una palabra y evoca una palabra que tiene el mismo sonido inicial ha empezado a aplicar el principio alfabético” (p. 46).

Por otra parte, al preguntársele a los niños sobre sus apreciaciones del significado del mundo mágico de la lectura y escritura, dijeron:

**N.R:** “eso es cuando uno escribe y dibuja”; “inventarse las cosas que uno quiera”; “escribir, hizo dibujos y muchas letras”; “¿profesora, cómo es capaz uno de escribir mi sueño?”; “aquí escribí papá, aquí pepe”; “yo estoy dibujando palabras y escribiendo”; “escribí rana, avena, te amo”; “escribí olor, carro, horror, amor”; “avena”; “oye, cómo hace la J-j”?

Según Trevarthen y Logotheti, citado por (Palacios, Marchesi y Coll,2014):

[...] el niño confiere a sus producciones gráficas un sentido de que representan objetos, personas, etc. Mucho antes que sus habilidades motrices les permitan acercarse a una copia del original, niños y niñas, antes meros trazos curvos y

cerrados, ya “ven” personas realizando determinadas acciones. De hecho, los niños no dibujan lo que ven, sino lo que sienten y lo saben, lo cual hace del dibujo un instrumento diagnóstico de la inteligencia y de la personalidad del niño [...] Hoy sabemos que supone una forma de expresión intersubjetiva que sienta las bases para el desarrollo social y comunicativo. (p.203)

### **Caracterización del acompañamiento de los padres y acudientes en el proceso de alfabetización.**

A través del currículo, con proyectos como el de “Bethlemitas por la Paz”, en planeación de clases y en las actividades de formación integral, se hace un acercamiento tanto a los niños como a los padres de familia. Sin embargo, no se hace una caracterización de los acompañamientos que hacen en casa, por lo que la presente investigación formuló, por medio de un encuentro y encuesta, dicho acercamiento.

De los 44 niños y niñas, de los dos grupos de transición, el grado A y el B, asistieron 37 (31 mujeres y 6 hombres) participantes entre padres y acudientes (**PA**) de los dos grupos de transición. 21 de ellos son menores de 30 años, y realizan los acompañamientos desde casa en el proceso lectoescritor, realizan en su mayoría actividades de juego libre y otras de copia o transcripción. Aquellos que están entre los 22 y 26 años, manifiestan preocupaciones laborales que dificultan el acompañamiento y la interacción en casa. Los padres o acudientes mayores de 40 años manifiestan ser permisivos con sus hijos; en

sus familias es, el niño quien regula si se hace el acompañamiento o no.

Así mismo, 13 de los padres y acudientes de familia que viven con la familia extensa, designan el acompañamiento a los tíos o abuelos. En muchas ocasiones estos procesos son favorables especialmente en el proceso lector; sin embargo, en cuanto a la escritura se reflejan deficiencias notables en la ortografía y el trazo en los adultos al diligenciar la encuesta con pregunta abierta. Los padres, cuando trabajan, pues no cuentan con niñera o cuidador, los acompañan después de las jornadas laborales. Se evidencia este aspecto cuando no realizan las actividades dejadas como refuerzo para casa, o estas son realizadas por ellos y no por los niños.

Los niños hijos de padres con educación universitaria (9) reflejan mayor fluidez en sus procesos de participación y, comunicación, exponiendo sus ideas y pensamientos con un adecuado lenguaje, especialmente sobre la importancia de esforzarse y, auto exigirse en la construcción de procesos, aspectos que manifiestan en clase.

Se pudo hacer la relación igualmente con los niños que aun con padre en casa, en actividades de lectura dicen que sus padres no les leen, y que les hacen las tareas o refuerzos que son en casa. En la plenaria ante el grupo, los mismos niños dicen no saber quién les realizó la actividad.

Por otra parte, se identifica que los padres que acompañan a los niños en el proceso lectoescritor, según la forma en cómo ellos lo aprendieron, así como algunos padres manifiestan que para ellos este fue muy difícil; por tanto, en ocasiones dejan a los hijos de manera más libre y con poco acompañamiento. Fue notorio que la responsabilidad se les deja a las mamás (ver Tabla 3).

En las actividades que realizan con los hijos (ver Tabla 4), un alto porcentaje le da más importancia al juego libre, seguido de mirar televisión 14, a la lectura, pero no se estimó el tipo el tiempo y la disciplina para hacerlo. Destaca en la encuesta la creencia de que la institución es la encargada de enseñar al niño a leer y escribir (ver Tabla 5), donde identifican actividades que se realizan desde la institución, como el uso de material didáctico, seguido de leer con una menor puntuación en el componente de escritura, desconociendo la educación física como un medio para el desarrollo de habilidades en este proceso.

**Tabla 3.** Personas que acompañaron

Profesoras	27
Familia	12
Mamá	24
Papá	15

**Tabla 4.** Actividades que más realizan con los hijos

Juego libre	21
Escribir	6
Leer	14
Dibujo	3
Organizar casa	2
Pintura	1
Ver televisión	15
Paseo	5
Comer	6
Deporte	1
Bailar	3
Cantar	1

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 5.** Actividades que observan de la Institución educativa en el proceso de lectoescritura.

Juegos didácticos	22
Lectura	15
Dibujo	1
Tareas de refuerzo para casa	10
Escritura	7
Libro / Cartilla	3
Educación física	1

Fuente: Elaboración propia

La investigación posibilitó concluir que en el grado de transición de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, del municipio de Filandia, Quindío, que las prácticas de las docentes están en concordancia con la normatividad (Decreto 2247 de 1997), en la utilización

y el fortalecimiento de medios y lenguajes comunicativos apropiados para satisfacer las necesidades educativas de los niños y las niñas, por medio de escenarios y actividades. Igualmente en la creación de ambientes de comunicación que favorezcan el goce y uso del lenguaje y en la creación de ambientes para el desarrollo del pensamiento como capacidad para expresarse libre y creativamente.

Se evidenció que las docentes de transición utilizan métodos de enseñanza tanto analíticos como fonéticos, en los que, además, ponen la lúdica y los proyectos pedagógicos. Igualmente se encuentran actividades de los proyectos institucionales y actividades que buscan, desde los saberes de los niños, llegar a construcciones conjuntas, más cercanas al uso canónico de los códigos, sonidos y símbolos.

Tanto en la entrevista semiestructurada (ES) como en la encuesta (E), diario de campo (DC) y autorrelato (A), se evidencia que los métodos de enseñanza usados para favorecer el desarrollo integral respecto a las habilidades comunicativas de los niños no están direccionados por teorías específicas sobre el desarrollo infantil, pero sí responden a la preocupación por responder a las exigencias del grado primero, con el fin de prepararlos y que les sea más fácil el inicio de la escolarización. Las clases orientadas propiamente a la lectoescritura se encuentran articuladas entre sí, lo que hace que no recaiga el interés en el contenido ni se les exija de forma tal, como en el grado primero.

Los aspectos afectivos y de preparación para las actividades, mediadas por la lúdica, no necesariamente se contraponen a la intención de lograr un acercamiento a la lectura y la escritura. Las docentes reconocen que los niños y las niñas se sienten más cómodos con las representaciones gráficas, como el dibujo, y por medio de actividades lúdicas logran acercarlos al canon. El trato al niño desde su integralidad posibilita integrar el proceso de alfabetización que ya ha iniciado en su casa, en su barrio y en todos los escenarios que tiene para desarrollarse en su cotidianidad.

Se evidencia la necesidad de fortalecer la exploración y la creatividad en esta importante etapa del desarrollo, que favorezcan su desarrollo integral, ya que las mismas actividades en tiempos específicos son desarrolladas sin contemplar las diferencias en las habilidades desarrolladas por los niños y los acompañamientos tan diversos que reciben desde sus familias.

Este último aspecto cobra gran importancia cuando se identifica que los niños tienen sus propias demandas frente al lenguaje, que finalmente se traduce en demanda de tiempo con sus padres y acudientes, para compartir las huellas que están dejando las letras en ellos.

Las sugerencias para fortalecer el proceso de formación integral en transición son:

Fortalecer la caracterización de los niños y las niñas para la construcción del proyecto pedagógico para el nivel,

buscando actividades que potencialicen sus aprendizajes desde sus habilidades y que cuenten con su participación al considerar las propuestas de los niños y las niñas.

Flexibilizar las actividades, para superar su intención de transmisión y seguimiento de estructuras y normas (sentados realizando guías, colorean, etc.), y favorecer la realización de actividades para la comprensión de la cultura en la que estamos inmersos, posibilitando igualmente situaciones de exploración y experimentación que estimulen el desarrollo del pensamiento.

Si bien se reconoce que en lo locativo faltan adecuaciones acordes con las necesidades físicas y psicológicas de los niños y las niñas, el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas entre las docentes y los padres puede promover la construcción de algunas herramientas didácticas.

Se debe fortalecer el desarrollo de los procesos de análisis y reflexión sobre las relaciones e interrelaciones del educando con el mundo de las personas, la naturaleza y los objetos, que propicien la formulación y resolución de interrogantes, problemas y conjeturas y el enriquecimiento de sus saberes.

## Referencias

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3.<sup>a</sup> ed). Pearson

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). Recolección de datos cualitativos. En *La*

*investigación en Ciencias Sociales, más allá del dilema de los métodos*. Tercera edición ampliada y revisada, universidad de los Andes: Grupo editorial norma

Braslavsky, B. (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 6(4). En: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Braslavsky.pdf)

Briseño, P. L., Flórez, R. R. y Gómez, M. D. (2016). Uso de las Tic en preescolar: Hacia la Integración Curricular. *Revista Panorama*, (13), 21-32. [file:///C:/Users/IdeaCentre/Downloads/1203-3524-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/IdeaCentre/Downloads/1203-3524-1-PB%20(2).pdf)

Cepeda, Y. (2014). El proceso de lectoescritura y su incidencia en la dislexia de los niños de segundo, tercero y cuarto año de educación de la Escuela Fiscal d Niños Humbertoalbornoz. Redrepositorio de acceso abierto del Ecuador. FCHE-EBP-1235.pdf. Disponible en <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/6765>

Chamorro, L. (1995). *La Lectoescritura: aprendizaje, dificultades y ayudas didácticas*. Bogotá, Colombia: editorial magisterio.

Conejo, L. D. y Carmiol, A. M. (2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, (36), 105-121. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476754920003>

Fernández, K., Gutiérrez, I., Gómez, M., Jaramillo, L. y Orozco, M. (2004). El pensamiento matemático informal de niños en edad preescolar: Creencias y prácticas de docentes de Barranquilla. *Revista Zona Próxima*, (5). <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1748>.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.

Flórez, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo Emergente*. Bogotá, Colombia. Preparación editorial e impresión Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1996). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

García, V. N. y Rojas, P. S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las últimas tres décadas del siglo XX. *Pedagógica y Saberes* N.42, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. pp.43-60 Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys43.60>

González, M. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista Fac. Med*, 63(2), 235-241. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>

Guzmán, R. (2014). *Lectura y escritura: Cómo se enseña y se aprende en el aula*. Universidad de la Sabana.

MEN. (1996). La construcción de la lengua escrita en el grado cero. Documentos Complementarios a los Marcos Generales. Santafé de Bogotá. Enlace editores Ltda.

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares preescolar*. Cooperativa Editorial Magisterio.

MEN. (2014a). Docente de preescolar. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767\\_recurso\\_19.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_19.pdf)

MEN. (2014b). Sentido de la educación inicial. Documento n.º 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

MEN. (2017). Bases curriculares para educación Inicial y Preescolar. Ministerio de Educación Nacional.

Lecturas: Educación Física y Deportes – EFDeportes.com, Revista Digital <https://www.efdeportes.com/efd193/coordinacion-visomotora-y-retraso-mental-moderado.htm>

Palacios, J. Marchesi, A. Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza

Editorial. <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/07/Coll-Palacios-Marchesi-Desarrollo-Psicol%C3%B3gico-y-Educaci%C3%B3n-1.-Psicolog%C3%ADa-Evolutiva-1.pdf>

Paredes, A. J. (1996). *La construcción de la lengua escrita en el grado cero*. Enlace editores Ltda.

Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30\\_04\\_Salmon.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30_04_Salmon.pdf)

Santos, N. (1996). Fundamentos de la Educación Preescolar en Colombia. Impreso por Graficas Marco A. Gutierrez

Unesco. (1993). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: boletín 32. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096791>

Zevallos, S. L., Terrazo, L. E., Piñas, Z. M. y Ramos, B. M. (2016). El origami en el desarrollo de la psicomotricidad de niños de la Institución Educativa Inicial La Lupuna, Ucayali. Revista Dialnet. Apunt. cienc. soc. 06(02) DOI:<http://dx.doi.org/10.18259/acs.2016022>

## NUESTROS REPOSITARIOS INSTITUCIONALES

1. RIBUC: Repositorio Institucional Biblioteca Universidad Católica de Pereira
2. OJS: Open Journal System (Sistema de Publicaciones Periódicas de la UCP)

Los repositorios institucionales (RIBUC/OJS) son un conjunto de servicios que pretenden proporcionar el almacenamiento y hacer accesible en formato digital, el material producto del quehacer académico de la UCP y su comunidad.

La Universidad Católica de Pereira, por medio de su biblioteca, viene trabajando en su construcción desde el año 2009 y desde el año 2011 fueron puestos a disposición de los usuarios.

¿Qué es el Repositorio RIBUC y/o OJS?

Es la plataforma orientada a la web, que permite almacenar, gestionar, buscar y recuperar la producción académica y científica de la Universidad Católica de Pereira.

La importancia de los repositorios RIBUC y/o OJS:

- Aumentan la visibilidad de la producción académica y científica de la Universidad
- Reúnen en un solo sitio el conocimiento producido en la Universidad
- Permiten el acceso abierto
- Preservan la producción institucional

En nuestros repositorios se podrán encontrar productos como:

- Informes de investigación
- Objetos de aprendizaje
- Las revistas institucionales UCP en texto completo
- Ponencias
- Tesis de maestría
- Artículos de investigación y otros
- RIBUC y/o OJS: Una estrategia para la visibilidad y gestión del conocimiento  
<http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/>

<http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/>

Videos educativos

- Poster
- Producción bibliográfica de la Universidad
- Monografías de grado
- Informes de prácticas académica

<b>Análisis educativo para la contextualización de las matemáticas en las actividades cotidianas de los estudiantes de grado séptimo</b> Andrés Mauricio Agudelo Robledo, Andrés Bernardo Piñeros Contreras, Orlando Cano López, Mauricio Fernando Cardona Duque .....	7
<b>Las acciones de los estudiantes a partir de sus voces en la Fundación Manos Unidas de Dios, en Armenia, Quindío</b> José Arturo Fonseca Cardona, Mauricio Fernando Cardona Duque .....	21
<b>Caracterización de la relación afectiva entre docentes y estudiantes con capacidades diversas en la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús de las Hermanas Betlhemitas del municipio de Filandia, Quindío, durante el año 2019</b> María Esperanza Gómez Montes, Johana Andrea Alzate Moreno, Mauricio Fernando Duque Cardona .....	37
<b>Enfoque de enseñanza del docente frente al estilo de aprendizaje en un grupo de estudiantes de práctica asistencial en enfermería del Instituto INEC de Pereira</b> Carolina Álvarez Quintero, Diana Carolina Molina Jojoa, Guiselle Silva Henao .....	51
<b>Estrategias de formación pedagógica para los analistas del producto microcrédito del Banco W de la ciudad de Pereira en el periodo 2016-2019</b> Norma Johana Arias Cicero, Jorge Restrepo Álvarez .....	68
<b>Pensamiento crítico para la generación 4.0</b> Gabriel Darío Gómez Franco .....	87
<b>Tipologías familiares y estilos de autoridad en las familias de estudiantes del grado 6.º de tres instituciones educativas del Eje Cafetero</b> Gabriel Darío Gómez Franco, Juan Guillermo Álvarez Aguirre, Martha Liliana Cardona Gómez, María Eugenia Gómez Vásquez, Catalina Alejandra Victoria Cardona, Mireya Ospina Botero .....	99
<b>Tras las huellas que deja la normatividad de las letras en los niños</b> Esperanza Mora Alfonso, Vittoria Angélica Gómez Martínez .....	118

**Grafiás**  
Disciplinarios de la UCP



**Universidad  
CATÓLICA  
de Pereira**

VIGILADO MINEDUCACIÓN

Avenida de las Américas  
Cra. 21 No. 49-95  
PBX. (57) (6) 312 4000  
FAX. (57) (6) 312 7613  
A.A. 2435

e-mail: [ucp@ucp.edu.co](mailto:ucp@ucp.edu.co)

<http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/grafias>  
Pereira - Risaralda

*Somos apoyo para llegar a ser gente, gente de bien y profesionalmente capaz*