

OSTEOTECNIA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE ANATOMÍA DE CRÁNEO PARA ESTUDIANTES DE PREGRADO Y POSTGRADO

OSTEOTECHNY AS A SKULL ANATOMY LEARNING STRATEGY FOR UNDERGRADUATE AND POSTGRADUATE STUDENTS

Luz Edith Pérez-Trejos¹

Sonia Osorio-Toro²

Liliana Salazar-Monzalve³

Universidad del Valle

1 4 5

RESUMEN

La mayoría de las investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje (E-A) de la anatomía humana (AH) buscan responder a cuál es la forma más eficiente de enseñar y aprender Anatomía Humana. Para esto, se han realizado

estudios que son, en su mayoría, de corte cuantitativo, en los que se comparan grupos que utilizan diferentes prácticas de laboratorio y métodos de enseñanza. No obstante, los resultados son controversiales y no logran ser concluyentes. El objetivo de esta investigación consistió en diseñar y aplicar un procedimiento operativo estándar (POE) para la obtención de piezas óseas de hemicara humana como estrategia de E-A de la anatomía del cráneo. Lo anterior se llevó a cabo a través de la técnica de osteotécnia; para su desarrollo se siguieron cinco fases de fundamentación teórica, una selección y determinación de características morfométricas del modelo y la búsqueda de materiales reactivos para lograr la degradación del tejido blando. Los resultados obtenidos permitieron concluir que el diseño y la aplicación del procedimiento operativo estándar para la

¹ Correo: luz.perez@correounivalle.edu.co
Teléfono: 3185568407

Fisioterapeuta. Magister en Ciencias Biomédicas. Docente Departamento de Morfología. Facultad de Salud. Universidad del Valle. Santiago de Cali. Valle del Cauca. Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-7907-7339>. https://sciminciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001652336

² Correo: sonia.osorio@correounivalle.edu.co
Teléfono: 3177366449

Fisioterapeuta. Magister en Ciencias Biomédicas. Docente Departamento de Morfología. Facultad de Salud. Universidad del Valle. Santiago de Cali. Valle del Cauca. Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-9755-2738>

³ Correo: liliana.salazar@correounivalle.edu.co
Teléfono: 3167433713
Fisioterapeuta. Magister en Ciencias Biomédicas. Docente Departamento de Morfología. Facultad de Salud. Universidad del Valle. Santiago de Cali. Valle del Cauca. Colombia <https://orcid.org/0000-0002-3087-8493>

obtención de piezas óseas de hemicara humana como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje de la anatomía de cráneo, resulta eficiente para adquirir conocimientos teóricos y prácticos a través de técnicas fácilmente reproducibles como la osteotecnia.

PALABRAS CLAVE

Anatomía Humana. Anatomía del cráneo. Enseñanza. Aprendizaje

ABSTRACT

The majority of research on teaching-learning (T-L) human anatomy (HA) seeks to answer what the most efficient way to teach and learn human anatomy is. To this end, mostly quantitative studies have been carried out, in which groups that perform different laboratory dynamics and use different teaching methods are compared. However, results are controversial and inconclusive. The objective of this research is to design and apply a standard operating procedure (SOP) for obtaining bone pieces from the of the midsagittal section of the skull as an T-L strategy of the skull anatomy. This was carried out through the osteotecnial technique; in addition, five phases of theoretical foundation were followed for its development, they enabled theoretical grounds, a selection and determination of the morphometric characteristics of the model, and the understanding of reactive materials regarding soft tissue degradation. The results obtained allowed to conclude that the design and implementation of standard operating procedure to obtain bone parts of the midsagittal section of the skull as a Teaching-Learning strategy of skull anatomy is efficient to achieve theoretical and practical knowledge through easily reproducible techniques such as osteotechnics.

KEYWORDS

Human Anatomy. Skull Anatomy. Teaching. Learning

INTRODUCCIÓN

El proceso enseñanza-aprendizaje (E-A) de la anatomía humana se ha convertido en una tarea de gran interés en diferentes aspectos para los investigadores de esta área. Esto se debe a que, como asignatura, la anatomía ha sido prioridad en la educación de las ciencias de la salud a través del tiempo.

Anteriormente, las clases de anatomía humana se impartían mediante la lectura de los textos clásicos, principalmente los de Galeno, seguida de una disección animal realizada por un barbero (cirujano sin ninguna educación formal) bajo la dirección del profesor. No obstante, el médico investigador Vesalio (1514-1564) logró que un juez de Padua, Italia, le facilitara el acceso a cadáveres de criminales ejecutados para su estudio (Romero et al., 2011). Los textos coinciden en que fue Vesalio quien convirtió la práctica de disección en la actividad central de las clases, pues a diferencia de otros profesores, él se encargaba de la disección rodeado de sus estudiantes. La observación directa era fundamental, rompió con la tradición que separaba la labor del médico del barbero (cirujano), además, ejerció como médico, profesor, disector y dibujante. Por esta razón, se le considera como el fundador de la anatomía moderna.

En la actualidad, algunas instituciones han apostado a la enseñanza de la anatomía, con el uso exclusivo de recursos virtuales y modelos anatómicos de diferentes materiales (Dinsmore et al., 1999), principalmente por las limitaciones en la consecución de material humano y los altos costos que implica su mantenimiento. Los coordinadores de esta área aducen que no es necesario interactuar con cadáveres para aprender cómo está organizado el cuerpo humano, sin embargo, algunos autores consideran que la realidad virtual palidece ante la experiencia real de abrir un cadáver, puesto que no se aprende sólo anatomía fría, como el

número de huesos o arterias, sino que lo que queda aprendido y siempre recordado es la realidad compleja de un cuerpo que hace poco estaba vivo (Rovetto-Villalobos, 2008).

Las estructuras óseas son parte esencial del currículo de enseñanza de la anatomía humana y de la investigación en anatomía clínica. Los huesos humanos son un recurso de aprendizaje ideal que favorece la comprensión de la forma, ubicación y tridimensionalidad de las estructuras, permitiendo observar los sitios de inserción de los ligamentos y tendones y, en algunas ocasiones, el curso de las estructuras nerviosas y vasculares. Además, el estudio de accidentes óseos se puede reconocer de manera más eficiente mediante la utilización de huesos secos, apoyado con el recurso de fuentes bibliográficas (Latarjet y Ruiz, 1981; Pró EA, 2012; Moore et al., 2013) así como la disección en el laboratorio (Ajayi et al., 2016).

Mairs (2004) definió la osteotecnia como las “técnicas que buscan la obtención de huesos de una muestra cadavérica para su almacenamiento a largo plazo para su estudio a través de diferentes técnicas”. Entre los componentes óseos más complejos para el aprendizaje se encuentra el cráneo, pues requiere una comprensión de la terminología anatómica de referencia para leer de forma efectiva los libros especializados en el tema. Inicialmente, se reconocen de forma general los huesos del neurocráneo (frontal, parietal, occipital, temporal, esfenoides y etmoides) y los huesos del viscerocráneo (nasal, maxilar, cigomático, lagrimal, vómer, concha nasal inferior y mandíbula), como también la articulación temporomandibular, seguido de la observación de las características y detalles anatómicos de cada estructura ósea (Latarjet y Ruiz, 1981).

El cráneo es el esqueleto de la cabeza encargado de proteger al encéfalo, sus anexos y los órganos de los sentidos. Este se relaciona con el sistema respiratorio y digestivo, lo que hace que

interactúe con múltiples estructuras vasculares, nerviosas y musculares (Latarjet y Ruiz, 1981). Entre los huesos que lo componen se encuentran ocho que pertenecen al neurocráneo (cráneo) y catorce al viscerocráneo (cara), cada uno de ellos compuesto por una variedad de estructuras y detalles específicos según su anatomía (Latarjet y Ruiz, 1981). La enseñanza detallada de este tema resulta compleja, puesto que implica que el estudiante se ubique espacialmente, diferencie la terminología semejante utilizada, reconozca las estructuras que caracterizan cada uno de los huesos del cráneo, identifique las relaciones entre las piezas y comprenda su organización en el contexto de favorecer el buen funcionamiento de los sistemas.

En cuanto a la anatomía, su enseñanza tradicional se realiza por medio de clases magistrales que se centran en el contenido, seguido de una práctica de identificación de estructuras anatómicas en el anfiteatro correlacionando la teoría (Alzate-Mejía y Tamayo-Alzate, 2019). Sin embargo, en las evaluaciones es posible analizar dificultades en el aprendizaje que hacen necesario incursionar con estrategias de enseñanza, con el fin de favorecer la construcción de conocimiento, tales como prácticas de laboratorio en las que se le permita al estudiante explorar de forma independiente, investigativa y problematizadora los temas relacionados con la anatomía humana (Fernandez-Marchesi, 2018). Por lo anterior, en este trabajo se ha planteado como objetivo diseñar y aplicar un procedimiento operativo estándar (POE) para obtener piezas óseas de hemicara humana, como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje de la anatomía de cráneo.

METODOLOGÍA

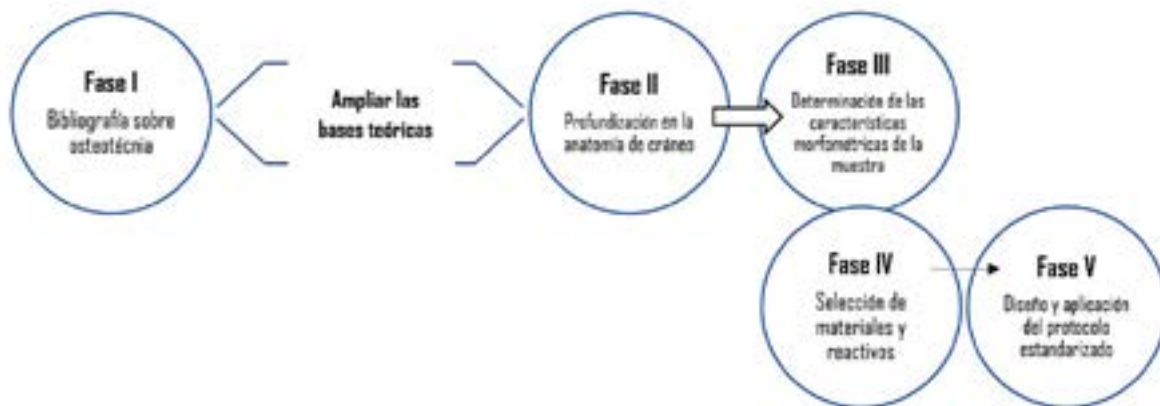
Este trabajo se enmarca en el proyecto titulado Recurso Educativo Abierto para el Aprendizaje de la Anatomía Humana, que cuenta con el aval del Comité Institucional de Revisión de Ética

Humana con código interno 121-018. En primer lugar, se llevó a cabo un ejercicio investigativo realizado por una fisioterapeuta, estudiante de tercer semestre de la Maestría en Ciencias Biomédicas, a través de un estudio de caso en el que se desarrolló un procedimiento operativo estándar (POE) para la obtención de piezas

óseas de hemicara humana, pertenecientes al laboratorio de Anatomía del Departamento de Morfología de la Universidad del Valle en Cali – Colombia, durante el periodo febrero – junio del 2019. Para su realización, se siguieron cinco fases (ver Figura 1 para representación gráfica de la progresión de las fases).

Figura 1

Fases para la obtención de piezas óseas a través de osteotecnica



FASES I Y II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Con el propósito de obtener conocimientos y bases teóricas suficientes sobre el proceso de osteotecnica de piezas anatómicas, se inició con una búsqueda bibliográfica en diferentes bases de datos como Pubmed, Scielo, Lilacs, Isi Web Of Science. No obstante, se obtuvo poca información bibliográfica sobre el manejo de piezas humanas (Fernandez-Marchesi, 2018; Mindiola et al., 2015) y algunas referencias en el uso animal y de conservación en museos de especies extrañas (Rodríguez-Palomo y Ramírez-Zamora, 2009; Betancourt, Pellitero y Cuellar, 2014; Riquelme, Abarzúa y Leichtle, 2018). Con base en los protocolos encontrados, se continuó con la elaboración del procedimiento operativo estandarizado (POE) para realizar la osteotecnica aplicada a hemicara humana.

FASE II: ESTUDIO A PROFUNDIDAD DE LA ANATOMÍA HUMANA DEL CRÁNEO.

Se tomó la descripción de dos autores (Latarjet y Ruiz, 1981; Pró EA, 2012) para realizar cuadros comparativos de la información y análisis de imágenes tridimensionales, con el fin de comprender la compleja ubicación espacial, así como el estudio de cráneos secos pertenecientes al Laboratorio de Anatomía de la Universidad del Valle.

FASE III: SELECCIÓN Y DETERMINACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS MORFOMÉTRICAS DE LA MUESTRA.

Para aplicar el protocolo de osteotecnica en el proceso de selección de la muestra se tomó un hemicráneo derecho del material humano entregado en custodia a la Universidad del Valle, Laboratorio de Anatomía, para uso académico e investigativo. La pieza no contaba con disección previa y conservaba la piel y parte de la columna cervical, además, se encontraba fijada en solución chilena y conservada por más

de un año en el mismo fijador. Se tomaron los siguientes datos iniciales:

- Longitud anteroposterior: 22 cm (desde el ápex de la nariz hasta la protuberancia occipital externa).
- Longitud supero inferior: 20 cm (desde el ángulo de la mandíbula hasta la porción escamosa del hueso temporal)

- Peso: 880 gramos, sin procesos de disección (Figura 2 - A)

FASE IV: BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE LOS MATERIALES Y REACTIVOS.

En esta fase se seleccionaron los materiales y reactivos necesarios para aplicar la técnica. En la Tabla 1 se puede observar la selección final de los materiales.

Tabla 1

Materiales biológicos, de bioseguridad y de disección utilizados

Material de bioseguridad	Material de disección	Reactivos	Equipos y otros materiales
- Gorro quirúrgico desechable	- Pinzas de disección con y sin garras	- Agua Grado 3 (destilación simple) (3)	- Medidor de Ph
- Gafas de protección	- Tijeras Metzenbaum	- Detergente enzimático en polvo	- Estufa de temperatura controlada una boquilla
- Careta (para el proceso de cocción)	- Tijeras de Mayo	- Peróxido de hidrógeno en diferentes concentraciones – 2% y 3%	- Termómetro de inmersión
- Tapabocas quirúrgico	- Estilete	- Hipoclorito de sodio 5% para realizar conversión a 1% en diluciones.	- Cámara Canon Eos rebel T3i
- Bata de manga larga (Antifluído)	- Sonda acanalada	- Enjuague blanqueador comercial sin cloro. Marca Vanish Blanco total	Recipientes de plástico con tapa, acorde al volumen de la pieza
- Guantes de protección (Látex o Nitrilo)	- Mango de bisturí N° 4 - Hoja N° 20		- Recipiente metálico para la cocción acorde al volumen de la pieza (olla).
- Guantes de uso térmico (altas temperaturas)			- Cuerda natural no sintética (1 metro)
- Zapatos cerrados			- Cepillo de cerdas duras
			- Lijas de agua #80 #120 #320 # 360
			- Tela de lienzo

Fuente: Elaboración propia

FASE V: DISEÑO Y APLICACIÓN

Una vez diseñado el protocolo, se implementó de manera estandarizada para la obtención de los huesos de cráneo a través de osteotécnia de piezas humanas (Hemicara).

RESULTADOS

El protocolo que se aplicó para el tratamiento de la pieza ósea se describe en los siguientes pasos:

- I. **Proceso de disección:** con el propósito de retirar la mayor cantidad de tejido blando posible, se inició con el proceso de disección empleando los materiales diseñados para tal fin. Se retiró piel, músculo, globo ocular y mucosas (Figura 2 – B).
- II. **Lavado y preparación de la pieza anatómica:** para retirar cualquier excedente de reactivos de conservación y fijación, el lavado de la pieza se realizó con detergente enzimático en polvo y un cepillo de cerdas duras (Figura 2 – C). Para favorecer el proceso de ablandamiento de tejidos blandos, la pieza se sumergió completamente en recipiente plástico por 24 horas, en una solución de agua destilada y jabón en polvo a temperatura ambiente (22°C - 26°C).
- III. **Preparación de reactivos para la inmersión:** se preparó la mezcla de los reactivos (detergente enzimático en polvo, agua destilada e hipoclorito de sodio 5%, para realizar conversión a 1% en diluciones), con la siguiente ecuación:

$$[\% \text{ concentrado original} \div \% \text{ de concentración deseada}] - 1 = X \text{ partes de agua} * X \text{ parte de NaClO}.$$

Se controló constantemente el pH de la solución (6 - 7) (Figura 2 – D).

- IV. **Inmersión:** antes de este procedimiento, la pieza anatómica se cubrió con lienzo curado para evitar pérdida de piezas pequeñas. Además, para garantizar una inmersión completa, se sujetó con una cuerda natural no sintética de un soporte metálico ubicado en la parte superior del recipiente de cocción (Figura 2 – E).

- V. **Cocción:** la solución de los reactivos explicada en el paso III se sometió a calor hasta alcanzar los 90°C para, posteriormente, sumergir la pieza controlando la temperatura durante todo el proceso de cocción. El tiempo total de calor fue de 5 horas continuas. Al finalizar, se retiró la pieza y se almacenó en un recipiente plástico sellado hasta el día siguiente. El enfriamiento fue gradual hasta alcanzar la temperatura ambiente.

- VI. **Re-inmersión después de la cocción:** una vez la pieza se enfrió a la temperatura ambiente, se observó que aún conservaba mucho tejido blando adherido al material óseo, por lo que no se logró el resultado esperado de la inmersión en calor y medio enzimático (Figura 2 – F). Debido a esta situación y, por sugerencia de un anatomista experto en el área, la muestra se pasó de nuevo a inmersión en un blanqueador comercial líquido sin cloro, con el propósito de facilitar la separación del tejido existente.

Las concentraciones utilizadas del blanqueador comercial fueron 30% y 50%. La pieza se expuso a la solución por 2 días, con observación de la muestra cada dos horas (Figura 2 – G).

- VII. Limpieza profunda del hueso:** se realizó manualmente el retiro del tejido blando restante con la ayuda de implementos de disección, teniendo precaución de no dañar la parte ósea (Figura 2 – H).
- VIII. Pulido:** la obtención de una superficie regular requirió eliminar imperfecciones ocasionadas por el proceso de disección. Para esta etapa, se pulió la superficie ósea con una lija de agua de 360°.
- IX. Blanqueamiento:** para dar una tonalidad más clara a la pieza obtenida, esta fue sumergida en un recipiente plástico con solución de peróxido de hidrógeno al 1 % durante 1 hora. Posteriormente, se incrementó en 1% más la concentración de peróxido, haciendo el recambio total del volumen de la mezcla hasta alcanzar el color deseado. La concentración mayor utilizada fue de 3%.
- X. Secado:** este procedimiento se realizó al aire libre por 72 horas garantizando a la pieza protección contra la humedad, la lluvia y los rayos solares directos, con el fin de disminuir el riesgo de proliferación de hongos y aparición de manchas que pudieran dejar una coloración oscura en la pieza.
- XI. Disposición final de los residuos químicos:** los residuos químicos se dispusieron según las normas estipuladas para este tipo de material.
- XII. Organización de la pieza obtenida:** se obtuvo un hemicráneo derecho, que se ubicó en un recipiente de acrílico diseñado para sus características (Figura 2 – I). Finalmente, se expuso en el museo del Laboratorio de Anatomía de la Universidad del Valle.

Figura 2

Fotografía de las fases para la obtención de piezas óseas a través de osteotecnia



Nota: las imágenes, en su respectivo orden, muestran A. la hemicara; B. el proceso de disección; C. el lavado y preparación de la pieza anatómica; D. Preparación de reactivos; E. Inmersión; F. Resultado después de la cocción; G. Resultado de inmersión en blanqueador comercial; H. Limpieza profunda del hueso; I. Disposición final de la pieza. Fuente: fotografías propias, Laboratorio de Anatomía, Departamento de Morfología-Universidad del Valle

DISCUSIÓN

La enseñanza de la anatomía en la mayoría de las universidades se ha clasificado como tradicional, caracterizada por una concepción transmisionista del saber en la que predomina lo magistral, con un carácter expositivo. El modelo pedagógico predominante sigue centrado en la clase teórica y la lección magistral, fomentando el aprendizaje memorístico y sin lograr establecer el aprendizaje significativo de la misma (Villarroel y Troncoso, 2017). En este modelo, la relación profesor-estudiante es de autoridad, donde predomina la verticalidad, la distancia afectiva y la dependencia (Pandey y Zimitat, 2007). En cuanto a la evaluación del conocimiento anatómico, generalmente se corrobora con un test de respuesta múltiple en el que se evalúa la acumulación de información. Estas pruebas comúnmente no valoran la capacidad asociativa, explicativa, argumentativa y creativa del estudiante (Pandey y Zimitat, 2007).

Del mismo modo, se presenta una situación similar en algunos cursos de posgrado en Ciencias Biomédicas, en los que ocasionalmente se sigue este mismo modelo de E-A. De ahí surge la relevancia de implementar metodologías centradas en el estudiante, como la descrita en el presente trabajo que, mediante el diseño y aplicación de un POE para obtener por osteotecnica un modelo de la anatomía de cráneo, se logró promover en el estudiante su participación en la construcción del conocimiento

de una manera integral. Además, se trabajó en el componente teórico en paralelo con el desarrollo de habilidades prácticas en el manejo de piezas anatómicas, sin olvidar el reconocimiento de la importancia de la bioseguridad en el trabajo en el laboratorio y el cuidado del medio ambiente al considerar el manejo adecuado de los residuos.

Sin embargo, durante la elaboración del POE se presentaron dificultades debido a los pocos estudios reportados de osteotecnica en piezas humanas, como el realizado por Rodríguez y Ramírez (2009), quienes a través de un protocolo establecido generaron piezas óseas anatómicas humanas (Mindiola et al. 2015). Ese protocolo sirvió como herramienta para adaptar algunos pasos en este estudio, logrando obtener habilidades en el mejoramiento de la técnica, así como otros protocolos que se pueden implementar en los laboratorios anatómicos. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios, no obstante, requirió adaptaciones durante el proceso, lo que sugiere que se deben realizar más investigaciones que permitan ajustar el protocolo para estandarizar y unificar la técnica.

La enseñanza del tema del cráneo tradicionalmente se compone de una clase magistral, apoyada de imágenes bidimensionales esquemáticas o reales, seguida de una práctica con cráneos humanos secos para identificar cada una de las estructuras que lo componen. En los cráneos es común encontrar variaciones anatómicas que no corresponden a la descripción de la literatura, así como alteraciones en la estructura por su uso y manipulación, dificultando aún más la comprensión de los detalles más específicos. También es importante comprender que al visualizar una estructura en conjunto como lo es el cráneo, que está compuesta por piezas óseas diferentes, articuladas y relacionadas de forma compleja, esta exige que el estudiante comprenda previamente la tridimensionalidad y

pueda imaginar las estructuras aisladas en los diferentes planos y cortes de sección.

La osteotécnia de cráneo, además de la pieza ósea como producto final, facilitó la obtención de conocimientos en ese segmento anatómico específico, debido a que el cráneo es uno de los temas más difíciles de enseñar y aprender de la Anatomía Humana. Esta especificidad ha hecho que la tarea de E-A en anatomía sea monótona, generando desinterés y frustración en la mayoría de estudiantes cuando no se ha trabajado de manera participativa (Brunstein, 2014). Por lo tanto, se recomienda que, además del estudio teórico, se manipulen las estructuras y se interactúe con ellas, para crear un POE como el descrito anteriormente y facilitar el aprendizaje a partir de la búsqueda de información relevante, el análisis de literatura, la escritura y la práctica.

En este sentido, se ha reportado que el rendimiento académico de los estudiantes cuando son evaluados con material cadavérico, en comparación con modelos anatómicos, es menor debido a la complejidad de las estructuras anatómicas reales. Los modelos más esquemáticos permiten reconocer con mayor facilidad las estructuras, pero también pueden influir en la construcción de un conocimiento erróneo (Brunstein, 2014). Dicha situación podría afectar a futuro el desempeño profesional del individuo, puesto que el conocimiento de la anatomía humana es fundamental para hacer procedimientos menos invasivos, que respeten las estructuras nobles y disminuyan el riesgo de iatrogenias. De esta manera, se entiende que los profesionales de la salud, especialmente los cirujanos, tienen una responsabilidad ética muy grande, debido a que cualquier error podría disminuir la calidad de vida de su paciente o incluso causar la muerte.

CONCLUSIÓN

El diseño y aplicación de un protocolo operativo estándar para la obtención de piezas óseas de

hemicara humana, como estrategia de E-A de la anatomía de cráneo, resulta eficiente para adquirir conocimientos teóricos y prácticos a través de técnicas anatómicas como la osteotécnia. El protocolo puede ser fácilmente replicado y/o ajustado, ya que los insumos son económicos y de fácil adquisición, lo que permite implementar este tipo de estrategias en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación a profundidad y detalle de estructuras anatómicas, tales como el cráneo.

La osteotécnia es un método con tiempos prolongados en el proceso, sin embargo, es una técnica segura y replicable que permite la obtención y conservación de piezas óseas anatómicas para su estudio y exhibición. Finalmente, se obtuvo de manera satisfactoria una pieza ósea anatómica, que será expuesta en el Museo de Anatomía de la Universidad del Valle.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Romero, A., Bolas, J.R., Schietekat, R.L., Velasco, G.C., De la Orta Rementería J.F., Guzmán, L.F.T., et al. (2011). Galeno de Pérgamo: Pionero en la historia de la ciencia que introduce los fundamentos científicos de la medicina. *An Médicos la Asoc Médica del Cent Médico ABC*. 56(4):218–25. <https://www.medigraphic.com/pdfs/abc/bc-2011/bc114g.pdf>
- Dinsmore, C.E., Daugherty, S. & Zeitz, HJ. (1999). Teaching and learning gross anatomy: dissection, prosection, or “both of the above?” *Clin Anat*. 12(2):110–4. DOI: 10.1002/(sici)1098-2353(1999)12:2<110::aid-ca5>3.0.co;2-3
- Rovetto-Villalobos, P.A. (2008) Ideas médicas : una mirada histórica [recurso electrónico] [Internet]. Universidad del Valle. Programa Editorial (Colección Artes y

- Humanidades / Univalle). Available from: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat07246a&AN=udv.744613&lang=es&site=eds-live>
- Latarjet, M. y Ruiz, L.A. (1981). Anatomía humana [Internet]. 2ed. Editorial Médica Panamericana. Available from: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat07246a&AN=udv.44461&lang=es&site=eds-live>
- Pró EA. (2012). Anatomía clínica [Internet]. Editorial Médica Panamericana; 2012. Available from: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat07246a&AN=udv.810940&lang=es&site=eds-live>
- Moore KL, Dalley AF, Agur AMR, Gutiérrez A, Vasallo L, Magri Ruiz B, et al. (2013). Anatomía con orientación clínica [Internet]. 7 ed. Wolters Kluwer Health. Available from: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat07246a&AN=udv.856782&lang=es&site=eds-live>
- Ajayi, A., Edjomariogwe, O., & Iselaiye, O.T. (2016). A review of bone preparation techniques for anatomical studies. *Malaya J Biosci.* 3(2):76–80. https://www.malayabiosciences.com/selected_article.php?id=83
- Mairs, S., Swift, B., & Ruddy, G.N. (2004). Detergent: an alternative approach to traditional bone cleaning methods for forensic practice. *Am J Forensic Med Pathol* 25(4):276–84. DOI: 10.1097/01.paf.0000147320.70639.41
- Alzate-Mejia, O.A., & Tamayo-Alzate, O.E. (2019). Metacognition in the Learning of Anatomy. *Int J Morphol*, 37(1):7–11. DOI: 10.4067/S0717-95022019000100007
- Fernandez-Marchesi, N.E. (2018). Atividades práticas de laboratório e indagação na sala de aula. *Tecné, Episteme y Didaxis TED* (44):203–18. Available from: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-38142018000200203&lng=en&nrm=iso. ISSN 0121-3814.
- Mindiola, A., Dávila, G., Escalona, I., Alvarado, M., Fajardo, J., Pulgar, S., et al. (2015). Eficacia de la osteotecnica. Técnica para la preservacion de piezas oseas empleada en el instituto anatómico de la facultad de medicina de la universidad del Zulia. *Invest Clin*, 56(S1):752–77. Available from: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsgao&AN=edsgcl.612475395&lang=es&site=eds-live>
- Rodríguez-Palomo, D., Ramírez-Zamora, J. (2009). Técnica de conservación de huesos en peróxido de hidrógeno. *Med Leg Costa Rica*, 26(2):117–23. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152009000200006&lng=en&tlng=en
- Betancourt, G.C., Pellitero, J.M.S y Cuellar, L.N. (2014). Ensamblaje artesanal de un esqueleto canino mediante variantes de la osteotecnica. *REDVET Rev Electrónica Vet*, 15(9):1–15. https://www.redalyc.org/pdf/636/Resumenes/Abstract_63632727005_2.pdf
- Riquelme, L., Abarzúa, R. y Leichtle, J. (2018). Adaptación de osteotecnica para el montaje de un ejemplar de delfín de Risso *Gampus griseus* (Cuvier, 1812). *Rev Med Vet Investig*, 1(1):102–8. https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Leichtle/publication/324923184_Adaptacion_de_osteotecnica_para_el_montaje_de_un_ejemplar_de_Delfin_de_Risso

Grampus_griseus_Cuvier_1812/
links/5aeb7819458515f59981de0d/
Adaptacion-de-osteotecnica-para-el-
montaje-de-un-ejemplar-de-Delfin-de-
Risso-Grampus-griseus-Cuvier-1812.
pdf

Villarroel-Guerra, M.A. y Troncoso-Felipe, N.A.
(2017). Combinación de osteotecnica
más conservación de músculos en
montaje único de *Canis lupus familiaris*.
Int J Morphol. 2017;35(1):351–6. DOI:
10.4067/S0717-95022017000100055

Pandey, P., & Zimitat, C. (2007). Medical students'
learning of anatomy: memorisation,
understanding and visualisation. *Med
Educ*, 41(1):7–14. DOI: doi:10.1111/
j.1365-2929.2006.02643.x

Góngora FB, Gutiérrez EF. Modelos pedagógicos
y cambios curriculares de medicina.
Una mirada crítica. *Rev la Fac Ciencias
la Salud la Univ del Cauca.* 2004;6(2):9–
19. [https://dialnet.unirioja.es/servlet/
articulo?codigo=6544550](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6544550)

Brunstein, J. (2014). Experiencias de los
Académicos Acerca de Enseñar,
Aprender y Evaluar Anatomía Humana.
Pontificia Universidad Católica de
Chile. [https://buscador.bibliotecas.
uc.cl/permalink/f/obo10b/puc_
alma2171929530003396](https://buscador.bibliotecas.uc.cl/permalink/f/obo10b/puc_alma2171929530003396)

da Silva K de C, Santana OA, de Moraes
SRA. Calidad y Lenguaje de los
Objetos de Aprendizaje Utilizados en
la Enseñanza de la Anatomía Humana.
Int J Morphol. 2013;31(2):455–60.
DOI : [http://dx.doi.org/10.4067/S0717-
95022013000200015](http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022013000200015)

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA JUVENTUD

FACTORS INVOLVED IN LEARNING CHEMISTRY FROM THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF YOUTH

Juan Maria Torres¹

Luz Estela Romero Ramírez²

Mawency Vergel Ortega³

Universidad Francisco de Paula Santander

RESUMEN

La investigación de carácter comprensivo tiene como propósito identificar factores que intervienen en el aprendizaje de la química desde las representaciones sociales de la juventud. Desde una perspectiva epistemológica, la investigación se fundamenta en la teoría de las representaciones sociales, utiliza los

procedimientos de análisis sistemático indicados en la metodología de la teoría fundamentada. Los resultados señalan que en las representaciones de los estudiantes intervienen factores como: preconcepciones, antecedentes académicos, papel del maestro como formador y ser humano, componente afectivo y actitudinal, el uso de representaciones para facilitar el aprendizaje y la reflexión crítica que realiza el estudiante sobre su proceso formativo. Se concluye que se deben gestionar labores conjuntas e interdisciplinarias para originar cambios desde que inicia la formación, de esta manera, la problemática del proceso enseñanza-aprendizaje de la química será superado

¹ Departamento de Química, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia. Ingeniero Químico, Magister en ciencia y técnica del Carbón. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3276-6273> Correo electrónico: juanmari-atc@ufps.edu.co

² Departamento de Química, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5530-3776> Correo electrónico: luzestelarr@ufps.edu.co

³ Departamento de Matemáticas y estadística Electrónica, Universidad Francisco de Paula Santander- Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8285-2968> Correo electrónico: mawency@ufps.edu.co

Palabras clave: representaciones, química, profesor, aprendizaje

ABSTRACT

The purpose of this comprehensive research is to identify factors that intervene in the learning of chemistry from the social representations of youth. From an epistemological perspective, the research is based on the theory of social representations, using the systematic analysis procedures indicated in the grounded theory methodology. The results indicate that the students' representations are influenced by factors such as: preconceptions, academic background, the teacher's role as a trainer and human being, affective and attitudinal components, the use of representations to facilitate learning and the critical reflection made by the student on his or her formative process. It is concluded that joint and interdisciplinary work must be managed to bring about changes from the beginning of the training, thus, the problems of the teaching-learning process in chemistry will be overcome.

KEY WORDS:

representations, chemistry, teacher, learning

INTRODUCCIÓN

La investigación identifica y analiza las representaciones sociales acerca del aprendizaje de la química de los estudiantes repitentes, considerando los problemas de aprendizaje, el bajo rendimiento académico, la precognición de conceptos, la actitud negativa de los estudiantes hacia el aprendizaje de la química, los altos índices de repitencia, las dificultades en la lectura, la escritura, la expresión oral, el análisis interpretativo, el papel del maestro como formador y la influencia de la tecnología (Zambrano, 2000). Con el fin de realizar el análisis interpretativo de las causas mencionadas para determinar los posibles resultados del estudio, se utiliza principalmente la teoría de

las representaciones sociales enmarcada en la psicología social, la cual ha permitido indagar sobre diferentes líneas de investigación. Al mismo tiempo, se han establecido inquietudes acerca de cómo la realidad es construida por los sujetos y cómo influye la sociedad en la construcción, transformación y diversificación del conocimiento científico en los individuos. (Jodelet, 2003).

Las prácticas pedagógicas y los factores motivacionales del docente inciden en la repitencia de la química, por eso, tratarlas se convierte en uno de los objetivos principales de este trabajo. Así mismo, no puede desconocerse el componente ético de la comunidad universitaria, en particular del docente, quien tiene una importante función social y cultural en la construcción del joven estudiante y, por ende, de la sociedad. Otra característica importante del estudio consiste en analizar la realidad académica de los estudiantes que ingresan a primer semestre para formular planteamientos metodológicos interesantes, renovadores del sentido común, y los saberes previos que traen los jóvenes que muchas veces están llenos de errores. Lo anterior, con el fin de construir esa realidad y hacer que los conceptos y las aplicaciones de la química sean más precisos y entendibles.

La propuesta ética de la pedagogía se manifiesta en la formación del hombre, su inserción en la cultura y su transformación en un individuo libre y autónomo. El reconocimiento de la existencia del otro como un ser en permanente formación, da sentido y significado al propósito esencial de la educación: construir un proyecto de humanidad (Campo y Restrepo, 2000).

DISEÑO METODOLÓGICO

Para construir esta reflexión de carácter comprensivo y pedagógico, se usa como línea de apoyo la teoría fundamentada para dinamizar los datos recolectados. Según Strauss y

Corbin (2002), se “relacionan datos de manera sistemática y se analizan por medio de un proceso de investigación”. Así mismo, Sandoval (1997), dice que: “es una metodología general para desarrollar una teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar”. Los autores afirman que para construir conocimiento se debe seguir una metodología donde los datos obtenidos deben ser bien analizados y retroalimentarse, es decir, que sea cíclica y no lineal, pues sabemos dónde comenzamos la investigación, pero no dónde la terminamos.

La población está conformada por, aproximadamente, 150 estudiantes de la asignatura de y química en la carrera de Ingeniería Industrial; Los educandos están conformados por tres grupos: cada uno tiene alrededor de 45 a 50 estudiantes, estos datos son homologados por una participante de este proyecto que es docente de la asignatura, así como por otros docentes que dirigen los otros dos grupos. Se seleccionó una muestra de 46 estudiantes mediante un muestreo intencional a los que se les realizó una entrevista a profundidad e independiente a 25 de ellos, los otros 21 se organizaron en dos grupos focales de 7 y 14, hasta la saturación teórica, que es el punto donde la información recopilada no produce aportes novedosos para la investigación. La entrevista se completó a medida que se desarrolló el trabajo de campo, se recolectó y se analizó la información.

El documento usado para la recolección de información es la entrevista semiestructurada. Strauss y Corbin (2002), y el grupo focal. Las fases que conforman el diseño de la investigación son: exploración, trabajo de campo, análisis de la información y producción del informe final. Estas etapas deben retroalimentarse una con otra para que el proyecto sea de calidad, es decir, el trabajo no debe ser lineal sino cíclico, pues

al iniciarlo genera incertidumbre porque sus características todavía no se han formalizado. Cada fase tendrá documentos específicos que relacionen las actividades para controlar y supervisar la ejecución de las mismas. Además, estas permiten una rápida identificación de los distintos problemas y la adaptación a nuevas restricciones que surjan debido a circunstancias no previstas inicialmente.

RESULTADOS

El aprendizaje de la química en los jóvenes, se hace evidente a través de los resultados obtenidos en las estadísticas de los últimos cinco años, en promedio. Estas reportan que un 40 % de los jóvenes deben repetir Química (2019), además de la tasa de retiro en programas de química 5%. Si bien este porcentaje ha disminuido, las cifras aún son preocupantes para estudiante, los docentes, la familia, el plan de estudios y la misma universidad, comprometida en generar egresados altamente calificados, con competencias técnicas, pensamiento crítico e innovador y sentido de responsabilidad.

Del estudio toma interés en investigar por qué en la universidad existe alta repitencia, hecho que ocasiona la prolongación del tiempo de permanencia, dado que las materias mencionadas son asignaturas o ejes temáticos del ciclo básico. Así mismo, algunos jóvenes no logran alcanzar el promedio ponderado exigido por la institución, por lo que los educandos no pueden culminar sus estudios y abandonan la educación superior.

La investigación conduce a una visión conjunta de estudiantes, docentes y comunidad universitaria, con el fin de construir proyectos que contribuyan a la estructuración de ese ser humano fundamentado en el propósito de formación. Los resultados sintetizan la reunión de los códigos substantivos; por último, la combinación y la reducción de estos permitieron establecer los siguientes códigos conceptuales:

El papel del maestro en la formación integral, el estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, el papel del componente afectivo y actitudinal en el proceso de aprendizaje, las representaciones sociales como ayuda en el aprendizaje, la visión del estudiante de su proceso formativo.

Contextualizando el proceso en el “aprendizaje significativo” y, finalmente, descubriendo la

categoría central, aquella con mayor frecuencia que se conecta de buena manera con las categorías, la cual resultó “Formación de un ser humano”. Los códigos conceptuales mencionados anteriormente son resultado de del análisis de las opiniones de los estudiantes, muestra como macrocategorías pedagogía crítica, proceso cognitivo, antecedentes, proceso de estudio, actitud, currículo, entorno ambiental y reflexión crítica

Tabla 1. Macrocategorías

MACROCATEGORÍA	CATEGORÍAS SUBCATEGORÍAS
1. PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA	PROCESOS Discurso pedagógico, estrategias de enseñanza, Actitud del docente, Conciencia del docente, Transposición didáctica, Interacción docente-estudiante, dinámica en la enseñanza, motivación, reflexión, Herramientas, transmisión del discurso, planificación, evaluación,, acompañamiento, Materiales didácticos, bagaje cultural, Saber disciplinar, estructura teórica, vocación, apoyo, fortalecimiento de ideas
2. PROCESO COGNITIVO	POCESOS DE COMPRENSIÓN Dificultades, formación, preparación, poco entendimiento, falta de atención, Concentración, falencia en proceso metacognitivo, poca comprensión PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Razonamiento, Estructura teórica, Reelaboración conceptual, Retroalimentación de sus representaciones, Procedimientos, Interpretación, Fortalecimiento de ideas, Conocimiento previo
3. ANTECEDENTES	FORMACIÓN Falta de conocimiento, Buenas bases, Pocos cimientos, Buena educación, Malas bases conceptuales, poca fortaleza, Deficiencia, Poca conceptualización
4. PROCESO DE ESTUDIO	METODOLOGÍA Disciplina, Poca dedicación, conceptualización, Integración, Percepción, aplicación de conceptos, Resolución de nuevos problemas, Asesorías, Planeación, Talleres, Investigación, Apoyo y refuerzo tecnológico, Formulación de preguntas, Organización
5. ACTITUD	MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE Positiva, Entusiasmo, Gusto, Apatía, Interés, Compromiso, Consciencia, Atención, Flexible, Ocasional, Indecisión ACOMPANAMIENTO AFECTIVO DEL DOCENTE Importancia, Motivación

6. CURRÍCULO	<p>APRENDIZAJE Significativo, crítico, Coherencia, Recursos, Aplicación, Práctico, Dinámico, Tecnología</p> <p>CRITERIOS Educación significativa, Educación práctica, Desarrollo de competencias</p> <p>COMPETENCIAS Habilidad, Destreza, Aplicación</p>
8. USO DE REPRESENTACION	<p>ACERCAMIENTO DE LO ABSTRACTO A LA REALIDAD</p> <p>Visión, Abstracción, Dificultad, Preconcepción, Percepción, Motivación, Didáctica, Aprendizaje, Entendimiento, Experiencias, Aplicación, Relación, Dificultad, Actividad en el aprendizaje, Práctica, Metodología, Estrategias</p> <p>INFLUENCIA DE LA TECNOLOGÍA Distracción, juegos, doble funcionalidad y multitareas, Globalización, Utilidad, Facilidad, Abstracción, Ahorro de tiempo, Naturaleza de la opinión, Construcción de opinión, Innovación, Actualización</p>
9. ENTORNO AMBIENTAL	<p>VALORES Y RELACIONES INTERPERSONALES Importancia, Atribuciones, Paciencia</p> <p>AMBIENTE Concentración, Rendimiento, Bloqueo, Motivación, Atención, Concentración, Interés, Apatía, Condiciones adecuadas, Silencio, Intranquilidad</p>
10. REFLEXIÓN CRÍTICA	<p>ORIENTACIÓN Conductas, Reflexión, Influencia, Retroalimentación, Fortalecimiento</p> <p>ENSEÑANZA INTEGRAL Comprensión, Cumplimiento, Humanidad, Respeto, Formación, Mejoramiento, Alternativa</p>

El análisis de códigos sustantivos permiten observar que son categorías emergentes consideradas factores que influyen en el aprendizaje desde las representaciones sociales el proceso pedagógico, el proceso cognitivo, técnicas de estudio, percepción de la juventud, y la crítica constructiva.

ANÁLISIS DE CÓDIGOS SUBSTANTIVOS

CÓDIGOS SUBSTANTIVOS	INTERPRETACIÓN
PROCESO PEDAGÓGICO Didáctica y currículo	Metodología, Discurso pedagógico, Estrategias del docente Actitud docente-estudiante, Dinámica en la enseñanza, bagaje cultural, Fortalecimiento de ideas, Construcción del conocimiento, Aprendizaje significativo -Influencia de la tecnología - Educación práctica - competencias- habilidades
PROCESO COGNITIVO Procesos cognitivos Antecedentes	Antecedentes académicos, positivos y negativos Falencia en proceso metacognitivo- Análisis anticipados
ESTUDIO Metodología de estudio Actitud-Entorno ambiental	Disciplina para estudiar -Percepción de sus compañeros -Aplicación de conceptos -Dificultades en los estudios -Apoyo tecnológico- Asesorías Actitud ocasional para estudiar -Compromiso con el estudio-Lo afectivo refuerza el conocimiento-El ambiente rinde o bloquea
PERCEPCIÓN Uso de representaciones Conocimiento cotidiano	De la aplicación y la relación teórico-práctica De las diferentes actividades realizadas por el docente, por sus compañeros y por la misma institución-De la innovación en la tecnología
CRÍTICA CONSTRUCTIVA	Orientación de conductas -Enseñanza integral -Mejoramiento en la enseñanza -Comprensión de comportamiento-Los docentes deben ser más humanos Retroalimentación estudiante-docente-estudiante

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los factores que influyen en el aprendizaje de la química en la juventud, desde sus representaciones sociales son el proceso pedagógico, el proceso cognitivo, técnicas de estudio, percepción de la juventud, y la crítica constructiva.

El entendimiento de las representaciones sociales de jóvenes universitarios y su influencia en la comprensión y el aprendizaje significativo del y la química, se basó en los resultados encontrados en las manifestaciones de los estudiantes con respecto a la formación académica básica con la

que llegan los jóvenes a la universidad, el modo significativo de la enseñanza-aprendizaje en sus estudios superiores, las acciones pedagógicas desarrolladas por el programa y la universidad, la actitud y la motivación tanto del maestro como del estudiante en el aprendizaje significativo, los medios tecnológicos que intervienen en la formación integral de ese ser humano tan importante para la familia y la sociedad.

Al momento que los estudiantes ingresan a la educación superior se encuentran con una compleja realidad social, académica y cultural, su accionar los lleva a generar estrategias para su adaptación y permanencia, con el fin

de culminar con éxito sus estudios. La mayoría de los jóvenes manifiestan que el grado de dificultad en el aprendizaje del y la química es por las estrategias pedagógicas y didácticas usadas por los maestros.

Las labores pedagógicas que deben desarrollar los profesores en beneficio de los jóvenes son el papel fundamental del maestro en la formación integral del estudiante, él posee un contacto directo con los jóvenes, además de la influencia en la mayoría de sus acciones pedagógicas. Por lo tanto, en el aprendizaje significativo desarrollado desde una mirada psicosocial, es fundamental tener en cuenta las representaciones sociales de docentes y estudiantes, que se ponen en juego en el aula de clase y que inciden en la práctica educativa (Aguilar y Mazzitelli, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.C. (1994a). *Metodología de recolección de las representaciones sociales*. Prácticas sociales.
- Aguilar, S. B., Mazzitelli, C. A., Chacoma, M. S., & Aparicio, M. T. (2011). Saberes del docente y representaciones sociales: implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(2), 1-28.
- Arroyo, L. (2004). *La implantación del enfoque constructivista en el aula de ciencia: estudio de caso múltiple*. Universidad de Puerto Rico.
- Ausubel, P. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. En Elam, S. (comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. El Ateneo.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. (2a Edición en colaboración con Marie-Alberte Joshua). La Pensée Sauvage.
- Clémence, A. (2001). *Social positioning and social representations*. In K. Deaux, & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social* (pp. 83-95). Oxford, UK, Malden, MA: Blackwell.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social* (Vol. 39). Ediciones Akal.
- Echavarría, C. (2011). La escuela un escenario de socialización para la construcción de identidad moral. *II Encuentro Internacional y V nacional: Escuela, Familia y Medios, Escenarios para la Paz y el Desarrollo Humano*. Encuentro llevado a cabo en Manizales, Colombia.
- Elder, L. y Paul, R. (2004). Fundación para el Pensamiento Crítico. *Revista El Educador*.
- lafrancesco, G. (2013). *La investigación pedagógica formativa*. Magisterio.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero (eds.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, (7-30). UNAM.
- Levina, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Sígueme.

- Mallart, J. (2000). Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, (217), 417-438.
- Martínez, A. (2006). *Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado*. Universidad de Oriente.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Autor.
- Largo, F., Rojas J.P. y Vergel-Ortega M. 2020. La empatía en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica desde la perspectiva de la interacción social. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2), 1-25. <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Moscovici, S. (1991). *La psicología social I*. Paidós.
- Mugny, G., & Papastamou, S. (1986). *Los estilos de comportamiento y su representación social. S. Moscovici, Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*, 507.
- Naranjo, I. (2012). *Representaciones sociales de los estudiantes de la media vocacional sobre la matemática y la química*. Universidad de Córdoba.
- Nieto, F., Rojas, J.P. y Vergel-Ortega, M (2019). *Impacto de estrategia pedagógica basada en el aprendizaje creativo para estudiantes de ingeniería*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Osnaya, F. (2004). *Las representaciones sociales de las unidades de servicios de apoyo a la educación superior*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ovalles, G. y Urbina, J. (2013). *Abandono y permanencia estudiantil en el programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Francisco de Paula Santander: Análisis de factores pedagógicos*. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research. Volume 2. A third decade of research*. Jossey- Bass.
- Pineda, D. y Mota, Á. (2006). Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1307-1335.
- Pérez, A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudio filosofía*, (44), 9-37.
- Rateau, P. y Mónaco, G. L. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Romero, L., Torres, J. y Vergel, M. 2021. Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje del cálculo y la química. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

- Tamayo, O. (2006). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(45), 37-49.
- Tinto, V. (2007). Research and Practice of Student Retention: What is next? *Journal of College Student Retention*, 8, 1-19.
- Urrutial, E. (2019). *Rendimiento Académico y contexto familiar en estudiantes universitarios*. *Revista N°3 Saberes Educativos*, 166-177. Universidad Concepción de Chile.
- Vera, H. (2002). *Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim*. *Sociológica*, 17(50), 103-121.
- Vergel, M. Rojas, J.P. y Urbina, J. 2020. *Imaginarios de educación superior en la juventud sorda*. Bogotá: Ecoe ediciones
- Zambrano, A. (2000). *Pedagogía, educabilidad y formación docente*. Nueva Biblioteca Pedagógica.

RECIBIDO EL 16 DE JUNIO DE 2021 - ACEPTADO EL 15 DE SEPTIEMBRE DE 2021

TRAZADOS CORPORALES: DEL CUARTO DE LA EMPLEADA DOMÉSTICA A LOS INTERSTICIOS DE LA CASA EN TRES MOMENTOS DE LA SOCIEDAD ANTIOQUEÑA

BODY TRACES: FROM THE ROOM OF THE MAID TO THE INTERSTICES OF THE HOUSE IN THREE MOMENTS OF ANTIOQUIA SOCIETY

Luz Elena Restrepo Pérez¹

Edilberto Hernández González²

Universidad de San Buenaventura

RESUMEN

El presente artículo se interesa por configurar los trazados corporales circundantes desde el cuarto de la empleada doméstica a otros espacios de la casa, desplegando uno de los propósitos de la tesis doctoral *Los cuartos de las empleadas domésticas: espacios de formación de los cuerpos*, investigación que se ha planteado y desarrollado desde la perspectiva investigación-

¹ Luz Elena Restrepo Pérez, candidata a doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín. Magister en Ingeniería con Especialidad en Sistemas de Calidad y Productividad, Tecnológico de Monterrey, México. Correo electrónico: luzerestrepo1@gmail.com. Luz Elena Restrepo Pérez código: 0000-0003-3346-5907

² Edilberto Hernández González, Postdoctor de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Doctor en Educación Universidad de la Salle, Costa Rica, Universidad de San Buenaventura, Medellín. Correo electrónico: edilberto.hernandez@usbmed.edu.co. Edilberto Hernandez Gonzalez código: 0000-0002-6274-4078

creación. Partiendo de este propósito se hace un recorrido sociohistórico por los espacios del servicio doméstico en tres periodos particulares (1820-1830, 1920-1935 y 1940-1960), articulando aspectos espaciales y relaciones cuerpo-espacio en casas de dos municipios de Antioquia. Esto nos permite reflexionar sobre el lugar social que ocupa la empleada doméstica, el cuarto como formador de cuerpos abnegados en función de sus empleadores y desigualdades sociales.

PALABRAS CLAVE

Cuarto, empleada doméstica, cuerpo, espacio.

ABSTRACT

This article is interested in configuring the surrounding body tracings from the maid's room

to other spaces in the house, deploying one of the purposes of the doctoral thesis. The rooms of domestic workers: spaces for the formation of bodies, an investigation that it has been proposed and developed from the research-creation perspective. Starting from this purpose, a socio-historical journey is made through the spaces of domestic service in three particular periods (1820-1830, 1920-1935 and 1940-1960), articulating spatial aspects and body-space relationships in houses of two municipalities of Antioquia. This allows us to reflect on the social place occupied by the domestic worker, the fourth as a shaper of selfless bodies based on their employers and social inequalities.

KEY WORDS

Room, household employee, body, space.

INTRODUCCIÓN

El presente texto despliega uno de los propósitos de la investigación doctoral *Los cuartos de las empleadas domésticas: espacios de formación de los cuerpos*; propósito que se ocupa de configurar los trazados corporales que circulan desde el cuarto de la empleada doméstica a otros espacios de la casa, para lo cual hemos ubicado un conjunto de viviendas, situadas en el municipio de Santa Fe de Antioquia (1820-1830) y en los barrios Prado Centro (1920-1935) y Laureles (1940-1960) de la ciudad de Medellín.

La configuración del concepto de *trazados corporales* alude a los vínculos y modos de relación que se producen entre los cuerpos y los espacios habitados; en este sentido, la noción de espacio que orientó la investigación se apoyó fundamentalmente en las ideas de José Luis Pardo, en particular de su libro *Las formas de la exterioridad* (1992), obra en la cual el autor ahonda en las relaciones del cuerpo y el espacio, las maneras de estar en él y las consecuencias de esta mutua interdependencia.

Ahora bien, el cuarto, en tanto espacio personal, que alberga en una caja a quien lo habita, junto con sus objetos y sensaciones (Perrot, 2009), se transforma en un lugar necesario e íntimo, uno que se puede transformar según las necesidades de quien lo habita, aquel que no es solo de reposo, sino que también acoge a los cuerpos, les da abrigo, perfila límites o incluso los expande; un lugar que puede apreciarse como símbolo del poder de quien lo habita, como la autora anteriormente mencionada lo señala. Por otro lado, Yvon Thébert, arqueólogo e historiador francés, plantea cómo al transformar la arquitectura de la casa, incluso la del cuarto, se impacta la vida privada al interior, de ellas, produciendo cambios relevantes en quienes habitan esos lugares (Thébert, 1990).

El cuarto que habita la empleada doméstica construye una instancia medianamente propia, pues fuera de él, se presenta como una mujer al servicio de otros y, en ese sentido, los intersticios creados entre los cuerpos o los espacios y las relaciones determinan la manera cómo aprecia el mundo (Sennet, 1997) y cómo éste percibe a aquella mujer encargada de los oficios, atenta a servir a una familia diferente a la propia. Es por esta relación que se hace relevante hablar del papel de la mujer, aquella que ha estado al cuidado de otros, quien en algunas ocasiones ingresa al servicio doméstico por recomendaciones de familiares o amigos cercanos, en momentos percibiendo no solo el ingreso económico por su labor sino también, como parte de pago, techo y alimentación, debido a que son mujeres de un nivel socioeconómico vulnerable (Hufton, 2020) y que son protagonistas de un hecho que incluso hoy en día sigue presentándose en la sociedad colombiana: la pobreza, puesto que la mayoría de quienes se dedican al servicio doméstico son de escasos recursos, de poblaciones desplazadas o de bajo nivel educativo (León, 2013). Los anteriores son hechos que pertenecen a una sociedad cada vez más estratificada, que perpetúa las desigualdades de género y los

poderes hegemónicos (Federici, 2010) y que justifican la importancia de reconocer cómo el espacio y quién lo habita forman un cúmulo de experiencias que no se pueden desligar una de la otra (Pardo, 1992).

Es relevante mencionar que la investigación doctoral anteriormente mencionada, fue concebida y desarrollada metodológicamente desde la investigación-creación, perspectiva epistemológica que no rivaliza con otros enfoques y resalta las posibilidades de las artes, así como también permite un acercamiento a ese universo íntimo en donde un análisis reflexivo, asociado a una mirada personal y artística nos lleva a indagar las vivencias de las personas, puesto que la investigación se centra en ellas y su ambiente (Strauss y Corbin, 2006). En este sentido nos interesa a partir de la propia experiencia, identificar como se hacen visibles las tensiones existentes entre los sujetos de estudio, en nuestro caso el cuarto, y los sujetos que lo habitan (Silva, 2016); de tal manera que eso que la casa tiene por decir, se pueda de algún modo leer, para así acercarnos un poco a esa intimidad (Bachelard, 1965), del cuerpo, uno atravesado por rituales y un orden establecido (Le Breton, 2002), es así entonces, que podríamos hablar del cuarto como una máquina de poder, en tanto puede cambiar la voluntad de quien lo habita (Onfray, 2014) por tanto, este artículo se detiene en tres momentos que se caracterizaron por unas características propias de la época: el primero, entre los años 1820 y 1830, el segundo entre los años 1920 y 1935 y, finalmente, el tercero entre los años 1940 y 1960, reconociendo el espacio en los términos anteriormente mencionados. Así, entonces, se realizaron quince visitas a cuartos ubicados en el departamento de Antioquia, cinco de ellos en el municipio de Santa Fe de Antioquia y diez en el municipio de Medellín.

Estos espacios que fueron habitados por empleadas domésticas, en la actualidad están

son usados como: almacén de objetos, alacena, o cuarto útil. En estas observaciones se centró la mirada en el espacio y algunas características de este como el tamaño, la ubicación con respecto al resto de la casa, especificidades de los cuartos, los objetos que podrían ubicarse allí, permitiéndonos acercarnos al agenciamiento producido por la empleada doméstica en el lugar que habita. Teniendo en cuenta que el objeto de estudio no se puede separar del investigador (Daza, 2009), es que se hace imprescindible poner nuestro cuerpo el cuerpo en estos espacios, los cuartos de las mujeres que se dedican al oficio doméstico, para hacerlo partícipe en el sitio mismo a investigar, ubicándolo allí, indagando a través de movimientos, sonidos y gestos (Citro, 2016) con el fin de desembocar en una reflexión sobre la memoria del cuerpo, es decir, esos códigos que de una u otra manera han sido transmitidos de una generación a otra (Taylor, 2001) y que permite experimentar desde y con el cuerpo otra manera de conocimiento de tal manera que se reconstruyan movimientos y acciones configurados por el espacio y su morfología.

Las secciones del presente artículo corresponden a los contextos históricos y espaciales mencionados, en donde se pretende mostrar los trazados corporales que circulan desde el cuarto de la empleada doméstica a otros espacios de la casa y la configuración del espacio que se hace visible desde los cuartos y las pocas transformaciones que éstos sufrieron, así como el lugar que ocupan al interior de la casa y algunas dinámicas familiares.

CUARTOS DE LA EMPLEADA DOMÉSTICA ENTRE 1820 Y 1830 EN SANTA FE DE ANTIOQUIA

Santa Fe de Antioquia es un municipio ubicado en el nordeste de Antioquia aproximadamente a 61 km de la ciudad de Medellín, es de clima cálido y su temperatura oscila entre los 25°C y 31°C conocido como “Cuna de la Raza” (Pardo

2010, p. 10) y fundado en 1541 por Jorge Robledo, es un lugar turístico por su riqueza arquitectónica y sus estructuras coloniales. En *La Amargura*, una de las calles empedradas y emblemáticas del municipio, viven algunas de las familias económicamente acaudaladas del pueblo. Según algunos de sus habitantes, su nombre se debe al clamor y lamento de las personas que fueron esclavizadas y pasaban por allí para ser vendidas en Santa Bárbara, otros, sin embargo, otros aseguran que se debe a la Virgen de la Amargura, puesto que la procesión cada Semana Santa recorría esta calle³, sea cual sea la razón histórica de este nombre, la carga simbólica de la configuración espacial del tránsito de los esclavizados tendría resonancias vigentes por la existencia de espacios y nos lleva a pensar en los cuartos de las empleadas domésticas y la fragilidad de su configuración espacial en donde fácilmente deja de ser espacio de habitación para convertirse en espacio de reclusión (Foucault, 2002), en donde ellas, las empleadas domésticas, tienen poca incidencia sobre el espacio que habitan.

La arquitectura de aquellas casas ubicadas en la calle de La Amargura, conservan aún buena parte del diseño del periodo colonial, construidas entre 1820 y 1830, según lo informado por un historiador local. Éstas cuatro casas visitadas están dispuestas “de tal manera que el hombre pueda invitar a sus dominios la presencia del agua y del sol” (Arango 2013, p. 45), en donde el patio era el lugar donde se acercaba lo exterior con lo interior y el punto que permitía imaginar la grandeza y majestuosidad de esas construcciones. Algunas haciendo gala de todo su esplendor evocan pasajes de la literatura costumbrista: “Hablar de una casa era importante, y tener una casa era saberse parte

del mundo, ser habitante de su dignidad. Era no sentirse extranjero, el punto de referencia, el punto de apoyo a la vieja raza humana” (Mejía 1988, p. 389) Estas construcciones de gran magnitud llegaban a ocupar una cuadra completa. Estas casas eran cuidadas y sus propietarios eran atendidos por “criados de servicio” (Gutiérrez 1987, p. 188), y las mujeres eran particularmente “vinculadas a la cocina, el lavado de la ropa, la limpieza de la casa y el cuidado de los niños” (Chávez 2017, p. 94), mujeres que habían sido esclavizadas o nacido de mujeres que lo eran, quienes convivían y compartían espacio con los dueños de la casa, generando lazos de afecto, no solo con las personas sino también con sus espacios y brindando “además de servicios durante toda su vida, compañía y afecto” (Rodríguez 1996, p. 108). La alimentación durante este periodo colonial, estaba determinado por:

tres comidas principales y tres ligeras. Las primeras estaban compuestas por el desayuno, la comida y la cena. Las segundas, que variaban de denominación en cada región, eran los “tragos” del despertar, las onces o medias nueves y la merienda de las cinco de la tarde. Esta cadena de comidas obligaba a mantener el fuego encendido en la cocina y a una gran actividad de las mujeres en casa. (Rodríguez 1996, p. 120).

A las casas visitadas se ingresaba por un zaguán “definiendo un filtro entre lo íntimo y lo mostrable” (Chávez 2017, p. 101) y “derivadas de la necesidad de permitir el paso a las bestias de carga y de cabalgadura al interior de las viviendas” (Corradine 1989, p. 70), más allá del zaguán estaba la segunda puerta, la cual daba acceso al interior de la vivienda y lleva directamente al patio el cual está allí “dispuesto para ser visto” (Arango 2013, p. 45) y cuidado por las señoras de la casa. Al interior de las

³ *Ambas versiones corresponden a los testimonios dados en entrevista por habitantes del municipio e interesados en su historia desde su pasado familiar y el de sus vecinos, sobre todo a partir de la memoria histórica comunitaria pasada oralmente de generación a generación. Los nombres fueron omitidos dados los criterios éticos de la investigación.*

casas era “frecuente el uso de la galería” (Corradine 1989, p. 81) para las habitaciones de la familia, las cuales se ubicaban “en forma de L alrededor del patio central” (Rodríguez 1996, p. 105), con amplias ventanas que daban a la calle, de gran tamaño, en promedio de 6,7 metros de ancho por 7,3 metros de largo y una altura de 5,6 metros, las cuales podían acoger no solo a una persona sino a varias, ubicando las camas sin ninguna dificultad para desplazarse por ese espacio, en donde “lo íntimo individual, lo que se entendía como privado, era el espacio de la familia” (Rodríguez 1996, p. 105), la religiosidad y laboriosidad de las señoras de la casa quedaba al descubierto en algún tejido para la cama u otra manualidad, así como la relación mínima con los objetos que se ubicaban en el cuarto, se podría pensar en “la idea de una construcción de un mundo pulcro y refinado para morar bajo una estética clásica y austera de equilibrio” (Chávez 2017, p. 103); cuartos amplios, mesas de noche, escaparates y grandes ventanas de madera que daban a las principales calles de la ciudad, estaban en armonía con los recuerdos de viajes y lugares visitados.

La servidumbre ocupaba un lugar dentro de la casa que era diferente del resto de la familia, con una ubicación diferenciada, ubicada en un área destinada para realizar los oficios domésticos, contiguo al “patio de servicio” (Corradine 1989, p. 205), este espacio estaba en la parte posterior de las viviendas y contenía la cocina, el lugar para lavar, planchar y la habitación de la servidumbre, concordando con lo expresado por Gilberto Arango Escobar, en el capítulo II del libro *La poética de la vivienda* (2013). Quienes habitaban estos espacios eran mujeres que en ocasiones podían ser consideradas “parte” de la familia, pero habitaban un cuarto que tenía “condiciones inferiores y un tratamiento de descuido” (Corradine 1989, p. 81), en las cuatro casas visitadas, el cuarto de la empleada doméstica carece de ventanas y tiene como única fuente de ventilación la puerta de

entrada, con dimensiones de 2,8 metros por 2,7 metros, y el cual es impregnado por los olores de las recetas compartidas de generación en generación, impregnándolo todo de una experiencia olfativa y culinaria, determinando un cuarto en donde “el espacio auditivo no tiene un centro preferente. Es una esfera sin límites fijos” (Giedion 1985, p. 587). Esto último es una primera muestra de la interconexión sensorial de los espacios, es decir, de cómo estos espacios se comunican entre sí y son cohesionados por la experiencia de estas mujeres con un cuerpo ubicado, dispuesto, de manera específica y cuya disposición radica en las vestimentas, olores, sonidos, impregnaciones olfativas del lugar, oscuridad y humedad por la reclusión. Adelantando una primera observación principal de este trabajo, es evidente cómo el cuerpo de esta empleada doméstica es dispuesto por esta arquitectura y cómo al habitar estos espacios se hacen patentes las condiciones sociales y económicas que subyacen en la morfología de este lugar y cómo el tránsito de este cuerpo configura como trazos hechos con su cuerpo una especie de manual que prescribe cómo deben habitarse estos espacios. Estas casas cuentan con un acceso exclusivo para la servidumbre que conducía directamente al patio de servicio, lindando con la cocina, la zona de lavado, una puerta alterna que la familia no usaba, exclusivamente para la servidumbre, menos visible, menos cuidada y poco ostentosa.

Durante la estancia en Santa Fe de Antioquia, se pudo experimentar que al momento de ingresar en estos cuartos las dueñas de la casa desean mostrar otros lugares de ésta: el jardín, su cuarto, cualquier espacio diferente al cuarto que durante el periodo colonial ocupó la servidumbre. Con una mueca casi imperceptible dejan entrever el desdén por lo que sucede en aquel espacio, sin embargo, es el cuarto de la empleada en donde se centra la atención de la visita y una vez se tiene acceso a aquel espacio se puede percibir cómo allí “el sujeto humano es [...] la

prolongación de sus objetos” (Debray 1998, p. 111), dejando una huella de su propia presencia. Dado el tamaño, puede suponerse que en estos cuartos podían ubicarse una cama y una mesa de noche y dado el caso que fuera habitado por más personas éstas debían dormir en el suelo quizás en un colchón adicional, puesto que las dimensiones no permiten ubicar otra cama. La investigación permite que la investigadora se disponga a permanecer allí en donde el cuerpo entra en juego con los objetos y el espacio mismo, quizá moviéndose con torpeza al principio, pero donde los movimientos se tornan cada vez más fluidos, sin embargo, dichos movimientos se dan a una escala reducida por el espacio que ocupan, como si el espacio se estrechara contra su habitante transformándose “en la celda de un cuerpo con sus muros próximos” (Bachelard 1965, p. 78). Los movimientos, entonces, son más bien *pequeños movimientos* que permiten al cuerpo crecer o encogerse tanto como las dimensiones lo permiten: el cuarto dispone al cuerpo que lo habita y le propone reglas para el juego de existir, una gramática que dicta duraciones y expansiones. En el ejercicio de ésta gramática se puede percibir cómo el cuerpo y el espacio dialogan, comenzando con una leve tensión entre los objetos y el cuerpo mismo que sólo es vencida cuando a través de la piel el cuerpo comienza a entender lo que el espacio le pide, se torna más sensible y sutil, haciendo que el cuarto y el cuerpo entren en una sintonía que se formaliza en movimientos sutiles, rutinas aprendidas y que en su fluir desemboca en un cuerpo que con sus movimientos no solo traza las normas de la gramática social y política dispuesta allí, sino que se esculpe a sí mismo: acostumbrándose al tamaño de la puerta, a la dureza del colchón y a una pared agrietada, olorosa y húmeda por falta de ventilación que hace que el cuerpo se torne curvo, se mantenga bajo: un cuerpo que acomoda y se acomoda el cuarto y que permite preguntarle a esos trazos que deja en su habitar el espacio qué es más importante: si su habilidad de acomodar, es decir,

convertir en cómodo y habitable un lugar, o de acomodarse, o sea, disponer el propio cuerpo a las condiciones de un espacio. El cuerpo de la empleada doméstica que habitó los espacios visitados vivió en esta doble naturaleza: la de hacer habitable un lugar para otros mientras ese lugar le exigía a ella condiciones distintas y menos provechosas de habitabilidad.

En una de las casas visitadas, se encuentra una piedra usada para lavar ropa con una curvatura propia, en donde la mujer para poder realizar aquella tarea debía estar de rodillas, curvada sobre sí misma, como en una genuflexión, durante todo el oficio; para tomar el agua debía ponerse de pie e ir a una tinaja que estaba cerca, pero no tan cerca como para hacerlo sin pararse. Estos movimientos debían realizarse una y otra vez, de rodillas y luego de pie para tomar el agua: era necesario que tanto cuerpo como piedra dialogarían hasta adoptar la postura adecuada, dejando al descubierto la relación materializada entre cuerpo y objeto, cuerpo y piedra de lavar, un objeto que pareciera tener su propia vida, al emitir sonidos al contacto con las manos de las mujeres que la usan, al disponer los cuerpos de determinada manera. Dichas piedras son esculpidas por desgaste y se antoja establecer una relación similar entre la mujer que la usaba y su herramienta: el espacio y sus condiciones sociohistóricas moldean el cuerpo de la empleada doméstica y ella lleva su cuerpo dispuesto y moldeado por los lugares donde le es lícito transitar y su cuerpo, en última instancia, también es uno esculpido por desgaste.

Los cuartos visitados, estaban alejados de la familia, con su propia ruta de acceso, un lugar donde se establece un diálogo continuo con los objetos, aquellos que son usados diaria y cotidianamente, dejando huellas tanto en ellos como en los cuerpos. En el recorrido se puede apreciar que es un lugar tratado con menos cuidado que aquellos habitados por los propietarios de la casa, pero donde cada

habitante tiene que hacer de ese su propio espacio.

Se puede apreciar la diferencia de los espacios y sus maneras de habitarlos atravesados por la diferenciación de clases sociales: entradas diferenciadas, cuartos aislados de la familia, cuartos inmediatos o cercanos a su lugar de trabajo, pequeñas puertas de entrada a los cuartos con dimensiones de 1,65 cm de alto por 70 cm de ancho que permite apenas el ingreso de una persona de baja estatura y que fue construida quizás pensando en un cuerpo pequeño o uno que se debe curvar para entrar, como si aquellas mujeres, las empleadas domésticas de aquel entonces, debieran ser pequeñas o se esperara que fueran de baja estatura o si no se destinaran los mismos recursos, la misma cantidad de trabajo y materiales para construir estos espacios. En un cuarto destinado para la familia podrían ubicarse hasta seis veces un cuarto de una empleada, lo que permite hipotetizar que dicho espacio está pensado quizás como lugar únicamente para el descanso, con espacio apenas suficiente para ubicar objetos estrictamente necesarios.

En cuanto a los trazados corporales y teniendo en cuenta lo ya dicho, las mujeres que realizaban los oficios domésticos durante la época analizada requerían que sus cuerpos asumieran variadas posiciones para realizar su trabajo: arrodillarse, levantarse, cargar tinajas con agua, dejando marcas en sus cuerpos tales como espaldas encorvadas, manos agrietadas y repletas de cicatrices. Sus cuerpos son como un tiquete de entrada que las inscribe a prácticas específicas y les limitan el acceso al resto de la casa y, cómo no, al resto del mundo. Un cuerpo del servicio que no habita el mismo mundo que los propietarios de la casa, posiblemente por ello las casas contaban con un doble acceso que hace las veces de frontera que dan cuenta de los distintos niveles de acceso al mundo en la época colonial y cuyo mapa está delimitado

por los cuerpos que lo recorren. El cuerpo de estas mujeres realiza el trazo que plasma la cartografía y funda el espacio, pero este espacio ha sido delimitado anteriormente y a ellas solo se les permite poner el trazo y no la voluntad detrás de él.

CUARTOS DE LA EMPLEADA DOMÉSTICA ENTRE LOS AÑOS 1920 Y 1935 EN EL BARRIO PRADO DE MEDELLÍN.

En Medellín, en el barrio Prado Centro ubicado en la zona centro-oriental, se conservan casas que corresponden con la época de la República, un momento histórico en donde la electricidad, el diseño de parques, plazas, plazoletas y los viajes que las élites económicas hacían hacia Europa y Estados Unidos, marcan nuevas maneras de habitar los espacios, (Delgadillo, 2008). En este lugar se visitaron cinco cuartos que fueron usados por empleadas domésticas y corresponden al periodo 1920 y 1935.

Estas casas hablan del gusto de sus propietarios iniciales, quienes buscaban un lugar que reflejara no solo su capacidad económica sino también su prestigio y buen gusto expresado en elementos foráneos. Este barrio se configuró como la zona donde vivían las familias adineradas de la ciudad; sus calles contaban con grandes antejardines, eran iluminadas, arborizadas y pavimentadas (González, 2007). La construcción del barrio estuvo liderada por Ricardo Olano (Arcila, 2016) y actualmente el barrio es reconocido como de “conservación urbanística”, en donde se reconocieron 122 inmuebles de arquitectura doméstica con valor patrimonial y arquitectónico (Acuerdo 46 de 2006). En este periodo se dio un enriquecimiento a las fachadas, un amplio uso de yeso en molduras, las casas se construyeron de dos pisos e incluso se construyeron con áticos, de tal modo que quedara atrás la época de la colonia y la herencia española (Bolaños, Morales y Ortega 2010), mientras la ciudad por su parte experimentaba la construcción de teatros, universidades, clubes, bibliotecas,

servicios públicos y transporte masivo, Participaban en el proyecto de elevar el nivel de vida de sus habitantes por el aburguesamiento (Arango, 2013).

Estas casas de la época republicana contaban con espacios interiores diferenciados: la sala y el comedor se consolidaron como lugares para compartir en familia y se configuraron nuevas jerarquías (Arango, 2013), se importaron muebles, los dormitorios se alejaron del espacio social y se llevaron a uno más privado ubicándolos en el segundo piso; la cocina tuvo un cambio sustancial con la llegada de los electrodomésticos, lo cual modificó no sólo las costumbres sino también los gustos; se incorporó la biblioteca mostrando la capacidad económica de sus dueños; el baño cobró otra relevancia al ser un espacio novedosamente integrado a la casa y se construyeron bañeras, baños de inmersión; se incorporó el sanitario y se mejoró así la higiene del hogar (Chávez, 2017). En el primer piso y en la parte posterior del nuevo hogar se encontraban la cocina y junto a ella la habitación de la servidumbre (Reyes y González 1996).

El rol doméstico de la mujer tenía una gran primacía, sin ella no se concebía el correcto funcionamiento del hogar. Las mujeres eran las encargadas del vestuario, el orden y la servidumbre, convirtiéndose ésta en su compañía durante casi todo el día mientras el hombre salía a trabajar. Mientras una se dedicaba a los oficios domésticos la otra, la señora, se encargaba de actividades como la costura, las obras benéficas y siempre en compañía de sus empleadas al salir de sus casas (Reyes y González, 1996). Las empleadas domésticas eran, pues, una parte esencial del funcionamiento de aquellas casas ya que éstas se encargaban del cuidado de los niños, el aseo, la preparación de los alimentos y demás tareas indispensables para las formas de vida de la clase alta de la época. Como lo mencionan los autores anteriormente

referenciados, estas mujeres del servicio doméstico eran mujeres pobres que a diferencia de las mujeres de clases altas debían salir en busca de trabajo, generalmente en 'casas de familia' en donde se desempeñaban como lavanderas, carboneras, aguateras, entre otros.

Eran, en su mayoría, mujeres provenientes de sectores rurales, ingenuas y jóvenes, que en algunos casos se convertían en víctimas de acoso y abuso sexual por parte de los patronos dejando a su paso una cantidad de hijos naturales y a las empleadas en el rol de madres solteras, puesto que algunos preferían iniciarse en la vida sexual con ellas a buscar una prostituta, puesto que representaba menor riesgo de contagio de enfermedades y hasta discreción (Reyes y González, 1996).

Durante la investigación se realizaron cinco visitas a cuartos de empleadas domésticas, ubicadas en el barrio Prado, se identificó que estos cuartos estaban ubicados en la planta baja de las casas, cerca a la cocina, alejados de la entrada principal. Las casas contaban con una puerta principal, no había un acceso diferenciado para el servicio doméstico, los cuartos contaban con ventanas clausuradas, o mejor dicho, con ventanas que nunca estuvieron dispuestas para abrirse y que hacían de tragaluces, dejando como único acceso de ventilación la puerta. Estos cuartos de empleadas domésticas eran lugares alejados de los destinados para la familia, permeados por la diferencia de clases, lo cual se puede apreciar no solo en la ubicación sino también en sus dimensiones, con un área promedio de 2.00m por 2.10m, y que contrastan con los grandes espacios destinados al ocio y la diversión e incluso con las habitaciones de los propietarios y que de manera congruente con el análisis colonial es posible afirmar que estos cuartos se pueden leer a través de los olores que emanan de la cocina, algunas de ellas aún en funcionamiento y dispuestas para atender a clientes que de manera asidua visitan aquellas

casas convertidas hoy en museos y donde se cocinan remolachas que saben a ese cuarto con humedad. Así fue percibido al momento de disfrutar un almuerzo servido en una de estas casas en donde el cuarto de la empleada doméstica está alejado de la familia pero con la atención dispuesta hacia ellos en todo momento, como un panóptico invertido de complacencia y servicio que abre el día desde tempranas horas de la mañana hasta que se terminen las quehaceres del día a día y se gane el tiempo y el espacio del descanso en un espacio con una cama y una mesa de noche y donde ubicar otros muebles más podría generar dificultades en el movimiento del cuerpo por el espacio. Una vez más, espacios que disponen los cuerpos, cuerpos que hacen trazos y delimitan cartografías de lo habitable por su condición social, económica e histórica en tanto mujeres y mujeres empobrecidas.

Los cuerpos de las empleadas domésticas pudieron ser tratados como máquinas u objetos de producción, en tanto se esperaba de ellos una suerte de relación con sus empleadores y con los oficios que se adaptara a las necesidades de éstos, modificando sus movimientos, sus expresiones, llevándolas incluso a comportarse de una manera determinada en el espacio cuando estaban o no los dueños de la casa, a configurarse como un cuerpo de la obediencia, la ejecución órdenes y satisfacción de deseos, un cuerpo que está dispuesto a servir: un dispositivo de la servidumbre.

Todo lo anterior brinda luces sobre cómo esos trazos marcados por los recorridos que se daban desde los cuartos a otros lugares llevaron a estas mujeres a realizar movimientos diferenciados, a configurar una parte importante de su experiencia del mundo y de la intimidad en su cuarto como único espacio personal, que debido a su reducido tamaño en comparación con el resto de la casa, disminuían la escala no solo de las posesiones, sino de las oportunidades de

disfrute y de habitación del mundo si se toman los objetos personales como extensiones del propio cuerpo. Todo esto hace parte de la delimitación del espacio habitable: espacios reducidos y claramente demarcados por cercanías, ubicaciones y áreas, así como experiencias del mundo y arraigos limitados por la imposibilidad de expandir el propio espacio y el cuerpo por medio de las posesiones. Todo lo anterior se funde en una cadena de indefensiones a un cuerpo marcado y que nos sirve a nosotros como fuente cartográfica que nos permite tratar de reconstruir sus pasos, que son sus trazos, dentro de un lugar que la necesita tanto como la rechaza y la incluye centralmente tanto como la recluye en la periferia de la arquitectura de la casa.

CUARTOS DE LA EMPLEADA DOMÉSTICA ENTRE LOS AÑOS DE 1940 Y 1960 EN EL BARRIO LAURELES DE MEDELLÍN.

La sección dedicada a la época moderna dirigió la atención al barrio Laureles de la ciudad de Medellín, en donde se encuentran casas que representan la transformación que la ciudad estaba viviendo para aquel entonces. Aquellas construcciones buscaban la funcionalidad y el aprovechamiento de los espacios, posibilidades que se dieron dado el desarrollo de las comunicaciones, la metalurgia y nuevos procesos de fabricación, generando un espacio ya no como el deleite de los sentidos sino más bien con una mirada de construcción en serie, un pragmatismo en donde “vivir era entendido como crear un estuche para los seres humanos, encastrados tan profundamente con todas sus posesiones” (Buck-Morss 1995, p. 321), llevándonos casi a borrar las huellas de épocas pasadas dejando “una estela espectacular de devastación” (Berman 1988, p. 72) y generando nuevas formas de habitar los espacios.

El barrio fue concebido inicialmente por la Cooperativa de Habitaciones para Empleados Limitada, como un barrio de clase media, con

un diseño inicial de Pedro Nel Gómez en 1943, (Cooperativa de Habitaciones para Empleados Limitada), la cual a través de crédito buscaba que sus afiliados adquirieran casa propia. Inicialmente llamado Barrio del Empleado luego su nombre cambió a Laureles de la India (Jiménez, 1941), casas de dos pisos, diseñadas para la nueva clase media alta que podía adquirirlas dados sus ingresos.

Estas casas fueron construidas y diseñadas por los mismos propietarios o una misma firma de construcción dejando una variedad de estilos⁴, un barrio que contaba con múltiples espacios y amenidades, desde universidad hasta parques. Al interior estaba bien diferenciado en tres áreas, la social, las habitaciones y la de servicios, distribuidas así: una zona social que incluía la sala, el comedor y el estudio, comunicados a través de umbrales y vanos, en el segundo piso se encontraba la alcoba para los padres con sus propios servicios y las alcobas de los hijos. La zona de servicios, que incluía la cocina, habitaciones de servicio y lavandería, se ubicaba en la planta baja o primer piso de las casas, en la actualidad estos apartamentos son considerados de gran tamaño (Saldarriaga, 2010).

La llegada de nuevos y masificados electrodomésticos y el hecho que muchas mujeres trabajaran fuera de sus casas hizo que ellas mismas realizaran las tareas del hogar o contrataran asistentes por días haciendo “pensar que el espacio del cuarto de servicio se vuelve poco necesario, pero no se elimina del programa de la vivienda en apartamento” (Díaz 2012, p. 121), lo que conlleva una reducción aún mayor de su tamaño promedio. Los cuartos visitados tienen un área de 2.0 m por 1.80 m, dejando poco espacio para el habitar o transitar al interior del mismo. Su ubicación cerca a la cocina y al área de lavado, deja entrever la

doble funcionalidad del cuarto: podría ser un espacio para el descanso, pero a su vez quien lo habitaba podía estar atento a lo que ocurría en su lugar de trabajo. En esa búsqueda por la optimización de los espacios, el cuarto de la empleada doméstica se devela como un lugar que invita a quien lo habita a tener un cuerpo que se acomode a esas dimensiones, uno que no entre en conflicto con su tamaño, sino más bien que se acople al espacio dejado por los objetos que se ubican en él y junto a él; también un cuarto que se acople a los ruidos y las señales producidos por los quehaceres.

Los cuartos que en otra época fueron ocupados por la empleada, ahora son usados como biblioteca, estudio o taller de arte, en esa búsqueda por la especialización y optimización de los espacios. Incluso se podría pensar en cómo su reducción se podría haber dado, ya que la llegada de los electrodomésticos disminuyó la carga de tareas en el hogar y las mujeres encargadas de ellas adquirieron un poco de tiempo libre y la oportunidad de aprovechar las ventajas de la nueva oferta laboral, salir de sus casas e ingresar en el mercado laboral, lo cual pudo generar una menor necesidad de contar con una empleada doméstica y de este modo producirse de manera gradual una disminución en el tamaño del cuarto de la empleada doméstica y su ya mencionada transformación arquitectónica.

Los trazados corporales que los cuerpos dejaron sobre los espacios pudieron darse en un sentido afectivo, en donde la empleada podía transitar el espacio como en una conversación con el espacio expresada en los lugares o áreas sociales y su habitación de ellos, recorriéndolos de tal manera que el cuerpo se adapta, es adaptado, a los espacios que recorre y a los oficios que desarrolla: subir y bajar escalas, usar electrodomésticos, caminar, cortar, dormir y hasta comer se hace satisfaciendo una intencionalidad y una función del movimiento

⁴ Barrios, Marco y Jorge Orlando Gutiérrez. 1989. Centro de documentación Maestro Pedro Nel Gómez. Carpeta 4, doc. 54.

acorde con el oficio y la tarea a desarrollar, siendo un cuerpo dispuesto por un espacio pensado por poderes y costumbres antiquísimos y vigentes.

A MODO DE CONCLUSIONES

Estos tres contextos estudiados permiten afirmar que los cuartos de la empleada doméstica han sufrido pocas variaciones estructurales a lo largo del tiempo. En la época colonial estuvieron ubicados cerca de la cocina y del solar, rasgo que conservan los cuartos de la década de los sesenta. El área total dispuesta para tal fin ha sido disminuida con el paso de los años, lo cual permite pensar para futuras investigaciones la relación entre la servidumbre y las políticas económicas y sociales que han atravesado estos municipios (Santa Fe de Antioquia y Medellín) y cómo esto también deja marcas en la arquitectura y los espacios ocupados por cuerpos empobrecidos como lo han sido históricamente las mujeres dedicadas al servicio doméstico y que residen al interior de las casas en que trabajan.

La ubicación de estos cuartos al interior de las casas permite pensar en la división social de clases antes esbozada: su distancia del resto de los espacios habitados por la familia, pero su cercanía a sus lugares de trabajo da cuenta de cómo su situación social restringe su espacio y su habitar el mundo, como si su atención debiera estar puesta en todo lo que ocurre en sus lugares de trabajo incluso cuando descansa. La arquitectura de las casas de la época republicana, en el caso particular de este artículo entre los años 1930 y 1935, hace desaparecer el acceso diferenciado para la servidumbre y ambos, empleada y empleador, acceden a la vivienda por una única entrada principal, pero la morfología, la arquitectura de la casa, sigue manteniendo distancias simbólicas como la recién mencionada.

La reducida cantidad de objetos que se pueden

ubicar al interior del cuarto y la reducida dimensión de éste llevan a pensar en la imposibilidad de rotar los objetos principales dado el tamaño, su movimiento no es posible, y de esta manera el espacio no puede optimizarse ni cambiarse. La cama o la mesa de noche permanecen allí donde se encontraron por primera vez. Este reducido espacio hace dificultoso agregar más de aquello que es considerado como estrictamente necesario, y aquello que se considera necesario fue pensado por otros entre quienes están aquellos que planearon, construyeron y dispusieron el espacio (el cuarto de la empleada doméstica), así como la sociedad a la que pertenecían y los valores que defendían y la hacían posible.

Las mujeres que se desempeñaron como empleadas domésticas residentes al interior de sus casas de trabajo debieron acomodarse a un espacio preconcebido para ellas y este último presentaba muy pocas oportunidades de acomodarse a ellas, estableciéndose así una relación entre cuerpo y espacio. Los cuartos visitados se caracterizan por ser de un tamaño reducido, lo cual limita a estos cuerpos a movimientos cortos, a escala reducida, micromovimientos. Finalmente, entendiendo los objetos como extensión del cuerpo, estas mujeres tuvieron cuerpos limitados y una configuración espacial fija orbitando la esfera del trabajo doméstico y las condiciones impuestas por este.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arango, G., Peláez, P. y Wolf, G. (2013). *La poética de la vivienda*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Arcila, M. (2016). "El pensamiento urbano de Ricardo Olano 1900-1940". Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia.

- Bachelard, G. (1965). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México D.F., México: Siglo Veintiuno.
- Bolaños, A., Morales, H., y Ortega, R. (2010). La arquitectura del periodo republicano en Pasto, su influencia en Nariño y su relación con Colombia. *Revista Investigium Ire. Ciencias Sociales y Humanas*, 1(1), 148-169. Recuperado de <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/13>
- Buck-Morss, S. (1995). *Dialéctica de la mirada*. Madrid, España: La balsa de la Medusa.
- Chávez, J. (2017). *Casa hogar y cielo las tres miradas debreyanas sobre el espacio doméstico en el valle de los aburráes*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Citro, S. (2016). "Taller de performance-investigación. Indagaciones colectivas de y desde los cuerpos". En *La investigación social y sus prácticas aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. 271-306. Buenos Aires: Teseo
- Cooperativa de Habitaciones para Empleados Limitada. (1943). *Estatutos de la Cooperativa de Habitaciones para Empleados Limitada*. Medellín, Colombia: Cooperativa de Habitaciones para Empleados Limitada.
- Corradine, A. (1989). *Historia de la arquitectura colombiana*. Medellín: Escala
- Daza, S. (2009). "Investigación-creación. Un acercamiento a la investigación en artes". *Plumilla Educativa*, 11 (1), 87-92. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.6.560.2009>
- Debray, R. (1998). *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Delgadillo, H. (2008). *Repertorio Ornamental de la Arquitectura de época republicana en Bogotá: Panamericana Formas e Impresos*.
- Díaz, M. (2012). *El edificio de apartamentos en Bogotá: 1935 – 1965 transformación de los modos de habitar*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores
- Giedion, S. (1985). *El presente eterno: los comienzos del arte*. Madrid: Alianza.
- González, L. (2007). *Medellín, los orígenes y la transición a la Modernidad: crecimiento y Modelos Urbanos 1775-1932*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Gutiérrez, I. (1987). "El comercio y el mercado de negros esclavos en Cartagena de Indias (1533-1850)". *Quinto Centenario* 12. 187-210.
- Hufton, O. (2020). "Mujeres, trabajo y familia". En *Historia de las mujeres en Occidente* 3. Madrid. Taurus.
- Jiménez, F. (1941). "Cooperativa de Habitaciones para Empleados". *Temas del presente y futuro económicos* 5. 318-20, 334 – 37.

- Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y la modernidad. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- León, M. (2013). "Proyecto de Investigación-acción: trabajo doméstico y servicio doméstico en Colombia". Revista de Estudios Sociales (45): 198-211
- Mejía, M. (1988). La casa de las dos palmas. Bogotá: Planeta.
- Municipio de Medellín. (2006). Plan de Ordenamiento Territorial. 347-396. Medellín. Alcaldía de Medellín.
- Onfray, M. (2014). La escultura de sí. España: Errata Naturae Editores.
- Pardo, B. (2010). La Ciudad de Antioquia y la Villa de Santa Fe: orígenes del pueblo antioqueño. Medellín: Universidad Eafit.
- Pardo, J. (1992). Las formas de la exterioridad. Valencia. Pre-textos.
- Perrot, M. (2009). Historia de las alcobas. Madrid: Siruela.
- Reyes, C., y González, L. (1996). "La vida doméstica en las ciudades republicanas". En Historia de la vida cotidiana en Colombia. 205-240. Bogotá: Norma.
- Rodríguez, P. (1996). "Casa y orden cotidiano en el Nuevo reino de Granada s." Historia de la vida cotidiana en Colombia. Norma.
- Saldarriaga, A. (2010). Apartamentos en Bogotá. Bogotá: Villegas Editores.
- Sennet, R. (1997). Carne y piedra el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Madrid: Alianza Editorial.
- Silva, S. (2016). "La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia". Revista Investigación Desarrollo e Innovación. 7(1): 49-61. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, D. (2001). Hacia una definición de performance. Recuperado de <http://www.nyu.edu/tisch/performance>.
- Thébert, Y. (1990). "Historia de la vida privada y arquitectura doméstica en el África romana". En Historia de la vida privada. Madrid: Taurus.

RECIBIDO EL 18 DE JUNIO DE 2021 - ACEPTADO EL 20 DE SEPTIEMBRE DE 2021

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA INCLUSIÓN PLENA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS CON DIVERSIDAD COGNITIVA EN AULAS HETEROGÉNEAS

LEARNING COMMUNITIES FOR THE FULL INCLUSION IN TEACHING AND LEARNING PROCESSES OF CHILDREN WITH COGNITIVE DIVERSITY IN HETEROGENEOUS CLASSROOMS

Laura Nataly Galvis Velandia¹

Maritza Carolina Jaimes Márquez²

Raúl Prada Núñez³

UFPS

RESUMEN

Se acusa la ausencia de un apoyo sistemático al docente de aula para atender y enseñar efectivamente a la heterogeneidad de niños con Necesidades Educativas Exclusivas en un aula integrada junto con los demás niños; lo cual se evidencia por la falta de una

¹ Magister en Educación, Facultad de Educación, Artes y Humanidades, UFPS. E-mail: lauranatalygv@ufps.edu.co. Orcid: 0000-0003-2444-8398.

² Magister en Paz, Desarrollo y Resolución de conflictos, Facultad de Educación, Artes y Humanidades, UFPS. E-mail: maritzacarolinajm@ufps.edu.co. Orcid: 0000-0002-4728-6064.

³ Magister en Ingeniería de análisis de datos, mejora de procesos y toma de decisiones. Facultad de Educación, Artes y Humanidades, UFPS. E-mail: raulprada@ufps.edu.co. Orcid: 0000-0001-6145-1786

inclusión plena en los procesos de enseñanza y aprendizaje en niños con diversidad cognitiva. Así, se asume el objetivo de diseñar el modelo operativo de las comunidades de aprendizaje, también llamadas comunidades escolares inclusivas, como un recurso de apoyo curricular involucrando, principalmente, a los padres y representantes de los niños con diversidad cognitiva, en la consolidación de las competencias comunicativas y sociales a nivel de los primeros grados de educación elemental en una institución educativa. La metodología parte del proyecto factible desde un enfoque epistemológico pragmatista al seleccionar la investigación mixta. Los resultados alcanzados

en gran medida confirman las generalidades que son recurrentes en las investigaciones con este tipo de población, aunque sorprendió la evidente desatención a áreas curriculares, prácticamente, inexistentes para los niños en situación. De igual forma, se destaca la absoluta indiferencia e indolencia de los padres y/o representantes de estos niños respecto a su proceso educativo.

Todo lo cual demandó con entusiasmo absoluto de la población consultada la generación de orientaciones teórico-procedimentales como modelo de una comunidad de aprendizaje para superar las debilidades identificadas y fortalecer la responsabilidad social propia de la educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE:

Educación Inclusiva, Comunidades Educativas Inclusivas, Enseñanza para la Diversidad, Discapacidad Cognitiva, Discapacidad Intelectual.

ABSTRACT

The absence of systematic support for the classroom teacher to effectively attend and teach the heterogeneity of children with Exclusive Educational Needs in an integrated classroom together with the other children, which is evidenced by the lack of full inclusion in the teaching and learning processes of children with cognitive diversity. Thus, the objective of designing the operative model of learning communities, also called inclusive school communities, is assumed as a curricular support resource involving, mainly, parents and representatives of children with cognitive diversity, in the consolidation of communicative and social competences at the level of the first grades of elementary education in an educational institution. The methodology of the feasible project is based on a pragmatist epistemological approach by selecting mixed research. The results achieved largely confirm the generalities

that are recurrent in research with this type of population, although the evident neglect of curricular areas, practically non-existent for children in this situation, was surprising. Similarly, the absolute indifference and indolence of the parents and/or representatives of these children with respect to their educational process was also highlighted. All of which demanded with absolute enthusiasm from the consulted population the generation of theoretical-procedural orientations as a model of a learning community to overcome the identified weaknesses and strengthen the social responsibility of inclusive education.

KEYWORDS:

Inclusive Education, Inclusive Educational Communities, Teaching for Diversity, Cognitive Disability, Intellectual Disability.

INTRODUCCIÓN

Ante una emergente descentralización y desconcentración administrativa, aún en los países en vía de desarrollo, se corre el riesgo de caer en la anarquía total por falta tanto de la autoridad competente como de una organización eficaz de los ciudadanos. En principio, dentro de toda comunidad, sus miembros se pueden preparar para interactuar cara a cara en procura de satisfacer necesidades, intereses y objetivos comunes, es decir, definidos en forma consensual. De esta realidad no escapan los sistemas educativos donde se ha fracasado al establecer las tradicionales comunidades educativas en gran medida relegadas o abandonadas a los padres y representantes (PyR), casi exclusivamente, para financiar las escuelas privadas y subsidiar las públicas.

Así, emerge el estudio de las comunidades de aprendizaje (CoA), que también son llamadas comunidades de práctica (CoP), o comunidades escolares inclusivas (CEI) para procurar cierto equilibrio y equidad en la redistribución de las cargas de información por procesar o volúmenes

de trabajo a compartir, principalmente, con los docentes de aulas integradas o aulas heterogéneas. Principalmente, los PyR de niños con necesidades educativas exclusivas - NEE (huyendo de la etiqueta de *especiales* como metáfora de *exclusión*), deben sensibilizarse y reorientarse con las nociones de desarrollo curricular y estrategias de apoyo directamente demandadas en tiempos de cambio y reformulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A), máxime aun, de las niñas y los niños con serias limitaciones intelectuales o mentales quienes aún no son real y efectivamente incluidos en dichos procesos dentro de aulas integradas desde la educación elemental.

En consecuencia, con esta investigación se desea brindar como aportes algunas luces sobre las comunidades de aprendizaje (CoA), como comunidades de práctica (CoP), y las comunidades escolares inclusivas (CEI), que en lo sucesivo fusionarán sus siglas así, CEI/CoA/CoP para referirse a una estrategia emergente de desarrollo curricular, cambio e innovación desde el aula de clases donde los expertos recomiendan, hoy día, reubicar a los niños con necesidades educativas exclusivas con el grupo común en escolaridad de los demás niños. Más concretamente, se asume dentro del objeto de estudio a los niños con discapacidad cognitivas (DC) que, se prefiere llamar diversidad cognitiva (DC). Particularmente, interesan aquellos que sufren serias limitaciones pero que no les está vedado ni impedido en términos absolutos un rendimiento escolar satisfactorio dado que sus limitaciones, actualmente, se asocian con los recursos y medios a su alcance o contexto durante su vida que, por cierto, no se restringen tampoco a los docentes ni los centros educativos. Más aún, el foco en las diversidades cognitivas no excluye tampoco a quienes sufren dificultades en el aprendizaje sin saberlo, en la mayoría de los casos, asociadas con limitaciones leves o moderadas en los procesos cognitivos básicos como la atención y

la memoria; los cuales, obviamente, se asocian con el bajo rendimiento escolar tan ampliamente reportado en Latinoamérica. Valga reseñar, se prefiere hablar de diversidad cognitiva antes que de discapacidad o discapacitados para superar la connotación irreversible de minusválidos por déficits congénitos y absolutos de esta última noción; la cual no se aplica, hoy día, ni en el caso extremo del retardo mental simbolizado con el Síndrome de Down.

LA DIVERSIDAD COGNITIVA

La noción de retardo mental ha evolucionado al considerarlo inicialmente como una discapacidad o minusvalía permanente. Aún en los casos más graves, ahora deja de parecer un rasgo absoluto o condición inalterable para entenderse su evolución como el resultado de la interacción del sujeto afectado con un medio o entorno socioeducativo que poco o mucho le ha favorecido. Tal énfasis en el contexto, donde la persona se debe desarrollar, en cuanto se ofrezcan de manera consistente las actividades y los recursos más adecuados a sus circunstancias o desventajas, es congruente con el interés de la autora de la presente investigación.

Pues, se reconocen las deficiencias o los errores del sistema educativo tradicional o el hecho educativo en cuestión cuando se propone el estudio de la viabilidad de implantar una estrategia de apoyo curricular como las CoA, CoP o CEI, cualquiera de las cuales vendría a mejorar las condiciones que actualmente se enfrentan desde los centros de educación inicial los niños con alguna limitación o diversidad cognitiva. Máxime aún, cuando Cabero, Córdoba y Fernández (2008) ratifican que:

Hoy (se entiende) esa diversidad cognitiva como el resultado de las diferencias que el alumnado presenta en cuanto a los procesos cognitivos básicos que subyacen al aprendizaje. Por ello en ningún momento

(se va) a hablar de retraso mental, ya que la condición de diversidad cognitiva va mucho más allá de esa concepción reduccionista. (Dichos autores) consideran que las diferencias encontradas a la hora de analizar los procesos cognitivos básicos de los alumnos del aula dan como resultado la necesidad de atender a su diversidad cognitiva independientemente de que exista, o no, retraso mental. (p.32-33)

Valga reseñar, cómo puntualizan los autores a continuación, la inquietud compartida en el presente estudio:

Pasando por distintas etapas, se ha pasado al concepto de diversidad, en el que se plantea una concepción de las diferencias individuales, su aceptación y afrontamiento, no como una problemática del sujeto, sino como la necesidad de que el contexto le ofrezca soluciones. (p. 33)

Ciertamente, se evita hablar de retardo mental o discapacidad cognitiva para superar la visión congénita, absolutista y determinista por una concepción basada en las diferencias individuales generadas más por el historial de vida dentro de cierto entorno o contexto familiar y educativo. Más aún, antes que un impedimento insalvable, la diversidad cognitiva enfocada al extremo negativo de las limitaciones en los procesos cognitivos como la atención y la memoria, abarca un conglomerado de personas mucho más amplio; es decir, cualquiera puede sufrir algún tipo de estas limitaciones en sus diferentes grados o niveles.

LA IDEA ESENCIAL DE COMUNIDAD

Como la define García Aretio (2003), toda comunidad se sustenta en una reconocida forma de relaciones sociales, a ser “considerada como grupo de personas que interactúan socialmente porque comparten, temporal o

permanentemente una serie de intereses comunes” (p.171). Más puntualmente:

En una comunidad se agrupan personas para interactuar socialmente, establecer lazos comunes y compartir ciertos intereses, expectativas, creencias, valores y actividades que establecen los límites e identidad diferenciadora del grupo y todo ello, al menos, durante un tiempo. (p.172)

Dicho autor destaca el carácter social asociado a toda noción de comunidad. Pues, para establecer vínculos y compartir intereses parece esencial su ubicación en un mismo espacio físico como base de su conformación o constitución en un territorio o ámbito organizativo determinado. Aunque no se limita al espacio físico e intereses comunes, tales principios los confirma, citando a Wilbur, García Aretio (2003) cuando agrega que:

También parece aceptado que comunidad proviene del término latino común... hablando de un compartir en común de ideas, objetos, valores, identidades, cualidades y ello dentro de un determinado espacio, también común. La Enciclopedia Universal Larousse 2003 se refiere a comunidad como un grupo social con intereses, costumbres, opiniones o caracteres comunes y el Diccionario de la Real Academia Española 2002, lo hace como conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. Sin embargo, parece a algunos que el concepto de comunidad lo definiría mejor el término armonía que el de unidad de conjunto. Así lo señalaba ya Aristoteles en su Etica a Nicómaco... En consecuencia, (cabe) señalar como rasgos y componentes de una comunidad el espacio, la comunicación, la unidad, los intereses, el sentido de pertenencia y la armonía. (p. 171)

Al respecto, Foster (citado en García Aretio, 2003) destaca que no son elementos esenciales del concepto de comunidad que sus miembros tengan asimilado cierto sentido de pertenencia y compartan un espacio en común. Pues, para estos autores, el elemento comunicacional es esencial dentro del concepto de comunidad. Así advierten que, “puede existir comunicación sin que necesariamente los comunicantes formen parte de la misma comunidad” (p.173). Lo esencial a recordar, según Habermas (citado en García Aretio, 2003), es que, “todas las personas (son) capaces de comunicarse y, en consecuencia, actuar en su entorno, también de forma consensuada”. (p.175).

ANÁLISIS DEL CONTEXTO ESCOLAR

La escuela, como nicho principal de aprendizaje, necesita que, desde la órbita funcional de su operatividad, se generen no sólo conocimientos sino actitudes para enseñar y aprender a ser competente. Así, como ya no se requiere que el maestro asuma su trabajo como el único poseedor del saber sino todo lo contrario, él debe entender que en la sociedad del nuevo milenio su papel radica en ser moderador de conocimientos (López-García y Gutiérrez-Niño, 2018; García-Quintero y Villamizar Suárez, 2017); los cuales son hoy ampliamente difundidos a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Igualmente, la escuela debe garantizar una educación para todos tendiente a la equidad social o igualdad de oportunidades (Stainback, Stainback y Jackson 1999).

Sin embargo, a partir de la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Educativa (Congreso de Colombia, 1996, 1997; Consejería Presidencial para la Política Social, 2002; Ministerio de Educación Nacional, 2006) las instituciones educativas poseen en sus aulas de clase tanto los niños y las niñas regulares como aquellos con marcada diversidad cognitiva, también

conocida como discapacidad cognitiva, desde una visión pesimista, así como dificultad para el aprendizaje vista desde el optimismo. Al respecto, no se trata de atacar el problema educativo sólo de niños con retardo mental (ampliamente representado por el Síndrome de Down) sino de otros tantos casos que leve o moderadamente siempre afectan los procesos mentales y el rendimiento escolar, incluso, de niños y niñas aparentemente considerados normales o regulares pero que no suelen alcanzar una actuación escolar satisfactoria.

Sin embargo, los expertos reseñan la escasa difusión sobre la falta de dominio de las metodologías especiales de enseñanza, así como una cultura de mitos o tabúes en torno a este sector de la población. En tal contexto, durante la jornada y cotidianidad escolar, suele acusarse que no se incluyen en sus programaciones y dinámicas escolares a estos niños y estas niñas especiales, aunque estén presentes y a cargo del docente de aula común o integrada. En el mejor de los casos se identifican, entonces, en su enseñanza, procesos que no se corresponden con el tratamiento esperado hacia estos estudiantes; quienes son poseedores de derechos, especialmente, en un sistema educativo que aborda políticas de inclusión como garantía para recibir un aprendizaje e ilustración de acuerdo con las necesidades de cada educando (Cabero, Córdoba y Fernández, 2008; Gamboa Suárez, 2016; Méndez-Omaña y Jaimes-Contreras, 2018).

Para que se puedan implementar estas metodologías con el componente dirigido a los niños y las niñas con diversidad cognitiva, es pertinente que se promuevan procesos de desarrollo curricular, entendido éste como el conjunto de iniciativas dinámicas de acción docente; las cuales tienden a definir estrategias y recursos de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje para beneficiar

a los sectores de la población escolar menos favorecidos (Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010). Este ideal de las adaptaciones curriculares, planteado también por los órganos estatales responsables del sistema educativo, no se cumple. En consecuencia, a pesar de ser los principales promotores de la incentivación, promoción y realización de estas propuestas, muchos docentes de aula común no desarrollan las estrategias enunciadas anteriormente para la inclusión plena y relegan a los niños y las niñas con limitación o diversidad cognitiva en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Precisamente, entre las causas que explican este accionar de los docentes, se identifican ciertos mitos entre los cuales destaca que los maestros poseen una errónea concepción respecto a los niños y las niñas limitados por diversas condiciones cognitivas. Pues, suelen creer que las mismas son discapacidades permanentes e irreversibles y, por tanto, estos niños en ningún momento van a poder interiorizar el conocimiento y llegan a opinar, abiertamente, que siempre van a seguir siendo las mismas personas sin ningún tipo de avance educativo (Cabero, Córdoba y Fernández, 2008)

Además, es esencial agregar que los cuestionables señalamientos contra esta población son esencialmente por culpa de malos maestros. Cuando ellos descuidan y desmeritan la participación de la comunidad en general, se desarrolla de manera latente o expresa este tipo de discriminación. Por su parte, los padres de estos niños con necesidades educativas exclusivas, por su situación DC, cuando están desorientados o desinformados, no participan ni tampoco se comprometen de forma mínima con esta población en las actividades no sólo del aula de clases y la escuela sino aquellas asignadas al grupo familiar, incluso.

El problema que se presenta de acuerdo con lo planteado sobre los niños y las niñas con diversidad cognitiva, es la falta de oportunidades socioeducativas para que ellos reciban orientaciones adecuadas para el aprendizaje, es decir, no se logra su inclusión plena mediante adaptaciones curriculares específicas para los estudiantes con un nivel cognitivo acorde a sus edades y necesidades exclusivas. Por consiguiente, el docente que se limita al desarrollo de las mismas metodologías y rutinas de enseñanza para todos sus estudiantes, hace excluyente de su praxis a la población con diversidad cognitiva, vulnerando el derecho a una educación equitativa o justa.

Esta situación problemática ha generado consecuencias colaterales como la inestabilidad en el entorno familiar, al excluir a los padres y aislar al integrante de la familia que presenta la dificultad en los procesos educativos. Pues, al no encontrar en su hogar ni en la escuela el apoyo y la orientación apropiada para su mejora o superación personal, se genera incertidumbre e incredulidad, desconfianza y hostilidad, principalmente, hacia los maestros y los centros educativos encargados de desarrollar aprendizajes para todos.

Por la necesidad de superar esta situación deficitaria y fraudulenta, surge el problema de estudiar la pertinencia de adoptar, establecer, desarrollar y ejecutar estrategias curriculares para reforzar la atención escolar de la población especial. Pues, se debe mejorar y consolidar la inclusión plena de niños y niñas con alguna limitación o diversidad cognitiva que, a cargo de sólo un docente, están siendo comunicados, especialmente, de los conocimientos y prácticas de una asignatura como lo es Lengua Castellana.

De igual forma, estas estrategias deben ser establecidas conforme a la problemática que se está evidenciando, es decir, se deben realizar con profundidad buscando principalmente la integración de esfuerzos para beneficiar esta población infantil, a los efectos de garantizar las competencias comunicativas, en su lengua materna, acordes con la situación geopolítica y social de los estudiantes y las exigencias de atención a la diversidad y equidad.

Así, se hace necesario generar el desarrollo de las CoA, como una herramienta de trabajo pedagógico que le permita a los docentes y padres, promover el uso y la apropiación de estrategias válidas para desarrollar aptitudes en la lectura y la escritura con todos los estudiantes. En efecto, como docentes, se está llamado a utilizar una serie de recursos y métodos para tratar de capturar la atención no sólo del estudiante, por naturaleza siempre dispersa, sino de sus representantes. Sin olvidar que es en la primera infancia y edad preescolar, que transcurre mayormente en el hogar, cuando se fijan y adquieren los conceptos con los que se edifican los pilares de la personalidad y el temperamento.

En su defecto, los docentes innovadores deben estar capacitados para reorganizar de manera intencional el proceso de E-A en diferentes contextos y con diferentes poblaciones de niños y niñas de diversas características. Como cabe esperar, todo docente debe ser capaz de demandar asertivamente los recursos humanos y materiales para redimensionarlos, de manera comprobadamente efectiva, en el proceso E-A bajo su responsabilidad directa. Generando ciertas condiciones para la aplicación y apropiación de conocimientos, el docente de hoy debe orientarse hacia acciones y estrategias que transformen la realidad del proceso E-A dando nuevos sentidos a estructuras, relaciones y contenidos, siempre utilizando para ello el lenguaje en su contexto social como instrumento inexpugnable en toda enseñanza y aprendizaje.

Ciertamente, el lenguaje posee un valor social para el ser humano, en la medida en que le permite establecer y mantener las relaciones interpersonales con sus semejantes; las cuales le posibilitan compartir expectativas, deseos, creencias, valores, conocimientos cuando se construyen espacios conjuntos para su difusión y permanente transformación. Por tal razón, la implementación de una CoA ductiliza dicha tarea, porque a través de ella, se instrumenta sistemáticamente el aprendizaje colaborativo y participativo; con el cual, las competencias comunicacionales fluyen y afloran en función de un aprendizaje para la vida y no para el currículo. Ante esta situación surge las siguientes preguntas: ¿Cuál es el nivel de dominio de las competencias comunicativas y sociales por parte de los niños y niñas con diversidad cognitiva del grado Primero de la Educación Básica Primaria? ¿Cuáles son las condiciones curriculares y administrativas existentes para la enseñanza de la Lengua Castellana a los niños y las niñas con diversidades cognitivas? ¿Cuál será la percepción sobre los niños y las niñas con tales necesidades educativas, así como de sus padres en relación con su inclusión plena en el aula común al desarrollar las estrategias metodológicas para la enseñanza de la Lengua Castellana? ¿Cómo se generaría el desarrollo de CoA como una estrategia curricular innovadora para la inclusión plena en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Lengua Castellana de niños y niñas con diversidad cognitiva?

METODOLOGÍA

En efecto, en esta investigación se realiza una exploración preliminar mediante la observación diaria en la institución educativa, en dónde se ha evidenciado la necesidad de una inclusión más efectiva de los niños con discapacidad cognitiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje junto al grupo común de los primeros grados. En tal sentido, se ha considerado la creación y funcionamiento de una comunidad de aprendizaje, con estrategia de apoyo curricular a dichos procesos. Tal propuesta ha sido fundamentada teóricamente con una investigación documental que se valida con un trabajo de campo para determinar su factibilidad y, así, adecuar el diseño de un modelo operativo viable.

A partir de la operacionalización de variables se identifica la utilización de variadas técnicas e instrumentos de recolección de datos coherentes con el enfoque cualitativo de la investigación. Así, se han adaptado los métodos a la naturaleza del objeto de estudio con sus variables y sus correspondientes indicadores; lo cual conduce a asumir epistemológicamente un enfoque pragmatista propio de este método (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

En cuanto al diseño de la investigación, se establece que se deben recoger datos cualitativos en una primera etapa cuyos resultados alimentarán una segunda fase en la cual se precisan, estructuran y analizan datos cuantitativos, por lo que se concluye que se sigue un diseño exploratorio secuencial.

Se identifica como población de interés, la comunidad educativa de docentes, padres o representantes y niños con alguna limitación o diversidad cognitiva que cursaron el grado Primero durante el año 2020 en una institución educativa de naturaleza privada de la ciudad de San José de Cúcuta. De tal manera, cabe

distinguir subpoblaciones entre las que destaca aquella conformada por los mencionados padres o representantes como eje central de la comunidad de aprendizaje. Igualmente, están los niños y las niñas con diversidad cognitiva que apenas comienzan la educación primaria integradas en aulas comunes, así como sus docentes y los directivos del plantel seleccionado.

En esta investigación no hay proceso de muestreo dado la población objeto de estudio es pequeña (niños con diversidad cognitiva) por ello tal como lo señala Landeau (2007) no se necesario seleccionar una muestra. En cuanto a los instrumentos para la recolección de datos, se recurre a la utilización de la observación directa del trabajo de aula y la realización de entrevistas semiestructuradas tanto a los expertos en el área como a dos docentes de la institución educativa. Finalmente, se adopta un enfoque descriptivo para el procesamiento de los datos que se recolecten en cada instrumento.

185

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados derivados de este proceso investigativo solo en su fase cualitativa, los cuales han sido organizados de forma lógica y según su intencionalidad.

PROCESO DE VALIDACIÓN

Los criterios de rigor para la recolección de información cualitativa establecen, entre otros, la cuestión de credibilidad; su búsqueda implicó la presencia de los investigadores durante varias sesiones de observación a los docentes en sus interacciones dentro del aula integrada. Concretamente, tomó varios meses y grupos de estudiantes, el observar las clases impartidas en el aula común de los primeros grados en la institución educativa seleccionada.

Otro criterio de rigor asumido para el análisis de las notas de observación en el presente informe partió de las lógicas inductivas particulares tendientes a crear unidades de análisis como asuntos puntuales o tópicos que señalan patrones, hechos y fenómenos en correlación estricta con ciertas líneas o párrafos del texto o transcripción de las observaciones.

A continuación, se presentan una serie de cuadros en los cuales, se puede observar que en una columna se describen los pasajes observados puntualizando sus respectivas unidades de análisis. Con base en dichas unidades, la triangulación de fuentes o datos fue posible para construir las categorías conceptuales emergentes directamente de los datos, respecto a las necesidades en cuanto a las competencias comunicativas y sociales identificadas en los niños y las niñas con dificultades cognitivas.

La aplicación de la entrevista semiestructurada se focalizó con un grupo de expertos psicopedagogos quienes fueron abordados con base en un guion de preguntas. Las respuestas y sesiones generadas fueron grabadas en audio y transcritas en texto, lo cual permitió su

posterior organización, análisis. Vale la pena reseñar, que no fue necesario ampliar la muestra de expertos por la marcada tendencia a coincidir en sus respuestas.

PROCESAMIENTO DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA

En los siguientes cuadros se muestran los resultados derivados de la fase de observación directa, que realizaron los investigadores durante cuatro sesiones de clase adelantadas por la docente titular del grado Primero. Este proceso se realiza con el objetivo de identificar las necesidades en cuanto a competencias comunicativas y sociales de los niños con DC, en la clase de Lengua Castellana.

En la primera sesión se detectó consistentemente cierto énfasis en el lenguaje mimético y el oral, acompañado de una débil atención al lenguaje escrito, así como a las diferencias individuales entre los dos niños en situación DC, por efecto de su atención dispersa o limitación psicomotora sufrida marcadamente por uno de ellos, desencadenando su escasa interacción social (ver Tabla 1).

Tabla 1. Notas de campo de la primera observación realizada el 17 de septiembre del 2020

Unidades de Análisis	Observación
Lenguaje mimético: Acentuado.	La docente inicia el momento de la oración encomendando la jornada. Revisa la asistencia con los ausentes. Recuerda lo visto en la clase anterior diciendo que quien quiera hablar pida la palabra. Realiza las preguntas de acuerdo a lo visto anteriormente (evaluando).
Lenguaje oral: Acentuado.	A partir de lo anterior inicia la clase realizando una ambientación de manera general para todo el grupo, luego aborda la temática que para el día de hoy es el fonema de la consonante W. Dice a los niños: <i>vamos a observar un video del mono sílabo, y van a repetir los sonidos y las palabras cuando el mono lo pida.</i>
Atención dispersa de niño con DC, carácter retraído, ensimismado, aislado.	La docente está atenta a captar la atención de todo el grupo. Los dos niños en situación de DC, no logran fijar la atención por períodos prolongados de tiempo; sin embargo, repiten los sonidos del fonema y las palabras junto con los otros niños. En tanto que termina el video, uno de los niños con DC se observa ensimismado, retraído, mientras que el otro empieza a imitar sonidos del video y a producir un ruido particular <i>uuuuuuuuuu</i> ; frente a dicho comportamiento la profesora reacciona haciéndole un llamado de atención verbal: <i>No haga eso, silencio</i> , colocando su dedo índice en la boca. Ante el cual el niño responde positivamente.
Lenguaje escrito: Débil. Diferencias individuales entre niños con DC. Uno con limitaciones psicomotoras.	Luego la profesora pasa por los puestos y dibuja una letra W grande en cada cuaderno y pide a los niños que la coloreen. Uno de los niños con DC acata la instrucción y su coloreado se observa acorde a un niño de seis años. Entre tanto el otro niño con DC se queda quieto y solo comienza a colorear cuando la profesora se dirige a él de forma particular. Su coloreado corresponde a un niño más o menos de cuatro años, se observa que tiene una limitación motora que le dificulta la forma de agarrar el lápiz y lo hace más lento.
Atención dispersa.	Dando continuidad a la clase, pide que copien lo escrito en el tablero en su cuaderno, a su vez nuevamente refuerza en forma oral los sonidos de la consonante con las vocales. Los niños con DC repiten lo que la profesora dice. Pero, el que tiene déficit motor los emite con mayor dificultad y lo hace más tímidamente. Durante el desarrollo de las actividades, se observa ruido producido por los participantes de la clase y proveniente del patio de juegos, lo que hace que los estudiantes se distraigan y pierdan la concentración en lo que hacen, especialmente los niños con DC. Al observar los cuadernos de notas, se aprecia que el estudiante con déficit motor hizo una transcripción incompleta, con trazos irregulares, omitiendo algunos grafemas; mientras que el otro niño lo hizo en forma apropiada y al mismo ritmo del resto de la clase.
Interacción docente-estudiante.	Es de anotar que la profesora permanentemente hace llamados de atención verbal para normalizar el grupo y poder mantener el ritmo de trabajo de los estudiantes. Constantemente, les pide que el trabajo del cuaderno lo hagan con decoro y organizado. Mientras los estudiantes trabajan en forma individual, ella camina por entre las filas para verificar que se esté realizando el trabajo y al ver el trabajo de una estudiante, le orienta qué debe corregir con la finalidad de hacer las cosas bien. Terminada la hora de clase, la profesora hace un breve receso para iniciar con la otra asignatura.

En la Tabla 2 se presenta lo sucedido en la segunda clase impartida en el aula común. Se destaca la necesidad de atención en lo concerniente al lenguaje escrito, pues, su enseñanza abarca poco tiempo y esfuerzo durante la clase. Similarmente, no deja de registrarse la limitación respecto al control de la atención como proceso cognitivo básico que es muy inconstante entre los niños en situación

de DC. En cuanto a las competencias sociales, se destacan como avances la aceptación, interacción y ayuda que reciben de la docente y de otros niños del curso. Se sigue evidenciado el débil asertividad mostrada por la docente en cuanto al manejo de las necesidades demandadas por los estudiantes en condición de DC.

Tabla 2. Notas de campo segunda observación realizada el 24 de septiembre del 2020	
Unidades de Análisis	Observación
Lenguaje mimético: Básico. Comportamiento grupal uniforme. Discriminación docente por sexo de estudiantes. Lenguaje oral: Acentuado. Poca interacción social entre pares. Participación grupal.	La docente se acerca al aula de clase, saluda a los estudiantes y les pide que por favor se dirijan al aula de audiovisuales, que lleven su cuaderno y que en mucho orden salgan del salón. Durante el transcurso al aula, les recuerda del buen comportamiento allí. A pesar de las recomendaciones de la docente los niños hablan, gritan, corren, y los niños con DC se observan contentos e imitan a sus pares en los comportamientos descritos. Al llegar al sitio acordado, organiza a los estudiantes en dos grupos para ubicarlos en el salón, acomodando a los hombres del lado derecho del tablero y a las mujeres del izquierdo. A lo que los estudiantes responden asertivamente y se sientan. Estando ya ubicados, la docente vuelve a saludarlos y realiza la oración, donde encomienda el trabajo a realizar durante la jornada. Seguidamente, verifica asistencia preguntando quien falta, a quien extrañan hoy en la clase, a lo que cual los estudiantes le responden de acuerdo a los ausentes. Cabe anotar que los niños con DC atienden al ser llamados a lista.
Lenguaje escrito: Débil. Atención dispersa de niños con DC. Escasa participación a pesar de la interacción con la docente. Involucramiento en trabajo grupal.	Luego inicia la clase proyectándoles un cuento sobre la autoestima <i>Me quiero como soy</i> . Explica el concepto de autoestima y hace preguntas en forma oral para explorar pre saberes y verificar el nivel de comprensión del texto. Todos los niños contestan a unisono, frente a lo cual la profesora les dice: <i>Por favor levanten la mano para pedir la palabra; así, no nos vamos a entender</i> . Los niños acatan la orden, pero los niños con DC no fijan la mirada permanentemente al video, se distraen constantemente y no participan por iniciativa propia, pero la profesora les hace preguntas literales y logra que le contesten apropiadamente a un ritmo lento; se observa el manejo de un lenguaje básico. Entre tanto que la profesora fija su atención en estos niños, los demás se dispersan y aprovechan para hacer desorden. La profesora los coloca a trabajar en grupo para evitar la situación descrita. Las pautas para trabajar en grupo es leer, colorear los dibujos de la lectura, pronunciar palabras resaltadas, y transcribir palabras resaltadas en el cuaderno.
Débil asertividad. Interacción de niños DC con sus pares. Demanda de acompañamiento docente. Dispersión generalizada de la atención.	En el trabajo en grupo se observa receptividad por parte de los compañeros hacia los niños con DC, estos interactúan con sus pares de manera natural y espontánea, socializan sin dificultad y se expresan con más fluidez con ellos que con la profesora. Sin embargo, se observa que a la hora de desarrollar las actividades grupales poco participan por lo cual los líderes de grupo llaman a la profesora y le indican que los niños con DC, <i>no quieren hacer nada</i> . Entonces la profesora se acerca y los motiva a participar y les pide a todos que pronuncien palabras de la lectura. Los niños con DC lo hacen con una mayor gesticulación y demandan de más tiempo y dedicación por parte de la docente. En cuanto a la lectura los dos niños no logran articular fonemas para pronunciar las palabras y no asocian sus sonidos con la grafía. En el coloreado se observa que uno de los niños con DC colorea saliéndose de los bordes de las imágenes y los trazos del coloreado no son uniformes. El otro niño colorea de una mejor mostrando comportamientos opuestos al anterior. Como en la clase observada con anterioridad, se aprecia dispersión en la atención de la mayoría de los estudiantes, ruido proveniente del exterior (patio de juegos), situación que afecta los momentos pedagógicos. Terminada la clase la profesora organiza los niños y los lleva nuevamente al aula.

Dos semanas después, se pasa a la tercera clase observada cuyo informe reposa en la Tabla 3, se observa que persiste un deficiente atención u ocupación en la enseñanza de las competencias comunicativas con el lenguaje escrito. También, se reseñó que no se adelantó una evaluación del aprendizaje diferente y adaptada a los niños con DC, es decir, se ignoraron las diferencias

individuales y la especial atención que demandan este tipo de estudiantes. Así mismo, se destaca en las observaciones de esta sesión de clases, que dentro de la actividad de clases surgieron reiteradamente incidentes que involucró a un niño con DC y en los que se evidencia que estos niños requieren de mayor atención y mejores recursos de intermediación pedagógica.

Tabla 3. Notas de campo tercera observación realizada el 8 de octubre del 2020

Unidades de Análisis	Observación
Lenguaje mimético: Suficiente. Lenguaje oral: Básico. Falta de nivelación. Lenguaje escrito: Deficiente.	La docente llega al aula después de descanso y espera a los estudiantes en la puerta, saludándolos e indicándoles que se vayan ubicando en sus puestos. Terminado el recibimiento de los estudiantes, la docente les recuerda el compromiso que tenían para la clase, el cual consistía en la evaluación del tema trabajado en la clase anterior. Algunos estudiantes responden asertivamente frente a la evaluación programada, mientras otros le dicen a la docente a viva voz que <i>no...</i> , a lo que ella les responde <i>...que era un compromiso de ellos estudiar para la evaluación y que además el tema lo habían trabajado de varias formas de modo que quedara claro</i> . Les pide que se ubiquen de manera que queden bien distribuidos en el salón para evitar que aquellos que les gusta fisgonear a los demás, no puedan hacerlo, porque se vería obligada a anular las evaluaciones de quienes estén implicados.
Evaluación no adaptada a niños con DC, quienes se observan apáticos, aislados.	Una vez organizados les entrega la evaluación en forma individual, recordando las reglas establecidas para presentar este tipo de pruebas, insistiéndoles en marcar la hoja con el nombre completo y escuchar con atención las instrucciones para resolver la evaluación. Una vez entregadas todas las pruebas, se ubica frente de los pupitres visualizando los estudiantes y en las ocasiones en que fue necesario llamó la atención a quienes hablaban o miraban al compañero. Se observa que las evaluaciones son iguales para todos los estudiantes, no se hace adaptación para los niños con DC. Durante la prueba los niños con DC se observan ensimismados y desorientados por lo que la profesora se acerca a ellos y les da instrucciones particulares frente a la cual los niños inicia marcando la hoja con el nombre. Posteriormente, uno de ellos intenta realizar la prueba mientras que el otro solo escribe el nombre y se pone a producir sonidos extraños que distraen a sus pares. La profesora le dirige la mirada y el niño mecánicamente hace silencio. Durante la prueba los niños en general no guardan silencio ni siguen instrucciones al pie de la letra.
Acompañamiento docente al grupo.	
Diferencias individuales entre niños con DC.	Terminado el tiempo estipulado, recoge las evaluaciones y rápidamente empieza a leer pregunta por pregunta, haciendo la corrección de la misma con todos los estudiantes, escuchando las respuestas dadas por ellos, dando la aprobación o no de las respuestas, corrigiendo donde era necesario. Los niños con DC mantienen una postura de indiferencia, es decir, no responden como los demás.
Interacción con la docente.	Para finalizar, la docente copia en el tablero un compromiso para la próxima clase que consiste en practicar dictado de 15 palabras que contengan la combinación bl y pide a los niños que lo transcriban al cuaderno. Todos lo hacen, uno de los niños con DC saca solo su cuaderno y comienza a escribir, el otro niño con DC no es capaz de buscar su cuaderno por sí solo, por tanto, la maestra viene hasta su puesto y le busca el cuaderno indicándole donde debe hacer la transcripción. De esta manera el niño inicia la actividad, pero termina mucho después que el resto del grupo.

La última sesión de observación de clases se realiza dos semanas después. En esta sesión resurgió un lenguaje mimético claro y contundente para expresar rabia o descontento por parte de un niño en situación de DC. De allí, no hubo mayor espacio y oportunidad para incentivar el lenguaje oral ni el lenguaje escrito. En esta sesión de clases, los incidentes comportamentales generaron distracción y ruido en el correr de la clase.

Por todo lo observado, se confirma la atención a la diversidad de necesidades en cuanto a las competencias comunicativas; pero, se descuida notoriamente lo planteado en torno a las necesidades de socialización como situación problémica del presente estudio. Tal como se afirma en trabajos previos a esta investigación, *muchos docentes no adaptan las estrategias de enseñanza a los niños y niñas con diversidad cognitiva en su proceso de aprendizaje, por lo que los terminan relegando*. En tal sentido, se confirman por lo observado ciertos mitos entre

los cuales destacan que los maestros poseen una errónea concepción respecto a brindar una atención personalizada a los niños y las niñas en desventaja o diversidad cognitiva. De hecho, la falta de motivación de los niños con DC reaparece más como una consecuencia de las malas prácticas docentes que una causa o disposición interna de estos niños. Es así como se confirma lo dicho en Cabero, Córdoba y Fernández (2008), en cuanto a que los

cuestionables señalamientos contra la población con necesidades educativas exclusivas son esencialmente por culpa de malos maestros, así como de padres y representantes invisibilizados ante el problema por la falta información y orientación, lo cual se subsanaría, en alguna medida, con la constitución y funcionamiento como comunidad escolar inclusiva y/o comunidad de aprendizaje.

Tabla 4. Notas de campo cuarta observación realizada el 22 de octubre del 2020

Unidades de Análisis	Observación
Lenguaje mimético: Pataleta. Participación activa del niño con DC a pesar de reacción emocional y violenta.	La docente inicia haciendo la oración y continúa con un canto de alabanza, a lo que responden los estudiantes a viva voz. Llama la atención por el desorden en la clase, lo cual repite en muchas ocasiones. Se observa que uno de los niños con DC participa activamente en la oración y el canto de alabanza, pero llama la atención que cuando los estudiantes cantan a gritos, él se coloca las manos en las orejas como si le molestara el exceso de ruido. Terminado el momento de oración, el niño se dirige hacia la parte de atrás del salón donde se acurruca en el piso y empieza a mover su cabeza de un lado a otro y a hablar solo. Algunos de sus compañeros le miran y sonríen, otros parecen ya estar acostumbrados a estos comportamientos y lo ignoran.
Lenguaje oral: Débil. Control del grupo.	La profesora les dice: <i>déjenlo tranquilo, hagan cuenta que no está</i> y sigue con la motivación para el inicio del tema, la cual hace a través de la pregunta: <i>¿Qué cuentos conoces o te han narrado?</i> Ante lo cual todos empiezan a responder a gritos. Algunos se levantan del puesto para ir hasta donde está la profesora con el fin de hacerse escuchar por ella. La profesora levanta la voz y cuenta hasta tres para que todos vuelvan al puesto, y les recuerda que deben alzar la mano para pedir el uso de la palabra. Una vez termina de escuchar algunas respuestas pide a un estudiante que cuente a todos en la clase lo que hizo el domingo anterior en su casa. El niño tímidamente narra que el domingo fue al río con su familia y que comieron sancocho y jugaron con una pelota y que en la tarde regresaron a la casa y se durmió temprano porque llegó muy cansado. La profesora le dice: <i>muy bien</i> y luego explica al grupo el concepto de narración.
Incidente de agresión física del niño con DC a otro niño. Exhortación docente a la disciplina escolar y acatamiento del grupo en general.	En ese momento la clase se ve interrumpida por el grito de una estudiante que dice que el niño con DC le ha tirado por una oreja. La profesora va hasta su puesto y la revisa y le dice <i>tranquila</i> y la soba, luego le dice: <i>Usted sabe que a él debemos tenerle paciencia</i> ; seguidamente, se dirige al niño con DC y le llama la atención diciendo: <i>No me les pegue a los niños, porque si no, no la llevo a la misa</i> . Ante este llamado de atención, la niña con DC se limita a repetir varias veces: <i>no les pegue a los niños, le voy a decir a Alfonso</i> .
Lenguaje escrito: Deficiente. Reiniciada actitud violenta y desacato a la disciplina por parte del niño con DC.	Luego del incidente la profesora pide a los estudiantes que abran su libro de texto en la página 26 y les pide que transcriban el contenido de la misma. Se observa un poco de desorden en la clase. Algunos hablan con sus compañeros, otros, empiezan a trabajar en orden. En ese momento la profesora se dirige a la parte de atrás del salón donde ha permanecido todo el tiempo el niño con DC y le pregunta: <i>¿Qué quieres hacer?</i> A lo cual el niño responde: <i>el niño quiere el collar</i> , entonces la profesora la lleva hasta un pupitre ubicado al lado de su escritorio y lo sienta mientras le entrega un cordón y unas cuentas de colores y el niño empieza a enhebrar las cuentas. Las enhebra todas y luego las saca y vuelve a empezar. De pronto, empieza a tirarle las cuentas a los niños; ellos le ponen la queja a la profesora. Esta le llama la atención y repite las palabras que la profesora le acaba de decir, luego se levanta del puesto para dirigirse otra vez a la parte de atrás del salón. La profesora la deja empieza a pasar por los puestos para revisar los avances en el trabajo asignado. En ese momento la clase se interrumpe.
Lenguaje mimético predominante.	(Continúa con la descripción de la observación en el texto anterior)

PROCESAMIENTO DE LA ENTREVISTA A EXPERTOS

A partir de lo observado en el salón de clases, contribuyó a definir ciertos temas a tratar durante la entrevista a dos expertos en Psicopedagogía y Educación Especial. Así se comenzó preguntándoles: *¿Qué papel juega una comunidad de aprendizaje dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, especialmente con niños en situación de discapacidad cognitiva?*

En efecto, puede observarse como unidades de análisis emergentes de lo dicho por el Experto A entrevistado, quien considera las CoA como *necesarias para que todas las personas en torno al desarrollo del niño y su aprendizaje tomen su rol y desde cada perspectiva hagan un aporte: la familia, el docente, los compañeros, la comunidad en general*. Más específicamente, el Experto A sostiene que las comunidades de aprendizaje juegan un papel importante *ya que hay muchos tabús frente a las y los niños con necesidades especiales y el cómo atenderlos; cómo llegar a ellos y cómo desarrollar en ellos estas capacidades (en lectoescritura)*.

El Experto B destacó en su respuesta que las CoA sirven para superar una tradición en la cual, *básicamente los padres entregaban esa responsabilidad a la escuela... (cuando hoy en todo sentido evolutivo se entiende y así lo marca entre otras las mismas normas (legales) y colombianas que la responsabilidad educativa es del Estado, la Sociedad y la Familia*. Por tanto, puntualiza el Experto B, *en esa misma condición de triada significa que los mismos fines los logramos en la medida en que interaccionemos, organizados como comunidad*. Este mismo autor, asegura que las comunidades de aprendizaje sirven para, *un ejercicio más disciplinar e interdisciplinar, sectorial e intersectorial*. Púes, no sólo se abre la posibilidad o *implica un ejercicio (del oficio*

de enseñar) directamente al estar con ellos (los niños especiales). Así mismo, se resalta que otros tienen la obligación de contribuir de alguna manera de acuerdo a los contextos en los campos de la formación, en los saberes que se recopilan de la investigación (sobre) los tratamientos que pueden existir en el mismo desarrollo de las aulas escolares.

Pasando a la segunda pregunta, se les increpó a los entrevistados sobre: *¿Qué experiencias significativas ha conocido usted respecto a la comunidad de aprendizaje como apoyo directo a los procesos del aula común en alguna institución?* El Experto A destacó su participación directa en la organización de un grupo *se empezó (por) capacitar primero a las maestras (...) seguidamente, se reunieron a los padres de familia de estos niños (que presentaban algún tipo de discapacidad o alguna necesidad educativa especial*. Luego de sensibilizarlos respecto a las posibilidades de mejora en el desarrollo de esta población especial, *se empezó a hacer ese proceso muy hermoso (cuando) se empezaron a vincular a los papás en las actividades pedagógicas... y la experiencia maravillosa de los compañeros y el rol que juegan los otros compañeros, los estudiantes en ese desarrollo de esos niños*.

Así, relata el Experto A, como *poco a poco se fue formando esa comunidad y se fue alimentando y fue creciendo*. Tal vez, lo más satisfactorio del éxito de tal experiencia fue destacar como hubo:

Varios casos de niños que ingresaron en sala cuna con diagnóstico desesperantes, donde los niños no iban a caminar, que no iban a poder hablar, que les daban muy poco tiempo de lucidez y la interacción, las relaciones sociales, el amor, la aceptación que se empezó a gestar en esta comunidad de aprendizaje fue creciendo y fue creciendo que actualmente esos niños pasaron, tramitaron a educación formal con bases académicas, con capacidades.

Continuando con el aporte del Experto B, las experiencias en la promoción de las comunidades de aprendizaje *abarcaban todos los estudiantes en algunos programas, por ejemplo; para el mejoramiento de las competencias en matemáticas y lenguaje.* Más particularmente puntualiza que, *se genera abajo y arriba es decir (desde) el entorno en que está la escuela, se construyeron esas comunidades con todos los directivos y todos los docentes que están en ese entorno.* En cuanto a las CoA para la población que está en discapacidad, se destaca que el Experto B *cree que es un proceso que en el país (Colombia) está en este momento evolucionando, por lo menos se está orientando a que estas se atiendan. Pues, aquí se tenían... establecimientos especializados para el tema. Hoy que se rompe ese esquema y lo que se busca es tratar aquí para este caso equipos interdisciplinarios.*

Pasando a la tercera pregunta, se inquirió: *¿qué relevancia tiene el nivel educativo de los miembros de una comunidad de aprendizaje?* En el caso específico de incorporar a los padres de familia de estos niños en situación de discapacidad cognitiva: *¿Cree usted que necesitan cierto nivel académico para poder participar de una comunidad? o ¿Cualquiera puede hacerlo?*

El Experto A no duda en señalar, al respecto, que, *cualquier persona puede participar en estas comunidades de aprendizaje.* Lo importante es identificar actores y también los roles, dice. Antes que un perfil académico, en su opinión, *lo importante es que tengan el deseo de aprender.* Así mismo, destaca que *es fundamental que deseen trabajar, que deseen multiplicar, ser esos agentes multiplicadores para el logro de estos objetivos.* El Experto B es aún más radical cuando responde: *yo creo que ese es el paradigma a vencer, que se cree que si no hay expertos no se puede hacer cualquier trabajo de comunidad.* Pero aquí independientemente,

los padres de familia simplemente en su buena orientación constituyen un soporte fundamental. Por otra parte, emerge el aporte como del Experto B en cuanto a que, *(la) formación universitaria ha sido muy individual, y eso hace incluso que los mismos profesionales e investigadores y demás no (se) reúnan y compartan realmente todas esas resultantes de estudios. Pero, independientemente, los padres de familia son quienes comparten. En tanto son los que conocen, los que ven, los que hacen, los que observan, los que aprecian.* Continúa afirmando, *pero, se requiere organización y administración. Ninguna comunidad funcionaria si no tiene una estructura, un orden, una manera de hacerlo y esa es la apuesta que se tiene que hacer hoy el sector educativo.*

Continuando con la cuarta pregunta, *¿Qué tan factible puede resultar la implementación de una comunidad de aprendizaje como estrategia curricular innovadora para la enseñanza – aprendizaje de niños y niñas con discapacidad cognitiva?* Según el Experto A, *claro que es super, super interesante y sería estupendo donde se lograra implementar como una estrategia curricular para el aprendizaje.*

Para el Experto B el problema no es lo factible sino lo necesario, pues, *roles no podemos hacerlo.* Eso implica que las mismas instituciones educativas tienen que abrir sus puertas y naturalmente tienen que convocar muchos más actores. En efecto, *más para aquellas personas excluidas en el tiempo y que requieren unas estrategias pedagógicas mucho más pertinentes, más propias e incorporarlas y reconocerlas como personas eso hace con mayor razón la necesidad de tener una comunidad de aprendizaje.*

Más concretamente, señala el Experto B, no basta con recibir los niños especiales en las aulas de clase sino, *con qué nivel de atención los vamos a tratar, y que oferta le tenemos también,*

para que ellos aun estando en un salón de clase no se sientan excluidos de la misma manera. Y los maestros que tienen el mayor protagonismo en la promoción de las comunidades de aprendizaje que tienen su acción directa, con mayor razón no se deben invisibilizar ante el problema.

PROCESAMIENTO DE LA ENTREVISTA A LA DOCENTE

Se entrevistó a la docente titular del grado Primero en la institución educativa objeto de estudio. Se inició con la pregunta *¿Cree usted que se justifica adelantar los esfuerzos tendientes a crear una comunidad de aprendizaje para auxiliar el proceso formativo de niños con diversidad cognitiva?* (PAUSA) Particularmente, *¿Cómo podrían atacarse los problemas de estos niños en cuanto a las competencias comunicativas y sociales?* La docente muy seria y puntualmente respondió: *claro, sería maravilloso que ese tipo de innovación llegara al Colegio porque...permite la interacción de los padres de familia con los docentes para apoyar los procesos pedagógicos...* Además, puntualizó que, *facilitaría a los docentes de aula manejar otro tipo de herramientas, conocer estrategias que han implementado algunos padres u otros docentes y... sirve como apoyo para el proceso que se hace con estos niños en el aula.*

Con la siguiente pregunta, se le increpó: *¿Cómo cree que podrían atacarse los problemas de estos niños en situación de diversidad cognitiva respecto a sus competencias comunicativas y sociales?* La docente respondió de forma espontánea y serena que, *para eso hace falta el apoyo de un equipo interdisciplinario para las instituciones. Además, se requieren los implementos y el material humano capacitado para desarrollar estos procesos con el niño.* También, sugiere que aún los niños en situación DC difieren en sus habilidades por lo que a cada quien, *se le debe explorar y mirar a ver*

en donde están para poder fortalecer. Como aclaró antes: aquí no se sabe a ciencia cierta qué tipo de discapacidad presentan los niños. Algunos se saben qué es, apenas, por lo que los padres dicen y otros que tampoco traen los soportes médicos.

Respecto a la siguiente pregunta, *¿Cree usted que las comunidades de aprendizaje serían un instrumento eficaz o un apoyo real para su trabajo en el aula común?* La docente en su franco concepto, *cree que sí.* Una posición que fundamenta al *empezar a abrir nuevos espacios para poder encontrar herramientas que conlleven a facilitar los procesos con los niños con atención inclusive.* Ante lo cual aclara que, *se habla de inclusión... porque se le abren las puertas de las instituciones, pero realmente no es inclusión.*

Continúa con la entrevista, se le pregunta: *De acuerdo a su experiencia como docente de aula común, ¿cuáles competencias comunicativas desarrollan con mayor facilidad los niños en situación de diversidad cognitiva (DC)?* La docente resalta la oralidad como las más importante, aclarando posteriormente su respuesta: *pero que la competencia escrita realmente no, los niños es poco lo que escriben... y las competencias lectoras tampoco la desarrollan.*

Luego se le pregunta, *¿cómo describiría usted las condiciones curriculares de la institución educativa para impartir una enseñanza efectiva a niños y niñas en situación de diversidad cognitiva?* Denotando seguridad y conocimiento de la realidad de la institución, la docente increpa, *empezando hay que decir que el colegio no cuenta con un plan de estudio o una masa curricular que contenga adaptaciones para este tipo de población, partimos de cero.* En cuanto a las calificaciones, *como no pueden avanzar por su condición cognitiva y tampoco pueden reiniciar el año, entonces se les asigna*

como calificación lo básico que es tres. En cuanto al acompañamiento a los niños con DC, el profesor se para ahí... pero no se le dedica el tiempo que realmente se le debe dedicar. Tampoco (continúa la docente), se particulariza en la enseñanza aprendizaje.

Luego se le pregunta, ¿cabría algún cambio en su opinión, particularmente, en cuanto a las condiciones administrativas del currículo o del personal directivo de la institución? Especifique. Con una seria preocupación e incertidumbre de la docente, por lo que llama el *trasfondo social*, riposta: *La inclusión como dice el papel no es así, es decir, es que se están recibiendo y sí se están atendiendo, pero el trasfondo es otro.* Pues, ella ha aclarado antes que, para ser *incluyente se tiene que prestar un servicio de calidad y verdaderamente atender las necesidades de esa población.*

Luego se le pregunta, ¿cómo aprecia u observa usted la actuación general o el desempeño de estos niños con DC en el aula común? A lo que la docente responde: *Pues en el aula ellos no se ven apáticos, no se ven alejados ni se aíslan, tienen una interacción con el grupo. En la parte social buena, los niños son respetados y aceptados por sus compañeros.* Lo deficiente de la actuación general del niño con DC, la misma docente lo expresa así: *la dificultad radica en el proceso a la hora de abordar las áreas de conocimiento, porque los niños se sienten como frustrados.* En términos más descriptivos agrega: *porque ellos ven que los otros hacen y ellos se quedan mirando la hojita. Se distraen porque no encuentran qué hacer y nada les llama la atención.*

Tal vez, el mayor problema para la actuación general del niño con DC gira en torno a un aula común sobresaturada de estudiantes. Pues, como también señala la docente, *un docente tiene que atender a 30 estudiantes en un aula de clase, a qué horas saca tiempo para*

dedicarle a estos niños que requieren de más acompañamiento de la profesora.

Continuando se le pregunta, ¿cómo espera en su experiencia que sea la reacción u opinión de los padres y representantes de niños, en situación de diversidad cognitiva en cuanto a la inclusión en un aula común o integrada junto con los demás niños? La docente responde refiriendo que los padres de familia *no se han apropiado de ese concepto (inclusión), simplemente siguen dejando los niños para que sean cuidados.* Peor aún, puntualiza con un tono de decepción que, *así pasa paradójicamente no sólo con ellos sino con todos.* Esta actitud de indiferencia también se pone en acción, pues, *a la hora de hacer presencia, cuando se requiere al Padre de Familia para adelantar algún proceso en lo pedagógico y en lo comportamental, rara vez asisten.* Finaliza la docente añadiendo que, *falta mucho compromiso, realmente a los padres más que compromisos les falta formación.*

Luego se le pregunta, ¿en su experiencia docente, ¿Qué se demanda para llevar a cabo lo que hoy día tiende a llamarse Comunidades de Aprendizaje o Comunidades de Práctica dentro de la institución educativa? (PAUSA) ¿Cuáles materias, objetivos y actividades deberían ser enfocadas y prioritarias, dentro de estas comunidades?

En forma entusiasta, la docente responde: *Primero, yo creo que las comunidades de aprendizaje deben estar orientadas a la formación de cómo guiar a un Padre de familia; de cómo darle una orientación pedagógica que sea real, que sea efectiva.* En cuanto a las materias prioritarias, la misma docente destaca que: *a través de estas comunidades de aprendizaje... la Lengua Castellana es fundamental porque... a través de sus competencias puede llegar hasta desarrollar unas competencias matemáticas, de las ciencias naturales, las sociales. Porque la*

parte artística va como así en el engranaje con las otras.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Nótese que la preocupación común de la docente a todo lo largo de la entrevista es resaltar como las CoA contribuirían a rescatar la interacción entre PyR tanto como entre estos y el docente. Así, se coincide con Lozada y Moreno (2006) tanto como con García Delgado (2005) que, desde el punto de vista social y antropológico, se reconocen o reafirman los principios básicos: (a) El principio de relacionabilidad; (b) el principio de alteridad; y (c) el principio de dialogicidad, que se explican por sí mismos. Además, se logra el hito en el cual se encuentra la humanidad que demanda de muchas voluntades en educación.

Más aún, queda reafirmada la máxima de Poole (2003) de que, los profesores necesitan a los padres. Máxime aun cuando nuevamente acierta el reseñar: “una de las grandes debilidades de la educación, en la (actual) época al menos, es el distanciamiento que existe entre el hogar del alumno y la escuela donde este estudia.” (p.159). En efecto, hoy día se impone, como pautan Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas (2010), la idea del trabajo cooperativo como lo exigen las comunidades de aprendizaje.

A modo de triangulación de fuentes y datos, es evidente la preocupación común entre los expertos y los docentes entrevistados sobre varios aspectos centrales; los cuales se erguen como hallazgos del presente estudio. Una de las cuales queda reafirmada como una de las grandes debilidades de la educación que persiste actualmente y que denunciara Poole (2003), específicamente, los entrevistados coinciden en cuestionar: “el distanciamiento que existe entre el hogar del alumno y la escuela donde este estudia hasta el punto que se ha llegado a producir una auténtica separación entre lo que

sucede dentro de la casa y lo que pasa en la escuela” (Poole, 2003, p.59)

Como agrega Harch (citado en Poole, 2003), al denunciar la permanente separación entre el hogar y la escuela, se ha perdido la oportunidad para “tratar con aquellos estudiantes que están en riesgo, para reducir posibles deserciones, para mejorar los resultados escolares y (significativamente) las relaciones entre la escuela y la comunidad en la que se engloba” (p.60). Así, los entrevistados reconocen esta realidad tanto como la necesidad de incorporar a los padres más que pensar en la factibilidad de las comunidades en torno a los niños en situación de discapacidad cognitiva del plantel seleccionado, reafirmando la importancia del triángulo conformado por los padres, el docente y los estudiantes; el cual, de cultivarse, robustecería de forma significativa las experiencias que viven los estudiantes en la institución educativa.

En efecto, los expertos y la docente entrevistados también coinciden en fortalecer las comunidades de aprendizaje como estrategia de apoyo; así la definen Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas (2010) al también denominarlas comunidades de práctica y “estrategias de administración de recursos que también llegan a ubicarse en el plano motivacional- afectivo” (p.377). También reafirman los entrevistados la idea esencial de la comunidad de aprendizaje, en principio, como un grupo de personas que interaccionan socialmente porque comparten temporal o permanentemente una serie de intereses comunes” (García Aretio, 2003, p.171).

Al respecto, coincidieron con Foster (citado en García Aretio, 2003) en cuanto al “elemento comunicacional, ... esencial dentro del concepto de comunidad” que permiten o facilitan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; de allí, reafirman los entrevistados, la posibilidad de operar en ambientes virtuales como sugiere

Fainholc (2009). Igualmente, extraña que no emergió cuestionamiento al ciberespacio para las comunidades de aprendizaje.

Igualmente, los expertos y la docente han compartido experiencias vivenciales que contrastan cierto postulado teórico o generalización sobre las CoA. Según Shopino y Levine (citados en García Aretio, 2003), las CoA deberían mantenerse apegadas a algunas características básicas como: "(a) El estar organizados profesores y alumnos en grupos pequeños" (p.173). Nótese, entonces, que según tal fuente referencial no entran como miembros los padres. Una cuestión incompatible con la opinión de los entrevistados ni con la de otros autores. La preocupación en la que sí coinciden los entrevistados con la fuente en referencia es que toda CoA: debe mantenerse apegada a otras características básicas de:

- (b) Promover la integración curricular;
- (c) Ayudar a los estudiantes a mantener redes de apoyo;
- (d) Facilitar escenarios para la socialización de los estudiantes;
- (e) Facilitar la colaboración y unión de los propios profesores entre ellos de manera visible;
- (f) Implica a profesores y estudiantes en los resultados del aprendizaje de estos; y
- (g) Promover ambientes para la crítica (García Aretio, 2003, p.173).

Así mismo, se identificaron coincidencias entre las respuestas de los entrevistados con la postura de García Aretio (2003) de que no hace falta un nivel académico para pertenecer a una comunidad de aprendizaje. Más bien, destacan la conveniencia de diferentes experiencias personales valoradas por sus contribuciones y apoyo a los demás, "un objetivo compartido respecto al avance del grupo en conocimiento y habilidades; un énfasis en como aprender" (p.182).

Finalmente, queda confirmada por la opinión de los entrevistados y los autores consultados en esta investigación que la noción de diversidad antes que, de discapacidad cognitiva, independientemente de que exista o no retraso mental (Cabero, Córdoba y Fernández, 2008). Así, se supera la noción de la diversidad cognitiva como condición biológica inalterable para entenderse más como resultado de la interacción del niño o la niña afectada con un medio o entorno psicosocial y educativo que poco o mucho le puede favorecer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabero, J. Córdoba, M. y Fernández, J.M. (2008). Las TIC como elementos en la atención a la diversidad. En J. cabero, M. Córdoba y J. M Fernández (Coords) *Las TIC para la igualdad. Nuevas Tecnologías y atención a la diversidad* (pp. 15-35). Sevilla, España: Eduforma-Magisterio.
- Congreso de Colombia. Decreto 2082 (1996). *Reglamento de atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Bogotá, Colombia: El Congreso.
- Congreso de Colombia. (1997). *Ley 361 de integración social de la persona con discapacidad*. Bogotá, Colombia: El Congreso.
- Consejería Presidencial para la Política Social. (2002). *Plan nacional de atención a las personas con discapacidad. Manual operativo*. Bogotá, Colombia: Presidencia de la República.
- Díaz-Barriga Arceo, E. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª edición.) México: McGrawHill.

- Fainholc, B. (2009). El fortalecimiento de las competencias comunicativas y la trascendencia pedagógica de las tecnologías de la enseñanza. En A. Fernández y A.B. Fundación Unicornio. (2013). *Discapacidad mental*. (Documento en línea). Disponible: <http://www.ladiscapacidad.com/discapacidadcognitiva/discapacidadcognitiva.php>.
- Gamboa-Suárez, A. A. (2016). Docencia, investigación y gestión: Reflexiones sobre su papel en la calidad de la educación superior. *Revista Perspectivas*, 1(1), 81-90. <https://doi.org/10.22463/25909215.973>.
- García Aretio, L. (2003). Comunidades de aprendizaje en entornos virtuales. La comunidad iberoamericana de la CUED. En B. Álvarez (ed.) y M. Barajas (Coord.) *La tecnología educativa en la enseñanza superior. Entornos virtuales de aprendizaje*. (pp. 171-202)
- García Delgado, G. (2005). El mundo del maestro y la sociedad del aprendizaje permanente. Venezuela: UNESR.
- García-Quintero, C., & Villamizar Suárez, G. (2017). Análisis fenomenológico de la conciencia del docente a partir de sus prácticas evaluativas. *Revista Perspectivas*, 2(2), 49-59. <https://doi.org/10.22463/25909215.1313>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. (5ª. Ed.) México: McGrawHill.
- Landeau, R. (2007). *Elaboración de trabajos de investigación*. (J. Sambrano, rev.tec.). Caracas. Alfa.
- López-García, J. D., & Gutiérrez-Niño, D. (2018). Efecto del uso de la herramienta “realidad aumentada” en el rendimiento académico de estudiantes de Educación Básica. *Revista Perspectivas*, 3(1), 6-12. <https://doi.org/10.22463/25909215.1464>.
- Lozada, A. y Moreno, H. (2006). *Competencias básicas por áreas aplicadas al aula*. (3ª. Ed.) Bogotá, Colombia: SEM-ABC del Educador.
- Méndez- Omaña, J. P., & Jaimes- Contreras, L. A. (2018). Clima social familiar e impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista Perspectivas*, 3(1), 24-43. <https://doi.org/10.22463/25909215.1422>.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. (Documento en línea). Disponible: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/17icles-320691-archivo_5pdf.
- Poole, B. J. (2003). Tecnología educativa. En B. Martínez de Murgía (trad.) y M.A. AgualelesArrovo (rev.tec.). *Como desarrollar una práctica docente competitiva*. (2ª. ed.) Bogotá, Colombia: McGrawHall-Colección Docente del Siglo XXI.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stinback y W. Stainback (Comps.). *Aulas inclusivas*, (pp. 21-35). Madrid: Narcea.