

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

CIDEP-2021



ISBN: 978-1-951198-81-7

PARTE 1



editorial redipe

Libro de investigación: ***Educación y Pedagogía 2021. Parte 1***

Varios Autores

El ISBN del libro de investigación es: ISBN : 978-1-951198-81-7

Primera Edición, julio de 2021

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York - Cali

Coedición: UCP, UH, UM, ELAM

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Inidia Rubio Vargas, PhD, IFAL-UH, Presidente Redipe- Cuba

Manuel Salamanca López Ph D, Universidad Complutense de Madrid

José Manuel Touriñán, Ph D, Coordinador Red Internacional de

Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme- Redipe

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Universidad Autónoma de Madrid

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano

Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

CONTENIDO

PRÓLOGO4

GENERALIDADES5

1. HACIA LO COMÚN, A PESAR DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. ANÁLISIS SIMBÓLICO EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

María Martha Fernández, Fundación DIIDES. Chile10

2. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, APORTES A UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Clara Elsa Gaitán Osorio, María Liliana Díaz Perdomo, USC.....44

3.

3. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA (TICs) DE LAS MATEMÁTICAS, INSTITUCIÓN EDUCATIVA PERPETUO SOCORRO, MEDELLÍN (COLOMBIA)

John Bernardo López Arango, Mireya Frausto Rojas, Universidad Americana de Europa.....54

4. ANÁLISIS CRÍTICO DEL IMPACTO DEL MCER EN LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES DE LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO SEMESTRE DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO A PARTIR DE LOS CRITERIOS ESTABLECIDOS POR AMANDINE DENIMAL, FRANÇOIS RASTIER Y CATHERINE WALSH

Andres Felipe Aguirre-Avila- Estephania Cardona-Cardona, Daian camila Vargas-Aguirre-Valeria Villa-Ayala- Jorge Hernan Herrera-Pineda, Universidad del Quindío.....83

5. ORIENTACIONES GENERALES PARA EL FORTALECIMIENTO DEL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DE SANTANDER, EN RESPUESTA A LAS PARTICULARIDADES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Amparo Puello Muñoz, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología de Panamá.....99

6. POSTURAS DICOTÓMICAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS, ENTRE LA EXCLUSIÓN Y LA INCLUSIÓN DE LA COMUNIDAD SORDA: UNA MIRADA SOCIAL

Erika Paola Motta Totena, Universidad Católica de Manizales.....114

7. CUIDADORES INFORMALES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD FÍSICA E INTELECTUAL Y SU IMPACTO EN EL ÁMBITO FAMILIAR, PSICOLÓGICO Y SOCIAL, DE LOJA-ECUADOR

Ruth Patricia Maldonado R - Delia Sánchez León, Universidad Técnica Particular de Loja Loja-Ecuador.....130

8. CUIDADOS EN SALUD BUCAL EN PACIENTES PORTADORES DE VIH

Myriam Bermeo de Rubio . David Alonso Barragán Franco ` Andrea Carolina Valencia Solis` Sofía Ortiz Ortiz- Juan Carlos Millán EstupiñaN, Universidad Santiago de Cali.....165

PRÓLOGO

Compilar el conjunto de trabajos que recoge este libro, ha sido una tarea de mucho tiempo, con sentimientos encontrados, robando tiempo a las numerosas actividades que hoy, se hacen difícil sostener bajo las actuales condiciones del mundo y las que en particular vivimos los cubanos, pero siempre tratando de rendir al máximo para hacerlo lo mejor posible y recompensar tanto amor a la obra educativa.

Este libro es parte de las muchas oportunidades que ha aperturado REDIPE a su membresía, quienes perciben esta red como una ventana para el intercambio profesional y humano. Los afiliados en sus valoraciones, dan alto valor al trabajo que se ha organizado para contribuir a difundir la obra educativa cubana, con un marcado carácter inclusivo, REDIPE acoge a miembros que por limitaciones sociodemográficas carecen de espacios para intercambiar sobre sus prácticas.

Toda actividad profesional es compleja, apremiantes son los problemas que afronta el mundo, pero ¿quién sino los hombres y mujeres que conforman nuestras sociedades son los encargados de resolverlos? Ya en esta mirada emerge la relevancia de la educación y de la actividad educativa en particular, cuyos resultados son por lo general a largo plazo.

La educación es una inversión para el futuro, en un continuo de generaciones que se van formando para heredar no solo la cultura, que se va acumulando y enriqueciendo, sino para aprender a producir nuevos conocimientos, y continuar acrecentando el potencial humano en el ciclo de vida.

Esa trascendencia generacional marca profundamente la actividad académica, investigativa, de superación e intercambio de profesores, directivos, investigadores y estudiantes que se han ido incorporando a la Red Iberoamericana de Educación y Pedagogía (REDIPE), Capítulo Cuba, que este año, en este X Congreso Internacional han desbordado en soluciones creativas a problemas devenidos de la actual situación epidemiológica que todavía enfrenta el mundo.

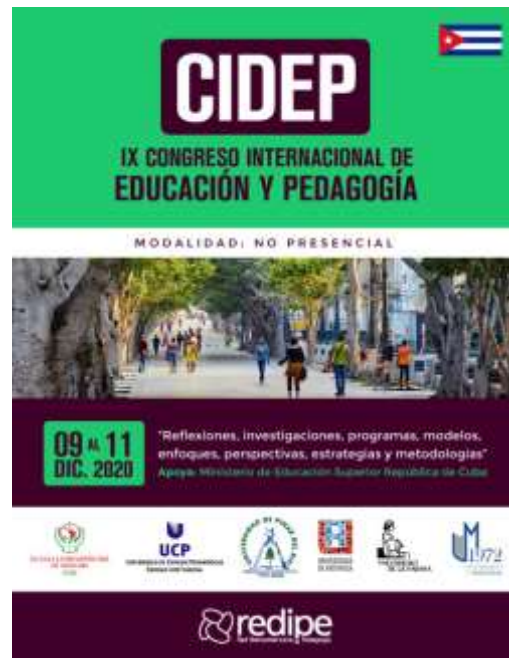
Además del valor científico y metodológico del contenido de las ponencias que se publican en este volumen, resulta meritoria la trascendencia y fuerza espiritual de los autores que presentan sus resultados, para compartir sus experiencias sobreponiéndose a carencias materiales, tecnológicas y a vivencias devastadoras provocadas por la Covid 19.

Llegue a ustedes este libro de investigación donde comparten espacio profesores de todos los ámbitos educativos, con un grupo importante de ponencias elaboradas por profesores de los Centros Universitarios Municipales, quienes se han ido incorporando a REDIPE e imprimieron un cálido ambiente a las sesiones de trabajo, los temas son muy diversos y de actualidad, esperamos que los disfruten y que les sean útiles.

Dr. Julio César Arboleda Aparicio, Presidente de REDIPE

Dra. Inidia Rubio Vargas Presidente Capítulo Cuba-REDIPE

GENERALIDADES



Universidad de La Habana - Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona"
ELAM: Escuela Latinoamericana de Medicina - Universidad de Matanzas- Universidad de Ciencias Físicas Manuel Fajardo, Universidad de Pinar del Río- UNAH- Universidad de Ciego de Ávila (ÚNICA), Universidad de Gramma, Redipe- USB- Universidad Complutense de Madrid- Universidad Autónoma de Madrid

Video de la inauguración: <https://drive.google.com/file/d/1BRvFZNgamv8mDcwz4OLSfulEXCk-KX50/view?usp=sharing>

X CONGRESO INTERNACIONAL CIDEP 2021 EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**Encuentro Iberoamericano de Pares Académicos
"Reflexiones, investigaciones, programas, modelos, enfoques,
perspectivas, estrategias y metodologías"**

17/19 de JULIO 2021

<https://redipe.org/eventos/cidep-2021/>

https://www.youtube.com/watch?v=u3p_lpnGIKY

Link INAUGURACIÓN: Unirse con Google Meet
meet.google.com/bwm-dqrv-ajy

INSTITUCIONES VINCULADAS

Ministerio de Educación Superior República de Cuba; Asociación Cubana de Pedagogía, UNESCO
CUBA-
RIDGE- REDPAR, CIHCyTAL , RIPAL, RIPEME, RIEPA- PIIR
Southern Connecticut State University, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma
de Madrid, Universidad Israel, Facultad de Educación Universidad de Sao Paulo, Facultad de
Educación Universidad Autónoma de Madrid, Doctorados Educación Universidad de San
Buenaventura Cali (Colombia) – Universidad La Serena y Universidad Católica del Maule (Chile),
Maestría en Primera Infancia, Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE), y
Maestría Educación y Desarrollo Humano de la USB, Maestría en Tecnologías para Aprendizaje,
Universidad de Guadalajara, CUNorte.

PROPÓSITO

Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, profesores, directivos y otros agentes
educativos y organizacionales que indagan y participan activamente en la generación de espacios
más humanos para la vida.

Constituir y/o fortalecer macroproyectos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de educar
para la vida.

COMITÉS CIENTÍFICOS

-UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS "ENRIQUE JOSÉ VARONA":

Dr. C **Milda Lesbia Díaz Massip**, RECTORA; **Nancy Chacón Arteaga**, Presidenta Nodo Redipe en
Cuba; **Damián Pérez Guillermo**, UCP/ Coordinador Macroproyecto Iberoamericano Sentipensante;
Gudelia Fernández-Pérez de Alejo, Coordinadora Redipe Cuba

-UNIVERSIDAD DE LA HABANA:

Lidia Ester Cuba Vega, Decana FENHI - **Inidia Rubio Vargas**, IFAL, Coordinadora Nodo Cuba de
Ridge/ Juan Silvio Cabrera, Red Iberoamericana de Gestión, Dirección, Liderazgo e innovación
educativa; **Juan Silvio Cabrera**, Docente Investigador; MSc. **Odalys Rodríguez Perea**, Directora
Centro de Estudios en Gestión de Ciencias e Innovación. Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias
Aplicadas (InSTEC); **Odalys Fundora Arencibia**, Directora de Comunicación Institucional en la
Universidad de La Habana

-ELAM: Dra. Yoandra Muro Valle, Rectora. Antonio López Gutiérrez, Investigador;

-UNIVERSIDAD DE MATANZAS:

Dr. C Leyda Finalé de la Cruz, Rectora Universidad de Matanzas; **Bárbara Maricely Fierro Chong**,
Coordinadora REDIPE Capítulo Cuba. Profesora del Centro de Estudios Educativos (CENED), UM

-EVENHOCK:

Osniel Echevarría Ramírez, Coordinador Redipe Nodo Cuba. Evenhock, Universidad de Las Tunas;
Yerenis Sarahis Tamayo Rodríguez, Investigadora U Las Tunas, Miembro Macroproyecto
Iberoamericano Evenhock- Redipe

-UNAH: Mario Hernández Pérez, Coordinador Redipe Nodo Cuba, Universidad Agraria de La Habana- **Onelia Adriana Alarcón Santos**, UNAH

-REDIPE

Pedro Ortega Ruiz, Pedagogo español, Coodinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)

José Manuel Touriñán, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

Manuel Salamanca López, Universidad Complutense De Madrid

Agustín de La Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid

Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Clara Inés Pinilla. Par Académico iberoamericano Redipe

Julio César Arboleda, Director Redipe

Programación inauguración

CIDEP CUBA JULIO 17/19: <https://redipe.org/eventos/cidep-2021/>

CONGRESO CIDEP 2021 | REDIPE

Link session: Unirse con Google Meet

meet.google.com/bwm-dqrv-ajy

Conferencia inaugural

LA MIRADA COMPASIVA

Pedro Ortega Ruiz, Ph D

Colectivo Iberoamericano de Pedagogía de la alteridad, Ripal- Redipe

UNIVERSIDAD PAL BARRIO

Conversatorio

“Círculo de palabra”

Estudiantes Universidad del Valle

<https://youtu.be/mCwQBD1UIbM>

EDUCACIÓN PRENATAL NATURAL. LA PEDAGOGÍA DEL AMOR: VÍA DE TRANSFORMACIÓN PERSONAL, FAMILIAR Y SOCIAL.

Carmen Carballo Basadre, Ph D

Profesora de Historia del Arte, teatro y pedagogía teatral.

Presidenta de la Asociación Nacional de Educación Prenatal, ANEP. España.

“DE LA FILOSOFÍA Y LA LINGÜÍSTICA HERMANADAS EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA: INNOVACIONES PRAGMÁTICAS DE COMUNICACIÓN LITERARIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES PARA LA RETÓRICA”

Dr. D. Enrique Ortiz Aguirre

Cuerpo de Catedráticos de Lengua Castellana y Literatura

Profesor Asociado en la Facultad de Educación

Universidad Complutense de Madrid

<https://www.youtube.com/watch?v=ov7KNWGpvrQ>

**HACIA LO COMÚN, A PESAR DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.
UN ANÁLISIS SIMBÓLICO SOBRE LA DIFERENCIA EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA.**

María Martha Fernández mariamarthafernandez@gmail.com

CPI. Fundación DIIDES

Argentina

<https://youtu.be/F80j6-e6gDw>

**RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA (TICS) DE LAS MATEMÁTICAS, INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PERPETUO SOCORRO, MEDELLÍN (COLOMBIA). ENSEÑANZA CON TICS EN MATEMATICAS GRADOS
OCTAVOS Y NOVENO CON GEOGEBRA Y GRAPHMATIC.A.PONENCIA PARA CONGRESO CIDEP**

John Bernardo López Arango, jhonber@une.net.co

Mireya Frausto Rojas, mireya.frausto@aulagrupo.es

Universidad Americana de Europa (UNADE)

<https://drive.google.com/drive/folders/1CmYAMVPC3i12ZNExvasXEwOGrfUuY6D7?usp=sharing>

**ORIENTACIONES GENERALES PARA EL FORTALECIMIENTO DEL SISTEMA INSTITUCIONAL DE
EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DE SANTANDER,
EN RESPUESTA A LAS PARTICULARIDADES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

Amparo Puello Muñoz Amparo Puello Muñoz amparopuellom@hotmail.com

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología de Panamá

https://utpl.zoom.us/rec/share/Yx4RcJx5EXNMaG1Z9G8erRP2wSBi2TFxN7EgSxyU_C4V9ThsVztar8weWoRDbPCo.zP-KMba423jvbPTY

**CUIDADORES INFORMALES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD FÍSICA E INTELECTUAL Y SU IMPACTO
EN EL ÁMBITO FAMILIAR, PSICOLÓGICO Y SOCIAL, DE LOJA-ECUADOR**

Ruth Patricia Maldonado R: rpmaldonado@utpl.edu.ec

Carmen Delia Sánchez León: cdsanchez@utpl.edu.ec

Universidad Técnica Particular de Loja

Loja-Ecuador

<https://drive.google.com/file/d/1RfjpDVGSEA1aXbEQKiP6uKnAVU-9BYDk/view?usp=sharing>

**ANÁLISIS CRÍTICO DEL IMPACTO DEL MCER EN LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES DE
LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO SEMESTRE DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS
MODERNAS DE LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO A PARTIR DE LOS CRITERIOS ESTABLECIDOS
POR AMANDINE DENIMAL, FRANÇOIS RASTIER Y CATHERINE WALSH**

Andres Felipe AguirreAvila afaguirrea@uqvirtual.edu.co

Estephania Cardona Cardona ecardonac_1@uqvirtual.edu.co

Daian camila Vargas-Aguirre dcvargasa@uqvirtual.edu.co

Valeria Villa-Ayala vvillaa@uqvirtual.edu.co

Estudiantes Licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés, octavo semestre,
estudiante, **Jorge Hernan Herrera-Pineda** jhherrera@uniquindio.edu.co
Docente, Universidad del Quindío

-
<https://www.youtube.com/watch?v=Rvff9tKwLns>

- ***POSTURAS DICOTÓMICAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS, ENTRE LA EXCLUSIÓN Y LA INCLUSIÓN DE LA COMUNIDAD SORDA: UNA MIRADA SOCIAL***

Erika Paola Motta Totena
Universidad Católica de Manizales
erika.motta@ucm.edu.co

https://www.youtube.com/watch?v=Yv_t8PJ3yEg

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA INFANCIA: UNA EXPERIENCIA ARTÍSTICA CON SENTIDO PEDAGÓGICO

Isabel Cristina Morales
isacmorales@gmail.com
Universidad Tecnológica de Pereira

https://drive.google.com/file/d/1OEDdFH3qbOdUKVqoDG9BA5_dsFdmf5AI/view?usp=drivesdk

CUIDADOS EN SALUD BUCAL EN PACIENTES PORTADORES DE VIH

Myriam Bermeo de Rubio bermeo76@usc.edu.co,
David Alonso Barragán Franco david.barragan00@usc.edu.co
Andrea Carolina Valencia Solis andrea.valencia02@usc.edu.co
Sofía Ortiz Ortiz sofia.ortiz00@usc.edu.co
Juan Carlos Millán Estupiñan jmillan@gmail.com
Universidad Santiago de Cali

OTROS

inauguración del X Congreso Redipe en la Universidad Manuel Fajardo de Ciencias de la cultura física y el Deporte: Julio 15 de 2021:

https://www.youtube.com/watch?v=u3p_lpNGIKY

1.

HACIA LO COMÚN, A PESAR DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. ANÁLISIS SIMBÓLICO EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

*Towards the common, despite of special education. Symbolic analysis in
Argentinean education.*

María Martha Fernández

Cátedra de Pedagogía Impolítica (CPI). Argentina Fundación DIIDES. Chile

Doctoranda en Filosofía. Master en Ciencias de la Religión.

mariamarthafernandez@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-7093-9978>

Abstract

Desde el des-enfoque impolítico, este artículo busca comprender la posibilidad de una plena educación inclusiva en el neoliberalismo. Para ello, se analizará el borde compartido entre lo común y lo especial hacia el horizonte de la comunidad, en su entramado simbólico con la colaboración de los conceptos de reproducción y dispositivo, a partir de lo propuesto por la Ley de Educación Nacional.

From the “impolitical” out-of-focus, this article attempts to understand the possibility of a fully inclusive education in a neoliberal context. To achieve this, the article analyses the limit between common and special towards the community horizon, in its symbolic framework with the collaboration of the concepts of reproduction and device, based on what is proposed by the National Education Law.

A partir do desenfoque impolítico, este artigo procura compreender a possibilidade de uma educação especial e inclusiva no neoliberalismo. Para tanto, será analisada a beira

compartilhada entre o comum e o especial em direção à comunidade como horizonte, em sua rede simbólica com a colaboração dos conceitos de reprodução e dispositivo, a partir do que é proposto pela Lei Nacional de Educação.

Palabras clave: educación inclusiva, impolítico, neoliberalismo, común, comunidad

Keywords: inclusive education, impolitic, neoliberalism, common, community

Palavras chaves: *Educação inclusiva, impolítico, neoliberalismo, comum, comunidade,*

Contexto.

La propuesta de educación inclusiva cuestiona la relación con el Otro, en profundidad. De un Otro, diverso y diferente. Y es en la diversidad donde ubicamos el espacio de reflexión ante un mundo en donde las urgencias sociales y ambientales, han puesto en agenda y dentro de ella en prioridad cómo seguirán los procesos de desarrollo y producción. Todo indica que el camino emprendido en la Revolución Industrial con bases en el Contrato Social, deben repensarse y accionar para detener la exclusión y las prácticas ecocidas. La disyuntiva de otro camino, incluso de un espacio-tiempo de transición-reflexión, se impone.

La modernidad se destacó en la adquisición de derechos sociales. Por un lado, la escalada tecnológica de progreso y evolución en uno de ellos que imprimió en los

cuerpos, en los grupos sociales exigencias como las guerras a gran escala, por demás cruentas y una reestructura global que arriba al hito de Auschwitz. Nace de estas cenizas, el sendero que supone la adquisición de derechos que albergaban la esperanza de grupos étnicos, etarios, culturales, entre tantos otros.

Esta cruzada, que por otra parte reparaba y saneaba los quiebres profundos, dejando entrever un grito que el campo de la educación y en transversalidad otras tantas instituciones hasta el Estado deben escuchar: respeto a la alteridad y diversidad. Esta supone un afuera del antropocentrismo y, por ende, de todo lo pensado para, por, de, desde, en, con, ante el humanismo. Un desplazamiento es urgente e imperioso ¿qué sucede fuera de este humano que busca una distinción de y en lo común, pero a la vez lucha por que su visibilidad no termine siendo vulnerada? La Pandemia mueve desde los cimientos abriendo la oportunidad de preguntarnos ¿era tan normal, la normalidad? La vida en términos biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos está en incesante cambio, incesante. Ante la diversidad, la normalidad es su contrapropuesta. Pensar la sustentabilidad desdeñando la diversidad es reducir la vida y todos sus componentes, al disciplinamiento de la mirada del hombre y la escuela no es la excepción.

¿Nos estamos educando para la diversidad? Si es parte de nuestras escuelas con docentes y estudiantes diversos a nivel cultural, sexual, funcional con recorridos vitales diferentes, biografías particulares ¿Qué queda afuera de las aulas, contenidos, prácticas, políticas? Los marcos legales, las intenciones empujan en dirección a la inclusión, sigue siendo una tarea compleja y luego de varias décadas que en Argentina comienza con las intenciones de la Ley Federal de Educación (1993) y se enfatiza en la Ley de Educación Nacional (2006). Todos los niveles estamos cuestionados y debemos una reflexión profunda, autoproblematización, desde una perspectiva crítica-creativa bajo el desenfoco propio de lo impolítico sobre los conceptos de común y comunidad en relación con la inclusión, sin perder la perspectiva de la diferencia. La reproducción de la categoría especial consolida una visión segmentaria entre la modalidad común y especial. Hasta nuestros días se observa la necesidad de docentes especiales

demandados por el mercado laboral para atender la educación de la población con discapacidad o dificultades de aprendizaje.

Como institución moderna, la escuela, ha cristalizado la imposición de producir ciudadanos para cumplir con la demanda del mundo laboral que reproducen matrices simbólicas patriarcales¹hegemónicas, que se materializan en organizaciones verticalistas, gerontocráticas y machistas. La unidad familiar basada en el funcionamiento patriarcal, transmitió ese patrón que como dispositivo² traza sus influencias hasta nuestros días. Estos nudos de sujeción simbólica, encuentran uno de los mayores exponentes en el contrato social que desde el siglo XVII, sostiene la comunión estática entre los actores de la sociedad, supone una homogeneización que no identifica distinciones.

Las consecuencias históricas nos obligan a sospechar de este orden heredado, que a partir del advenimiento de la democracia toma otras implicaciones instalando derechos y obligaciones que nos convierten en sujetos de derecho, contemplan la privatización de la existencia, la noción de orden como “inmunidad individual” y el concepto de nosotros. Sin embargo, en relación de cada uno con el todo, termina desmembrando la relación de yo y tú, célula fundamental en la educación y transforma el espacio comunitario, en un espacio de competencia. El resultado de la instalación del estado moderno y su concepción de propiedad y del ensueño de posesión de sí mismo, de sus lógicas y relaciones. La disociación y desmembramiento social, provoca en este latifundio de soledades en el que el temor se instala y se acrecienta ante otros individuos que compiten por bienestar, la estabilidad y la capacidad de incrementar el patri-monio. La lucha es por las pertenencias, ya sea de la tierra como del conocimiento, de ahí la

¹ Según Hartman “Podemos definir el patriarcado como un conjunto de relaciones sociales entre los hombres que tienen una base material y que, si bien son jerárquicas, establecen o crean una interdependencia y solidaridad entre los hombres que les permiten dominar a las mujeres”, (1980, p.88) Pero vamos más allá de esta categoría para comprender la violencia simbólica que esta produce como asimetría de poder. Simbólica, porque reside en el imaginario antropológico, como mediación, interpretación, atravesando lo cultural conformando relaciones, ordenando, nominando y dominando.

² Dispositivo como “operador de poder”, estrategias y formas de sujeción como define Foucault. Giorgio Agamben refuerza desde su función estratégica y dominante cuyo *locus* de acción puede ser un discurso. Foucault señalaría que atraviesa las instituciones, edificios, leyes, que como un *reseau*, red, para Agamben incluye la episteme.

tendencia a las hiperespecializaciones³. En este marco, las estrategias que traen como consecuencia son: la competencia, la soledad del ganador, abanderado, “el mejor entre los mejores”. Jacquard, genetista y defensor las diferencias, advirtió que en las actuales escuelas de elite la competición, identifica y selecciona a los más conformistas. En un mundo que demanda versatilidad y renovación, esto es altamente peligroso, porque son incapaces de ser creativos y versátiles. La competitividad exige saber reglas y acatarlas, lo que implica darlas por válidas y no transgredirlas, esto se imprime en la semántica: carrera, grados, calificaciones, en otros tiempos cuadros de honor. La pugna ha sido tomada como el motor de nuestras sociedades, en correspondencia con la propuesta del patrón patriarcal donde los aptos, que pueden, luchan y compiten, sobreviven. Esbozamos la primera pregunta: ¿qué elementos simbólicos sostienen la educación especial con sus orientaciones?

Entramado simbólico del neoliberalismo y sus insumos.

Garcés menciona que las dos contrafiguras de la sociedad moderna son el individuo asocial y la comunidad de pertenencia cerrada. El primero es imprevisto, amenazante y por lo tanto peligroso, causando la necesidad de la comunidad cerrada como espacio de defensa, “refugio defensivo y ofensivo sobre la dualidad nosotros/ellos”, (2020, p.35). Arbitrariamente en las últimas tres décadas se ha propiciado una falsa sensación de autonomía y el ensueño de vida individual impulsado por los medios de comunicación, las redes sociales y los múltiples recortes en los ingresos económicos. Pasamos de ser propietarios a ser usuarios, para luego transformarnos en inversores. El imperativo individualista fomentado por la competencia produce fobias sociales para algunos que no tienen contacto social, el empobrecimiento en Latinoamérica condena a la desaparición de la clase media y la pobreza es la pandemia instalada.

Se identifica otro motor de sentidos, que se relaciona con el patriarcado que es la matriz simbólica del neoliberalismo. Su entramado produce sentidos, ya que posibilita la creación de diferentes lenguajes y significados, representaciones del mundo y de la propia existencia individual y comunitaria. La dimensión simbólica está constituida por

³ Hiperespecializaciones que tienen dos movimientos, el alejamiento ontológico y la ceguera por el contexto.

prácticas lingüísticas y no lingüísticas, jurídicas, técnicas y militares, que resuelven una urgencia y tienen un efecto como expresión del discurso en el tejido histórico mediado culturalmente en la interacción con los otros o como Giroux⁴ la refiere, “una gramática cultural” y es amenazada, silenciada o promovida por el entorno escolar dominante que representa o filtra, las voces privilegiadas.

Foucault⁵ explica que un dispositivo opera en tanto tenga capacidad de orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar gestos, conductas, discursos. El dispositivo implica líneas de fuerza, y estas se “disparan” al ser líneas de subjetivación, si deja que eso suceda. Deleuze por su parte, profundizado sobre la subjetividad que había comenzado Foucault, sostiene que los excluidos son parte de la existencia marginal que supone las líneas de subjetivación. Estas, inconstantes concuerdan en procesos singulares de totalización, unificación, objetivación y por lo tanto subjetivación, al punto que propicia el surgimiento de una filosofía de los dispositivos. A lo que agrega, que las subjetividades impactan en lo considerado como un otro en el afuera, por lo que refuerza la idea desarrollada en “La arqueología del saber”, cuando analiza las identidades por distinción sobre la diferencia que yace en la diferencia de discursos, de historias y tiempos, “nuestro yo la diferencia de las máscaras. Que la diferencia, lejos de ser origen olvidado y recubierto, es esa dispersión que somos y que hacemos”. (Foucault, 1979, p.223).

Garcés, agrega que el individuo con su capacidad creativa, es combatido por las necesidades de la homogeneización, normalización y la necesidad de lo continuo⁶. En

⁴ Giroux en McLaren (2005). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 4ta Ed. Siglo XXI, p.273-279

⁵ Foucault, M. (1969) *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.

⁶ Lo continuo, observado como homogéneo, liso sin irrupciones ni quiebres. Blanchot, indica que la continuidad tiene como cualidad lo superficial y no el volumen. Si lo discontinuo logra una discordancia, es sólo momentánea –provisional, utilizando un calificativo del mismo Blanchot-, incitando diferencias esenciales. Entonces, es fragmentario, interrumpe, intermitencia, detención devenida, dispersión que provoca el devenir. Lo advierte: “no es el mero reverso de lo continuo”. “Hacer, para una promoción de pensamiento discontinuo que no piense en función de oposiciones estériles, generando fosas comunes en donde yace lo que no se ajusta en un borde o en el opuesto. Hacer en dirección a una síntesis que permita una multiplicidad de sentidos, o hacia la contemplación de unas complejidades sincrónicas y dinámicas.”. (Fernández, 2019, p. 256).

una búsqueda de desenmarañar, y en atención al comportamiento inexorable e irreprimible de lo subjetivo. La escuela es un espacio donde actúan dispositivos identificables, pero el que nos ocupa por excluyente, homogeneizador, organizador y formador ético, en el que se trasluce el sistema ordenador de la modernidad.

El contrato social, ató conductas con un sentido regulador, nominando espacios de relaciones del yo con el tú, el yo y el nosotros, el yo y los otros, excluyendo del espacio común que fue recortado y regateado en aras de la propiedad, que lo desarrollaremos más adelante. La ilusión se tensó hasta la fisura, la imposición se cobijó en su génesis y hoy tiene el rostro de los marginados y la violencia. Se inauguran lógicas de contradicción que se sostiene en el corte “del hilo vertical con una decisión excluyente de toda relación, si no analógica, por trasposición metafórica, con lo otro de sí” (Esposito 2006, p. 31) al punto que logra romper con la relación con Dios a partir de la secularización lo que llevaría a lo político a su máxima despolitización de la sociedad a favor del soberano.

El neoliberalismo como dispositivo atravesó el patriarcado en un enroque de poder, y camaleónicamente, lo subsumió. Su cualidad máxima como explica Esposito es su capacidad de vaciamiento de sentido, su esencia es entrópica, autodisolutiva y capaz de lograr la transvaloración que opera en el terreno político con el poder de anular lo que toca, otorgarle el valor negativo que implota, dando por consecuencia la subordinación de la identidad, de esto surge la identificación directa o por contraste, en tensión dialéctica.

Elegimos la perspectiva impolítica, como la refracción de lo imposible, lo que no es, pero tampoco podrá ser. Des-enfoque que no supone dualidades ni dialécticas, ya que surge desde la diferencia en la diferencia, que excava hasta el borramiento de la división, o unión del autocontrol de lo político. Ese borramiento intensifica el límite diferencial por lo que no es ni contrapolítica, ni apolítica y mucho menos antipolítica. Para lo impolítico la política es la realidad, en un desplazamiento hacia lo ontológico, de esta manera se retira de sus bases y por ende del fundamento fundador, en una deconstrucción profunda e interna que Esposito la considera como una “autoproblematización”. Sin

teleologías, ni escatologías de lo político por su comprensión categorial de la modernidad. Con todo esto, critica la crisis final de la modernidad en donde la sucesión - progreso y continuidad- que provoca una disrupción (*dyabolon*) de su origen, a una posible unidad a la que es irreductible.

La educación se posiciona en la línea de los embates de la peor de las crisis: la de sentido que está dominada por la falta que interviene lo subjetivo y que en este escrito lo identificaremos como déficit, en su representación más profunda y abismal. La carestía que se encarniza en la diversidad cuya línea de subjetivación es determinada por un discurso hegemónico y se profundiza en la operatoria violenta de la reducción ya sea por violencia simbólica u ontológica. Esta maquinaria engendra excluidos, como rasgo propio del neoliberalismo, cuyos productos y servicios están dirigidos a la población promedio y cualquier esfuerzo adicional es inalcanzable y se agrava por la generación de más élites. El neoliberalismo es un sistema para un grupo selecto, sostenidos por y sobre, muchos; surgido después de la Segunda Guerra Mundial, en un mundo roto una elección absurda que repetía la guerra de los cien días y la primera guerra mundial. Europa sobrevivía al y con el fascismo surgido en sus entrañas, Lechner citado por Echenique (2018) observa la vinculación profunda del mercado y el control social de masas, cuya organización se “desmantela”, ante el imperativo de la responsabilidad individual. Este sistema opera en el fondo de lo cultural atravesando los valores y la conformación de un ethos que formula la representación en dos términos involucrados sujeto y Estado, es lo que primero entró en crisis. Las representaciones están intervenidas a partir de la constitución afirmada y asentada por la modernidad en el modelo Estado-nación.

En cuanto a la comunidad, desde la sociología se relaciona con lo propio, por lo que su cualidad no es homogénea, ni tampoco espectral. Tampoco puede ser un pasado progresado que se define como sociedad, respondiendo a las categorías de Tonnies, cuando piensa la contraposición de comunidad-sociedad. Ni apela a ser un momento, precapitalista que se reúne por sangre-parentesco o por vecindad o valores originarios (etnias). Weber asocia, la comunidad a la pertenencia territorial, pero destaca que es la matriz originaria de toda propiedad. Algunas corrientes de pensamiento conciben la comunidad como propiedad, otra que indican como sustancia producida por la unión, o la

que se conforma por la naturaleza de sus sujetos, que puede ser su propia identidad o una entidad superior, un origen espectacular. O como se define desde la *Gemeinschaft*: un todo que se puede perder o conseguir, que perteneció en otro tiempo añorado por lo tanto la búsqueda se sitúa en lo que le es más propio, o en busca de lo común.

Según Esposito, lo común, desde lo impolítico se sale de la dialéctica de antagonismos en el *communitas*⁷ se presenta como lo radicalmente diferente, colectivo y público. Al mismo tiempo engendra su imposibilidad, ya que el “ser en común” descentra la subjetividad que, en su retiro, consiente la relación. Lo comunitario no es una praxis y este peligro se instituyó desde los diferentes fascismos, en un proceso continuo de homogeneización “coexistencia definida”. A pesar de ello, el ser en común es con y en distinción. “Ser con”, por identidad, naturaleza, sangre, sustancia, filiación, origen, consagración. “Con”, relación que afecta al ser mismo en su textura ontológica. Estar con otros para un nosotros, exige la distinción, aunque el contacto sea extremo y estrecho. *Cum, mit, with* como el meta griego, suponen un *entre*, un espacio entre nosotros dándose un entramado, pero uno y otro juntos, de ahí que nos expone, presenta riesgo e implica experiencia con nosotros mismo y abiertos al afuera. El ser con, da sentido ya que nos compromete con nosotros mismos (como cercanía) y con otros (como lejanía), por tanto, dota de un movimiento de circulación en la coexistencia de singularidades infinitas, en lo abierto: “a lo largo, al borde, en los límites, entre “afuera” y “adentro” circula indefinidamente la posibilidad de sentido” Nancy en Esposito

“Hacerse cargo” de lo común, explica en “Conloquium” Nancy basándose en la etimología admite una carga, deber o tarea. *Koinos*⁸, para vivir y ser, parte y marca hendidura, ¿la falta siempre presente? *Onus*, officum, oficio, función, empleo, semántica que indica el deber que se adjudica la expropiación de la subjetividad. La etiología de este deber con la clase, los lazos eclesiales, la tierra, proviene del contrato social (Hobbes) que se construye sobre la distorsión de la propiedad y la disociación del lazo

⁷ En este texto nos detendremos en el concepto de *communitas* de Esposito, pero no desarrollaremos el concepto de *inmunitas*, como descargo de ese mandato de hacernos cargo del mandato humanista. Esta elección de recorte, responde a la intención del texto en general.

⁸ κοῖνος

comunitario: el sacrificio. El don que se da, que se sustrae o pierde, *munus*, genera un vacío radical o brecha original.

El sacrificio es la modalidad de relación del ser-con, por lo tanto, es su destrucción y ésta, impone -sin otra opción- la supervivencia. La autodestrucción es según Esposito, la huella del elemento arcaico u original de la relación y esta termina rompiendo la correlación sacrificio-conservación. El estado moderno se construye sobre el miedo que en su función constructiva mantiene el conflicto y violencia como forma de relación. El trasfondo simbólico, se puede hallar en el trabajo antropológico-psicológico de “Totem y Tabú”. Freud, opone los estados de naturaleza del civil al instinto; miedo, servidumbre a las instituciones, la sujeción a ellas al servicio voluntario.

Esposito revisa a cuatro pensadores que observan la comunidad Rousseau, Kant, Heidegger y Bataille. La falta irreparable para Rousseau señala una unión en el vacío y como primer pensador de la modernidad acuerda con el paradigma sacrificial en donde la comunidad se compone por seres aislados en posesión de si mismos. Distancia que produce una ruptura de la relación comunitaria.

En cuanto a Kant, la imposibilidad de la comunidad se da porque no hay posibilidad de nada en común, hay distanciamiento de sus integrantes ya que todo es exterioridad, porque existir es estar en un afuera extático. La ley como marco de voluntades en libertad originan la comunidad, ya que la libertad humana se opone a la naturalidad del mal, sin embargo, ante la ley, el sujeto, siempre está en falta. Este se encuentra sujeto a la ley que en su afán de universalidad desdibuja la subjetividad.

El éxtasis heideggeriano y la comunidad, no es para un ser en el mundo en común sino en un mundo particular. La experiencia para Bataille, piensa la comunidad para la muerte pues es en ella donde se anula toda posibilidad de imposibilidad y de inapropiación. Este autor considera la existencia finita y por tanto imposible de ser sacrificada. El pensamiento negativo exige el “no saber”, por tanto, no hay sociedad, ni estado, ni historia. Lo que se sacrifica es la verdad y el sentido. Para este autor, la comunidad se convierte en una cuestión del ser.

Pero, ¿qué se espera en ese sacrificio? El fin del sacrificio en el cual se fija la fascinación por el otro y por un afuera absoluto.

Lo común con la cualidad de lo impropio: diferencia, alteridad, singularidad y compromiso, lo que augura una relación problemática, cuestión que en la modernidad se diluye y anestesia con la ilusión y consuelo de pertenecer ante la ausencia de diferencia ya que “todos somos iguales”. Bauman lo explica así: “el sentimiento de identidad común (...) es una falsificación de la experiencia” generando “no lugares” que cada vez ocupan mayor espacio, como ocurre con los aeropuertos, autopistas, hoteles.

La gran clave del neoliberalismo y volviendo a Jacquard es la competencia, grandes objetivos que distancian los estándares de los países. En consecuencia, es un modelo para una minoría y es excluyente acrecentando la marginalidad, provocando centralismos y reivindicando hegemonías. Recurrimos a la pregunta: ¿es el modelo de inclusión pasible de materializarse en una sociedad neoliberal? A la vista de sus cualidades simbólicas, pues no. Es más, la educación conlleva a un reconocimiento de recursos y aprendizaje de otros y esto, claramente, atenta contra el modelo neoliberal que se erigió en un ambiente propicio abonado por el sistema patriarcal. Atado y forzado, pero también fisurado.

En dirección al horizonte impolítico, podríamos adentrarnos en esa im-posibilidad, en tanto, la discusión problematice profundamente advertidos de la operación simbólica de la modernidad, apelando a la etimología en un devenir hacia un prefijo in, lo que resultará en una apertura en profundidad hacia la posibilidad de un común. Pues bien, esa im/in-posibilidad, tiene que ser incluida con respeto para la diferencia. El movimiento disolutivo y entrópico es radial y superficial, por lo que apela al orden, control de la competencia, verticalidad y jerarquía. A mayor organización, mayor eficacia y rigidez.

Ante el impedimento de la construcción de un espacio de inclusión de diversidad y diferencias por lo expuesto, en la educación se han dado muchos esfuerzos e intentos, y un “cómo sí” doloroso y transformándose en una mala experiencia para estudiantes, docentes y comunidades, promoviendo el pensamiento de oposición, lógicas de

contraposición normal/especial, nacionales/extranjeros, hetero/homo, 0/1 binario y limitando al pensamiento dicotómico.

Para el neoliberalismo la diversidad, mina en todos los sentidos ese intento de homogeneización además de ser la causa de los “desvíos” de lo considerado como normal. Para el neoliberalismo y la construcción de su crítica la especialista en educación y filosofía, Marina Garcés, propone un “combate de pensamiento”, fuera del paradigma moderno y la oposición de términos, la dicotomía reduccionista “luz contra razón, razón contra dogma, autonomía contra heteronomía”. Este combate al que nos unimos en la intención para pensar la educación, se libraré desde diferentes por lo que exige un compromiso ético, a donde apuntaremos a lo largo del texto.

Éticamente, la operación de vaciamiento de sentido esgrimiendo el paradigma del déficit, que atraviesa transversalmente a la educación en la salud, trabajo, vivienda, calidad de vida, relaciones, los cuerpos que terminan conceptualizándose en términos cuantitativos que gradúan, escalan, miden bajo la sombra de la falta, carencia en comparación con el patrón de normalidad: el canon. Para el funcionamiento de estas escalas basadas en evaluaciones estandarizadas, se requiere atomizar, separar las partes para hacerlas localizables y manipulables. El déficit solo ve rotos, necesitados, carentes, maniobra altamente útil y efectiva para el mercado de bienes y servicios, consumo y demanda neoliberal.

Para este “combate de pensamiento” a disposición, tomamos como la reproducción como concepto que permite la perpetuación de los dispositivos desarrollado por Bourdieu. Considerando la reproducción⁹ de las estructuras primeramente incorporadas, que conforman el habitus descrito como estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras orquestadas de forma colectiva, que operan como condicionamiento existencial como generadores y organizadores de prácticas y de representaciones “objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” (Bourdieu, 2007, p. 86) Estas se

⁹ Estamos en conocimiento que para la pedagogía crítica como puede ser Giroux y McLaren, este término ha sido desarrollado sobre la base de Bourdieu, por lo que hemos decidido acceder a este marco teórico.

proyectan generando un habitus de clase, y conservando hegemonías y estructuras de poder generando clasificaciones que están fundamentadas y garantizadas en la acumulación de bienes y poderes que se observan en prácticas reproductivas.

El nivel simbólico para este sociólogo supone formas, representación o significación de conocimiento, comunicación, relación, integración social y que forman las convenciones que pautan lo social tal como símbolos, signos, significaciones, representaciones, códigos, clasificaciones por lo tanto categorías.

La reproducción en uno de sus aspectos relacionados con el capital cultural causa de las desigualdades como se da en el seno de la educación primera cuando se inicia la adquisición de la socialización, el niño hereda cierto capital cultural acorde con su pertenencia de clase. El capital cultural socialmente más valorado (dominante) es más probable que aparezca entre los núcleos de mayor nivel socioeconómico (background familiar); al mismo tiempo, la escuela tiende a valorar precisamente ese capital. Entonces, el niño de origen social alto tiene mayor probabilidad de éxito porque posee cierto capital cultural, heredado de sus padres y valorado por la escuela, que le ayuda a dominar el currículo escolar, a diferencia del procedente de familia con menor estatus social. (Cervini 2002, p. 454) En otro aspecto, se asocia al conocimiento hegemónico ya que rige sobre los sistemas de objetivación a nivel sociocultural, constituyendo e instituyendo el sentido común como lógico, normal y legítimo.

Por consiguiente, el habitus sustenta y antecede la conciencia y el lenguaje en un campo o red de relaciones entre sistemas escenario de luchas, que resultarán en la conservación o transformación de estructuras. En la institución educativa se reproducirán valores, orden, organización social ya que es en la educación donde este combate se lleva a cabo. Desde la reproducción, se puede comprender el vaciamiento sustancial o lo que es lo mismo: de la idea vaciada de toda representación “fundamento ya ausente”, o de cualquier vínculo interior a la lógica de contenidos (los sujetos) que lo habitan.

Si tomamos la reproducción como el proceso de perpetuación cultural y social, arribamos a la necesidad de hallar nociones que guíen la construcción de un modelo de inclusión educativo que habilite un espacio común, de experiencias compartidas y de valores

compartidos cuyos límites provoquen la igualdad y justicia. Un espacio con, un espacio de entres, un espacio de “y” relacional, de “re” unión que cuestione este “único mundo posible” esta versión desgastada y desalojante que empieza a despedarse bajo nuestros pies.

“Lo que está en disputa, es el valor de la vida” y las actividades necesarias para su cuidado y protección”. (Cabrera y Ussher, 2019, p.5) Límites vivibles y habitables, en una realidad que parece ser eterno e infinito, -desfondamiento de lo natural- provoca una arbitrariedad que produce aún más rupturas, fisuras y heridas, pues conlleva más atomización en espacios narcisistas de soledades autocomplacidas y de exclusión.

En gobiernos neoliberales las situaciones de violencia se agravan significativamente, junto al desmantelamiento del sistema de protección social se produce una disputa por el sentido que asumen los derechos, se avanza en una violencia progresiva de los cuerpos, como exterminio silenciado, que genera estrategias tanatopolíticas que producen poblaciones extinguidas, descartables, (Bialakowsky, 2004 en Ussher, 2021, p. 69)

Desde los aportes de Bourdieu, será el de violencia simbólica el que requeriremos para atender las violencias que causan las fuerzas de disolución y contradicción afirmando oposición y polaridad, en donde reposa la arbitrariedad, lógica de las ilógicas de lo cotidiano. El poder simbólico, ni universal ni natural, se basa en el capital simbólico por ser la representación que legitima al capital en todas sus posibilidades. La “transubstanciación de las relaciones de fuerza”, legitimación y encubrimiento, que impone la violencia -relaciones de fuerza- aunque no sean identificables lo que le otorga efectividad, pero a la vez produce un alto gasto de energía. En los “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron 1996) analiza la violencia simbólica en la educación considerando la arbitrariedad de la cultura académica que brinda un sostén primero por hegemónica. En, su obra “La reproducción”, indica la dominación patriarcal como violencia que se presenta en trabajos en los que se aprecia la “disposición femenina”.

Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 25).

Para estos autores toda acción pedagógica, produce violencia al ejercer la autoridad pedagógica. La forma simbólica de imposición de representaciones y sentidos como puede ser en la cultura y el lenguaje, define la violencia simbólica. Al ser aceptadas, se arraigan cada vez más y en estas operaciones las sumisiones, postergaciones, valoraciones de clase, encuentran el ambiente propicio en donde el único límite posibles es la muerte, por eso la mención de lo extingible y descartable. La violencia simbólica en el marco del capital simbólico, como la fortaleza de una acumulación histórica de representaciones que suponen jerarquías de clase, hegemonías, consolidan por saturación ideologías que se hacen manifiestas en prácticas sociales que se imponen gracias a encumbrarse en su propio poder. Se debe atender que de estas representaciones suponen eurocentrismo, no dialoga con la producción de pensamiento de Latinoamérica, antropocentrismo que supone una reducción de la naturaleza como medio para los fines que como especie requerimos, adultocentrismo, capaz de corregir y silenciar la voz de nuestras infancias y juventudes, y otros ismos que aplanan la diversidad hasta desaparecerla. Y no podemos olvidar el colonialismo, que como Skliar menciona en dirección al no lugar que supone la modernidad, a lo que se suma el trasplante lento y violento del saber hacia el interior del colonizado para que se produzca la apropiación y “le sea natural” lo que produce silenciamientos. Sintetizando, la reproducción perpetúa la violencia simbólica, el traspaso de sentidos, valores, significaciones y representaciones. Veremos más adelante como a partir de la ley se busca generar espacios de garantía de la igualdad, equidad y justicia.

Para observar qué sucede en la educación argentina, analizaremos las dos últimas leyes de educación, la anterior Ley Federal de Educación y la vigente, Ley de Educación Nacional, bajo la perspectiva de los modelos que supusieron la educación especial, uno de transición y que suponía la intervención institucional para “reparar” “completar” la

deficiencia que era el modelo de integración y el modelo de inclusión o de autonomía, que es el horizonte donde nos ubicamos que supone un espacio sin barreras, ni exclusiones de la diversidad que mencionaremos posteriormente.

Breve análisis histórico jurídico para la inclusión: desde la Ley Federal de Educación a la Ley de Educación Nacional.

La crítica no es contemplativa supone acción, por lo tanto, transformación de índole creativa. En cuanto a la ley como parámetro, el Estado es garante, observador y mediador. El contexto de este marco normativo se trata de un proceso donde el neoliberalismo llevó adelante la Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en 1993 en una década donde la crisis del modelo económico keynesiano. El modelo de bienestar provocó en 1992 la descentralización de la educación reflejada en la Ley 24049 que suponía el segundo traspaso del gasto a las provincias de las escuelas secundarias y terciarias para achicar el gasto público, en el marco de provincialización de los servicios, caída de la institucionalidad y la presencia del caudillismo provincial en un intento de recuperar el poder desde las provincias reactivando conflictos históricos provenientes de la debilidad política de los últimos años del gobierno de Raúl Alfonsín (1986). Esto provocó un aumento de racionalidad política y económica en detrimento a la educativa.

La LFE, aumentó la edad de obligatoriedad para “atar” las fisuras provenientes de las cuestiones económicas gracias a los procesos inflacionarios y la flexibilización laboral que imponían más horario de trabajo por igual retribución. Ese mismo año, intentando paliar la situación socioeconómica se promueve el Plan Social Educativo, de asistencia de recursos básicos como becas para promover la finalización de los estudios, infraestructura y didáctica al mismo tiempo, se instauraba el Programa de Reformas e inversiones del sector educativo donde participan el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, caracterizado por la recentralización de políticas educativas, la implementación de programas de control, la pérdida de autonomía frente a organismos internacionales y, por otra parte, de los estados provinciales frente a Nación. Simultáneamente impuso una fractura simbólica e irreparable en la labor docente gracias a la imposición del cambio de estructura educativa-académica con la Educación General

Básica, EGB 1, 2 y 3 y la Polimodal, con la obligatoriedad de la primaria. Esta ley trajo consigo, a pesar de un mercado laboral saturado y flexibilizado y la necesidad de trabajo, la destrucción de la escuela técnica. Con la Ley Federal de Educación se instala el principio de “respeto de la diversidad”, como política estatal y esta decisión se proyectó transformando los contenidos curriculares, formación docente y programas en general, y responde a la diversidad federal y la búsqueda del afianzamiento de la democracia, sin embargo, con lo explicado el sesgo político, traicionó su intención primera: la atención a la justicia social comprendiendo la diversidad social, cultural y económica.

En el diagnóstico recogido por el documento “Educación en la Democracia: balances y perspectivas”, resumen de 20 años de democracia, expone la deuda en dos pilares de la educación: inequidad y desigualdad. A partir de este documento que describe la situación imperante, surgió la Ley de Educación Nacional que prioriza las problemáticas socioeconómicas del contexto acrecentados por el incumplimiento de la financiación supuesta. La intención de esta revisión, busca mostrar el impacto del neoliberalismo en la educación y el compromiso que busca sanear la Ley de Educación Nacional, 26206, vigente en la actualidad, cuyo espíritu sin ánimo de reducirla, tiene la misión de disminuir desigualdades “hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”. Se fomenta el conocimiento de la diversidad cultural del territorio y de los pueblos originarios y sus derechos, la generación de relaciones de igualdad, solidaridad y respeto entre sexos, observando los alcances de la educación como bien público, derecho personal y social y por tanto la comprensión del tema de inclusión, inapropiable por solo un sector en particular. La ley restablece la estructura académica en cuatro niveles, la obligatoriedad desde los cuatro años hasta la secundaria, con un modelo curricular en ocho modalidades: artística, especial, permanente, rural, intercultural bilingüe en las escuelas de frontera, domiciliaria y hospitalaria y la educación en contextos de privación de la libertad.

Desde un punto de vista semántico indica que los conceptos deben ser claros, no presentar ambigüedades y/o eufemismos. Las definiciones implican límites, similitudes y diferencias cuando se explicitan términos muy caros a la educación como “educación de calidad”, “educación integral”, entre otros. En el art. 11, Inciso E. se cita “Garantizar la

inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos e la sociedad”. Las diatribas realizadas sobre la falta de recursos o cómo se puede garantizar, no desluce el énfasis propuesto. O como menciona Sinisi, dejando las tensiones entre la norma y lo que se vive en las aulas:

“es mejor que estén en la escuela y no en la calle”. Así, la sola inclusión y permanencia en la escuela se constituye como la nueva meta escolar, como si la inclusión fuese beneficiosa per se, como si la “experiencia escolar inclusiva” modificaría por sí misma las marcas que estos chicos portan. (Sinisi, 2010, p.11)

En el Art. 32, inc. F se hace mención de los espacios no formales como transición a la “reinserción escolar plena”, lo que estaría garantizando el acceso y transición a la educación formal garantizando la inclusión social. En cuanto a la discapacidad, en el Art.42¹⁰, se menciona a la Educación Especial, considerándola como modalidad para asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad (PcD), haciendo la aclaración de que pueden ser temporales o permanentes y que esta modalidad atraviesa todos los niveles educativos, atendiendo a las “problemáticas específicas que no pueden ser abordadas por la educación común”. Tomamos la reflexión de Padin (2013) que expone que gran parte de la población que está integrada y que asiste a las aulas de la educación especial no tiene ningún tipo de discapacidad, aunque son caratulados de discapacidad mental leve que se manifiesta en problemas de aprendizaje o conducta. Consideremos que la integración supone la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los integrados. “La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley”¹¹, en el que se “brinda”, no se “asegura”, “garantiza” o “compromete” como en los otros

¹⁰ Ley 26206, Art.42. La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Ésta se rige por el principio de inclusión (...) garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

¹¹ Ley 26206, Art. 11. Inc. n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

incisos. Por otra parte, la proposición que contemple el “máximo desarrollo de sus posibilidades”, cabe destacar que esta intención busque suavizar ¹² como afirma Stainback. Se señala el límite, difuso, de la educación común¹³, en donde se identifica un espacio transicional entre lo considerado común y especial

La articulación entre la escuela común y la escuela especial hace posible la creación de un espacio intermedio que representa “lo especial” (a través de los distintos agentes que llevan adelante las diversas configuraciones de apoyo) en la escuela común que significa la inclusión para ese niño que otrora “era para la escuela especial” (Casal, Lofeudo y Lerman 2011, p.131-132)

La noción de “común”, evidencia múltiples complejidades, nos detenemos en y sobre la normativa nacional para luego retomarlo ya que consideramos que si se sostiene la modalidad especial cuyo límite sería el exceso que la escuela común no puede contener, encontramos dos cuestiones a tener en cuenta: que a pesar de que la normativa nacional lleve consigo una gran voluntad de promoción del modelo de inclusión en ella queda como vestigio de la educación especial y el modelo integrador, en donde se prevé la convivencia de una modalidad la de Educación Especial ¿por fuera de un espacio común?

De acuerdo con nuestro análisis, aparece una contradicción entre los postulados de inclusión educativa en los que se sostiene que los estudiantes con discapacidad no tienen que ser segregados en espacios “especiales”, sino participar de procesos inclusivos y de la transformación

¹² “Los educadores tenemos que reclamar y luchar por un sistema público de educación que proporcione una educación de calidad y la igualdad para todos. Tenemos que aceptar este reto. Ya no podemos “suavizar” la cuestión (Stainback,1999, p.15)” en Aguilar Montoya, G. (2004), “Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad”, Trabajo presentado en el V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva, Universidad Interamericana, México.

¹³ Ley 26206, Art.17.- La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

de las escuelas comunes; y la modalidad de Educación Especial que debe cambiar su impronta destinada a personas “especiales”, para trabajar a la par con las escuelas de educación común, para permitir que el proceso de inclusión escolar se desarrolle la mejor manera posible, y cuente con los recursos y las innovaciones que sean necesarios. (Barrozo, N. N. et al. 2017, p. 1598)

Las arbitrariedades en las normativas pueden originarse por las diferentes interpretaciones y lecturas por intereses sectoriales. Pero los que nos ocupa son los producidos por fuentes autorales provenientes de diferentes enfoques disciplinares y sus discrepancias y sus representaciones sobre la diversidad, inclusión, diferencia, distinto, fundados en aparatos críticos que responden a los grupos de poder cuyos intereses sigan esgrimiendo argumentos homogeneizantes, totalitarios y discapacitantes.

La normativa tiene injerencia en las políticas públicas y promueve superar las contradicciones ante la diversidad como lo consigna el Art. 79¹⁴, en torno a la igualdad educativa; entonces tendremos que analizar la sobreposición entre las modalidades que, en la LEN dan base a la existencia de la Educación Especial para atender lo que excede la educación común.

En el documento del Ministerio de Educación¹⁵ se profundiza sobre la modalidad de Educación Especial del sistema educativo argentino, enfatiza que las medidas deben observar el cumplimiento del Art. 44¹⁶ y 45¹⁷, no obstante, los docentes revisores

¹⁴ Ley 26206, Art.79.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

¹⁵ Argentina. Ministerio de Educación de la Nación Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1; coordinado por Ana María Moyano. -1a ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011. 104 p.; 22x17 cm. ISBN 978-950-00-0897-6 1. Formación Docente. 2. Sistemas

¹⁶ Ley 26206, Art. 44.- Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para: a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales. b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común. c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar d) Propiciar alternativas de continuidad para

señalaron la necesidad “considerar la educación inclusiva como un desafío de trabajo conjunto al interior del sistema educativo y en relación con el conjunto de políticas públicas”. Este reto parece no resolverse, ya que señalan la necesidad de ponderar indicadores que revelen y valoren las “dificultades sociales, educativas, materiales, simbólicas que inciden en las trayectorias escolares”. Se releva que la inclusión depende de la formación docente para contener las diferencias y exige pensar en el concepto de integración como un proceso que sigue intacto y depende de la adaptación de los estudiantes, al acompañamiento y al sistema que sostuvo un espacio de excluidos de la normalidad, acrecentando la tensión entre integración-inclusión. La UNESCO¹⁸ señala que no pueden convivir dos modelos “como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar” y apelando a la responsabilidad moral de los establecimientos educativos para el ejercicio coherente de la inclusión.

El modelo de integración sigue presente¹⁹ para gestores y docentes, enfatizándose en el nivel primario y secundario, en menor medida en el nivel inicial. Se sigue hablando de alumnos integrados, lo que demuestra que en la representación y en el imaginario es confuso su significado, alcances e implicaciones. En cuanto a la “integración excluyente”, Dubrovsky, Lanzas, indican que se observan procesos de inclusión, que solo afectan al alumno integrado sin repercusión en sus compañeros ni en el sistema educativo. Las prácticas están en coherencia con las etimologías que las enuncia como lo expone Sinisi

su formación a lo largo de toda la vida. e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

¹⁷ Ley 26206, Art. 45.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

¹⁸ UNESCO-OIE. (2008). *Documento de referencia. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro» en 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación* Ginebra: UNESCO-OIE, noviembre. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)

[3_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)

¹⁹ Este relevamiento fue realizado desde el enfoque etnográfico de docentes de nivel inicial y primaria de CABA y a nivel federal desde la Fundación DIIDES durante 2019-2020, que atraviesa la mirada de este trabajo y se focalizó en los relatos de las prácticas en establecimientos públicos y privados. En la misma dirección, Sinisi señala que “Al relacionar las formas de exclusión con las de integración/inclusión se puede articular de manera paradójica tanto a las “escuelas comunes expulsoras” como a las “escuelas comunes receptoras” ya que ambas no siempre se hacen responsables no sólo del problema del aprendizaje del niño sino, fundamentalmente, de la cuestión de la enseñanza” (2010, p.13), a pesar de la perspectiva de los derechos en que la escuela es considerada un espacio común para todas, todos y todes.

(2010) en cuanto a *integrare*, hacer que algo o alguien forme parte de un todo, en vez de *inclúdere*, contener o llevarlo implícitamente. La responsabilidad no es del lenguaje únicamente, sino en la coherencia de la decisión y acción que Ainscow menciona.

Siguiendo con la ley, a nivel federal el Consejo Federal de Educación será garante de la integración según el Art. 42 que supone a todos los niveles y todas las modalidades, como se plasma en la Resolución 155²⁰, que involucra a todos los actores en el compromiso de tender hacia la inclusión educativa con los apoyos para “cuidar” la trayectoria educativa según la edad cronológica. Lo que suponemos generará un problema para la discapacidad intelectual en su subjetividad que no puede estructurarse según la cronología, sino que son procesos de subjetividad singular. En el 2011, el Consejo Federal de Educación acuerda dentro de los lineamientos educativos la “Modalidad educación especial” que tendrá que adecuarse según la “Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad” considerada Ley Nacional, reforzada con la Resolución 174/12²¹, que atiende a las trayectorias escolares y sus necesidades de recursos.

Avanzando en la normativa para la educación especial a partir del marco de la LEN se han acordado dentro del Consejo Federal de Educación, los lineamientos educativos para la Modalidad en la Resolución CFE N° 155 “Modalidad educación especial” (2011c), donde se vislumbra el enfoque del modelo social de la discapacidad propuesto por la OMS y plasmado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad que, en Argentina tiene carácter constitucional.

La inclusión, en proceso...

²⁰ Resolución aprobada el 13 de octubre de 2011 en la instancia del Consejo Federal de Educación (CFE), con el compromiso de orientar las prácticas.

²¹ Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza, aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación donde se consideran puntos específicos en referencia a los alumnos con discapacidad, dentro de un enfoque que promueve una enseñanza de calidad para todo/as: (...) Se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo para la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto (Ministerio de Educación, 2012b:2)

La diversidad en sus multidimensiones: lingüística, de género, cultural y la diversidad funcional instan a una reflexión exhaustiva en el campo educativo, y más aún a la modalidad especial en esta transición e hibridación que nos supone, no solo los fenómenos culturales, sino el agravamiento de las problemáticas socioculturales producto de la pandemia por ser un momento crítico que nos supuso una amplificación y aceleración de la incertidumbre. Lo económico nos hunde, lo social nos desespera y el resultado de un capitalismo caníbal en las aulas, nos deja desvalidos. Esta impresión a la que Garcés define como el imperativo teleológico del “fin final”, sin idea de resultado y por tanto de futuro, en la que giramos en la repetición sin llegar a la solución final, o como interroga: “¿cómo acertar a situar el bisturí de la crítica en lo que estamos siendo y lo que estamos dejando de ser?”, (Garcés 2010, p. 50) y desde esta propuesta aceptar que la solución, o la transición a ella, exigirá deponer estrategias terapéuticas -siguiendo a Esposito- restauradoras o regeneradoras. La solución, o el intento de ella, vendrá de un aporte original que tendrá que estar más allá de las visiones de la modernidad cuyos valores, estrategias, modos, propuestas, están agonizando.

Por lo que proponemos pensar incorporando la imposibilidad de un modelo de inclusión en un sistema neoliberal, y desde allí cuestionar cuál serían las condiciones o características que impiden una escuela en donde se enseñe para y por un modelo social, de vida autónoma, respetuosa de la alteridad por lo tanto, en convivencia y que atiende a las diferencias, para todos.

Esta imposibilidad que hoy enfrentamos, revela a la escuela especial como un espacio de etiquetamiento desde la visión positivista-médica en primera instancia ya que depende del encuadre que prescribe un diagnóstico. Etiquetamiento social, que incluso supone una fragmentación de las familias²² y estigmatización, que a futuro ya que las certificaciones por más que promueven la inserción laboral, la salida de una escuela especial no emula la de la escuela regular²³, expulsando a circuitos periféricos de educación superior y dificultando la obtención de capacidades y habilidades para el

²² Las familias que supone más de un integrante que será alumno de una escuela regular y el otro, de una especial en caso de no pueda asistir a la educación común.

²³ La escuela especial otorga la certificación del Ciclo de Primaria o la de los Ciclos Básicos Ocupacionales CBO, CABA por citar un ejemplo, que duran tres años y que otorgan un certificado laboral en un oficio, pero no la terminalidad del secundario.

posterior ejercicio de la vida autónoma. Tomando el concepto de reproducción bourdiano y considerando la escuela, en todos sus niveles, como un espacio de reproducción del capital simbólico y de violencias simbólicas, la escuela especial promueve la reproducción de un espacio donde la diversidad funcional, condiciona. A lo que agrega, el impedimento de la experiencia de convivencia con la diversidad funcional para la otra diversidad que habita las aulas regulares. Yarza de los Ríos, revisando ese “todos” al que nos referimos en la “escuela”, ¿a los que no son categorizados como vulnerables? Como si fuera un atributo de distinción. Por tanto, doble exclusión.

El problema de nosotros no es, por tanto, el problema de un quién irresoluble, sino la cuestión de vivir juntos. El error de la modernidad occidental es pensar que esta cuestión tiene una solución (técnica, política, espiritual...) (...) No, no la tiene. (Garcés, 2010, p. 166)

La irresolución y sus efectos se plantean como el desafío en la experiencia cuidadosa de convivir a pesar de la incertidumbre que esto supone. Foucault en la “Hermenéutica del Sujeto” reflexiona sobre el cuidado de uno mismo y en relación²⁴, que el deber que la relación supone, no nos arroje afuera del sí mismo, con una visibilización del límite de nuestro sí mismo y por consecuencia del Otro, en ese entre donde todo sucede.

Ocampo expresa que la inclusión debe considerarse como un proceso político que, desde el enfoque impolítico, lo consideramos desde una desintegración del fondo político y de las instituciones, proceso al que estamos asistiendo y que lo percibimos desde la ausencia e inoperancia. Por lo que recogemos la invitación a cuestionar la inclusión en función a las relaciones existenciales y éticas en la conformación del Yo y la relación con el Otro diferente, asimétrico e irreducible. Citando a Stainback, la escuela inclusiva debería responder como un espacio de pertenencia, aceptación de diferencias y respuestas a las necesidades individuales apoyado por todos los miembros de la comunidad escolar. (Uzcátegui Montes, Karina; et al. 2012, p. 144)

²⁴ Foucault en ese libro desarrolla los cuidados que suponen relaciones que se establecen en tanto al otro, como el amante que es amante en tanto que hay un amado, el médico que puede ejercer su conocimiento en tanto a que haya un paciente, y el padre, que se conforma como padre en tanto haya un hijo. Destacamos que se respetan los roles y género como figura en la obra original.

La inclusión para nuestros estudiantes tiene varias esferas. “Estar con” depende de la accesibilidad a la educación y a las escuelas²⁵, a los medios de comunicación y por tanto a la internet y las redes sociales. La accesibilidad²⁶, para dar luz a la importancia y necesidades, se identifica como la actitudinal que no presenta preconceptos, estigmas y por consecuencia se da la discriminación; la comunicacional que supone la escrita, digital e interpersonal; la instrumental, que no admite impedimentos de instrumentos o herramientas; la metodológica que implica el acceso a los métodos de estudio y a bienes culturales comunitarios, incluso contempla derecho a formar una familia y la potestad de brindar educación a hijos; programática causadas por las políticas públicas en general y tecnológica que debe ser transversal a todas las demás y que entre todas deben generar las condiciones favorables para un ambiente propicio del desarrollo personal y social.

Pues entonces, a ¿qué llamamos inclusión? Es necesario definir los alcances o límites de la noción “educación inclusiva”. Se asume un límite que impone un adentro y afuera. Los que están enclaustrados, encerrados, delimitados, definidos por locación o por alguna taxonomía que genere el contraste con los que no están dentro, o fuera: un nosotros y otros. Identifiquémoslo: estatal o privada, escolarizado o desescolarizado; virtual y real, especial y regular; los límites de los niveles: inicial, primaria, secundaria; privado y estatal, rural o urbana, voluntaria u obligatoria. El borde que dificulta la convivencia de nosotros en un espacio, tiempo, en una dimensión común.

Pensar la inclusión, evidencia²⁷ la imposibilidad de que todos seamos incluidos institucionalmente, lo que impide la reflexión sobre cómo analizarlo y responder, para y desde la diferencia, modelar y generar un espacio y tiempo que nos albergue a “todos”. Uno de los peores errores de la ciencia moderna es la violencia, ontológica y simbólica,

²⁵ La mayoría de escuelas, en especial la más tradicionales, no cumplen con la accesibilidad de rampas de acceso, baños y ascensores adaptados, por observar la situación en la Argentina de las barreras edilicias y con esto no termina de resolver la accesibilidad a no videntes, hipoacúsicos o estudiantes con discapacidad intelectual. Según datos de la ONG Acceso ya, del 2014, según figura en Donato, R; Kurlat, M, Padín, C y Rusler, V. (2014) *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*, UNICEF, p. 10.

²⁶ Ibid. p. 25.

²⁷ En la Fundación DIIDES y CPI, Cátedra de Pedagogía Impolítica, se busca generar una red comunitaria de diálogos reflexivos y acciones, sobre temáticas que por exceder los límites de la representación identitaria contemporánea como posturas impolíticas como pedagogía de la escucha, pedagogía de la errancia, pedagogía de la mirada, pedagogía de la conversación, etc.

que termina invadiendo, nombrando y categorizando. Estos “arrancamientos” de esencia y de su sistema, terminan comprendiendo las problemáticas encarnadas, como objetos.

Skliar citando al informe Vernor Muñoz²⁸, que versa sobre los derechos de las PcD, adhiere al diagnóstico que revela la divergencia entre los tiempos de las políticas públicas de financiación y de los marcos judiciales, en el ámbito de la discapacidad en Latinoamérica. Citamos este antecedente y observación porque más allá que solo se ocupa de la diversidad funcional, demuestra las problemáticas a las que se debe atender cuando profundizamos sobre la educación inclusiva y expone la falta de voluntad política de brindar los recursos necesarios para que las políticas inclusivas lleguen a las aulas íntegramente y no parcialmente. Se trata de una radiografía de la exclusión de las infancias con discapacidad en la región, identifica tres condiciones que nos permiten cuestionar los aportes y supuestos que debe basarse la inclusión. La temporalidad del proyecto que va desde la etapa más temprana hasta la formación profesional, en primera instancia seguida por la libertad de las familias en poder elegir el sistema educativo, localización geográfica y proyecto educativo-institucional. En este punto se debe destacar el momento de nacimiento al “darse cuenta” y la concepción de la diversidad, que intensifica la exigencia por lo que se hace imprescindible la accesibilidad a la información y su comprensión, que promueva el ejercicio de voluntad y libre elección del grupo familiar. Información que debe ser compartida con la PcD, sin importar edad, y su opinión debe ser tenida en cuenta.

Seguimos con la pregunta si es posible una educación inclusiva cuando en nuestro país y en toda la región la oferta educativa sigue proponiendo lo especial, lo diferencial considerando la reproducción simbólica del paradigma de déficit, tracción que termina coartando la ambición propuesta del modelo social de inclusión²⁹.

Desde la diferencia no tipificada ni categorizada desde la lente de los patrones hegemónicos se puede, transicionalmente, aspirar a un espacio común donde el

²⁸ El Informe Vernor Muñoz “Consejo de Derechos Humanos: el derecho de las personas con discapacidades”, es citado en Skliar, Carlos. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Orientación y sociedad. 8.

²⁹ Citamos a ambos modelos ya que en ambos convergen los mismos deseos y se aposentán en los mismos derechos.

nosotros no sea una cara más desdibujada. Reconocemos el advenimiento de un proceso de transición. El progreso se presenta como sobreabundancia de propuestas, servicios y productos para muy pocos, con mucho descarte. El agravamiento de la conflictividad sucede mientras el ecocidio es patente no sólo producto del fuego sino de un lustro de negligencia de los países desarrollados en su escalada progresista. En este escenario, Argentina navega con pobreza estructural y sumamente endeudada. Esbozamos otra pregunta: ¿por qué seguir pensando en la educación? Sin duda ante los cambios que estamos encarnando, consideramos que toda confianza y esperanza, tiene que estar depositada en la educación. ¿A quién es dirigido? Para que el que está constituyendo su Yo. Se gesta un “nosotros protagonista” en la profunda creencia de que también será, seremos y serán los hacedores de este proceso hacia la transición: sin certeza, ni concreción. Desde una profunda honestidad urge responder a qué espacio, con qué condiciones y en qué tiempos, estamos incluyendo. Citamos el imperativo de la competitividad que supone eficacia y rapidez, al igual que soledad, frustración y la traición permanente que solo se responde con la deserción. El progreso imparable como principio de la sociedad. Por lo que se dificultan los tiempos subjetivos, en pos de un cronos absoluto y acelerado, que encanta con su ilusoria inmediatez en espacios inhóspitos, despojados de expresiones simbólicas de identidad (Bauman).

¿Qué motoriza la idea de la educación concebida desde los valores modernos? El “derecho a pertenecer” en el neoliberalismo puede suponer a un barrio privado, a un club selecto, a un país desarrollado, a la escuela de elite, a una empresa multinacional, a un círculo selecto de profesionales o a, tener una computadora que permita el acceso a las clases virtuales, la posibilidad de comprar ciertos libros, la posibilidad de tener una vacante. La ilusión de la inclusión en un mundo de masividad desbordada y reproductora de un discurso que sostiene el *status quo*: lo especial guarda en sí, el estigma de ser el reverso de los valores apreciados por la sociedad. Según Chendo, la capacidad y rapidez son criterios arbitrarios de rendimiento de la Learning Society, que pueden integrar, pero con un costo a largo plazo.

sus bondades ampliaron la integración hacia su completa inclusión muy a pesar de que la inclusión sea uno de los dos grandes modelos de control

que ha dado Occidente – con el soporte del sistema jurídico moderno sobre la modernidad del sistema educativo(...) Sea el término integrar o incluir, el discapaz y el lento quedan controlados dentro del sistema educativo y amparados por jurisprudencia, pero imposibilitados del pronto acceso a la carrera del éxito destinada a los rápidos, a los capaces, a los útiles acumuladores de cúmulos de competencias. (Chendo, 2019, p. 12)

En cuanto a lo común, en la educación, en su ambigüedad semántica supone el límite especial/común que habilita la posibilidad a que el exceso de lo común llegue a lo especial, como si surgiera de un accidente no deseado. Se busca generar un diseño del espacio escolar sin la sombra de las etiquetas, violencias simbólicas y ontológicas; repensando la posibilidad de una comunidad educativa en la diferencia. En la vasta bibliografía que se ocupa de la inclusión se remarca el término de comunidad como una solución posible, u origen de la problemática, incluso como una teleología, hasta una posible escatología. En dirección a pensar en qué y cómo se constituye la comunidad de diferentes para Blanchot a partir de un entre vacío des-sujetado, infinito, o incluso “abismal” y para Esposito como la co-presencia. Lo común propuesto como la nada, en donde “lo común es riqueza compartida” (Garcés, 2010, p.209). Intentemos pensar una ontología posible del ser-comunitario, que es mucho más radical en la imposibilidad. Una comunidad relacionada en la verticalidad no puede mirar el rostro del otro, por lo que no reconoce diferencias, con la interposición de discursos de poder y jerarquías que reducen las diferencias a partir del orden de escalafones que se prestan a la operación de comparación.

¿Es en el seno de la comunidad el espacio posible para la educación? ¿Qué cualidades tendrá esa comunidad? Para Blanchot se plantea una comunidad que incluye la disimetría, “relación sin relación” que dificulte definir la pertenencia como cuestionamiento fundamental a la relación dialéctica hegeliana en su carácter sintético y cerrado, que interpelará al contrato social y toda necesidad de éste como marco relacional. La disimetría que opera en el orden de la pertenencia, hasta el extremo que resulte imposible determinar la pertenencia a una comunidad. Esta reflexión se apoya en el cuestionamiento de la forma del contrato que estipula una economía de la relación,

una normatización. Este pensamiento está por fuera del sistema positivista donde se busca un sentido fijo, un proyecto, un futuro cuantificable y esperable. La comunidad supone una presencia común, impersonal donde no hay mediación institucional posible: fin de la relación moderna. Co-existencia, co-presencia, sin unión entre uno y otro, ni equivalencias, ni reciprocidad, sino lo abismal e infinito, como sucede en la amistad, relación a la que retornaremos en unas líneas y es esencial para la educación.

Lo impersonal como apertura del Yo, aunque anónimo e infinito en su habla, en consecuencia, es inapropiable e inasignable, es la dimensión de lo neutro en el que se hace presente de forma contundente y solidaria “lo común” como ruptura, rechazo y resistencia, un “No” a lo irresoluble de las catástrofes naturales, políticas, sociales, de una economía caníbal y del arrasamiento de la inercia considerada como “progreso”, que nunca es suficiente que provoca que el “vivir cueste vida”. Quizás por esto se haya llegado a la naturalización de la estética de lo *zombie*, en donde lo amoral regula la supervivencia sobre Otros. Elegimos a Blanchot porque su pensamiento nos reclama la salida del sistema cerrado como propone la dialéctica desde el afuera como parte de la existencia, se encuentran el aire fresco del rechazo a la continuidad camuflado de confort que estalla frente al devenir contemporáneo. Lo citamos, puesto que detrás de la disrupción de lo continuo, desde esa hendidura sólo puede haber luz que implica vacío iluminado sin mediación.

La “comunidad de anónimos” supuso una práctica para Blanchot entre 1958-1968 que contó de la intervención libre de intelectuales, artistas y pensadores y universitarios conocido como “Manifiesto de los 121”³⁰ El entonces periodista y crítico, convocó desde la voz anónima del escrito “El Rechazo”, que destaca la importancia del evento y la necesidad de la recusación y sub-versión. “Sin desprecio ni exaltación” es el rechazo del tiempo resignificado y las cartografías se recreen en la condición de respeto y compromiso desde la solidaridad de un nosotros, como espacio de novedad. Como un “basta” rotundo y ruptura de lo continuo, para ello es necesario un retiro e interrupción para arribar a un análisis profundo ya no del método, sino de cuál es nuestro mundo,

³⁰ Impreso el 1 de septiembre de 1960³⁰, que apoyó el derecho a la insumisión de 1958 en la Batalla de Argelia, parte de la estrategia de De Gaulle que detentaba su poder colonialista, Blanchot lo considera fascista.

comprender el entramado de la diversidad en un gesto orgánico encarnado, piel sobre piel de las generaciones de desencajados en sus diferentes roles, exigidos hasta deshacerse, desertados. Recogerse en el silencio, para que emerja el valor de la novedad en libertad (libertad liberada incluso de una preforma). Sin sostener discursos, para no implicarnos en espacios ni modos expulsivos/excluyentes desde su génesis. Concediéndonos la oportunidad de pensar la educación sin las categorías: especial, normal, ordinaria, común o inclusiva. “La pausa” que Blanchot distingue la posibilidad del diálogo y el intercambio para escucharse. El retiro como “respiración del discurso”, silencio del discurso que se anida lo que no es imperativo incluso, un mutismo intencional, que coopera en la esperanza o en la desesperanza de una concordia final.

Comunidad en este mundo con el mundo. La educación puede tomar ese vacío de la imperceptibilidad del tiempo continuo y acelerado, para irrumpir en el silencio de creación de un espacio habitable, al fin y al cabo, la responsabilidad ya está dada. Solo puede haber creación cuando hay retiro del creador. Esta búsqueda reconoce que la división es violencia y que el miedo es la patología más ominosa, que se materializa actualmente con el paso a la sindemia³¹. Esta búsqueda comunitaria de diferentes que habitamos las escuelas, las aulas, los patios, mapeos, comedores, bibliotecas, con la confianza de la imperante urgencia de custodiar y disponer un espacio para la novedad, que solo puede venir desde la relación con el Otro en libertad.

³¹ Sindemia es un término que surge de pandemia y sinergia, como producto a cuestiones sociológicas y supone epidemias sincrónicas en diferentes tiempos y lugar, pero a la vez concentrado.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo

Aizencang, N, Bendersky, B., Maddonni, P (2018) *Situaciones de acompañamiento a las trayectorias escolares. Análisis de tres experiencias*, en: Elichiry Nora (Comp.) Aprendizaje situado: experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar. Noveduc, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018. ISBN 978-987-538-575-7 Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. *Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1*; coordinado por Ana María Moyano. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011. 104 p. ; 22x17 cm. ISBN 978-950-00-0897-6 1. Formación Docente. 2. Sistemas Educativos. 3. Educación Especial. I. Moyano, Ana María, coord. II. Título.

Barrozo, N. N. et al. (2017). *Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina*. En A. Rodríguez-Martín (comp.). Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades (pp. 1595-1603). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/50310/4/TrayectoriasEscolares.pdf>.

Bauman, Z. (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI

Blanchot, M. (2007) *La Amistad*. Madrid, Madrid:Ed. Trotta

Blanchot, M. (2008) *Écrits politiques 1953-1993*, Paris: Gallimard.

Blanchot, M. (2016) *L'entretien infini*. Gallimard.

Bourdieu y Passeron, J.C. (1996) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2da. Ed. México DF, Distribuciones Fontamara.

Casal, V., Lofeudo, S. y Lerman, G. (2011). *Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/454>

Cervini, R. (2002). *Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina*. Revista mexicana de investigación educativa, 7(16).

Chendo, M. (2019) *René Lavand contra la Learning Society*. Revista Espectros, Año 4, número 5, ISSN 2451-6545

Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (5. ed). Pre-Textos.

Deleuze, G. (1990) *Michel Foucault filósofo*. Madrid, Ed. Gedisa.

Donato, R; Kurlat, M, Padín, C y Rusler, V. (2014) *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos*. Estudio de casos en regiones de Argentina, UNICEF

Echenique, M. (2018). *El discurso educativo neoliberal: Argentina (1980-2001)*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1541/te.1541.pdf>

Equipo de la Modalidad de Educación Especial (2016), *Clase 1: Bases normativas de la modalidad de Educación Especial*, Marco político - pedagógico, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Esposito, R., & Raschella, R. (2006). *Categorías de lo impolítico*. Katz.

Esposito, R. *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fernández, M.M. (2019) *Inclusión en la educación: ¿Dónde está el otro? Un camino a partir de observaciones desde el pensamiento blanchotiano*, en Zelmanovich, Perla Actas IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y prácticas socioeducativas; compilado por Agostina Bosich; editado por Sebastián Alessandrello; ilustrado por Gonzalo Pereyra. - 1a Ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, 2019. Recuperado de http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/ACTAS-RyD-10-19_compr-1.pdf

Foucault, M. (1969) *Las palabras y las cosas*. México: Ed. Siglo XXI

Foucault, M. (1979) *La arqueología del saber*. México:Ed. Siglo XXI

Garcés, M. (2020). *Un mundo común*. Buenos Aires: Marea.

- García, P. D. (2015). *Políticas públicas para la superación de la exclusión educativa*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab137.pd>
- Giroux en Mc Laren (2005). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 4ta Ed. Siglo XXI, p.273-279
- Jacquard, A. (2017, junio,21). *De la compétition*. Recuperado <https://www.youtube.com/watch?v=-F4Vkr-Nog>
- Hartman, H. (1980) Un matrimonio mal avenido. Hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo. <https://fcampalans.cat/archivos/papers/88.pdf>
- Marinis, P., Gatti, G; Irazuzta (Eds) (2010) *La comunidad como pretexto. En torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias*. Ed. Anthropos.
- Mc Laren, P. (2005). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 4ta México: Ed. Siglo XXI, p.273-279
- Nancy, J.L. (2006). *Ser singular plural*. Ed. Arena
- Ocampo, A. (2016) *Educación Inclusiva o educación para todos*. <https://www.researchgate.net/publication/305724968>
- Ocampo González, A. (2017). *Pensar heterotópicamente la Educación Inclusiva*. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 1 (1) 15-21.
- Padín, G. *La educación especial en Argentina. Desafíos de la educación Inclusiva*. ISSN 0718-5480 Vol. 7, Nº 2, septiembre 2013-febrero 2014, pp 47-61.
- Pérez Lara, N. (2008) *De la primera diferencia a las diferencias*. FLACSO. Pedagogías de las Diferencias.
- Sinisi, Liliana. (2010). *Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?* Boletín de Antropología y Educación, 1: 11-14.
- Skliar, Carlos. (2002). *Otherness and pedagogy: or... What if there were no other?*. Educação & Sociedade. 23. 85-123.
- Skliar, Carlos. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. Orientación y sociedad. 8.

Ussher, M. (2021) Neoliberalismo, patronato y patriarcado: viejos desafíos, nuevas estrategias. RPS - Revista de políticas Año 7. Nro. 7. sociales Año 7. Nro. 7. <http://www.rps.unm.edu.ar/ojs/index.php/rps/article/view/318/277>

Uzcátegui Montes, Karina; Cabrera de los Santos Finalé, Belkis; Lami, Paola *La educación inclusiva: una vía para la integración*. Diversitas Perspectivas en Psicología, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 139-150 Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia

Yarza De los Ríos, V. (2013). *Hacer sitio al que llega: Pedagogía, educación especial y formación*. 36-43.

<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/pdfs/04-yarza.pdf>

Artículos de divulgación:

Garcés, M. (2009) *Un mundo entre nosotros*. Disponible en http://espaienblanc.net/?page_id=759

Garcés, M. (2019) *Nosotros, ¿Quién?*

<https://cursosdefilosofia.wordpress.com/2019/06/20/nosotros-quien-marina-garces-6tos-liceo-n4-profa-sofia-velazquez-serra/>

2.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, APORTES A UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Clara Elsa Gaitán Osorio³²

María Liliana Díaz Perdomo³³

El escrito reflexiona en torno a la práctica pedagógica que realizan estudiantes del programa de educación infantil y cómo desde los primeros encuentros que se tiene con la niñez en el entorno escolar se aporta a una cultura de paz. En este sentido, el objetivo del artículo es invitar a pensar sobre la importancia que tiene el quehacer docente en el aula de clase, como espacio cotidiano en el que se configuran subjetividades individuales y colectivas que contribuyen en el restablecimiento del tejido social y la sana convivencia. La escuela, al igual que la familia son los dos lugares de socialización de niños y niñas, en los cuales se fortalecen sus capacidades como sujetos políticos junto al ejercicio ciudadano. El artículo concluye con dos ideas que aportan a una educación para la paz.

Palabras clave: práctica pedagógica, niñez, familia, escuela, educación para la paz.

Introducción.

La práctica pedagogía es concebida como parte esencial del quehacer docente al ser un acto consciente y reflexivo en el que maestras y maestros en formación llevan a cabo diferentes elementos teórico-conceptuales, orientados en este caso, al restablecimiento

³² Magister en desarrollo comunitario, claraelsa.gaitan@usco.edu.co, docente asociada y coordinadora de las prácticas profesionales en el programa de educación infantil de la Universidad Surcolombiana-Neiva-Huila-Colombia e integrante del Grupo de Estudios Alternativos en Pedagogía -GEAP .

³³ Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Doctora en pensamiento Complejo, Magister en educación y Especialista en educación Ambiental. marialiliana.diaz@usco.edu.co, docente asociada en el programa de educación infantil de la Universidad Surcolombiana-Neiva-Huila-Colombia y coordinadora del Grupo de Estudios Alternativos en Pedagogía -GEAP .

del tejido social y la sana convivencia como aporte a una educación para la paz, potenciados desde las diferentes áreas del desarrollo y campos de saber que se abordan en el aula de clase con la niñez.

Cuando se llega a la práctica profesional en la licenciatura de educación de infantil, se cuestiona acerca de la realidad en la que está el país al igual que la región y la ciudad, como preámbulo que permite a maestros y maestras en formación sensibilizarse e identificar los hechos más significativos del acontecer nacional y local desde las primeras interacciones con un grupo, y así comprender la realidad en la que está inmersa la escuela y la sociedad. Realidad caracterizada por múltiples procesos que no se dan aisladamente, todos ellos son, acciones que se relacionan e inciden en el intercambio entre unos y otros, vivenciado en el aula de clase.

En la licenciatura de educación infantil, la práctica pedagógica se asume como un actuar que exige de permanente retroalimentación y de constante formación, pues, el aprender a enseñar, es un proceso que dura toda la vida, que comienza en las prácticas profesionales docentes del pregrado y finalizar cuando se está por última vez frente a un grupo de estudiantes.

Para las maestras y maestros en formación, el proceso de aprender a enseñar que se da durante la práctica pedagógica es un camino basado en conocimientos, situaciones y análisis de realidad que se producen en los diversos contextos donde tienen lugar esas primeras experiencias ante un grupo de niños y niñas. Escenarios de aprendizaje y retroalimentación dados en la colaboración y apoyo que se establece junto a las vivencias compartidas con las cooperadoras.

Así las cosas, las prácticas pedagógicas son un aprender a enseñar, que se retroalimenta permanentemente, al ser un proceso continuo y construido socialmente, en el que se fortalece el ejercicio ciudadano, comprensión esencial que permite a maestros y maestras en formación al igual que a cooperadoras asumir el quehacer educativo como acto político que aporta a la formación en ciudadanía de sujetos autónomos y a una educación para la paz en la cotidianidad escolar.

Por lo tanto, las prácticas pedagógicas se constituyen en el espacio idóneo en el cual se reflexiona acerca del compromiso político que se asume en la construcción país, respecto a un quehacer docente centrado en las siguientes preguntas ¿Qué es la práctica pedagógica? ¿Por qué la práctica pedagógica aporta a una educación para la paz en la escuela como en la familia?

1. **¿Qué es la práctica pedagógica?**, para dar respuesta a nuestro primer interrogante, podemos decir que en el programa de educación infantil la práctica pedagógica se asume a la luz de lo planteado por Paulo Freire (2005) como un acto de enseñar – aprender, donde cada maestro y maestra en formación hace una lectura del mundo, mediante diálogos grupales con niños y niñas. Encuentros que permiten reflexionar acerca del quehacer docente.

El enseñar no existe sin el aprender (Freire, 2005), porque es un acto donde implica a dos o más personas que se asumen como iguales y legítimos, dado que quien enseña a su vez aprende, al reconocer que el otro posee un conocimiento previo o antes aprendido. Así, el o la docente en formación tiene el deber de despertar la curiosidad de estudiantes, para que aprehendan lo que se desea enseñar, de allí que el acto educativo sea pertinente y reflexivo por parte del educador y educadora.

Así las cosas, la practica pedagógica, busca el pleno y autentico desarrollo del otro, constituido en la inseparable diada familia-escuela, donde el maestro-maestra a su vez se forma en la relación que establece con sus estudiantes, mediante un quehacer orientado en la búsqueda de cualidades como autonomía, libertad, diálogo, participación y comunicación con otros, potenciadas desde cada una de las áreas del desarrollo, lo que lleva a entender la práctica pedagógica como un acto que exige de lo ético y político como aspectos fundamentales para su realización.

- a) **Lo ético**, porque demanda de la preparación y capacitación permanente, al identificar la realidad en la que se labora y poder soportar con análisis crítico su praxis, lo que significa iniciar un camino en el que siempre se debe leer, observar y reconocer (Freire, 2005), acciones que llevan a comprender el entorno de los

sujetos con lo que se interactúa y así poder reconocerlos como seres cambiantes y diversos.

En ese sentido, la práctica pedagógica se entiende como un acto de amor por el otro, acto que busca potenciar y mejorar la vida del educando (Cruz Aguilar, 2020), posible cuando se establecen relaciones horizontales en el aula, donde escuchar, comunicar y participar es la estrategia que media para poder dar conocer sentimientos y deseos, mediados en una construcción colectiva, donde cada sujeto es visibilizado y valorado.

Toda praxis, convoca a un pensar, que, en este caso, es realizado durante el desarrollo de la práctica pedagógica y mediado por el conocimiento de la realidad y de sí mismos, en tanto exista el compromiso por la transformación y mejorar los modos de relacionamientos en el entorno familiar y escolar. Cuando se reconoce la educación como un acto liberador, ésta va orientada a ser una estrategia de lucha por enaltecer, dignificar, edificar, todo vínculo con la sociedad y con el mundo (Freire, 2011), donde todos y todas se asumen como iguales y libres, negando posibilidades para la dominación, opresión, silenciamiento y desprotección de otros.

La esencia de la práctica pedagógica está en fortalecer la autonomía y participación de la niñez como acto de emancipación (Freire, 1993), al ser cualidades fundamentales en la vida de todo sujeto, por una parte, porque se forma en el respeto por la dignidad de cada niño-niña, y por otra, al ser la vía por la cual los y las menores dan a conocer su subjetividad y proyecto de vida. Donde la propia palabra es escuchada, esa misma con la que da a conocer su experiencia de ser y de estar en el mundo.

b) Lo político, entendido como un acto social que devela la existencia humana (Zapata, 2006), precisado en la coherencia entre discurso y actuar del ser, que habita un espacio público, que convoca a lo plural y al bienestar común.

De allí que, toda acción que se da en el aula de clase sea concertada colectivamente y entendida en su condición como acto político, en el cual no tiene lugar ningún tipo de totalitarismo y autoritarismo (Arendt, 1997). Esta condición de lo político, valida la subjetividad, singularidad y diferencia, en este caso niños-niñas y docente en formación

y cooperadoras, como aquella tarea que permite recuperar y formar en una praxis política, que deriva en la sana convivencia.

En ese mismo sentido, lo político es el alma de la educación en palabras de Freire (2013), cuando afirma que toda práctica educativa es política, porque en ellas hay sueños, proyectos, utopías que se reproducen, valores que se legitiman, cuestionan o transforman, siempre pensadas en el bien común, además porque la educación nunca es imparcial, pues está a favor o en contra de la emancipación del sujeto, en este caso de niñez. De ahí que, se presenten prácticas educativas conservadoras y prácticas educativas progresistas.

Con base en lo expuesto, la práctica pedagógica está orientada al desarrollo de prácticas educativas progresistas, que parten del reconocimiento de la realidad en la que está inmersa la niñez, cuyo objetivo va más allá de enseñar contenidos requeridos para un grado, al focalizar y dimensionar a la niñez como un sujeto político tanto en la familia como en la escuela.

Porque al integrar a la familia con la escuela, en el quehacer pedagógico permite que la niñez configure su subjetividad y forma de comprender el mundo de manera coherente en los espacios donde crecen e interactúan junto a otros y otras. De ahí que la diada familia-escuela, sea asumida como una relación donde se genera un vínculo renovado que permite llegar a una sociedad más justa, pluralista y solidaria (Siede, 2017)

2. ¿Por qué la práctica pedagógica aporta a una educación para la paz en la escuela como en la familia? dando respuesta a nuestro segundo interrogante que tiene su foco en la consecución de la paz en el entorno escolar junto al familiar, la práctica pedagógica cobra sentido, porque en ella se brindan elementos de acercamiento entre estos dos espacios de socialización donde acontece la experiencia humana de ser niño-niña.

Sin embargo, en este escrito la educación para la paz es entendida como aquella categoría que tiene sentido en la acción cotidiana y las relaciones intersubjetivas que se

dan en la familia y la escuela. Así, el propósito de la reflexión en torno a esta segunda pregunta es invitar a pensar la paz como el espacio en el que día a día se relacionan adultos y niñez.

Por familia se asume el lugar donde padres y/o adultos cuidadores brinda acogida, protección y se responsabiliza de niños y niñas, y por escuela se entiende el espacio cotidiano de construcción de subjetividades individuales y colectivas con junto a otros. Así las cosas, la familia como las aulas escolares se conciben como sitios que hacen posible hablar y vivenciar la paz, e instaurar un referente en el que convergen la diada familia-escuela, en especial durante los primeros años de la vida escolar de los y las menores que es cuando existe un mayor interés por acompañarlos en su proceso formativo.

En efecto, la escuela y la familia son dos escenarios posibles de paz y, consecuentemente, donde se fortalecen y desarrollan las capacidades humanas (Nussbaum, 2012) como posibilidad de vivenciar la convivencia pacífica, que a su vez significa la construcción de una paz viable y real, configurada en la relación familia y escuela al ser las dos primeras instituciones cuya responsabilidad está en promover la formación de sujetos autónomos.

Familia y escuela son los dos escenarios donde tiene lugar y sentido una educación en clave de paz, porque permite desarrollar desde la práctica pedagógica con la niñez comportamientos y actitudes relacionados con justicia, respeto, participación, tolerancia, diálogo y resolución no violenta de conflictos (Zurbano, 1999) entre educadores, educandos y familias.

Por tanto, en la práctica pedagógica la diada familia y escuela, se establece como la posibilidad imperiosa hacia unas nuevas construcciones de educación para la paz en sociedad, donde el aula se convierte en el referente que la empodera como algo posible y vigente.

Es así como las prácticas pedagógicas pretenden ser en la escuela, un espacio formativo al promover la participación y autonomía para la toma de decisiones, como expresiones para consolidar una cultura de paz desde los primeros años de escolaridad, donde se interactúa y comparte junto a otros en igualdad de condiciones y como oportunidades, lo que permite incentivar una resignificación de la educación para la Paz, desde la cotidianidad escolar y familiar.

Lo anterior, exige que la práctica pedagógica se desenvuelva en la complejidad de toda realidad, puesto que en el aula se encuentran virtudes y defectos, alegrías y tristezas. Todo grupo se enmarca en un mismo espacio, con características diferentes, en el cual se debe aprender a convivir, mientras se comparten experiencias e intersubjetividades. Así, el aula es un escenario de entendimiento y conflicto, de consensos y disensos, desde los cuales debe ser posible vivenciar una educación para la paz.

Por las razones antes expuestas, la práctica pedagógica aporta a la educación para paz desde experiencias reales, en las que se reconoce cómo las familias y escuela ayudan en la construcción de sociedades donde es viable convivir en medio de la diversidad y diferencias de intereses y sentimientos, dados en la complejidad de todo colectivo, como lo sostiene Morín (1999) entre la unidad y la multiplicidad de cada comunidad. Cualidades propias de una educación orientada al desarrollo de una inteligencia general, que permita la movilización de conocimientos tanto particulares y situados como globales y de mundo.

Lo anterior nos permite precisar que, la práctica pedagógica lleva a saberes interdisciplinarios y reflexivos, que se alejan de toda concepción bancaria de la educación. Para dar lugar a un nuevo paradigma, en el cual la educación para la paz sea posible, en la mediación del aula donde la paz sea valorada como parte del disenso como pauta de convivencia, y permitan a cada sujeto pensar y pensarse a través del diálogo con otros, posibilitando la formación de capacidades para la convivencia pacífica.

Conclusiones

Luego de la firma del acuerdo de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las Farc-EP se implementa la cátedra de paz en los establecimientos educativos del país. En ese contexto, la escuela como espacio que recibe a la niñez y aporta a su formación, tiene la responsabilidad política y social de pensar ese momento histórico, y desde allí plantear situaciones que hagan viable el acuerdo y se produzca una paz duradera.

Razón por la cual, se exhorta a la escuela y la familia como una diada que está a la base de la sociedad, donde transcurre el devenir ser niño y niña en la cotidianidad de dos escenarios que deben brindar las condiciones para la formación y el fortalecimiento del pleno ejercicio ciudadano.

Ejercicio ciudadano que se precisa como aporte a una educación para la paz, desde la práctica pedagógica desarrollada por el programa de educación infantil en dos aspectos centrales:

- El primero está centrado en los diálogos y reflexiones que se tienen en el colectivo de maestros y maestras en formación junto a las cooperadoras y asesoras, quienes socializan acerca de la importancia del quehacer docente como un acto político.

Un quehacer docente enmarcado en el fortalecimiento del ejercicio democrático como esencia y alma de la educación, en palabras de Dewey (2004) una escuela que promueva la integración y la estabilización de los diferentes ambientes en los que la niñez transita en su cotidianidad.

Lo que lleva a concluir que la escuela es asumida en la práctica pedagógica como el escenario democrático en el que se instauran las bases de la formación ciudadana, en pro de una sociedad más justa para todas las personas. En este sentido, el aula es concebida como un lugar de paz, donde es posible renovar la función histórica de la escuela, al poder atender a las necesidades emergentes de cada comunidad junto a su construcción de ciudadanía.

Con base en lo expuesto, las reflexiones de la práctica docente y su aporte a una educación para la paz se centran en:

- i) La importancia que tiene conocer la historia del país, desde el saber y memoria de cada comunidad.
 - ii) Un quehacer docente sentipensante (Fals Borda, 2009), donde el pensar, el sentir y el actuar, esté dado desde cada familia y la escuela, como potencialidad para una paz posible.
 - iii) Comprender y entender el proceso de paz como acto político que no tiene vencedores ni vencidos, y desde allí explicar las motivaciones de la confrontación y los vejámenes que trae consigo el desconocimiento de otro que piensa y es diferente.
- La segunda conclusión está determinada por el compromiso de empoderar a la niñez como sujetos políticos desde las primeras experiencias en el aula, al fomentar una educación para la paz cimentada en espacios que permitan el desarrollo de la autonomía, la participación, el diálogo, los acuerdos, el disenso y el respeto por la diferencia, como condiciones esenciales de toda democracia.

El camino hacia el pleno ejercicio ciudadano como praxis de una educación para la paz, exige del compromiso de la diada familia-escuela, donde la niñez sea entendida como sujeto político que aporta en la construcción de la sociedad. Familia y escuela se constituyen en espacios donde tiene lugar el devenir ser niño y niña, por tanto, es una diada que deben trabajar mancomunadamente, de tal manera que se atienda a las condiciones sociales reales e imperantes de cada comunidad.

Escuela y familia son dos escenarios que tienen particulares e identidades propias, que a su vez comparten realidades que vinculan de manera única las posibilidades reales de una educación para paz, dado que:

- i) En los dos lugares se media entre el sujeto y la sociedad, donde niñez y adultos se transforma gracias a las prácticas familiares y pedagógicas que se instalan en la cotidianidad de la familia y de la escuela.

- ii) En la escuela se desarrollan y promueven cualidades democráticas en cada sujeto, de allí que la familia comparta y transite junto a la escuela hacia objetivos compartidos que permeen subjetividades y formar ciudadanos y ciudadanas.
- iii) Tanto la familia como la escuela, a pesar de las asimetrías y diferencias que guardan cada una con relación a la otra, en especial con la relación de poderes que al interior cada una instala con la niñez, tienen la tarea compartida de formar sujetos democráticos.

Según lo planteado, la práctica profesional aborda a la familia como forma de acercamiento, que permita fortalecer en la niñez la autonomía y la capacidad de decidir sobre su propio proyecto de vida. Es así como al interior de la práctica se reflexiona acerca de lograr la promoción de una educación en clave de paz, sobre la base del desarrollo de actitudes y conductas coherentes con la justicia, el respeto por la diferencia, la tolerancia ante el disenso, el diálogo para la resolución pacífica de conflictos.

REFERENCIAS.

- Arendt, H. (1997). *Que es la política*. Barcelona : Paidós.
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere Volumen 24*, 197-206.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina* . Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza* . México D.F. : Siglo XXI, Editores.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Tucumán Argentina: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido* . México D.F.: Siglo XXI editores.
- Morín, E. (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro* . Mdellín.: Unesco.
- Nussbaum, M. (2012). *Fronteras de la justicia*. Buenos Aires: Paidós.

Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires. : Paidós.

Zapata, G. (2006). La condición política en Hannah Arendt. *Papel político, Volumen 11 No 2*, 504-524.

Zurbano, J. L. (1999). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

3.

**RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA (TICs) DE LAS
MATEMÁTICAS, INSTITUCIÓN EDUCATIVA PERPETUO SOCORRO, MEDELLÍN
(COLOMBIA)**

John Bernardo López Arango

Licenciado en Matemáticas y Física, Magíster en Gestión De La Tecnología Educativa de la Universidad de Santander (UDES) , Estudiante de Doctorado en Investigación y Docencia de la Universidad Americana de Europa (UNADE). Email johnber@une.net.co. Medellín, Colombia. Teléfono: 3053668300

Mireya Frausto Rojas

Psicóloga de la Universidad del Valle de México, en la misma institución, Maestría en Ciencias de la Educación. Doctorado en la Asociación Internacional de Hipnoterapeutas Eclécticos. Doctorado en Hipnoterapia Clínica y Médica, en Mazatlán, Sinaloa. Doctorado en el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México en Ciencias de la Educación. Posdoctorado en Investigación Transdisciplinar en el Centro de Investigación para la Revolución Educativa, escritora e investigadora para el desarrollo de libros en Editorial Terracota-PAX-México..

mireya.frausto@aulagrupo.es

Universidad Americana de Europa

Resumen

En Colombia, los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados con TICs han sido incorporados en las políticas educativas, con el fin de desarrollar las capacidades humanas y facilitar el aprendizaje de las ciencias, entre ellas, las matemáticas,

Objetivo. Evaluar el efecto en el rendimiento académico y describir las percepciones antes y después de la utilización del uso de las TICs en el área de matemáticas, en estudiantes de 8° y 9° de la Institución Educativa Perpetuo Socorro, Medellín (Colombia).

Métodos y procedimientos. Se utilizó método mixto. Se emplearon dos muestras: 410 estudiantes matriculados entre 2014-2016 para calcular el rendimiento académico sin uso de TICs y 378 estudiantes matriculados entre 2017-2019 con el uso de TICs; para explorar percepciones se encuestaron 119 estudiantes en 2016 sin uso de TICs y 104 en 2019 con uso de TICs. Se usó software libre GeoGebra y Graphmatica y videos YouTube; se aplicaron técnicas de encuesta, entrevista semiestructurada y grupo focal. Se utilizó SPSS Statistics 23.0 y Excel 2013 (v 15.0) y se calculó el Chi-Cuadrado de Pearson para dos muestras.

Resultados. Las calificaciones entre 2014-2016 sin TICs vs 2017-2019 con TICs tuvieron promedio anual con el uso de las TICs de 3,6 (en escala 0.0 a 5.0), con 3 décimas por encima del promedio de la nota obtenida en los años sin TICs de 3,3; hallazgo estadísticamente significativo. El rango en las notas en los años con TICs osciló entre 2,4 a 4,9 con desviación estándar 0,41; en los años sin TICs osciló entre 1,3 a 4,9 con desviación estándar 0,59; hallazgo estadísticamente significativo. Al comparar las percepciones de los estudiantes se halló que las TICs mejoran su aprendizaje y el pensamiento matemático, las consideraron entre moderadamente necesarias y muy necesarias y se sentían entre moderadamente y muy motivados para el aprendizaje de las matemáticas, hallazgos que fueron estadísticamente significativos. Los estudiantes expresaron agrado y manifestaron que el uso de las TICs es divertido, sencillo, fácil de manejar.

Conclusión. El uso de TICs en la enseñanza de las matemáticas en los estudiantes de 8° y 9° de la institución educativa influye positivamente en el incremento del rendimiento académico en el año escolar; además, las consideran agradables, necesarias y divertidas.

Palabras clave: rendimiento académico, evaluación, TICs, matemáticas, percepciones, educación secundaria, tecnologías de la información y la comunicación

Abstract

Introduction. In Colombia, teaching-learning processes mediated with information and communication technologies (ICTs) have been incorporated into educational policies, in order to develop human capacities and facilitate the learning of science, including mathematics, **Objective.** Evaluate the effect on academic performance and describe the perceptions before and after the use of ICTs in the area of mathematics, in 8th and 9th grade students from the Perpetuo Socorro Educational Institution, Medellín (Colombia). **Methods and procedures.** Mixed method was used. Two samples were used: 410 students enrolled between 2014-2016 to calculate academic performance without the use of ICTs and 378 students enrolled between 2017-2019 with the use of ICTs; To explore perceptions, 119 students were surveyed in 2016 without the use of ICTs and 104 in 2019 with the use of ICTs. GeoGebra and Graphmatica free software and YouTube videos were used; Survey, semi-structured interview and focus group techniques were applied. SPSS Statistics 23.0 and Excel 2013 (v 15.0) were used and Pearson's Chi-Square was calculated for two samples. **Results.** The grades between 2014-2016 without ICTs vs 2017-2019 with ICTs had an annual average with the use of ICTs of 3.6 (on a scale of 0.0 to 5.0), with 3 tenths above the average of the grade obtained in the years without TICs of 3.3; statistically significant finding. The range in grades in the years with TICs ranged from 2.4 to 4.9 with a standard deviation of 0.41; in the years without ICTs, it ranged from 1.3 to 4.9 with 0.59 standard deviation; statistically significant finding. When comparing the perceptions of the students, it was found that ICTs improve their learning and mathematical thinking, they considered them to be moderately necessary and very necessary, and they felt moderately to highly motivated to learn mathematics, findings that were statistically significant. The students expressed their satisfaction and stated that the use of ICTs is fun, simple, and easy to use. **Conclusion.** The use of ICTs in the teaching of mathematics in 8th and 9th grade students of the educational institution positively influences the increase in academic performance in the school year; in addition, they consider them pleasant, necessary and fun.

Keywords: academic performance, assessment, ICTs, mathematics, perceptions, secondary education, information and communication technologies

Introducción

Entre los docentes de matemáticas, un reto profesional constante lo constituye el cómo mejorar el nivel académico de los estudiantes y, a la vez, cómo explorar y utilizar nuevos campos en la pedagogía y la enseñanza que ayuden a la formación con calidad de los estudiantes.

En las aulas es frecuente la apatía de los estudiantes por los métodos tradicionales de enseñanza, predisponiéndose a éstas y observándose resultados que agobian a los responsables de su formación, más aún en el área de matemáticas, donde su rol en la vida cotidiana y en el conocimiento crece cada día, pues hoy es imprescindible para interrogar a la naturaleza y para profundizar los saberes. Así, desde la antigüedad y, también, en la actualidad, el pensamiento matemático se enriquece con nuevas estructuras y problemas.

En la actualidad, una de las nuevas alternativas para la enseñanza de las matemáticas son las tecnologías de la información y comunicación (TICs). De esta manera, se tuvo el interés en las nuevas didácticas para la enseñanza de las matemáticas, realizando un estudio que partiera de la necesidad de incorporar las TICs en los procesos de la enseñanza de esta ciencia.

La investigación se realizó con el propósito de incrementar aprendizajes en la solución de problemas matemáticos por los estudiantes, buscando mayores relaciones interactivas con las TICs para lograr aprendizajes significativos, en estudiantes de 8° y 9° de educación básica que acuden a la Institución Educativa Perpetuo Socorro, ubicada en una zona de alta vulnerabilidad social de la ciudad de Medellín (Colombia), donde la mayoría proceden de familias con bajos recursos económicos y no disponen de equipos de cómputo en sus viviendas, situación que les limita para aprovechar oportunidades de nuevos aprendizajes.

Objetivo

Comparar el rendimiento académico antes y después de la utilización de medios didácticos con apoyo en TICs para la enseñanza de las matemáticas en 8° y 9° nivel de educación básica, de la Institución Educativa Perpetuo Socorro, Medellín, Antioquia, Colombia, y describir las percepciones y vivencias de alumnos y docente sobre el uso de las TICs en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Métodos y procedimientos

Se realizó tipo de investigación con método mixto (cuantitativo y cualitativo), en la cual se usaron técnicas de recolección y análisis de información para ambos enfoques.

Para el análisis cuantitativo se utilizó un estudio cuasiexperimental, con análisis de la intervención realizada con medios didácticos de apoyo con TICs para la enseñanza de las matemáticas en los años 2017 a 2019 comparado con los años de no uso de apoyo en TICs en los años 2014 a 2016. Para el análisis cualitativo se realizaron técnicas grupales e individuales.

Se partió de la hipótesis de que la incorporación del uso de TICs como medio didáctico para la enseñanza de las matemáticas en la educación básica de la Institución Educativa Perpetuo Socorro permite generar mayores resultados académicos en las calificaciones o nota promedio final anual.

Estadístico de prueba: Media-Promedio (μ)

Nivel de Confianza: 95%

$\alpha = 0,05$ Nivel de significancia

H_0 = Hipótesis Nula = No existe diferencia entre las medias-promedio de la variable nota sin TICs vs la variable nota con TICs.

H_1 = Hipótesis Alterna = Existe diferencia entre las medias-promedios de la variable nota sin TICs vs la variable nota con TICs.

A continuación, se describen los procedimientos desarrollados.

Se utilizaron TICs como recursos didácticos con software libre y de fácil manejo y apropiación de conceptos a través de entornos virtuales, como fueron el uso de Graphmática, GeoGebra y apoyo virtual en recursos Web. Para ese fin, a los estudiantes se les presentaron los objetivos de aprendizaje de los temas o contenidos correspondientes de cada periodo bimensual en el aula, se hicieron los desarrollos explicativos por parte del profesor en el aula y se acompañaron didácticamente con recursos de la Web en el aula de cómputo, con el uso de computadores por parte de dos estudiantes, entre ellos el uso de videos sobre las temáticas. A su vez, se les entregó la dirección electrónica para acceder a estos recursos, en otros momentos.

La evaluación final de cada periodo bimensual (cada dos meses) se expresó en calificación o nota promedio en escala de 0,0 a 5,0 para cada estudiante. Posteriormente, se calculó el promedio de final anual de la nota obtenida por cada estudiante y el promedio final anual de la nota del total de estudiantes del curso por cada año de estudio, desde 2014 a 2019.

Los objetivos de aprendizaje programados para cada uno de los grupos y los recursos didácticos de apoyo en TICs utilizados, se indican en la tabla 1.

Tabla 1. Recursos didácticos con el uso de las TICs aplicados a los estudiantes de 8° y 9°, en la institución educativa.

Recurso didáctico	Contenidos
Guía 1 : Grado Octavo Software libre: GeoGebra	Contenidos desarrollados: 1. Concepto de punto 2. Nombrar un punto 3. Concepto de recta

<p>Tema:</p> <p>Fundamentos y construcciones geométricas a partir de software libre GeoGebra</p> <p>Medio didáctico audiovisual:</p> <p>Video</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Gráfica de una recta 5. Nombrar una recta 6. Concepto triángulo 7. Gráfica triángulo 8. Concepto de cuadrilátero 9. Gráfica de cuadriláteros 10. Concepto de circunferencia 11. Gráfica una circunferencia 12. Partes de una circunferencia 13. Ubicación de puntos en un plano cartesiano 14. Gráfica de parábola
<p>Guía 2 Grado octavo</p> <p>Software libre: GeoGebra</p> <p>Tema:</p> <p>Cómo hacer ángulos en GeoGebra?</p> <p>Medio didáctico audiovisual:</p> <p>Video</p>	<p>Contenidos desarrollados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concepto de ángulo 2. Construcción de ángulos dada su amplitud 3. Ángulos agudos 4. Graficas de ángulos agudo 5. Ángulos rectos 6. Grafica de ángulos rectos 7. Ángulos obtusos 8. Grafica de ángulos obtusos 9. Ángulo llano 10. Gráfica de ángulo llano 11. Concepto ángulos complementarios 12. Gráficas y medidas de ángulos complementarios 1. Concepto de ángulos suplementarios 2. Gráficas y medidas de ángulos suplementarios 3. Concepto de ángulos consecutivos 4. Construcción de ángulos consecutivos y

	su medida
<p>Guía 3 Grado Octavo</p> <p>Software libre: GeoGebra</p> <p>Tema:</p> <p>Circunferencias y arcos</p> <p>Medio didáctico audiovisual:</p> <p>Video</p>	<p>Contenidos desarrollados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concepto de circunferencia 2. Partes generales de una circunferencia 3. Construcción de circunferencias dado su centro 4. Gráfica de una circunferencia con centro en el punto A y que pase por el punto B 5. Construcción de un triángulo trazando la medida de sus segmentos con el compás a una circunferencia de centro A.
<p>Guía 4 Grado Octavo</p> <p>Software libre: GeoGebra</p> <p>Tema:</p> <p>Perímetros y áreas</p> <p>Medio didáctico audiovisual:</p> <p>Video</p>	<p>Contenidos desarrollados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Parejas ordenadas 2. Ubicación de puntos en el plano cartesiano 3. Gráfica de polígonos ubicándose en entrada y dando coordenadas de parejas ordenadas. Para luego cerrar el polígono 4. Concepto de perímetro 5. Digitalización para hallar perímetros de gráficas realizadas 6. Concepto de áreas 7. Digitalización para hallar áreas de gráficas realizadas
<p>Guía 5 Grado Octavo</p> <p>Software libre: GeoGebra</p> <p>Tema:</p>	<p>Contenidos desarrollados:</p> <p>Gráfica de un polígono regular de 5 y 6 lados para encontrar el perímetro y área, poniéndole el nombre a los polígonos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gráfica de un polígono regular de 7 y 8 lados para encontrar el perímetro y área

<p>Polígonos regulares</p> <p>Medio didáctico audiovisual:</p> <p>Video</p>	<p>2. Gráfica de un polígono regular de 9 y 10 lados encontrar el perímetro y área</p> <p>3. Gráfica de un polígono regular de 12 y 20 lados encontrar el perímetro y área</p>
<p>Guía 4 Grado Noveno</p> <p>Software libre: Graphmatica</p> <p>Tema:</p> <p>Utilización del programa Graphmatica</p> <p>Medio didáctico audiovisual:</p> <p>Video</p>	<p>Contenidos desarrollados:</p> <p>1. Gráfica las funciones lineales $y = mx$. que pasan por el origen</p> <p>2. Gráfica las funciones lineales $y = mx + b$. que no pasan por el origen</p> <p>3. Gráfica las funciones cuadráticas</p> <p>4. Gráfica con raíces cuadradas</p> <p>5. Gráfica de hallar la recta tangente dado un punto de la gráfica</p>

Fuente: Elaboración propia (2020)

Las técnicas empleadas para la recolección de la información fueron: a) la encuesta a los estudiantes sobre las percepciones con el uso de las TICs en la enseñanza de las matemáticas con algunas variables nominales medidas en escala tipo Likert; b) registro de las notas promedio anual de cada estudiante del curso de matemáticas de los grados 8° y 9°, obtenidas del libro del registro de notas de la institución educativa; c) entrevista semiestructurada a la docente coordinadora de la sala de informática; d) grupo focal con estudiantes de los grados 8° y 9° que emplearon TICs.

Se utilizaron variables de persona y sociodemográficas, con el fin de identificar las características de los estudiantes, como: edad, sexo, nivel socioeconómico, accesibilidad a uso de equipos de cómputo e Internet.

Población y muestra

La muestra de estudiantes fue probabilística, pues lo ideal y posible fue todo el universo para el estudio sobre el rendimiento académico, en este caso 100% de los niños y niñas entre los 11 y 18 años de edad matriculados en los respectivos años escolares, puesto que se incluyeron la totalidad de estudiantes de los cursos existentes. El universo y muestra se indican en la tabla 2.

Tabla 2. Universo y muestra de los estudiantes de 8° y 9° incluidos en el estudio del rendimiento académico, antes y después del uso de las TICs en la enseñanza de las matemáticas

Grados	Número estudiantes años 2014, 2015 y 2016 (Sin TICs)	Muestra	Número estudiantes años 2017, 2018 y 2019 (Con TICs)	Muestra
Octavo (8°)	198	198	216	216
Noveno (9°)	212	212	162	162
Universo	410		378	

Adicionalmente, se tomó la muestra de estudiantes de 119 alumnos en 2016 y 104 alumnos en 2019 de los grados de octavo (8°) y noveno (9°) para diligenciar la encuesta sobre las variables sociodemográficas y las percepciones sobre el uso de las TICs en la enseñanza de las matemáticas, distribuidos según se indica en la tabla 3.

Tabla 3. Número de estudiantes de 8° y 9° encuestados antes y después del uso de las TICs en la enseñanza de las matemáticas.

Grado	Estudiantes encuestados en 2016 (antes de TICs)	Muestra	Estudiantes encuestados en 2019 (después de TICs)	Muestra
--------------	--	----------------	--	----------------

Octavo (8°)	57	57	58	58
Noveno (9°)	62	62	46	46
Población universo	119		104	

Para el grupo focal se tomó muestra no probabilística, por conveniencia, correspondiente a 3 estudiantes por cada grupo de 8°-1, 8°-2, 9°-1 y 9°-2, para un total de 12 estudiantes, seleccionados al azar del total del listado de alumnos, por balota, quienes habían finalizado el curso en 2019.

Para el análisis de la información se utilizaron bases de datos que se registraron y analizaron en programa Excel 2013 (v15.0). Para el análisis de estos datos, según el caso, se utilizaron medidas de frecuencia y de proporción, estadísticos descriptivos de tendencia central, como promedio, mediana, moda, desviación estándar, rango y valor máximo y mínimo. A su vez, para comparar las percepciones de los estudiantes que respondieron la encuesta antes y después del uso de las TICs, se utilizó pruebas no paramétricas en el software SPSS Statistics 23.0 y se calculó el Chi-Cuadrado de Pearson para dos muestras. También, se utilizó la prueba paramétrica del estadístico de prueba Z con media-promedio (μ) para dos muestras, con un nivel de confianza del 95% y $\alpha = 0,05$ (nivel de significancia), con el fin de establecer la comparación de los resultados en el rendimiento académico de los estudiantes antes y después del uso de las TICs. Para la presentación de los resultados se utilizaron cuadros y gráficos elaborados en Excel 2013 (v15.0).

Para el análisis cualitativo de los datos de la docente del área de informática y de los estudiantes, la información se transcribió y se categorizó de forma manual por el investigador, describiendo aquellas categorías que fueron las más relevantes expresadas por ellos.

Resultados

La encuesta realizada a los 119 estudiantes en 2016 antes del uso de las TICs y a 104 estudiantes en 2019 después del uso de las TICs en la enseñanza de las matemáticas, de los grados 8° y 9° de la educación básica de la Institución Educativa Perpetuo Socorro, presentó los siguientes resultados.

La mayoría de los estudiantes encuestados tenía edad entre los 14 y 16 años; el valor mínimo de edad fue 11 años y el máximo 18; la distribución según género indicó un leve predominio de las mujeres. No existieron diferencias estadísticamente significativas entre la población encuestada antes y posterior al tratamiento aplicado, indicando que los datos son comparables puesto que las dos poblaciones prácticamente comparten las mismas características

La mayoría de los estudiantes se encuentran ubicados en estratos socioeconómicos bajos 1 y 2 y en estratos medio 3 y 4. Fig. 1. Hubo diferencias estadísticamente significativas en la población que realizó la encuesta antes y después, teniendo en cuenta que después del tratamiento hubo mayor cantidad de estudiantes en los estratos 1, 2 y ninguno en el estrato 5.

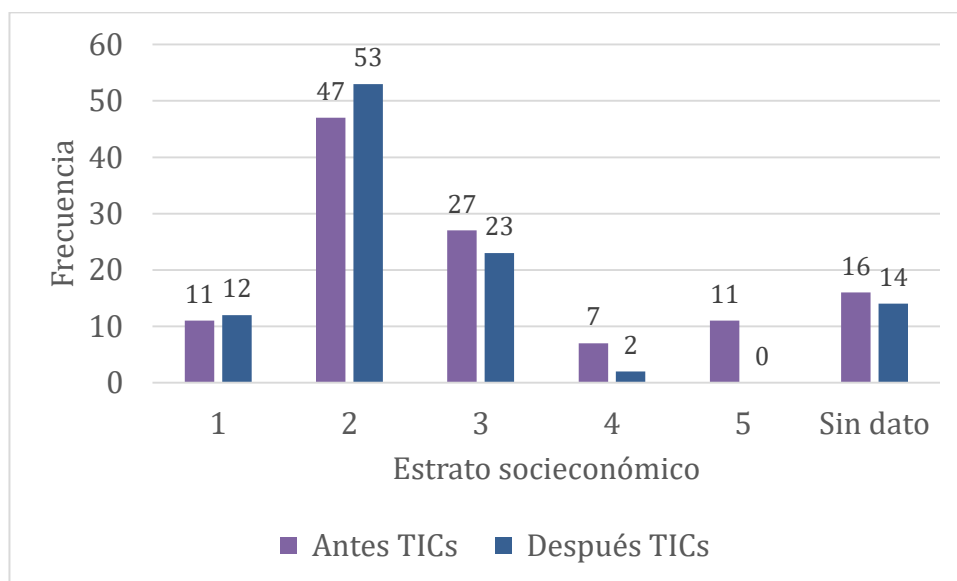


Figura 1. Distribución del estrato socioeconómico de los estudiantes de 8° y 9° de educación básica, antes y después del uso de las TICs en la enseñanza de las matemáticas

El 74% de los estudiantes antes del uso de TICs y 75% después del uso de TICs tenían un computador en su casa, el 74% de los estudiantes antes del uso de TICs y 84% después del uso de TICs disponían de acceso a Internet en su vivienda; no se hallaron diferencias estadísticamente significativas.

El 77% de los estudiantes antes del uso de TICs y 84% después del uso de las TICs consideraron que el uso de videos de YouTube con contenido de matemáticas mejora su aprendizaje y el pensamiento matemático; no se halló diferencia estadísticamente significativa.

A este respecto, la coordinadora del aula de informática de la Institución Educativa refiere:

“Con particular énfasis en el área de matemáticas, los docentes de ésta área se han involucrado bastante con el uso de las TIC, apoyando sus procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes temas, y esto ha sido importante porque ha podido dinamizar esta materia, que de alguna otra medida, los estudiantes consideran que son complicadas o difíciles, precisamente por la concepción que se tiene, no solamente en el municipio sino a nivel de Colombia, en cuanto al desarrollo de las ciencias exactas. Sin embargo, los jóvenes han visto esto de una forma más divertida para aprender y para profundizar, a través de diferentes recursos, inclusive asesorándose a través de videos de Youtube, profundización de algunas áreas del conocimiento y, en particular, de matemáticas para el desarrollo de diversos procesos que se requiere en esta área” (entrevista a la docente coordinadora del área de informática, 2018).

Con relación a la importancia de la incorporación del uso de las TICs en matemáticas y a la motivación para el uso de éstas tecnologías, la mayoría de los alumnos encuestados

las consideró entre moderadamente necesarias y muy necesarias y se sentían entre moderadamente y muy motivados para su uso en la enseñanza de las matemáticas. Fig. 2.

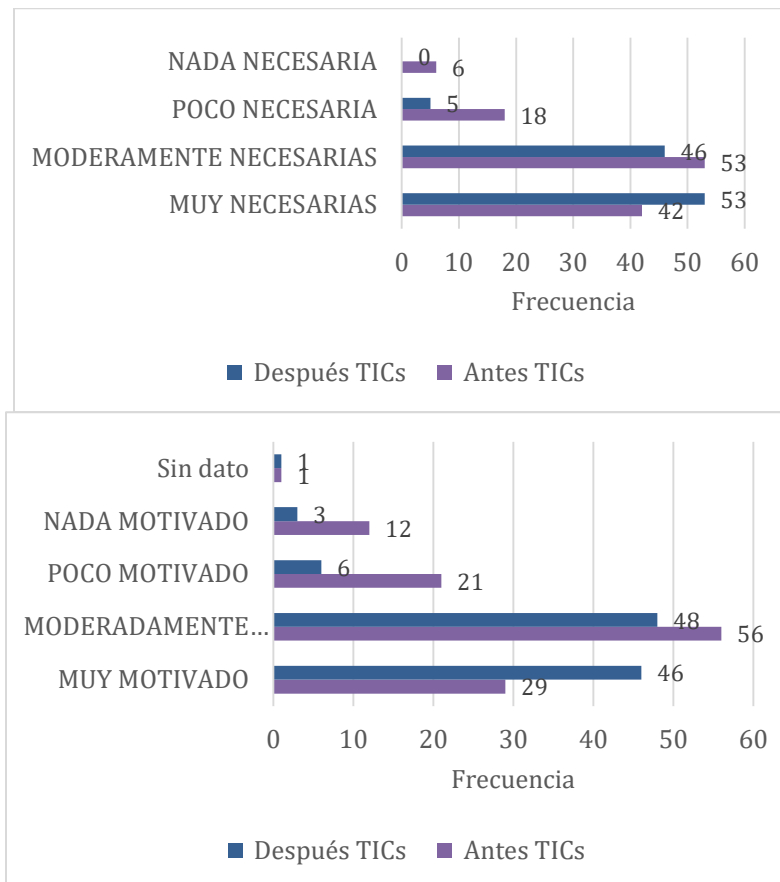


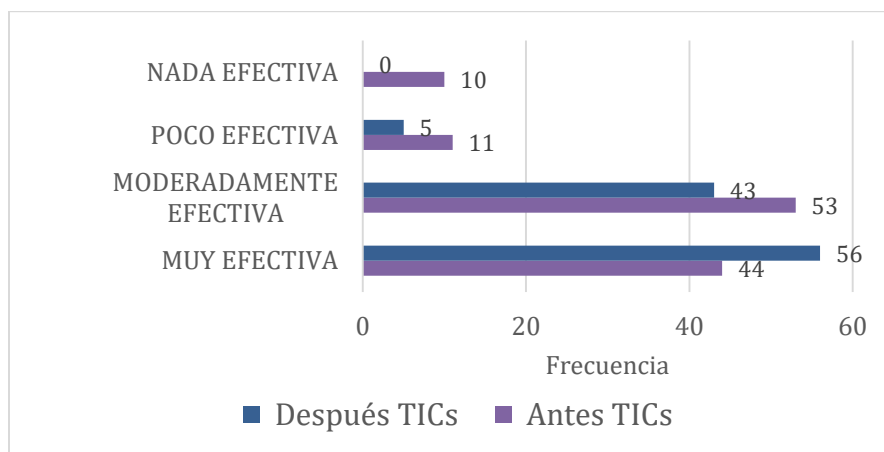
Figura 2. Distribución de las frecuencias antes y después sobre la percepción de los estudiantes de 8° y 9° de educación básica, sobre la importancia y la motivación del uso de las TICs en la enseñanza de las matemáticas

La incorporación de las TICs y la motivación al uso de éstas en la enseñanza de las matemáticas mostraron resultados estadísticamente significativos antes y después de la aplicación de la encuesta. Se evidencia que la necesidad por el uso de las mismas y la motivación por su uso, se incrementó en los encuestados después del uso de las TICs, reflejando la influencia que las mismas tienen en la capacidad de aumentar su uso en ambientes como los son las clases de matemáticas.

En relación con esta percepción de los estudiantes, también, la docente coordinadora del aula de informática indica que uno de los cambios que he percibido para la enseñanza de la educación básica ha sido:

“La motivación de los docentes para involucrar las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje; algunos docentes se han motivado en generar otras estrategias dinámicas con el uso de las TIC para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento en línea, extendiéndolo tanto dentro como fuera de las aulas, debido a que los tiempos de clase son muy cortos o no se profundiza lo suficiente. Así, algunos docentes han creado sus block con las actividades y, a través de este medio, publican las notas utilizando el correo electrónico para recibir los trabajos de los estudiantes o para establecer contacto en sus procesos de enseñanza y aprendizaje” (Entrevista a la docente coordinadora del área de informática, 2018).

La mayoría de los estudiantes percibieron la influencia de las TICs en el aprendizaje de las matemáticas entre moderadamente efectiva y muy efectiva y, de igual manera, manifestaron su satisfacción con el uso de las TICs entre muy satisfecho y moderadamente satisfecho. Fig. 3.



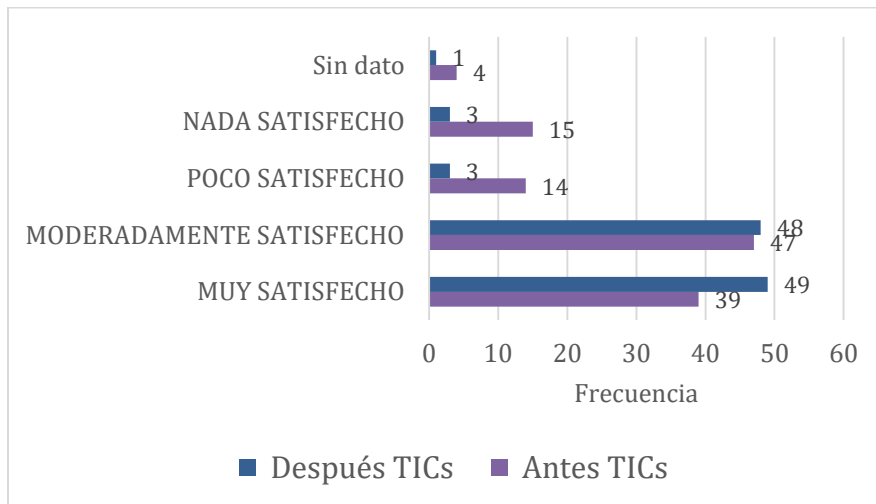


Figura 3. Distribución de las frecuencias de la percepción antes y después, de los estudiantes de 8° y 9° de educación básica acerca de la efectividad del uso de las TICs y su satisfacción en el aprendizaje de las matemáticas

Se reflejó un incremento en la percepción de la efectividad de las TICs tras el uso de éstas en la enseñanza de las matemáticas, siendo este incremento estadísticamente significativo. Análogamente, hubo un incremento en la satisfacción obtenida tras el uso de las TICs, misma que puede relacionarse con el incremento en la motivación.

El 76% (90) de los estudiantes antes del uso de las TICs en matemáticas y el 83% de los estudiantes después del uso de las TICs en las matemáticas, consideró que su rendimiento académico en las matemáticas presentaba mejoría con el uso éstas; no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos.

A este respecto, la docente coordinadora del área de informática de la Institución Educativa resalta:

“Me refiero sobre todo al desarrollo de un proceso de aprendizaje mucho más consciente y autónomo y el gusto por el uso de las TICs, para apoyar sus procesos de aprendizaje tomando conciencia de que las TICs no solamente se usan para el entretenimiento, sino que puedan ser de gran ayuda a lo que

respecta a su desempeño académico” (Entrevista a la docente coordinadora del área de informática, 2018).

Con relación al uso de las TICs, en un rango de asignación de una calificación de 1 a 5 el mayor porcentaje de estudiantes calificaron con 5 y con 4, la importancia de utilizar las TICs (como videos y los software Graphmatica y GeoGebra) para mejorar el pensamiento matemático; así mismo, que la implementación de las TICs en matemáticas sirve para alcanzar buenos resultados en las Pruebas Saber del Estado.

Fig 4.

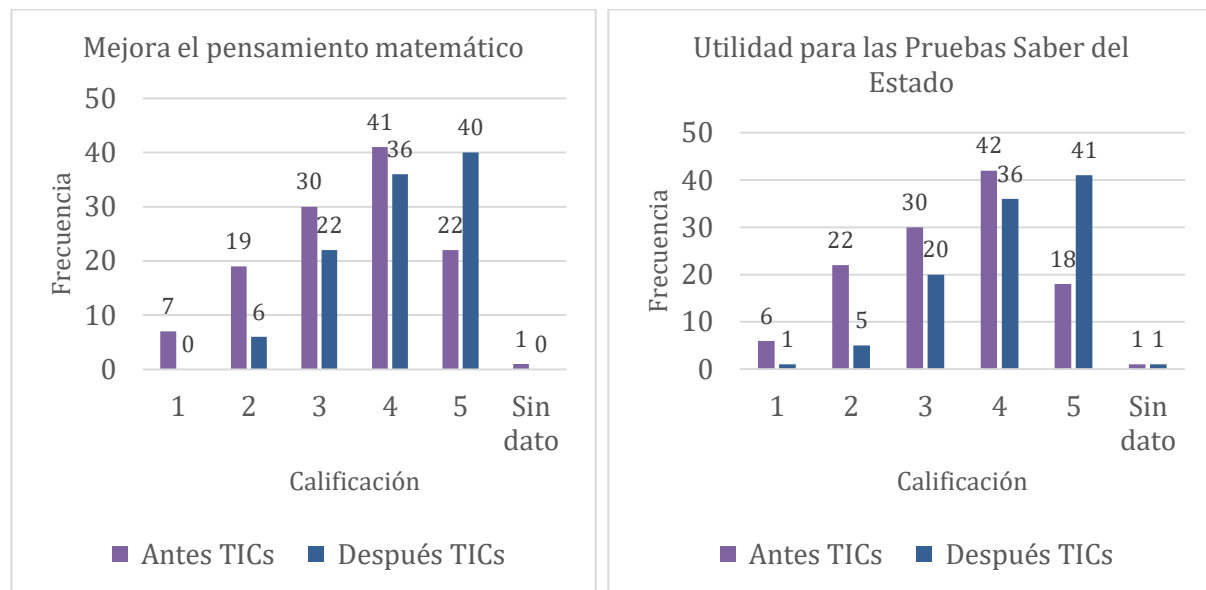


Figura 4. Calificación antes y después, de los estudiantes de 8° y 9° de educación básica con respecto al uso de las TICs en la mejora del pensamiento matemático y de los resultados en las Pruebas Saber del Estado en matemáticas

En coherencia con la percepción de los estudiantes, la docente coordinadora del área de informática de la Institución Educativa considera, que:

“Uno de los cambios importantes ha sido que a través del uso de estos medios y, sobre todo con el énfasis que se ha dado en la Institución a la media técnica de Programación de Software, se ha logrado subir el nivel académico de los

estudiantes, dándole un valor muy importante a las Pruebas del Estado, ya que todos estos procesos han influido en el desarrollo de la lógica en que los jóvenes puedan acceder a la información, más allá de aquella que les brinda el profesor” (Entrevista a la docente coordinadora del área de informática, 2018).

- Rendimiento académico y TICs

Con relación al rendimiento académico, las medidas de tendencia central de la variable “nota” ó “calificación” en una escala de medición entre 0.0 y 5.0 (donde 5.0 es la máxima calificación que puede adquirir el estudiante) permitieron hallar, en primera instancia, una leve diferencia entre los valores obtenidos en la nota sin TICs vs la nota con TICs, observada en las medidas de media, mediana, moda y el rango, de las notas obtenidas por los estudiantes de los grados 8° y 9° en los años 2014, 2015 y 2016 sin TICs vs 2017, 2018 y 2019 con TICs.

Con énfasis particular en las medidas de la media y el rango se observó que para aquellos años donde fueron implementadas las TICs, las notas obtenidas por los estudiantes reflejaron mejoría. Así, el promedio de la nota con el uso de las TICs fue 3,64 con 3 décimas por encima del promedio de la nota obtenida en los años sin TICs que fue 3,34; a su vez, la medida rango junto con la desviación estándar en las notas obtenidas por lo estudiantes en los años con TICs tuvieron resultados más altos, puesto que en un rango de calificación entre 0.0 y 5,0 (siendo 5,0 la máxima nota) la variable nota se movió entre la calificación de 2,4 y 4,9 con una desviación estándar de 0,41 mientras que las notas obtenidas por lo estudiantes en los años sin TICs oscilaron entre 1,3 y 4,9 con una desviación mayor de 0,59. En otras palabras, la variable nota con TICs tuvo un comportamiento diferente y su distribución estuvo más concentrada e inclinada a una nota superior.

Las distribuciones de la variable nota sin TICs, indicó una proporción considerable de notas que oscilaron entre 1,3 y 2,9 entre los años 2014 a 2016; mientras que variable nota con TICs, marcada con el área color naranja, indicó una mayor proporción en las notas que iniciaron de 3,0 hacia adelante. Figura 5.

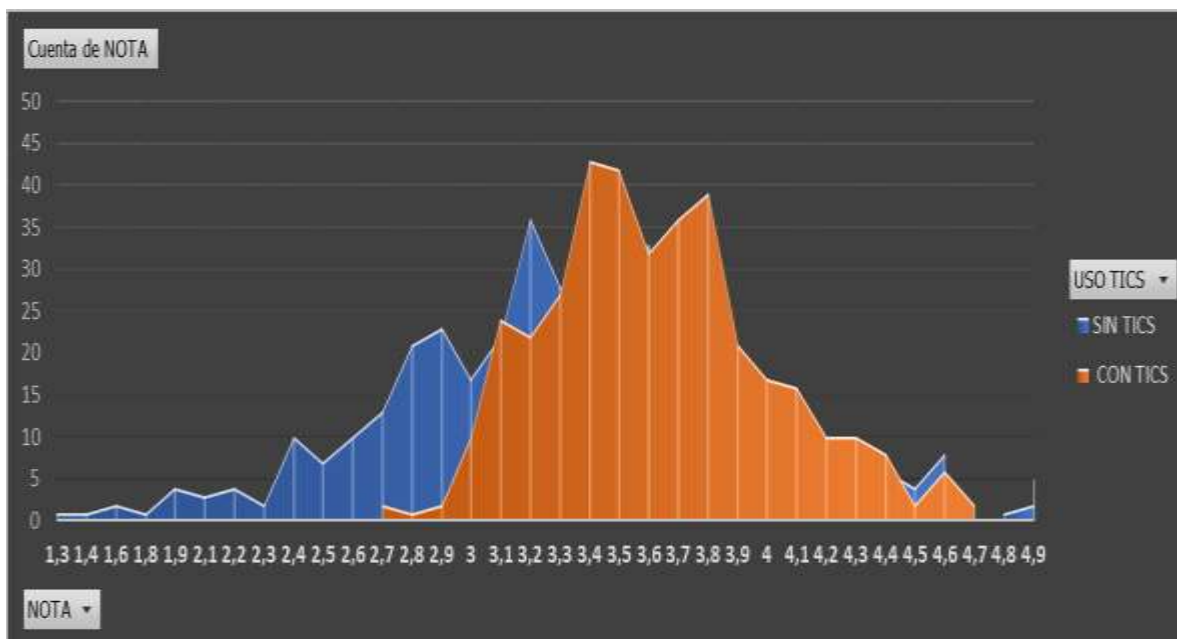


Figura 1. Distribución de las frecuencias de las notas promedio definitivas consolidadas de los estudiantes de 8° y 9° de educación básica, antes y después del uso de las TICs en la enseñanza de las matemáticas

La tendencia de la nota promedio año a año con el uso de las TICs fue más alta con relación a la tendencia de la nota promedio obtenida en los años sin TICs. Figura 6.

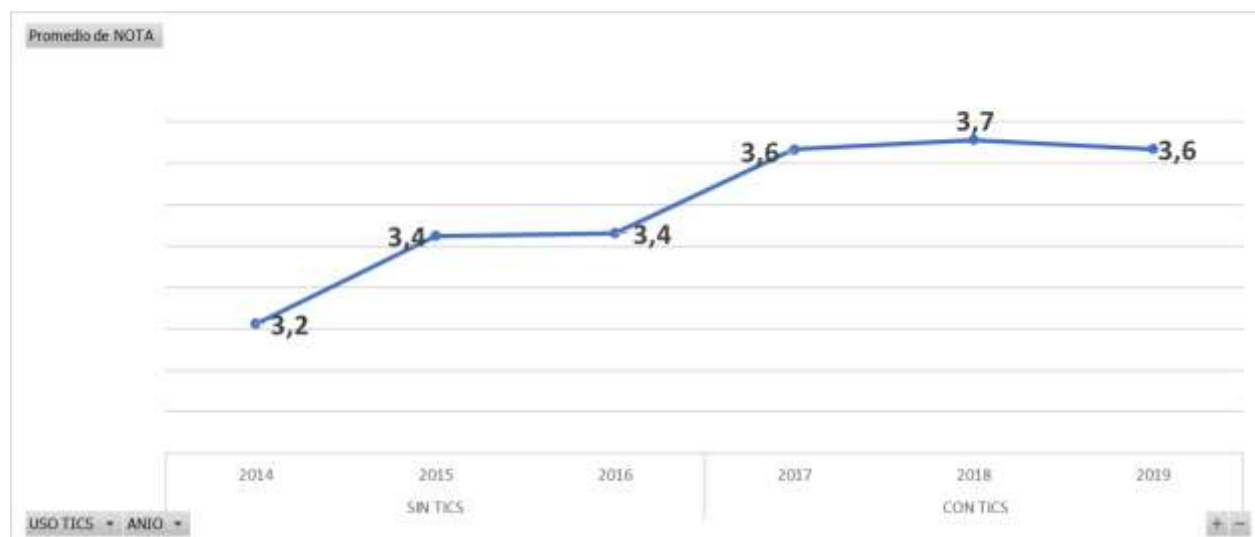


Figura 2. Tendencia de la nota promedio definitiva consolidada de los estudiantes de 8° y 9° de educación básica, antes y después del uso de las TICs en la enseñanza de las matemáticas

Una vez calculado el estadístico de prueba Z con media-promedio (μ), con un nivel de confianza del 95% y $\alpha = 0,05$ (nivel de significancia), la función prueba Z para medias de dos muestras indicó los siguientes resultados:

Detalle	Valor	Valor
Media	3,34865526	3,64058355
Varianza (conocida)	0,36	0,17
Observaciones	409	377
Diferencia hipotética de las medias	0	
z	-8,00141767	
P(Z<=z) una cola	6,6613E-16	
Valor crítico de z (una cola)	1,64485363	
Valor crítico de z (dos colas)	1,3323E-15	
Valor crítico de z (dos colas)	1,95996398	

Dado que el valor del estadístico de prueba Z (-8,00) es menor que -1,64 (valor de Z con un 0,05 nivel de significancia) se rechaza la hipótesis nula. Por lo que se concluye con un nivel de confianza del 95% que existe una diferencia significativa entre la media de la variable nota con TICs vs variable nota sin TICs. En otras palabras, existe estadísticamente una diferencia significativa entre el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes de los grados 8° y 9° de la institución educativa cuando se usaron las TICs en la enseñanza de las matemáticas, siendo significativo alcanzar notas promedio más altas con el uso de las TICs.

- Vivencias sobre el uso de las TICs en el aprendizaje de las matemáticas por parte de los estudiantes

Con relación a su vivencia (lo que más le gustó y lo que menos le gustó) al combinar software GeoGebra o Graphmatica acompañados con videos YouTube, para el aprendizaje de las matemáticas, los estudiantes expresaron sentirse a gusto por el uso del software:

“Los videos nos ayudaron muchísimo, fue divertido porque fue un cambio, es diferente a ver los números que veía en la primaria. Me gustó”. (Alumna de 8°-1, grupo focal con estudiantes de 8° y 9°).

Con respecto a si fue fácil o difícil la utilización del software de GeoGebra o Graphmatica, los estudiantes vivenciaron la facilidad, sencillez y agrado con el uso del software:

“Es una metodología de aprendizaje diferente y fue muy sencillo y los videos explican muy bien, muy súper rico y es fácil de estudiar y de manejar”. (Alumna de 8°-1; grupo focal con estudiantes de 8° y 9°).

No obstante, es importante mencionar que para algunos estudiantes fue difícil el uso de las TICs, sobre todo cuando reconocían que el área de matemáticas ha sido de difícil comprensión para ellos; sin embargo, se destaca que lograron superar la dificultad y manifestaron su agrado con el empleo de las TICs:

“Al principio fue muy difícil, porque con las matemáticas siempre he tenido dificultad y, entonces, repetía y repetía mucho los videos y, entonces, me gustó”. (Alumna de 8°-2; grupo focal con estudiantes de 8° y 9°).

Con respecto a si fue significativo su aprendizaje con el uso de las TICs, varios de los estudiantes aludieron a la comparación con su aprendizaje en la educación básica

primaria (primaria elemental), en cuyos años escolares trabajaban las matemáticas de manera manual:

“En primaria nos enseñaban los ángulos y no entendía mucho; ahora, con los videos me queda mucho más claro y lo entendí. Uno con regla se envolata mucho y con lápiz, borre que borre y borre. Es súper fácil con los videos y el software”. (Alumna de 8°-1; grupo focal con estudiantes de 8° y 9°).

“Para mí es muy difícil aprender matemáticas. Es esforzarnos un poco más. Me gustó mucho aprender algo nuevo y las aplicaciones y los videos fueron una ayuda muy grande”. (Alumna de 9°-2; grupo focal con estudiantes de 8° y 9°).

Discusión

En Colombia, las políticas educativas han fomentado el uso de las TICs en las últimas dos décadas del siglo XXI, situación que representa no sólo una inversión económica en la conectividad sino una inversión social que pretende favorecer el desarrollo de las capacidades humanas de los sujetos en formación, con mayor impacto en la educación de carácter público que se brinda con una valiosa e importante financiación por parte del Estado Colombiano (Tunjo y Casasbuenas, 2001; MEN, 2010).

La Institución Educativa Perpetuo Socorro de la ciudad de Medellín, de carácter público y ubicada en un contexto donde la mayoría de sus alumnos pertenecen a estratos socioeconómicos bajos (1 y 2), realizó grandes esfuerzos particularmente a partir de 2010, para dar cumplimiento a dichas políticas que exigían la incorporación de medios tecnológicos en la práctica de la enseñanza, tal como se describe en este estudio.

No obstante, es fundamental reconocer que adicional a los medios tecnológicos, tal como ha sido expuesto por varios autores, entre ellos Montes Cardona (2018), es fundamental la capacitación y la motivación de los docentes en las TICs para que puedan aplicarlas mediante estrategias pedagógicas, curriculares y didácticas en el aula

de clase o en contextos externos; motivación que llevó al investigador a realizar este estudio en la institución educativa.

Con relación al estudio desarrollado, se considera relevante haber realizado tipo mixto, en el cual los datos cuantitativos de los resultados obtenidos sin el uso y con el uso de las TICs en la institución educativa, se complementaron con las voces de los estudiantes y de otros integrantes de la comunidad educativa, quienes participaron directamente en la experiencia vivida con las estrategias didácticas de las TICs en el aula y pudieron expresar sus propias percepciones con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes de los grados 8° y 9° de educación básica de dicha institución en el estudio antes y después del uso de las TICs, se destaca que los grupos de 2014-2016 y de 2017-2019 fueron muy homogéneos con relación a la edad, género y estrato socioeconómico de los alumnos matriculados en los cursos de matemáticas, aspecto que favoreció la comparación y representatividad de los hallazgos.

Con referencia a otras condiciones socioeconómicas, como la disponibilidad de recursos informáticos por parte de los estudiantes, uno de los aspectos que se considera más favorable es que la mayoría de ellos manifestaron disponer de equipo de cómputo en la casa y la disponibilidad de Internet en la misma vivienda o en sitios cercanos a ésta, lo que posiblemente favorece que aquellos estudiantes motivados e interesados en su aprendizaje, puedan continuar ejercitando los aprendizajes del aula en sus propios espacios de estudio personal. No obstante, no puede dejarse de reconocer que debido a que muchos de ellos no poseen en su familia las capacidades económicas suficientes para adquirir estos recursos, lo que podría colocarlos en condiciones desiguales frente a algunos de sus compañeros; en este caso, el aprovechamiento del uso de los equipos en la Institución Educativa es la alternativa para ellos y, por ese motivo, es que se hace tan importante la inversión tecnológica por parte de dicha institución.

Referente a las percepciones de los alumnos de los grados 8° y 9° de educación básica de dicha institución expresadas en la encuesta antes y después del uso de las TICs, se

destaca la necesidad, motivación, satisfacción, importancia y efectividad que ellos perciben con relación al uso de las TICs en la enseñanza, en particular en el área de matemáticas. Se resalta incluso, que aumentaron los niveles de percepción entre los años 2017-2019 en comparación con 2014-2016, como resultado de la aplicación en el aula de las estrategias educativas con el uso de TICs por parte del docente del curso, siendo esta diferencia estadísticamente significativa. Esta misma percepción se expresó por parte de la coordinadora de la sala de informática, quien manifestó la mayor motivación de los jóvenes con el uso de los equipos de cómputo para recibir las clases, particularmente de matemáticas. Al respecto, estos hallazgos coinciden con el estudio de González (2019) quien realizó una encuesta con medición en escala Likert y dos pre-test sobre las concepciones de los alumnos en Neira (Colombia), encontrando que el 36% de los alumnos se sentían más satisfechos con la enseñanza virtual, la totalidad de ellos manifestaron mayor comprensión de los contenidos de las matemáticas y 91% expresaron un mayor agrado por la manera cómo se abordó el curso por parte del profesor.

Con relación al uso de los software aplicados en este estudio, se resalta que para las instituciones de carácter público y, en particular para la Institución Educativa Perpetuo Socorro, y con miras a la equidad educativa, es fundamental disponer de software libres *on line* para la enseñanza de las matemáticas, como en este estudio con el uso de GeoGebra y de Graphmatica, pues de lo contrario exigiría la compra de software con una inversión económica onerosa para la institución y, muy seguramente, no podría adquirirlos. Guachun Lucero (2016) en una revisión sistemática en Cuenca, Ecuador, encontró que el software GeoGebra también es el más usado para el desarrollo de las guías didácticas con el uso de TICs; de manera similar, Vaillant (2020) en Uruguay encontró que entre las aplicaciones más frecuentemente usadas para la enseñanza de las matemáticas por parte de los docentes fue el GeoGebra.

Con relación a los resultados hallados en el incremento del rendimiento académico logrado por los alumnos antes y después del uso de las TICs, expresado en escala de calificación de 0.0 a 5.0, este se considera uno de los aportes más significativos por parte de este estudio. Tal como se evidenció, se halló incremento en el promedio de la

nota anual obtenida por parte de los estudiantes en los años 2017-2019 cuando se aplicaron las TICs en el área de matemáticas, a los valores más bajos de la nota promedio anual alcanzada por los estudiantes en los años 2014-2016 cuando aún no se usaban las TICs. Esta diferencia fue estadísticamente significativa, lo que nos indica que el uso de las TICs influyó positivamente en un mayor rendimiento académico por parte de los estudiantes en el área de matemáticas.

Otro aspecto favorable evidenciado con relación al rendimiento académico logrado, no sólo fue el incremento de la nota promedio anual, sino que también los rangos de las notas promedio disminuyeron con el uso de las TICs, es decir, los estudiantes tanto de 8° como de 9° grado, tuvieron la oportunidad de elevar la nota en el área de matemáticas y hubo menores notas por debajo de 2.0, tal como se pudo observar en aquellos años en los que se usaron las TICs. En los años en que no se usaron TICs, es notable que muchas calificaciones estuvieran por debajo de 2.0, aumentando así los rangos entre el valor mínimo y el valor máximo alcanzado. Es importante tener en cuenta que en estos años, el docente de estos cursos fue el mismo y correspondió al investigador de este estudio, disminuyéndose así un posible sesgo en la valoración para la asignación respectiva de la nota o calificación al estudiante. A este respecto, otros autores han registrado el incremento en el rendimiento académico con el uso de TICs, entre ellos, Cuartas *et al* (2016) en un estudio en Angostura, Antioquia (Colombia) sobre el uso de las TICs para mejorar el rendimiento en matemáticas donde aplicaron *t de Student* en muestras pareadas, con el fin de cotejar los promedios antes y después del uso de software por parte de los alumnos según las indicaciones del profesor; encontraron que los estudiantes tuvieron más interacción con el uso del computador, interés en el aprendizaje, satisfacción e incremento de habilidades y competencias en ésta área. Así mismo, los hallazgos del estudio coinciden con Díaz (2018) en Lima (Perú), cuya evaluación en el curso de geometría sobre el desarrollo de las capacidades con uso software GeoGebra indicaron diferencias significativas en el desarrollo de las capacidades para la enseñanza de la geometría en aquellos estudiantes que usaron el software, quienes obtuvieron mayores calificaciones.

No obstante, los resultados de éste estudio sobre el rendimiento académico mayor con el uso de las TICs contrasta con lo hallado por Halpern y Ortega (2020), quienes en un estudio mixto desarrollado en Chile, encontraron que los alumnos que estudiaban del cuaderno, a partir de los apuntes manuales que tomaban de las clases del profesor del curso, tenían un promedio de calificaciones más alto que aquellos que estudiaban usando herramientas tecnológicas como YouTube y WhatsApp; no encontraron diferencias significativas en el caso de los navegadores de Internet.

De otro lado, se considera importante destacar la manera como los estudiantes de este estudio expresaron el agrado para trabajar las guías y talleres con los software GeoGebra y Graphmatica en el área de matemáticas, expresando que lo encuentran divertido, sencillo, fácil de manejar y se sienten a gusto con esta manera de enseñar. No obstante, aunque algunos estudiantes manifestaron que las matemáticas han sido difíciles para ellos, a pesar de ello, lograron superar las barreras y llevar a cabo el proceso, lo que les agradó, finalmente. Estos hallazgos coinciden con estudios de otros autores, como Joao da Silva (2015) en Portugal, encontró que la inclusión de TICs tiende a aumentar la motivación para el aprendizaje del área de matemáticas, incluso de otras disciplinas; Pino Velásquez (2017) en Ecuador indicó que el uso de nuevas tecnologías motiva al educando, fortalece los aprendizajes y desarrolla habilidades; Wuilkinson y Dávila (2018) concluyó que el software GeoGebra es de fácil manejo y logró transformar las actitudes en el aprendizaje, generando nuevas competencias en los alumnos y González (2019) en su investigación de carácter mixto sobre la aplicación del software GeoGebra para fortalecer los procesos del pensamiento geométrico-métrico en estudiantes de Bogotá, comparó el trabajo de papel y lápiz con el uso del software GeoGebra encontrando un aumento en el desarrollo del pensamiento geométrico con la ayuda de herramientas tecnológicas, siendo estas una ayuda para la adquisición del conocimiento de una forma más significativa.

De tal manera, los alumnos participantes en este estudio demostraron y desarrollaron autonomía y responsabilidad con relación a la metodología, la didáctica y solución de guías y, además de considerarlo agradable alcanzaron un aprendizaje significativo evidenciado por ellos en sus vivencias, expresadas en el grupo focal, vislumbrándose un

estudiante capaz de alcanzar propósitos claros en la utilización de los software libre de GeoGebra y Graphmatica; además, se facilitó una buena relación estudiante – docente.

De otro lado, aunque esta investigación se realizó hasta 2019, se considera importante mencionar que sus resultados y aplicabilidad didáctica constituyó el referente para enfrentar la pandemia por COVID 19 en el área de matemáticas en 2020-2021, en la Institución Educativa Perpetuo Socorro, pues la planificación del uso de las TICs aplicado durante este estudio con los objetivos claros a alcanzar y la utilización de los recursos didácticos con estrategias académicas a partir de los contenidos matemáticos y geométricos, uso de videos de YouTube y guías elaboradas para el uso del GeoGebra y Graphmaticaa, permitió disponer de los recursos necesarios para la enseñanza virtual a los estudiantes, durante los periodos de confinamiento en la ciudad y en el país. Cabe aclarar que en la Ciudad de Medellín, desde marzo de 2020 hasta lo corrido del 2021, las instituciones educativas se encuentran en trabajo virtual desde casa por parte de docentes y estudiantes. La pandemia permitió aplicar el diseño de la investigación en la virtualidad entre 2020 y 2021, indicando a los estudiantes que la matemáticas se aplica en todos los contextos y pueden llevarse a cabo procesos de aprendizaje desde cualquier dispositivo virtual, puesto que el discurso matemático se encuentra dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje que ante las desigualdades existentes obliga a emplear estrategias con flexibilidad pedagógica en cuanto a la utilización del tiempo académico utilizado por parte de alumno.

Aun reconociendo que los alumnos han presentado y presentan dificultades emocionales, sociales y académicas y, a ello se suma las dificultades económicas de sus familias que afrontan en ésta época de pandemia, el uso de las TICs es fundamental para impulsar la enseñanza con una mentalidad y una práctica positivas hacia las matemáticas y la geometría, con el aprendizaje virtual desde casa.

Los autores expresan que no tienen conflicto de interés y expresan el agradecimiento a las directivas, docentes y estudiantes de la Institución Educativa Perpetuo Socorro, Medellín (Colombia).

Bibliografía

Cuartas Zapata, D. C., Osorio Rojo, C. M. y Villegas Roldán, L. Y. (2015). *Uso de las TIC para mejorar el rendimiento en matemática en la escuela nueva*. [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Bolivariana].
<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2840>

Da Silva Couto, M. J. V. (2015). *Las TIC como recursos didácticos en el aprendizaje de las matemáticas en la educación secundaria*. [Tesis, Universidad de Vigo]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132824>

Díaz, F, y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (2a ed.)*. México, D.F.: McGrawHill Interamericana.

Díaz, H. (2018). Ex presidente del Consejo Nacional de Educación presenta el libro "50 años de docencia en el Perú". Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/288907>

González, G. A. (2019) *Aplicación del software geogebra para fortalecer los procesos del pensamiento geométrico – métrico, en estudiantes del grado noveno del colegio Bilingüe Reino Unido, de la ciudad de Bogotá, Colombia*. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/30151>

Guachún Lucero, F. P. (2016). *Aplicación e impacto de las tics en la enseñanza de las matemáticas: Una revisión sistemática*. [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Universidad de Cuenca Repositorio Institucional. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/25234>

Halpern,D.,Piña, M. y Ortega,G. (2020).School performance:new multimedia resources versus traditional notes. [*El rendimiento escolar:nuevos recursos multimedia frente a los apuntes tradicionales*].comunicar, 64,39-48
<http://doi.org/10.3916/C64-2020-04>.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Plan Sectorial 2010-2014* (Documento No. 9).
<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/665/plan-sectorial-2010-2014-documento-ndeg9>

Montes Cardona, A. M. (2018). *Las TICs y su uso como proceso de mediación pedagógica con estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Agustín de Samaná Caldas*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio UCM. <http://hdl.handle.net/10839/1986>

Pino Velásquez, J. (2017). *Aplicación de las TIC para fortalecer el aprendizaje significativo de los estudiantes del noveno año del EGB, de la Unidad Educativa Martha Bucaram de Roldós en la asignatura de matemática. Propuesta: Herramienta digital educativa*. [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Universidad de Guayaquil.
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/24673>

Tunjo, E. y Casasbuenas, J. (2001). *Proyecto monitor de políticas de internet en América Latina y el Caribe. Informe inicial sobre políticas en internet*. COLNODO.

4.

ANÁLISIS CRÍTICO DEL IMPACTO DEL MCER EN LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES DE LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO SEMESTRE DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO A PARTIR DE LOS CRITERIOS ESTABLECIDOS POR AMANDINE DENIMAL, FRANÇOIS RASTIER Y CATHERINE WALSH

*CRITICAL ANALYSIS OF THE IMPACT OF THE CEFR ON THE INTERCULTURAL
COMPETENCIES OF THE X SEMESTER STUDENTS OF THE BACHELOR OF
MODERN LANGUAGES PROGRAM AT THE UNIVERSITY OF QUINDÍO BASED ON
THE CRITERIA ESTABLISHED BY AMANDINE DENIMAL, FRANÇOIS RASTIER AND
CATHERINE WALSH*

Andres Felipe Aguirre-Avila

Licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés, octavo semestre,
estudiante, afaguirrea@uqvirtual.edu.co

Estephania Cardona-Cardona

Licenciatura en lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés, octavo semestre,
estudiante, ecardonac_1@uqvirtual.edu.co

Daian camila Vargas-Aguirre

Licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés, octavo semestre,
estudiante, dcvorgasa@uqvirtual.edu.co

Valeria Villa-Ayala

Licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés, octavo semestre,
estudiante, vwillaa@uqvirtual.edu.co

Jorge Hernan Herrera-Pineda

Licenciado en lenguas modernas. Especialista en filosofía de la ciencia, Magíster en
didáctica del francés lengua extranjera.Docente,jhherrera@uniquindio.edu.co

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo explicar desde la semiótica cultural de Rastier, la didáctica crítica de Denimal y la interculturalidad crítica latinoamericana de Walsh, las posibles incidencias de la perspectiva utilitarista del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en la interculturalidad crítica de los estudiantes de X semestre de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. El proyecto abarca un enfoque cualitativo, con diseño análisis crítico del discurso (ACD), según los planteamientos de Wodak & Meyer, con alcance interpretativo. Se hipotetiza que los diagnósticos realizados por Nussbaum y Rastier de la crisis en la educación actual, concretados en la ausencia de pensamiento crítico que ofrecen las instituciones de educación superior, se repiten en los resultados de este estudio.

Abstract: This research aims to explain from Rastier's cultural semiotics, Denimal's critical didactics and Walsh's Latin American critical interculturality, the possible incidences of the utilitarian perspective of the Common European Framework of Reference in the critical interculturality of the students of the 10th semester of the Modern Languages Degree at the University of Quindío. The project encompasses a qualitative approach, with a critical discourse analysis design, according to Wodak & Meyer's approaches, with interpretative scope. It is hypothesized that the diagnoses made by Nussbaum and Rastier of the crisis in current education, concretized in the absence of critical thinking offered by higher education institutions, are repeated in the results of this study.

Palabras clave: Análisis crítico, Marco Común Europeo de Referencia, interculturalidad crítica, lenguas extranjeras, educación superior.

Keywords: Critical analysis, Common European Framework of Reference, critical interculturality, foreign languages, higher education.

Introducción: Esta investigación pretende interpretar las posibles incidencias de la perspectiva utilitarista del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en la interculturalidad crítica de los estudiantes de X semestre de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío (UQ) a partir de la semiótica cultural de Rastier, la didáctica crítica de Denimal y la interculturalidad crítica latinoamericana de Walsh. En tal propósito, y desde un enfoque cualitativo con un alcance interpretativo y un diseño Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Wodak et al (2001), se revisan los instrumentos lingüísticos (Auroux, 2009 y Narvaja de Arnoux, 2016) a partir de un análisis hermenéutico de datos, siguiendo la propuesta de triangulación cualitativa de Cabrera (2005). Los instrumentos de recolección de datos implementados los constituyen fichas de análisis documental, entrevistas semiestructuradas, diferencial de Osgood, y Grupo focal. En la medida en que es un estudio en proceso, se presentan conclusiones de primer nivel que en Cisterna Cabrera se reconocen como especulativas. Se espera que las condiciones de virtualidad en que se encuentra la educación a nivel mundial como consecuencia de la pandemia Covid-19, permitan una selección muestral suficiente, una recolección y análisis de datos que conduzca a una discusión confiable como que se logren establecer conclusiones de segundo nivel, es decir, explicativas, y de tercer nivel, léase interpretativas, ambos niveles articulados al locus de enunciación latinoamericano (Walsh, 2009) y glotopolítico (Narvaja de Arnoux, 2016) desde donde se revisan las incidencias del MCER en la educación intercultural en las Lenguas-Culturas Extranjeras (LCE, Galisson, 2002).

Planteamiento del problema: La DLE en Contextos Mayoritariamente Monolingües (CMM), como en contextos plurilingües debe dar cuenta de la interculturalidad que se enseña y se aprende al interior de las LCE. Podríamos afirmar que la educación intercultural es indiscutible si se la comprende desde las competencias sociolingüísticas

que comprometen la educación en LCE. Sin embargo, su enseñabilidad, a nuestro modo de ver, en acuerdo con Walsh (2009) y con Narvaja de Arnoux (2016), debe suscitar para América Latina alcances glotopolíticos que den cuenta de las políticas lingüísticas de los países e instituciones donde quiera que haya interés en la DLE. Clerc & Rispaill (2008, citados en Soler Millán y Roux, 2017) afirman que el componente intercultural no se aprende, en su lugar, se experimenta en tanto que una teleología que explica a lo que Heidegger (1993) define como el *ser-en-el-mundo*. En ese sentido, la interculturalidad puede concebirse como un marco de competencias transmisibles a los aprendientes de LCE, fundamentales para la interacción que tarde o temprano experimentarán con una otredad diversa en sus características lingüísticas y culturales.

En ese sentido, la Interculturalidad en LCE obliga una discusión de lo que debería ser un docente de esas lenguas: si la interculturalidad no se aprende, aunque se transmite en función de competencias y herramientas, en consecuencia, al posicionar al docente en el salón de clase, según lo conciben Byram, Gribkova y Starkey (2002, citados en Soler Millán y Roux, 2017) su función consiste en permitir a los estudiantes comprender su cultura en relación con otras culturas, y en suscitar una curiosidad por la alteridad.

Con el fin de propiciar un camino didáctico que dé viabilidad a estas propuestas, Clerc & Rispaill (2008, citados en Soler Millán y Roux, 2017) proponen que, en clase de LCE, el componente intercultural se conciba como el desarrollo de un saber-hacer fundamentado en la observación, el análisis y la interpretación, lo que conduce a una descentración con respecto a los hábitos y las normas de interpretación. De esa manera, el estudiante de LCE logra superar las fronteras de su propia cultura, adquiriendo herramientas que le permitirán abrirse a una cultura diferente.

En cuanto a los tipos de interculturalidad, Defays (2006, citado en Soler Millán y Roux, 2017) clasifica la patchwork, la fusional y la experimental siendo todas ellas pertinentes desde el punto de vista didáctico, sin embargo no lo son desde una perspectiva crítica. La interculturalidad, como la plantean los participantes de este estudio en acuerdo a lo planteado por Walsh (2015), debe comprometerse con su entorno real (locus de enunciación, Mignolo, 2013), con el mundo en el cual se producen las relaciones de las

personas, unas excluidas y discriminadas, otras privilegiadas y poderosas. La interculturalidad, como lo plantea Vez (2010), requiere de la comprensión de los problemas que caracterizan a la sociedad en su conjunto, de los nuevos retos derivados de una cultura de mestizaje proveniente de los efectos que la globalización genera en la percepción y estima social, cultural y económica de las lenguas.

Para lograr esta perspectiva crítica, es menester reconocer que la interculturalidad en LCE debe salir de su condición aséptica y comprometerse críticamente lo cual, obliga el reconocimiento de una educación en crisis (Nussbaum, 2010, citado en Andrea Torres, 2016) orientada por intereses estrictamente productivos y empresariales que han colonizado todas las disciplinas, incluyendo las ciencias del lenguaje y la educación en LCE, tal como lo reconocen Rastier (2013) y Denimal (2018). Asimismo, una interculturalidad crítica requiere de la formación en pensamiento crítico, lo cual proviene de una educación que confiera toda una estructura epistemológica fundamentada en la capacidad de ponerse en cuestión, identificando los sesgos cognitivos que normalmente y específicamente en interculturalidad, tienden a legitimar la intolerancia, la incompreensión del sufrimiento de los desposeídos, la insensibilidad frente a la iniquidad, la inequidad, la injusticia y en general, la admisión insensata de lo que Fassin (2018) denomina la *economía de la supervivencia*.

Este proyecto problematiza la interculturalidad en LCE desde esas esferas incómodas, especialmente porque su locus de enunciación surge desde contextos históricamente asimétricos con relación a las epistemologías noreurocéntricas que tienden a considerar las estructuras del saber latinoamericano como periféricas. Este estudio ahonda en las problemáticas interculturales que deberían suscitar el análisis crítico de quien en la UQ aprende LCE, y que suponemos, está en deuda por la incidencia de lo que Walsh, Rastier y Denimal definen como una educación colonizada por intereses estrictamente productivos, con pretensiones de validez empresarial por vía de lo que las competencias comunicativas de la lengua promueven a través del MCER.

Pregunta de investigación: ¿Qué evidencias didácticas permiten explicar desde la perspectiva crítica de Denimal y Walsh y desde la semiótica cultural de Rastier, el

impacto utilitarista que el MCER está produciendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la interculturalidad en el Programas de Lenguas Modernas (PLM) con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío en los estudiantes de X semestre del Plan 19-22 –Malla Curricular Saliente?

Justificación: El progreso integral de toda sociedad se fundamenta en la educación, lo que implica que educar a los futuros educadores se constituye en una misión compleja, por tal razón, educar en LCE es un reto epistemológico y ético, especialmente cuando los aprendientes y los docentes se hallan en CMM. Les corresponde a los docentes plantearse inquietudes teleológicas que logren explicar la validez de la educación en esas LCE de manera que el ejercicio pedagógico y didáctico no se constituya únicamente en una formación para la competitividad, la eficiencia y la productividad; de ser así, la DLE estaría reificándose y con ella, se instrumentalizaría el lenguaje, conduciendo a que los estudiantes pierdan la esencia de sujeto y subjetividad que caracteriza al hombre. Por tal razón, educar en LCE en contextos como el colombiano, implica justificar no sólo el deseo que persiste en los estudiantes por aprender lenguas internacionales, sino también explicar coherentemente y desde una perspectiva crítica el saber que surge del aprendizaje de dichas lenguas, lo cual requiere una revisión de los argumentos funcionales de utilidad, de rentabilidad y de proyectos que preconizan las políticas de difusión lingüística que surgen de los estamentos ministeriales.

En consecuencia, educar en LCE se constituye en un campo de reflexión amplio en el cual participan inquietudes como afecto, expresión, estética, identidad, cultura, conocimientos (Denimal, 2019). Esas dimensiones cognitivas, psicológicas, antropológicas y culturales no logran entenderse cuando la DLE se circunscribe a lo que Rastier (2013) evidencia desde la óptica empresarial en la cual, el estudiante se convierte en usuario, e inclusive en código, conduciendo el aprendizaje a un asunto de necesidad utilitaria, perspectiva que según los autores referidos alimentan una prospectiva lingüística fundamentada en competencias propias del contexto de la competitividad del mercado. Esta perspectiva obliga planteamientos éticos mediante los cuales sea posible una reconstrucción de la educación en LCE como un espacio para el

conocimiento en el campo de las humanidades, contexto que permite finalmente restablecerle al aprendiente la condición subjetiva que le pertenece por vía del lenguaje.

Se trata de problematizar la interculturalidad superando las imposturas que en ella se resguardan (Verbunt, 2006), yendo más allá de la simplificación de la complejidad del mundo, mediante la cual se pretende presentar la dudosa armonía en la que conviven los seres humanos. Estamos en presencia de una interculturalidad en la que, tal como lo solicita Vez (2010), y como lo manifiesta Fassin (2017), el sujeto esté en condiciones de plantearse preguntas fundamentales que den respuesta a las problemáticas del hombre contemporáneo, habitante de un mundo en constante dinamismo, muchas veces injusto, inequitativo y altamente excluyente.

Para tal propósito, este trabajo pretende interpretar desde la perspectiva de Denimal. Walsh y Rastier, cómo se manifiestan las evidencias que el MCER está generando en la didactización de la interculturalidad en estudiantes de X semestre del Programa de Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés. Toda vez que los autores que fundamentan este estudio asumen la revisión de la DLE desde una perspectiva crítica, la metodología que soporta este proyecto necesariamente debe coincidir con ese propósito, por lo cual se ha establecido que la revisión de las evidencias se haga a partir de los instrumentos lingüísticos a disposición que sugiere Auroux (2009), Narvaja de Arnoux (2016), y tomando en cuenta el diseño ACD de Wodak & Meyer (2003).

Objetivos:

General

1. Interpretar desde la perspectiva crítica de Denimal y Walsh y desde la semiótica de la cultura de Rastier las posibles incidencias educativas de orden utilitarista que el MCER está produciendo en las concepciones de interculturalidad en los estudiantes de X semestre del Plan 19-22 – Malla Curricular Saliente del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la UQ.

Específicos

- Establecer los criterios en que se fundamenta la interculturalidad crítica de Walsh, la didáctica crítica de Denimal, y la semiótica cultural de François Rastier.
- Identificar los IL de carácter intercultural con que cuenta el Programa de Licenciatura de Lenguas Modernas con Énfasis en inglés y Francés de la UQ a partir de los postulados de Auroux y de Narvaja de Arnoux.
- Revisar a partir del ACD de Wodak & Meyer los IL que soportan la didáctica intercultural del PLM con Énfasis en Inglés y Francés, Plan 19-22.
- Interpretar críticamente desde la semiótica cultural de Rastier, las concepciones de ILCE que expresan los estudiantes de X semestre del PLM con Énfasis en Inglés y Francés, Plan 19-22, de la UQ.

Referente teórico: El trabajo de Herrera Pineda, J, & Ortiz Ruíz, C. (2017) problematiza la formación intercultural en el PLM de la UQ , desde la perspectiva de la colonialidad del ser y del saber. Desde una lectura cualitativa fundamentada en el ACD ,analizando textos curriculares y guías docentes. Su metodología está basada en entrevistas semiestructuradas, observaciones a profesores y muestra poblacional conformada por un estudiante arquetipo y 16 estudiantes de VIII a X semestre de la unidad académica.

Herrera. J.et al. (2019). Análisis micro intercultural de las prospectivas migratorias de los estudiantes del PLM con Énfasis en Inglés y Francés de la UQ desde el enfoque micro demográfico de François Héran. Este trabajo revisa las perspectivas migratorias de los estudiantes del PLM de la UQ desde un interés micro-intercultural adaptado de la micro-demografía de F. Héran desde un diseño explicativo-secuencial. El estudio desarrollado a partir del análisis categórico apriorístico comprende las dimensiones pedagógicas, migratorias y motivacionales de incidencias epistemológicas y ontológicas, planteadas por Erikson, de los individuos estudiados.

La investigación de Herrera. J. et al. (2018) se basa en las incidencias de la colonialidad del saber en los referentes identitarios de los estudiantes de LCE del PLM de la UQ. Primero,se concluye que no se ha superado el reto decolonial, puesto que como deber

no se ha desarrollado adecuadamente; segundo, la colonialidad del saber está en deuda, porque el sentir y ser de los estudiantes no está comprometido con la transformación de la realidad a través de la educación en lenguas-culturas. Por otra parte, el ethos, el pathos y el eros pedagógico de los estudiantes seguirán vacíos si se sigue aplazando la interculturalidad e implementando los modelos instrumentales, y por consiguiente, profesionalizando jóvenes que no desean ser lo esperado de un profesional actualmente.

La Interculturalidad

Desde la perspectiva del MCER (2002, p.46) la interculturalidad es una competencia comunicativa lograda cuando el sujeto hablante de una lengua extranjera se convierte en plurilingüe y, por consiguiente, “desarrolla una interculturalidad”.

Walsh considera que la interculturalidad se relaciona con formas de globalización del poder y es “un proyecto político de descolonización, transformación y creación” (2009). Por tanto cobra sentido aplicada como un proyecto educativo con énfasis pedagógico-político-crítico, con el fin de distanciarla de estructuras que racializan e inferiorizan, reforzando las identidades tradicionalmente excluidas, construyendo respeto y legitimidad (1998). Está debería ser entendida como problema pedagógico intraescolar y social, una herramienta que construye relaciones de saber, ser y poder, para la creación de modos de pensar, aprender, enseñar, y vivir dentro de la equidad y respeto (2005, 2010).

Por otra parte, según Millán (2017), basándose en planteamientos de Collès, Dufays et Thyron (2006), la ILCE es tomada desde cinco perspectivas: la interculturalidad Patchwork, Fusional, Contrastiva, Consensuada, Experimental y Filosófica (Betancourt, 2004)

La Glotopolítica, según Narvaja (2016), estudia las intervenciones en el espacio del lenguaje. las cuales se hallan planificadas, explícitas, voluntarias y generadas por

agentes que pueden reproducirse “espontáneamente” sin mediadores claramente identificables. Estas intervenciones ejercen tanto sobre las lenguas, sus variedades y registros, como sobre los discursos. Por tanto, este trabajo confluye la glotopolítica en medida que se trata de establecer la manera que el MCER, constituido en una política lingüística, llega a afectar lo verbal. La glotopolítica viene a explicar en este proyecto, tal como la comprende Narvaja, la subjetivación expresada en los estudiantes de X semestre del programa referido, y que se manifiesta en la comprensión de interculturalidad desde una perspectiva crítica, tal como lo sugieren Rastier, Denimal y Walsh.

La semiótica cultural, según Rastier (2010), describe el entorno humano como un lugar para las lenguas. Se percibe desde inquietudes praxeológicas, lo que implica que su legitimación científica y se aprecia en la teoría de la acción y en las prácticas generadoras de conocimientos. Rastier resulta pertinente para este estudio porque desde la semiótica cultural ha logrado evidenciar que las lenguas han caído en un interés de tipo marketing incidido por construcciones del capitalismo neoliberal que buscan garantizar productividad y eficiencia empresarial a todo precio. De esa manera, se logra evidenciar semióticamente en las LCE un interés exclusivo por la empleabilidad y un abandono total de su objetivo: la comprensión de la cultura y entre culturas.

Los instrumentos lingüísticos (Auroux, 1994), como muestra la historia de la gramatización o el diccionario monolingüe, no son simples representaciones de una lengua preexistente. Históricamente, sabemos que los onomásticos evolucionaron hacia el estatuto de IL, luego hacía traducciones bilingües, y en la Europa renacentista los diccionarios bilingües dieron origen a los monolingües. Así, se conciben los IL desde la acepción de Narvaja, en tanto que hechos del lenguaje que se manifiestan en textos, tales como manuales, ensayos sobre la lengua, o en prácticas o, incluso, escenas pedagógicas.

El MCER proporciona una base para la elaboración de programas de lenguas y orientaciones curriculares. Describe competencias para los estudiantes de idiomas por niveles de dominio de la lengua, este favorece la transparencia de cursos, programas y

las titulaciones, como base común para la descripción de objetivos, contenidos y metodología; Autores previamente citados consideran que el MCER ha sido creado desde intereses estrictamente utilitaristas, acogién dose a regímenes económicos neoliberales, lo que ha menoscabado la educación en LCE, constituyéndose en una formación orientada a la empleabilidad.

La Resolución 18583 de 2017, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura y se deroga la Resolución 2041 de 2016. Su Artículo 1, establece las características de calidad para las Licenciaturas, y obtener, renovar o modificar el registro calificado. La Práctica educativa y pedagógica referida en el Artículo 3.2 alude al proceso de formación, investigación e intervención presente en distintos contextos. Por medio de las experiencias en el aula el docente entiende que existen diversas modalidades de formación. En cuanto al plan de estudios, se exigen mínimo 40 créditos en esta práctica , los cuales aumentan a medida que se avanza en la carrera, hasta llegar a la práctica docente.

De acuerdo con Fairclough & Wodak(1997), el ACD “estudia ejemplos concretos de interacción social cuando adoptan una forma lingüística”(van Dijk,2000). El enfoque crítico se refiere a una perspectiva propia de la relación entre lenguaje y sociedad. El discurso es moldeado por lo social y forma lo social, comprende y construye desde situaciones,estructuras sociales y experiencias de identidad social.

Metodología: Este trabajo se lleva a cabo a partir del paradigma cualitativo y debe revisarse desde una postura ideográfica, en donde cada símbolo (presencia de la semiología de la cultura de Rastier) tiene un significado único. Aquí los símbolos están determinados por lo que cada cual entiende por interacción, intersubjetividad, crisis, perspectivas críticas, lengua, alteridad, subalternización, raza, ser, etc. Además, este trabajo obedece el diseño ACD de Wodak et al (2001) toda vez que se trata de un estudio que busca acceder a los recursos lingüísticos y sociolingüísticos de las LCE, concretamente a los fenómenos lingüísticos que comprometen la interculturalidad. De acuerdo con Fairclough & Wodak (1997), el ACD estudia «el lenguaje como práctica social» considerando el contexto de uso del lenguaje como elemento crucial.

Adicionalmente, el ACD se interesa de modo particular por la relación entre el lenguaje y el poder, que en este contexto de discusión lo conforma la fuerte incidencia del marketing, inclusive en los predios epistémicos, teóricos y empíricos de la DLE. Así, se complementa el diseño ACD con el fenomenológico-empírico en la medida en que éste permitirá entender las experiencias de los estudiantes de X semestre, universo sobre el cual se concentra este estudio, implementando IL inspirados en Auroux (2009), concretamente en las mallas curriculares, microcurrículos, así como en discursos orales y escritos de los estudiantes referidos concretados entrevistas semiestructuradas.

El alcance de este proyecto es interpretativo en la medida en que no se contenta con la descripción del fenómeno estudiado, la interculturalidad desde postulados previamente establecidos por los centros de pensamiento eurocéntricos; la unidad de análisis se pone en perspectiva crítica, interpretando cada instrumento lingüístico disponible, incluyendo en tal propósito, el MCER, mallas curriculares, sílabos; pero específicamente, discursos orales y escritos de estudiantes de X semestre y de algunos docentes. Para allanar el camino del discurso, la vía más coherente con el diseño planteado es el camino hermenéutico.

En la medida en que este trabajo atiende los principios de la investigación cualitativa, se concretan los análisis de los datos desde el paradigma categorial. Para el efecto, este estudio se inspira en los postulados de la triangulación de Cisterna (2005), concretamente en la perspectiva epistémica que debe soportar el planteamiento apriorístico de las categorías de análisis de datos con énfasis en estudios hermenéuticos. Siguiendo al autor, se establece el esquema categorial a partir de los objetivos específicos, desde donde se desentrañan las categorías de análisis apriorísticas y sus subcategorías, articulando los instrumentos lingüísticos anunciados por Auroux y Narvaja de Arnoux. Por otra parte, como ya se ha anunciado, los instrumentos de recolección de datos se concentran en los instrumentos lingüísticos que soportan la unidad de análisis, la interculturalidad, a saber: fichas de análisis crítico de documentos tipo mallas curriculares, sílabos y discursos escritos; diferencial de Osgood, entrevistas semiestructuradas y grupo focal para discursos orales.

Resultados: A través de la participación en eventos de carácter internacional (REDIPE), se espera la vinculación de este proyecto de investigación con la sociedad, a partir de la difusión de sus aportes a la ciencia de la Educación, buscando interpretar de manera crítica la incidencia que el MCER está evidenciando en las concepciones de interculturalidad de los estudiantes. Además, se pretende innovar en la educación intercultural, especialmente en CMM, a partir de la didáctica crítica de Denimal, la interculturalidad crítica latinoamericana de Walsh y la semiótica cultural de Rastie con el fin de que los estudiantes de LCE se eduquen interculturalmente a partir de un locus de enunciación no solamente europeo, sino también latinoamericano. Por otra parte, se busca detectar posibles falencias respecto al proceso metodológico llevado a cabo en el Programa de Lenguas Modernas de la UQ en el proceso de educación intercultural que se está aplicando. Se espera aportar o impactar de una forma tal que permita crear asociaciones de conocimiento dentro de la línea de investigación de la interculturalidad crítica y su relevancia en la sociedad. Además, se busca hacer eco en el desarrollo del concepto de interculturalidad crítica como una herramienta investigativa.

Conclusiones parciales: Como se anunció en la introducción, toda vez que se trata de un proyecto en curso, habiendo construido las fases epistemológica y metodológica, pero sin haber desarrollado aún la fase empírica, las conclusiones que se presentan son de primer grado, es decir especulativas (Cisterna Cabrera, 2009). En ese orden de ideas, se presume que de acuerdo con la categorización y preparación de la triangulación hermenéutica que se ha establecido, los datos nos mostrarán que:

1. El espíritu utilitarista con que fue construido el MCER está incidiendo en las concepciones de interculturalidad en los estudiantes de X semestre del Plan 19-22 – Malla Curricular Saliente del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la UQ, de manera que su comprensión de la otredad no es problémica ni contextual, por consiguiente ahistórica, es decir, se advierte al otro en sus dimensiones semiótico-culturales estrictamente sociolingüísticas;
2. Lo anterior se establece porque los instrumentos lingüísticos en donde se hace la recolección de datos demuestran que la estructura documental macro proveniente

del Ministerio de Educación Nacional, intermedia estructurada en la Política Académico-Curricular y en el Proyecto Educativo de la Universidad, así como la orientación micro establecida por la malla curricular y en el soporte epistemológico y metodológico de los sílabos y de los documentos académicos que producen tanto estudiantes como profesores, están inmersos en una semiótica cultural acrítica, una didáctica funcional y por consiguiente una interculturalidad aséptica, es decir, desprendida de la realidad social que se deriva de las políticas neoliberales que se han globalizado por cuenta del capitalismo tardío;

3. Finalmente se concluye que, hermenéuticamente y críticamente considerada la interculturalidad que se didactiza en el Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, concretamente en los estudiantes de X semestre del Plan 19-22, se está promoviendo una educación en LCE acrítica con respecto al mundo, ajena a las problemáticas que caracterizan a los individuos que intentan escapar de la inequidad, la iniquidad, la injusticia y que conforman finalmente lo que en Fassin se define como la *economía de la supervivencia*.

Impactos: Este trabajo nutrirá de manera crítica los procesos de educación y formación en LCE que se están produciendo al interior de las instituciones de educación superior de la región en el ámbito sociolingüístico, especialmente desde un locus de enunciación latinoamericano de frente a la colonización de la que son objeto las ciencias de la Educación por cuenta de la pedagogía utilitarista que pone en detrimento la interculturalidad en LCE.

Referencias:

- Auroux, S. (1994) l'hypothèse de l'histoire et la sous-détermination grammaticale. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23906638?seq=1>
- Auroux, S. (2009) Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés. Recuperado de <http://rahl.ar/index.php/rahl/article/view/13/10>
- Betancourt, F. (2004) Filosofía Intercultural. Recuperado de <https://www.teseopress.com/tesisdoc/chapter/capitulo-ii-filosofia-intercultural-2/>

- Cisterna Cabrera, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 61-71. Universidad del Bío Bío Chillán, Chile. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Denimal, A. (2017) «La didactique des langues étrangères à l'ère de l'économie de la connaissance : quelles incidences sur les sujets, les enseignements et les apprentissages?». Recuperado de <https://journals.openedition.org/questionsvives/2206>
- Dijk, T. A., Van Dijk, T. A. (2000) *Estudios del discurso*. Gedisa.
- Dufays, J., Collès, L., Thyron, F (2006) «Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S?»
- Fairclough, N., Wodak, R. (1997) *Critical discourse analysis*. Recuperado de Van Dijk *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Vol. 2. London.
- Fassin, D. (2018) *Por una repolitización del mundo: las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2018.
- Herrera Pineda, J., & Ortiz Ruíz, C. (2017) *Colonialidad del saber y del ser en las concepciones de interculturalidad en el currículo oculto del Programa de Licenciatura de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío*. Trabajo de investigación, Colombia.
- Herrera Pineda, J., Buitrago, D., Pulido Marroquín, M., Rodríguez Sambrano, V., Linares Cruz, L., & Garay Castrillón, S. (2019) *Análisis micro intercultural de las prospectivas migratorias de los estudiantes del Programa de Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío desde el enfoque microdemográfico de François Héran*. Semillero de investigación, Universidad del Quindío, Colombia.
- Herrera Pineda, J., Trujillo, L., González, J., Hoyos, D., & Vela Patiño, J. (2018) *Incidencias de la Colonialidad del Saber en los Referentes Identitarios de los estudiantes de lenguas modernas de la Universidad del Quindío*. Trabajo de investigación, Colombia.
- Instituto Cervantes, & España. Ministerio de Educación, C. D. S. G. C. I. (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (junio 2002 ed.). Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Millán, S., Roux, G. (2017) L'interculturalité en cours de FLE, réalité ou défi? Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/324162715_L'interculturalite_en_cours_de_FLE_realite_ou_de_fi
- Ministerio de Educación Nacional. (2017) Resolución no.18583. Recuperado de https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf
- Narvaja de Arnoux, S. (2016) La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/304582867_La_perspectiva_glotopolitica_en_el_estudio_de_los_instrumentos_linguisticos_aspectos_teoricos_y_metodologicos
- Nussbaum, M (2010) Sin fines de lucro Por qué la democracia necesita de las humanidades Katz. Editores, Madrid (España)
- Rastier, F. (2010) Conocer y significar. Escritos Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, Número 42, julio-diciembre de 2010, pp. 7-2.
- Rastier, F. (2013) Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale. París: Presses Universitaires de France. Recuperado de <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9427>
- Torres, A. (2016) ¿Qué papel juegan las humanidades en la lectura y la escritura universitarias? Martha Nussbaum y François Rastier. Recuperado de: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n03a05>
- Vez, J. (2010) Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/234771598.pdf>
- Walsh, C. (1998) la interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1364/1/RP-12-AA-Walsh.pdf>
- Walsh, C. (2005) La Interculturalidad en la Educación. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3310/La%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. Recuperado de https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf

Walsh, C. (2015) Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370.2014.991522?journalCode=tled20>

Wodak, R., Meyer, M. (2003) Métodos de análisis crítico del discurso. Recuperado de Ruth Wodak & Michael Meyer compiladores, Editorial Gedisa, S.A- Paseo Bonanova, 9 1º-1ª 08022 Barcelona (España)

5.

ORIENTACIONES GENERALES PARA EL FORTALECIMIENTO DEL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DE SANTANDER, EN RESPUESTA A LAS PARTICULARIDADES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Amparo Puello Muñoz³⁴

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología de Panamá

País de origen: Colombia

RESUMEN

El presente artículo socializa un trabajo de investigación cuyo objetivo fue analizar el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) de las Escuelas Normales Superiores del departamento de Santander (Colombia), como base para la formulación de una propuesta de resignificación del mismo, que responda a las necesidades y particularidades del Programa de Formación Complementaria (PFC).

El estudio corresponde a una investigación proyectiva, con un enfoque constructivista que asume el método hermenéutico dialéctico como ruta general para el cumplimiento de los objetivos. Los datos cualitativos se obtienen a través de la técnica de revisión documental de los sistemas institucionales de evaluación y la entrevista a expertos. Los datos cuantitativos se recaban con la aplicación de una encuesta tipo escala a una muestra estratificada proporcional de 139 estudiantes de último semestre y 55 docentes del Programa de Formación Complementaria de ocho instituciones participantes. El análisis de datos se apoya en el programa informático Excel y los Software SPSS y NVivo®, para mayor confiabilidad. A partir de los resultados se estructura una propuesta con orientaciones generales y una ruta metodológica que permite la revisión y resignificación del SIEE de las instituciones participantes en el marco de un proceso participativo, autónomo, investigativo y de mejoramiento continuo.

Palabras clave: Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, evaluación de aula, Programa de formación complementaria para el ejercicio de la docencia, Escuela Normal Superior, Proyecto Educativo Institucional.

ABSTRACT

³⁴ Candidata a Doctora en Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología de Panamá. Docente en Escuela Normal Superior de Piedecuesta. Correo amparopuello@umecit.edu.pa ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1784-8940>

This scientific paper presents a research work whose objective was to analyze the Institutional Student Assessment System (SIEE) of the Higher Normal Schools of the department of Santander (Colombia), as a basis for the formulation of a proposal for its resignification, which responds to the needs and particularities of the Complementary Training Program (PFC). The study corresponds to a projective investigation, with a constructivist approach that assumes the dialectical hermeneutical method as a general route for the fulfillment of the objectives. The qualitative data are obtained through the document review technique of the institutional evaluation systems and the interview with experts. Quantitative data are collected by applying a scale-type survey to a proportional stratified sample of 139 final semester students and 55 teachers of the Complementary Training Program of eight participating institutions. Data analysis is supported by Excel software and SPSS and NVivo® software for greater reliability. Based on the results, a proposal is structured with general guidelines and a methodological route that allows the revision and redefinition of the SIEE of the participating institutions within the framework of a participatory, autonomous, investigative and continuous improvement process.

Key words: Institutional Student Assessment System, classroom assessment, Complementary training program for the exercise of teaching, Higher Normal School, Institutional Educational Project

ABSTRATO

Este artigo científico apresenta um trabalho de pesquisa cujo objetivo foi analisar o Sistema de Avaliação Institucional de Alunos (SIEE) das Escolas Normais Superiores do departamento de Santander (Colômbia), como base para a formulação de uma proposta para sua ressignificação, que responde a as necessidades e particularidades do Programa de Capacitação Complementar (PFC). O estudo corresponde a uma investigação projetiva, com uma abordagem construtivista que assume o método hermenêutico dialético como caminho geral para o cumprimento dos objetivos. Os dados qualitativos são obtidos por meio da técnica de revisão documental dos sistemas de avaliação institucional e da entrevista com especialistas. Os dados quantitativos são

coletados por meio da aplicação de uma pesquisa do tipo escala a uma amostra estratificada proporcional de 139 alunos do último semestre e 55 professores do Programa de Formação Complementar das oito instituições participantes. A análise de dados é suportada pelo software Excel e pelo software SPSS e NVivo® para maior confiabilidade. A partir dos resultados, estrutura-se uma proposta com orientações gerais e um percurso metodológico que permita a revisão e redefinição do SIEE das instituições participantes no quadro de um processo participativo, autônomo, investigativo e de melhoria contínua.

INTRODUCCIÓN

“En la actualidad, casi todos los que participan en promover cambios en la enseñanza reconocen la necesidad de impulsar simultáneamente cambios profundos en la evaluación educativa. Se reconoce que, si las prácticas de evaluación no se modifican, los supuestos cambios pedagógicos en la enseñanza no tendrán ninguna repercusión ni en el sistema educativo ni en el alumnado”

Díaz y Hernández (2007, págs. 350 – 351).

Desde hace más de un siglo y en concordancia con el parágrafo del artículo 112 de la Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia,1994) y el Decreto 1236 de 2020 (Ministerio de Educación Nacional, 2020), las Escuelas Normales Superiores colombianas han constituido una unidad de apoyo eficaz para la formación docente inicial facultando a sus egresados para ejercer como docentes en los niveles de educación inicial, preescolar y educación primaria o como directivo docente - director rural, en el sector urbano o rural de la geografía nacional,

Con el Programa de Formación Complementaria (PFC), las escuelas normales brindan formación específica para el profesorado en los grados doce y trece. Es importante precisar que, aunque se rija por políticas de acreditación que en Colombia solamente aplican para las universidades, el PFC no se considera dentro del sistema de

educación superior. De ahí que este programa se una oferta exclusiva que define la naturaleza de estas instituciones.

También conviene subrayar que, el Art. 77 de la Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994), consagra a las instituciones educativas autonomía institucional para establecer su Proyecto Educativo Institucional (PEI), que contiene, entre otros, la propuesta pedagógica que fundamenta los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Desde 1997, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido unos referentes curriculares entre los que se cuentan los estándares básicos de competencias que precisan niveles de calidad y apoyan el diseño de las prácticas evaluativas en la educación preescolar, básica y media de todas las instituciones educativas colombianas. De ahí que, el Programa de Formación Complementaria ofertado en las Escuelas Normales Superiores carezca de unos referentes de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Con el Decreto 1290 de 2009 (Ministerio de Educación Nacional, 2009), compilado en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo o Decreto 1075 de 2015 (Ministerio de Educación Nacional, 2015), el ente encargado de formular la política de educación nacional reglamentó la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media, orientando a las instituciones educativas hacia la creación del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), considerando los componentes establecidos en el Artículo 2.3.3.3.4. de la citada norma y dentro del marco de la autonomía escolar que les confiere la ley. También impartió orientaciones para la actualización, socialización y aprobación del mismo.

De manera que, las Escuelas Normales Superiores han definido y ajustado sus Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes, incorporando criterios y/o lineamientos específicos para la evaluación y promoción de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, sin contar con unos referentes de calidad para establecer el perfil de egreso de los maestros normalistas superiores y guiar la incorporación de unos criterios de evaluación que respondan a las particularidades de estos programas. En el entendido que, si no se definen claramente las competencias, se dificulta precisar los criterios de evaluación de los desempeños de los estudiantes.

De hecho, Ávalos (2011), cita los estudios realizados por OECD (2005); UNESCO UIS (2006); Mourshed, Chijoike & Barber (2010), en los que se aconseja la construcción de unos lineamientos básicos en los programas de formación inicial docente y el apoyo al mejoramiento curricular de la formación docente de nivel secundario. Otros antecedentes investigativos consultados recomiendan el fortalecimiento de los lineamientos para la evaluación de los estudiantes matriculados en los programas de formación inicial docente (Pardo & Adlerstein, 2016); el monitoreo del progreso de los futuros profesores durante su proceso de formación mediante el uso de portafolios, estándares genéricos y la evaluación formativa (Danielson 2011, citado en Ávalos 2011); y el fortalecimiento de las estrategias de evaluación de los aprendizajes en programas de formación docente (CEPPE © UNESCO, 2013).

A partir de la problemática antes descrita, el presente trabajo tiene por objeto analizar el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes de las Escuelas Normales Superiores del departamento de Santander (Colombia), como base para la formulación de una propuesta que responda a las necesidades y particularidades del Programa de Formación Complementaria que estas instituciones ofertan.

CONTEXTUALIZACIÓN

En América Latina la formación docente tiene sus orígenes en las escuelas normales, las cuales fueron establecidas en el territorio durante el siglo XIX y comienzos del siglo XX, inicialmente como instituciones de nivel secundaria; pero en las últimas décadas del siglo XX se hizo notorio el tránsito de la educación normalista hacia el nivel terciario.

En la actualidad, sólo Haití, Nicaragua, Surinam y Colombia mantienen un sistema de formación normalista de nivel secundario. No obstante, en Colombia, las Escuelas Normales Superiores están sujetas al cumplimiento de requisitos de acreditación y verificación de condiciones de calidad propias del nivel superior. De ahí que Rátiva (2016), hable del normalismo en vía de extinción en Suramérica y que sea de gran importancia contribuir al fortalecimiento de las escuelas normales colombianas.

En Colombia, las Escuelas Normales Superiores constituyen la primera unidad de apoyo académico dentro del sistema nacional de formación de educadores, seguidas de las facultades; siendo la pedagogía, la investigación y la evaluación sus ejes

dinamizadores. En la actualidad, hay ciento treinta y siete (137) Escuelas Normales Superiores en el país, agrupadas en 7 nodos, todas ofrecen el Programa de Formación Complementaria de manera presencial y solo tres lo hacen a distancia. Las Escuelas Normales Superiores localizadas en Santander pertenecen al Nodo Oriente, dos (2) de ellas se encuentran en el Área Metropolitana y las ocho (8) restantes en cabeceras municipales de varias regiones del departamento. Estas instituciones fundamentan y articulan la formación teórica y práctica que brindan a los futuros educadores en los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos.

FUNDAMENTACIÓN

La construcción de la perspectiva teórica, conceptual y legal que sustenta la presente investigación, implica la revisión analítica de literatura variada y pertinente, representada en diversas fuentes primarias y secundarias que incluyen investigaciones previas a nivel nacional e internacional, artículos científicos, ponencias, tesis doctorales, documentos oficiales, textos sobre evaluación educativa y la normatividad vigente relacionada con el objeto de estudio y las instituciones participantes.

En particular, la construcción del marco teórico involucra la exploración teórica de diversos autores y gira en torno a seis ejes: (i) fundamentación teórica de la evaluación; (ii) fundamentación epistemológica de la evaluación; (iii) fundamentación metodológica de la evaluación; (iv) evaluación de las competencias; (v) perfil del docente; y (vi) Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes.

Como se indicó en líneas anteriores, los componentes del Sistema Institucional de Evaluación están determinados por el Artículo 2.3.3.3.4. del Decreto 1075 de 2015 (Ministerio de Educación Nacional, 2015), los cuales fueron tenidos en cuenta en este estudio para la categorización de la información, durante la etapa de análisis de datos. Ellos son:

- Criterios de evaluación, de promoción y permanencia.
- Valoración institucional y su equivalencia con la escala nacional.
- Estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
- Acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de estudiantes durante el año escolar.
- Procesos de autoevaluación de los estudiantes.

- Estrategias de apoyo para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.
- Acciones para garantizar el cumplimiento de los procesos y criterios evaluativos estipulados, por parte de docentes y directivos docentes.
- Periodicidad de la entrega de informes a los padres de familia.
- Estructura de los informes de los estudiantes.
- Instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de los estudiantes y padres de familia.
- Mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes.

Aunque la categoría fundamentación de la evaluación no está contemplada en la citada norma, la mayoría de instituciones educativas la incluyen al inicio de sus Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes, atendiendo a las fundamentaciones y orientaciones dadas en su momento por el ente rector del sector educativo, para la implementación del Decreto 1290 de 2009 (Ministerio de Educación Nacional, 2009b). Por esta razón y para efectos del presente estudio ha sido tenido en cuenta.

En relación con la construcción del marco legal, éste circunscribe la definición que la Constitución Política de Colombia (Asamblea Constituyente de Colombia, 1991), hace de la educación como un derecho de la persona y un servicio público con una función social. En el mismo sentido, se examinan las normas generales para el servicio público contempladas en la Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994), que atañen a las Escuelas Normales Superiores, junto con las disposiciones del Decreto 1075 de 2015 (Ministerio de Educación Nacional, 2015), que reglamentan los Programas de Formación Complementaria, la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media, con extensión a los Programas de Formación Complementaria.

METODOLOGÍA

Atendiendo al pensamiento de Stenhouse (1993), esta investigación es de naturaleza educativa, porque refiere una indagación relacionada con la práctica de la educación cuyo objeto de estudio es la evaluación de los estudiantes en el aula, siendo

éste un aspecto muy importante dentro del sistema educativo y, específicamente del currículo porque guarda relación directa con la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El paradigma o “conjunto básico de creencias que guían la acción” (Guba, 1991), es el constructivista o interpretativo. Así mismo, la investigación es de tipo proyectiva, según lo conceptualizado por Hurtado de Barrera (2012, pág. 567 - 600), y la ruta metodológica está orientada por el método hermenéutico dialéctico (Rueda & Villarroel, s.f., págs. 6-9). La recopilación de los datos se realiza a través de técnicas como la revisión documental, la encuesta tipo escala y la entrevista no estructurada.

En primer lugar, se efectúa la revisión de los Sistemas Institucionales de Evaluación de ocho instituciones participantes, con la intención de identificar si existen criterios de evaluación diferenciales para el Programa de Formación Complementaria con respecto a los establecidos en los niveles de educación básica y educación media. Luego, se indaga, por medio de la encuesta tipo escala, las percepciones que tienen tanto los estudiantes como los docentes del Programa de Formación Complementaria respecto al Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes y, por último, se determina con la ayuda de la entrevista no estructurada aplicada a los expertos, las adecuaciones que deberían aplicarse a los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes de las Escuelas Normales Superiores, para garantizar la pertinencia de los criterios de evaluación con relación al Programa de Formación docente ofertado y al cumplimiento de los elementos constitutivos establecidos por la normatividad vigente.

Los datos cualitativos de la revisión documental son recopilados con una matriz de registro y su análisis de contenido se realiza siguiendo las orientaciones de Huberman y Miles (1994). Este análisis comparado, integrado y secuencial de los documentos institucionales incluyó las siguientes acciones:

- Vaciado de la información en la matriz de registro con el programa de procesamiento de texto Word de Microsoft.
- Categorización de los datos atendiendo a los componentes establecidos por ley para el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes.
- Fraccionamiento y organización de la información en párrafos conformados por proposiciones agrupadas por temas y a partir de esos subconjuntos se les asignó una subcategoría con su respectivo nombre.

- Conteo de respuestas por subcategorías.
- Construcción de taxonomías para organizar, visualizar los datos y detectar relaciones entre subcategorías.
- Diseño de tablas de frecuencia y matrices descriptivas con el programa informático Excel de Microsoft, a fin de cruzar las subcategorías relacionadas.

Los datos recabados mediante la encuesta tipo escala Likert aplicada a 139 estudiantes de último semestre y 55 docentes del Programa de Formación Complementaria, mediante un cuestionario autoadministrado en línea, fueron analizados con el software SPSS. El tamaño de la muestra garantiza un nivel de confianza del 95% y un error muestral de 0,05 (5%). Tanto estudiantes como docentes fueron diferenciados en grupos, de los cuales cada uno representa una Escuela Normal Superior de las ocho (8) participantes en el estudio (estrato proporcional). El análisis de estos datos comprende la tabulación de la encuesta, la frecuencia y porcentaje de las muestras y la participación según género. Además, para cada una de las doce categorías analizadas se establece la frecuencia, la media y la desviación estándar.

El análisis de los datos cualitativos de la entrevista a expertos fue realizado con el software Nvivo. Debido al carácter no estructurado de la entrevista y la codificación propia del software empleado, la información fue clasificada en los nodos que se relacionan a continuación, los cuales facilitaron la identificación de patrones o ideas emergentes y la reflexión sobre los datos:

Nodo 1. Concepto de evaluación.

Nodo 2. Concepto de competencia.

Nodo 3. Competencias de los maestros normalistas superiores.

Nodo 4. Evaluación formativa.

Nodo 5. Evaluación por competencias.

Nodo 6. Complementariedad de la evaluación formativa y la evaluación por competencias.

Nodo 7. Construcción del SIEE.

Nodo 8. Criterios de evaluación y promoción.

Nodo 9. Implicaciones metodológicas de la evaluación por competencias.

Nodo 10. Lineamientos para evaluación.

Nodo 11. Problemáticas en evaluación.

Nodo 12. Oportunidades de mejoramiento.

La interpretación de los resultados de las entrevistas implica para cada nodo la identificación de la codificación por elemento y la descripción de las respectivas referencias de los expertos. Mientras que, de forma general se identifica la nube de palabras según frecuencia, el conglomerado de nodos por similitud de codificación, el mapa de árbol de los nodos y la codificación de todos los nodos por elemento.

La triangulación de datos se realiza para complementar la información obtenida, a fin de alcanzar una “percepción completa del evento de estudio” (Hurtado de Barrera, 2012, pág. 295), ampliar la riqueza de la información y sumar elementos valiosos para la construcción de la propuesta investigativa.

RESULTADOS

Los resultados de la Revisión del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes permitieron evidenciar que, los componentes del SIEE están ajustados a los requerimientos normativos, pero con pocas diferencias entre los criterios del Programa de Formación Complementaria y los de educación básica y media. En cuanto a los criterios de evaluación, éstos responden más a la evaluación y promoción de los otros niveles de educación ofertados que al Programa de Formación Complementaria.

En el mismo sentido, se requieren unos referentes para el programa de formación docente que respondan a (i) los campos, procesos y principios de formación; (ii) las competencias a evaluar que enmarcan la formación y el desempeño docente, a saber: básicas, profesionales, ciudadanas, laborales generales, laborales específicas y genéricas; (iii) los desempeños con sus criterios de evaluación, en concordancia con las competencias que la institución defina en colectivo para el normalista superior. Así mismo, es importante tener en cuenta las orientaciones dadas por el ente rector del sector educativo para el fortalecimiento del SIEE (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Los resultados de la encuesta evidencian que, la escala de valoración institucional es el único componente del SIEE que presenta un nivel de acuerdo superior al 60 %

entre los estudiantes y los docentes que conformaron la muestra. Por el contrario, con los niveles más bajos de acuerdo se ubican las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones, seguido de las estrategias de apoyo para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes y los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes. Además, los puntos de vista recabados para los componentes restantes también permiten entrever la existencia de oportunidades de mejoramiento, debido a que la aceptación total de los estudiantes está por debajo del 54 % y la de los docentes se ubica entre 60 % y 72 %.

A partir de las entrevistas de los expertos, se identificaron las siguientes oportunidades de fortalecimiento para el Sistema Institucional de Evaluación de las instituciones participantes: (i) revisar la correspondencia del SIEE con los sistemas pedagógico, curricular y didáctico, la misión, la visión y el contexto; (ii) resignificar el SIEE teniendo en cuenta los conceptos de desarrollo integral, interculturalidad e interdisciplinariedad; (iii) visualizar la complementariedad de la evaluación formativa y la evaluación por competencias; (iv) contemplar todas las modalidades de la evaluación; (v) fortalecer la evaluación formativa en el PFC atendiendo a la naturaleza de las escuelas normales como un todo, las relaciones de consecutividad y la diferenciación conceptual entre niveles; (vi) trabajar en equipo en la construcción de un perfil de formación y referentes comparativos para el PFC, respetando la autonomía institucional; (vii) visualizar la interdisciplinariedad como una forma fuerte de evaluar formativamente las competencias; (viii) establecer momentos de revisión anual del SIEE con la comunidad educativa; y (ix) explorar la creación de una unidad transitoria o permanente que piense la evaluación en la institución.

En conjunto, los anteriores resultados posibilitaron el conocimiento del objeto de estudio y de sus características en contexto, lo cual aportó insumos necesarios para la formulación de la propuesta con orientaciones generales para revisar y resignificar el SIEE en respuesta a los requerimientos de las particularidades de las escuelas normales superiores de Santander, en el marco de un proceso participativo, investigativo, de mejoramiento continuo, respetuoso del principio de autonomía institucional y de la normatividad vigente. Los espacios de interlocución y reflexión diseñados en la propuesta les permiten a los distintos actores educativos aportar en la formulación de

unos criterios de evaluación acordes a la formación docente impartida en las escuelas normales.

La propuesta considera tres fases: Planeación, Ejecución y evaluación, las cuales deben ir siendo superadas para alcanzar el objetivo deseado. La metodología propuesta va en línea con la gestión estratégica orientada a resultados (Ministerio de Educación Nacional, 2007) y el ciclo para el mejoramiento continuo (Ministerio de Educación Nacional, 2008), que han sido presentadas como herramientas para el fortalecimiento de las instituciones educativas. El tiempo de ejecución puede flexibilizarse según las fortalezas, necesidades y expectativas de cada institución. El seguimiento, control y evaluación de las tareas ha de ser permanente, para detectar posibles fallas en la implementación de la propuesta y valorar los resultados e impacto en la comunidad.

La ruta metodológica presentada para la revisión y resignificación del SIEE incluye tres formatos para la recopilación de la información y las propuestas de mejora, la priorización de las áreas de oportunidad, al igual que la proyección y sistematización del plan de mejora. A su vez, aporta una matriz con 24 recomendaciones generales, 122 ítems a revisar en el SIEE y 46 preguntas orientadores para el proceso de resignificación. También incluye construcciones teóricas y recomendaciones metodológicas que orientan el trabajo al interior de los equipos de docentes y estudiantes durante las jornadas de revisión del SIEE.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos con la aplicación de las técnicas de recolección de la información, permiten concluir que existen oportunidades para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes de las instituciones participantes en el estudio.

Así mismo, la evaluación formativa debe ser concebida como parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que las evidencias del desempeño de los estudiantes sean interpretadas y valoradas por los docentes para reorientar sus prácticas pedagógicas y por los estudiantes para concientizarse y hacerse corresponsables de su proceso de formación. Tal ejercicio requiere la definición de unas competencias o referentes comparativos que enmarquen la formación de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria y, al mismo tiempo, permitan el

establecimiento de unos desempeños y unos criterios de evaluación acordes al programa de formación ofertado en las escuelas normales superiores.

Para tal fin, se hace imprescindible que las escuelas normales incorporen, según su propuesta educativa, como referentes curriculares y del Sistema Institucional de Evaluación, las competencias con las cuales el Ministerio de Educación Nacional ha enmarcado la formación y el desempeño de los educadores en Colombia.

Por otra parte, los elementos teóricos, las recomendaciones generales y la ruta metodológica planteada en la propuesta procedente de esta investigación, constituyen una oportunidad para que la comunidad educativa se vincule alrededor de un fin común como es el fortalecimiento de la evaluación de carácter formativo en el Programa de Formación Complementaria ofertado en las Escuelas Normales Superiores, en el marco de un espacio participativo, investigativo, de mejoramiento continuo y respetuoso del principio de autonomía institucional que otorga la ley.

Finalmente, se reconoce que todo proceso de mejora en el campo de la educación requiere un gran esfuerzo, tiempo y compromiso por parte de todos los actores educativos, pues la planificación del mismo se hace en función de las necesidades, debilidades, fortalezas, expectativas y características del contexto institucional. La invitación es a trabajar mancomunadamente para que la implementación de la propuesta permita la construcción de consensos y acciones básicas tendientes a fortalecer la formación ofertada en el programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores.

REFERENCIAS

- Asamblea Constituyente de Colombia. (4 de julio de 1991). Constitución Política de Colombia. Art. 67. (Gaceta 114). Obtenido de <https://www.procuraduria.gov.co/iemp/media/file/ejecucion/Constituci%C3%B3n%20Pol%C3%ADtica%20de%20Colombia%202020.pdf>
- Ávalos, B. (2011). Formación Inicial Docente. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Beatrice-Avalos-Formacion-Inicial-Estrategia-Docente.pdf>
- Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE), © UNESCO. (2013). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América

- Latina y el Caribe. Obtenido de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249s.pdf>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación (DO: Diario Oficial No. 41.214). Obtenido de
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Congreso de Colombia. (8 de noviembre de 2006). Ley 1098 de 2006. Ley de Infancia y Adolescencia. DO: 46.446. Obtenido de
https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Congreso de Colombia. (29 de abril de 2013). Ley Estatutaria 1622 de 2013. DO: 48.776. Obtenido de
<http://www.colombiajoven.gov.co/atencionaljoven/Documents/estatuto-ciudadania-juvenil.pdf>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Obtenido de
<http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Guba, E. (1991). El diálogo del paradigma alternativo. En E. Guba, *The Paradigm Dialog*. Obtenido de <https://investigacionubv.files.wordpress.com/2012/03/el-dic3a1logo-del-paradigma-alternativo.pdf>
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data Management and analysis methods. En N. K. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (págs. 428 - 444). Sage Publications, Inc.
- Hurtado de Barrera, J. (2012). Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Bogotá-Caracas: Ediciones Quirón.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Gestión Estratégica del Sector. Orientaciones e Instrumentos. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-124659_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía para el Mejoramiento Institucional. De la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290 de 2009. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009b). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (26 de mayo de 2015). Decreto 1075 de 2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. DO: 49.523. Obtenido de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). Obtenido de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/diae2018/3.OrientacionesfortalecimientoSIEE.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (14 de septiembre de 2020). Decreto 1236. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-400864_pdf.pdf
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2016). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>
- Rátiva, M. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica "El normalismo en vía de extinción" Colombia, ¿cómo estamos? Hojas y Hablas (13), 169-178. Obtenido de <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/article/view/92/84>
- Rueda, P., & Villarroel, I. (s.f.). El método hermenéutico-dialéctico una estrategia para las ciencias de la conducta. Obtenido de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n5/3-5-4.pdf>
- Stenhouse, L. (1993). Investigación como base de la enseñanza (2a ed.). Madrid: Ediciones Morata.

6.

POSTURAS DICOTÓMICAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS, ENTRE LA EXCLUSIÓN Y LA INCLUSIÓN DE LA COMUNIDAD SORDA: UNA MIRADA SOCIAL ³⁵

Erika Paola Motta Totena ³⁶

Universidad Católica de Manizales

erika.motta@ucm.edu.co

Eje: Diversidad e inclusión/Educación

Resumen.

A lo largo de la tradición educativa han emergido al interior de los innumerables proyectos de formación de cada cultura y a su vez dentro de las prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares variadas micro resistencias frente a la diferencias, bien sea desde los constructos sociales o desde las particularidades cognitivas, motoras o sensoriales que poseen los educandos, es así que durante varias décadas se dio prioridad a los modelos de normalización y rehabilitación en estos escenarios, tal es el caso de la comunidad sorda que se vio obligada a la adaptación y asimilación de modelos verbotonales, que buscaban entre otras cosas deslegitimar su lengua de señas para ubicar en primer plano a la oralidad con su acción y efecto de invisibilización de la forma viso gestual innata a las personas sordas. En esta dirección, el presente texto aborda desde la reflexión educativa el trasegar histórico que han acaecido las actitudes y

³⁵ Ponencia derivada del proyecto de Tesis Doctoral Representaciones sociales en torno a la inclusión educativa de la comunidad sorda: Experiencias, abordajes y develamientos en la Institución Niño Jesús de Praga de la ciudad de Ibagué- Tolima. Adelantado en el marco de formación del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales (2021).

³⁶ Licenciada en Lengua Castellana, Especialista en Pedagogía, Magíster en Educación y actualmente Doctoranda en Educación de la Universidad Católica de Manizales (Colombia), integrante de los encuentros de la Línea de investigación Educación y Subjetividad del grupo ALFA. Docente catedrática de la Universidad del Tolima - Pregrado y Posgrado del Instituto De educación a distancia- IDEAD. <https://orcid.org/0000-0003-0814-3789>

posturas que subyacen en los climas epistemológicos de la escuela, para comprender así los juegos dicotómicos frente a la exclusión y la inclusión, allí donde precisamente se generan demarcaciones en cuanto a la sinergia social entre la cultura hegemónica oyente y la cultura minoritaria de los sordos, un espacio de ideologías que ha socavado elementos segregadores y polifonías en concordancia con aquello que es el sistema educativo regular y el sistema educativo inclusivo.

Palabras claves: Comunidad sorda, inclusión, educación, exclusión, oyentes.

Abstract.

Throughout the educational tradition, they have emerged within the innumerable training projects of each culture and in turn within the pedagogical, didactic and curricular practices varied micro resistances in the face of differences, either from the social constructs or from the particularities cognitive, motor or sensory skills that students have, that is why for several decades priority was given to normalization and rehabilitation models in these settings, such is the case of the deaf community that was forced to adapt and assimilate verbotonal models , who sought, among other things, to delegitimize their sign language to place orality in the foreground with its action and effect of invisibility of the visual gestural form innate to deaf people. In this direction, the present text addresses from educational reflection the historical transfer that the attitudes and postures that underlie the epistemological climates of the school have occurred, in order to understand the dichotomous games against exclusion and inclusion, where precisely they are they generate demarcations regarding the social synergy between the hegemonic hearing culture and the minority culture of the deaf, a space of ideologies that has undermined segregating elements and polyphonies in accordance with what is a regular educational system and an inclusive educational system.

Keywords: Deaf community, inclusion, education, exclusion, listeners.

Introducción

Limitados del lenguaje, es uno de los tantos descriptores que se les han adjudicado a las personas sordas con el transcurrir de los años, quizás esta aproximación semántica da cuenta de esas concepciones dualistas, excluyentes, fragmentarias y segregadoras que acompañan su tradición social y educativa, nutriéndose de adjetivos como enfermos, sordomudos o inválidos; circunstancia que se remonta a la antigüedad donde es viable encontrar una prevalencia hacia la discriminación, en la medida en que los individuos con este tipo de particularidades no eran dignos de ser integrados a la sociedad letrada y escolar, uno de los ejemplos clásicos puede localizarse en los proyectos formativos de la Antigua Esparta y Roma, donde los sujetos discapacitados eran marginados y condenados al Monte Taigeto y a la Roca Tarpeya respectivamente, realidad que se tornó extrema durante varias décadas y genealogías.

En otro sentido, esta población ha sufrido también de letargos en escenarios como el legislativo y pedagógico, dado que su historia ha estado supeditada en primera instancia al aislamiento y el desconocimiento de sus derechos a partir de los principios de libertad, igualdad y fraternidad, aquellos que fueron tan aclamados durante 1789-1799 en la Revolución francesa, pero que solo aplicaba para determinados grupos sociales, pues los vestigios han demostrado la predominancia de la cultura oyente como hegemónica y válida, y en segundo lugar a la educación especial como única fuente de preparación para la vida y para el trabajo, esa misma que busca responder a través de la óptica médica y diagnóstica a las necesidades aisladas de los individuos; acción que trae de base según Echeita (2018) “Una nueva etiqueta de los académicos para referirse a una básica integración” (p. 94).

Atendiendo a estos elementos, el presente documento se ocupará de desvelar esas acciones de exclusión e inclusión que subyacen frente a la comunidad sorda como un conjunto de sujetos que se identifican a partir de su cultura y el manejo de la lengua de señas como su sistema viso gestual materno. De este modo, “Las personas con habilidades y condiciones especiales han sido representadas culturalmente, clasificadas, y tratadas social, política y médicamente de diferente manera a lo largo de la historia y en distintas latitudes” (Cuevas, 2009. p.694)

Dualismos en la formación y participación de las personas sordas

*Un día que el padre Apolo estaba tañendo la divina lira,
el sátiro salió de sus dominios y fue osado a subir al sacro
Monte y sorprender al dios crinado. Este le castigó tornándole
sordo como una roca.*

Rubén Darío

En las historias clásicas con mucha frecuencia se alude a la situación de las personas sordas como un efecto de escarmiento de las divinidades, tal cual como le sucedió al Sátiro, ese rey protagonista del cuento del poeta nicaragüense Rubén Darío, a quien un dios del Olimpo lo castigó con esta condición, un leitmotiv recurrente en los pasajes religiosos del cristianismo y de la India. Por consiguiente, ser sordo bajo la mirada peyorativa de las discapacidades se ha convertido, aunque no con el ahínco referido, en una constante de exclusión y segregación; imaginario social que ha pervivido gracias a dos razones fundamentales en las diferentes civilizaciones y ámbitos de la vida social.

La primera de estas corresponde a la visualización de la diversidad como el resultado de una carencia, algo que falta, un ser que está incompleto y que se ubica por esta insuficiencia en un nivel inferior a la mayoría, allí donde se fortalecen las miradas rehabilitadoras y normalizadoras; esas que apuntan hacia la limitación de los sujetos, haciéndoles oprimidos y rezagados, una óptica que logró trascender a los terrenos educativos mediante la generación de posturas oralista y verbotonaes a partir de modelos pedagógicos como el conductista, que premiaba con notas apreciativas la articulación del habla en los sordos pre lingüísticos y pos lingüísticos y sancionaba con severidad la utilización de la lengua de señas al interior de las aulas, vale la pena precisar que este fenómeno no solo se manifestó en Europa, sino que se institucionalizó en gran parte de Latinoamérica y Estados Unidos.

Por lo demás el segundo motivo se relaciona con la concepción médica, que más allá de asumir la sordera como la pérdida de la capacidad auditiva con un valor superior a los noventa decibeles, la emparenta como un símil de enfermedad social, que rompe las

fronteras de lo prelocutivo, perilocutivo y poslocutivo; colindando con la exclusión de las actividades cotidianas, entre las que se destacan por ejemplo en la edad antigua la posibilidad de casarse o educarse, pues filósofos como Aristóteles y Lucrecio sostenían que estos seres eran “ineducables, al considerar que utilizar todos los sentidos era el requisito *sine qua non* para entender el origen de las cosas” (Vide, 2003).

De forma similar, en la Edad media (Siglo V al XV) la formación de las personas sordas en centros escolares regulares era prohibida, por cuanto solo eran admitidos secretamente en congregaciones de carácter religioso, por su parte en la Ilustración la filosofía moderna encabezada por Descartes también los excluyó al destacar que “El sentido común no se podía desarrollar sin oír una lengua” (Hoyos, 2021, p.35). Aunado a lo anterior, es increíble que es hasta 1620 cuando aparece, gracias a Juan Pablo de Bonet, el primer libro para sordos; cuyo contenido daba de forma sistematizada cuenta de la lengua de señas de la comunidad, y es entonces factible preguntar ¿Qué pasó antes de esta fecha con la educación de los sordos y sordas?, ¿Fue posible tenerlos en el olvido escolar?, ¿Cómo ha evolucionado estas constantes de exclusión para llegar a las propuestas inclusivas e incluyentes?

En esta dirección, las respuestas son amplias y disímiles, hallando vinculaciones con cuatro aristas de bifurcación, así: máximas políticas, principios filosóficos, luchas sociales y proyectos educativos. Con respecto a las primeras, es Hoyos (2021), quien afirma que:

El comunitarismo sordo apareció cuando las personas sordas y oyentes empezaron a preguntarse “el porqué” de la discriminación y opresión sorda, oponiéndose de cierto modo a un estigma que los separaba del resto de la sociedad por un rasgo: la sordera. (p.37)

En relación a la problemática expuesta, se aclara que en el Siglo XVI “Se había enseñado ya a hablar y a leer a algunos niños sordos de familias nobles, a base de muchos años de instrucción para que pudiera considerárseles personas jurídicamente y pudiesen heredar los títulos y fortunas de sus familias” (Sack, 2003, p. 48). Sucede pues, que esto profundiza las diferencias a nivel social y económico, donde solo pueden

incluirse determinados sordos en el transcurso escolar y comunicativo desde su sistema de expresión primario.

En Colombia, particularmente estos aspectos políticos se enmarcaron a favor de la comunidad sorda en el año 1996 con la Ley 324, al ser la pionera frente al reconocimiento de la lengua de señas como lengua materna, oficial y legítima, al precisar que “Es el código cuyo medio es el visual más que el auditivo. Como cualquiera otra lengua tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramáticas, sintaxis diferentes del español” (Artículo 1, 1996). Concepto ampliado y reafirmado posteriormente en el Decreto Nacional 2369 de 1997.

Adicionalmente, como lo referencia Hoyos (2018) “Entre 1700 y hasta finales de 1800 la modernidad permitió leyes civiles que declararon a las personas sordas sin estatus jurídico: El código Napoleónico” (p. 36), por lo cual es indispensable traer a colación la Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área iberoamericana, desarrollada en 1992, gracias a que establece discursivamente y de talante categórico la abolición de la exclusión en los criterios y especialmente en el inciso 4.4 niveles de intervención, que:

Las políticas para las personas con discapacidad deben contemplar la necesidad de intervenir no solo en el sujeto, sino también en el ambiente familiar, cultural, social y económico, dada la importancia del contexto en la etiología y configuración de las situaciones de deficiencia, discapacidad y minusvalía y en el propio desarrollo de los procesos de rehabilitación integra. (p. 6)

De igual forma, la Sentencia C-605/12 de la República de Colombia resalta las Normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas en cuanto al respeto frente al uso de la lengua de señas como vehículo comunicativo. En este punto, es importante indicar que:

A diferencia de otras comunidades, la comunidad Sorda, no se localiza territorialmente en ninguna parte, por lo tanto no tiene ninguna referencia. Es por

eso por lo que son ellos mismos quienes conservan y crean sus valores, tradiciones, y propuestas para la difusión de la lengua de signos. (Contreras, 2017, p.3)

En lo concerniente a la segunda arista, son filósofos como Kant y Locke, los encargados de excluir en el Siglo XVIII a los sordos del ámbito social con premisas como “Solo cierto tipo de personas pueden pretender respeto o dignidad, y solo frente a ellas pueden existir derechos” (Amorós, 1987), perspectiva segregadora que minimizó y dejó en el olvido a esta población para ubicarla dentro de los terrenos de la dominación. Allí, donde el concepto de técnicas disciplinarias de Foucault (1975) adquiere resonancia al tejerse ideológicamente con aquellos mecanismos de vigilancia, normalización, distribución, regulación, clasificación y exclusión; producto de un innumerable conjunto de hechos verticalizados por el abuso institucional y social, que permean entre otras cosas los objetivos individuales con el fin de resaltar los mayoritarios de las altas élites, fenómeno que devela las carencias de la confrontación de los sustentos teóricos y de los acaecimientos reales que se exponen en la sociedad contextualizada, y que tiende en su acciones a la exclusión.

De manera idéntica, las luchas sociales como tercer eje han dejado sobre la mesa la permanencia del dualismo entre la exclusión y la inclusión; como marca imborrable de la desigualdad en los procesos formativos, pues el solo hecho de ser apreciados como una comunidad lingüística minoritaria ya encasilla a los sujetos per se en un escalón inferior a los grupos mayoritarios, en este caso a los conformados por las personas oyentes, quienes vivieron desde el punto de vista de Sack (2003) “una situación calamitosa hasta 1750: sin posibilidad de adquirir el dominio del habla, reducidos a unas cuantas señas y gestos rudimentarios, marginados incluso de la comunidad de los de su propia condición, privados de la posibilidad de recibir una educación” (p. 48).

Cabe considerar, por otra parte que estas confrontaciones sociales han estado estigmatizadas por factores lingüísticos y semánticos que no logran definir a las personas sordas desde su esencia humana, sino desde sus descriptores médicos, para enfocarlos como individuos y no como miembros de una unidad organizada de sujetos,

que reciben el adjetivo de comunidad sorda y que permite hacer hincapié frente a la opinión de Cuevas (2013) al esclarecer que son precisamente “Las diferentes comprensiones que las sociedades han construido acerca de la sordera desde perspectivas predominantemente oyentes” (p. 695).

Como consecuencia se forjan diferentes dicotomías entre los incluidos y los excluidos, y por lo mismo afloran posturas socio antropológicas, médicas, políticas y culturales, haciendo emerger nuevos conceptos y planteamientos que tienen como propósito comprender las particularidades no como discapacidades, sino como diversidades funcionales, concepto encabezado en España por Palacios y Romañach (2006) y que “pretende eliminar la negatividad en la definición del colectivo y reforzar su esencia de diversidad” (p.28).

Una tarea a la que se le han sumado los actores educativos, al ser conscientes de esos largos sumarios de segregación que han vivenciado las personas sordas y que permiten recordar que fue el educador Pedro Ponce quien lideró en 1530 la primera academia para sordos en España, De l'Épée en 1755 en Francia, mientras que en Latinoamérica este asunto tomó varios lustros más, tal es el caso de Chile y Colombia, que tuvieron que esperar hasta 1852 y 1924 para fundaron estos primeros centros.

Cerrando estas aristas, se encuentran los proyectos formativos que a nivel colombiano están ligados a las políticas educativas, que en sus inicios apuntaban hacia una única posibilidad: la educación especial, que en palabras de Cuevas (2013) es “Una respuesta de diferenciación funcional al requerimiento de otorgar educación e integrar a una minoría de sordos que coexisten con la mayoría de oyentes en sociedades complejas y heterogéneas” (p. 700) y que con el transcurrir de los días fue dando un viraje hacia la integración, inclusión y adaptación curricular y pedagógica con grandes modificaciones legislativas que se reflejan en la Tabla 1, donde se puede percibir una significación tendiente a 1). Las necesidades educativas básicas desde el marco de acción de la Declaración de Salamanca (1994), 2). La inclusión como acción de derecho y 3) La educación inclusiva como propuesta social y política.

Tabla 1*Avances en política educativa Colombiana incluyente*

Año	Título	Proceso de inclusión
1938	Ley 143 de 1938	Se impulsa la educación de ciegos y sordomudos del país y se dictan otras disposiciones.
1996	Decreto Reglamentario 2082 de 1996	Orientación de la reglamentación de la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales
1996	Ley 324 de 1996	Proyección y creación de algunas normas a favor de la población sorda, particularmente en el artículo 1 desde la definición de sus condiciones.
1997	Ley 361 de 1997	Establecimiento de mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones.
2000	Resolución 1515 del año 2000	Regulación de los requisitos para la prestación del servicio educativo en el ciclo de educación básica primaria para sordos, por los establecimientos educativos estatales y privados
2003	Resolución 2565 de 2003	Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.
2005	Ley 982 de 2005	Organización de las normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas, alusión de las condiciones terminológicas y procedimentales de la

		inclusión.
2009	Decreto 366 de 2009	Disposición del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades en el marco de la educación inclusiva
2009	Ley 1346 de 2009	Aseguramiento en cuanto a los procesos educativos de carácter inclusivo, a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
2013	Ley Estatutaria 1618 de 2013	Creación de algunas normas a favor de la población sorda, estableciendo las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
2017	Decreto 1421 de 2017	Reglamentación del marco de la educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad.

Nota: Producto del proyecto de tesis doctoral *Representaciones sociales en torno a la inclusión educativa de la comunidad sorda: Experiencias, abordajes y develamientos en la Institución Niño Jesús de Praga de la ciudad de Ibagué- Tolima*, Universidad Católica de Manizales **Fuente:** propia - Erika Paola Motta Totena (2021)

En concordancia, las tecnologías de subjetivación que tienen su nacimiento en espacios sociales como la escuela o en instituciones como la familia, los grupos de amigos y los distintos grupos culturales posibilitan el perfeccionamiento del concepto del cuidado de sí; bajo los lentes de la educación inclusiva, la cual ha sufrido un devenir histórico desde un principio profundamente político y ético, y que por supuesto se apoya en los modelos pedagógicos (tradicional, conductista, constructivismo, cognitivo, romántico y social), al igual que en las organizaciones curriculares y los cánones didácticos.

Lo incluido y lo excluido en la educación para sordos

La escuela al igual que la fábrica y la prisión son instituciones que tienen como objetivo el disciplinamiento de los individuos mediante la sanción de los comportamientos irregulares, la observación punitiva y la rutinización de su cotidianidad, es decir, algunas prácticas educativas están verticalmente enfatizadas en acciones de alta densidad dominantes, las cuales pueden de una u otra manera cohibir el fortalecimiento de las potencialidades de los sujetos por cuestiones físicas, motoras, sensitivas, culturales, cognitivas o psicológicas.

Con un origen similar, la educación que han experimentado las personas sordas ha estado vinculada desde la perspectiva de esta ponencia con cinco estadios de desarrollo, el primero de ellos (vestigio de la filosofía griega del siglo V a. C. al III a. C.) puede considerarse como la Invisibilización, cuya raíz era la prohibición de su participación escolar por cuestiones de índole social, jurídico y cultural, afirmando que no eran merecedores de ser cultos. El segundo, es el Ocultamiento (Propio de la Edad Media) donde su educación estaba supeditada a la buena voluntad de monjes y sacerdotes que los formaban en ciertas áreas, pero de manera reservada y no sistemática. El tercero, se vincula con el Elitismo (Siglo XVI en Europa) cuya instrucción se ligaba única y exclusivamente a la pertenencia de una clase social privilegiada, que les permitía gozar de beneficios en su preparación oral, como factor de normalización.

Con relación al cuarto estadio, se puede afirmar que corresponde a la integración desde la discapacidad al sistema como acción inherente a la educación especial, y que posee a su vez variadas características como: rehabilitación, oralización, educación monolingüe y educación bilingüe y es que “quizás la característica más denunciada por la mayoría de autores haya sido la confusión de integración con asimilación. Esto implicó adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad” (Moriña, 2002, p.41). Finalmente, se ubica el reconocimiento de la diversidad con dos ópticas: las necesidades educativas especiales y las singularidades funcionales, que se han acoplado al sistema

educativo regular a través de la inclusión con el respaldo de intérpretes, modelos lingüísticos y docentes de apoyo.

En el anterior orden de ideas, es posible afirmar que los tres grandes paradigmas que han ocupado el devenir educativo de las personas sordas en nuestro contexto corresponden a la pedagogía tradicional (instruccional o academicista), como antecedente sobre el que operarán las pedagogías que emergen sobre todo desde principios del siglo anterior, y que subsecuentemente corresponden a la pedagogía conductista, y a la pedagogía constructivista, horizontes de obligada atención en el examen del devenir y formas bajo las cuales se ha articulado la enseñanza y el aprendizaje en los últimos tiempos. Esos horizontes brindan pautas que permiten entrever el cómo se ha asumido el papel de lo incluido y excluido frente a la formación de los sujetos sordos y, en esta medida, por supuesto, también permiten dilucidar las posturas bajo las cuales se ha abordado la relación entre oyentes y sordos.

Es así, que existe una predominancia durante varios períodos de creencias y ópticas médicas que limitaron a los sordos, discriminándolos al no recibir algún tipo de enseñanza o instrucción, por lo cual las consecuencias de esta perspectiva dominante fueron: 1. Una castración en la adquisición de su lengua de señas, 2. Obligación e imposición de aspectos verbotonales y 3. Prácticas segregadoras sobre la desigualdad lingüística. No obstante, con la evolución del pensamiento y con la valoración de las singularidades estas realidades han ido mutando favorablemente hacia una pedagogía de las diferencias como lo manifiesta Skliar (2018), porque:

Pensar educativamente la educación de los sordos no puede reducirse a un simple problema de optimismo o pesimismo. Diría, más bien, que se trata de una cuestión de políticas públicas o, para decir mejor, del carácter público de una política cuya dispersión hacia la medicalización o patologización de la infancia y la inclusión genérica de las últimas décadas no ha producido otra cosa que la atomización de las personas sordas. (p.88)

Cabe destacar que estas pedagogías se materializan en diferentes acciones, entre las que se crea un espiral de valoración y reconocimiento, tales como las adecuaciones didácticas (apoyo de instrumentos para la interpretación), ajustes logísticos (Manejo de espacio para los modelos lingüísticos e intérpretes), preparación humana (estudio y conocimiento de la lengua de señas), cambios curriculares (Planes individuales de ajustes razonables y Diseño Universal del aprendizaje), entre otras que benefician una auténtica inclusión a la sociedad y a la escuela, mostrando desde las vivencias de diferentes sujetos los alcances, pero también las restricciones al momento de re significar el papel de la inclusión y la exclusión como elementos constantes en los avances escolares y culturales.

Conclusiones

Comprender la historia educativa de las personas sordas en términos de procesos educativos es entender su devenir como cultura, es penetrar en los tejidos densos de lo que se ha construido como sociedad. En tal orden, la mirada social exhorta a la comunidad académica a reflexionar su situación, más allá de los cuerpo de datos aislados, sino desde la transformación de la educación de los sistemas regulares para ubicarla en los terrenos de la inclusión, tejiéndola por el tamiz de la transformación de la consciencia de la escuela como nicho incluyente y no como factor de exclusión.

La exclusión dentro de la educación para sordos ha estado influenciada por estigmatizaciones, producto de discursos medicalizados que hacen énfasis en las diferencias como un factor de limitación y discriminación, mientras que la inclusión tanto en sistemas regulares, especializados o de diversidad han estado compaginados con una consideración socio antropológica, capaz de defender las representaciones sociales de equidad, singularidad y respeto, esas mismas que comprenden que las particularidades funcionales y comunicativas más que alejarnos deben permitir un acercamiento como sociedad polifónica.

El análisis precedente, permite remitir estos fundamentos hacia el núcleo de la proposición pedagógica de Freire, la liberación de los oprimidos, donde está plasmado algo que va a ser central, y es la idea que la comprensión del mundo educativo puede ser transformada por medio de la consciencia que se adquiere con los otros. Esa toma de consciencia es en suma lo que separa la educación bancaria, domesticadora y opresora (tradicional e instruccional) de la educación problematizadora, reflexiva y liberadora, que busca que los sujetos independientemente de sus particularidades (en este caso las particularidades auditivas) alcancen un entendimiento de las fuerzas ideológicas que lo circundan y de las condiciones que lo someten y lo esclavizan, en pro de fomentar la libertad, la justicia y la transformación (Maldonado, 2008).

En ese sentido se asume una posición dialéctica: la escuela está inmersa en la cultura y por lo tanto puede contribuir a su transformación, repensando eso que se incluye y se excluye, gracias a que la educación es un aparato de poder institucionalizador de enunciaciones que logra estructurar, desestructurar o reestructurar las relaciones sociales en favor de la educación inclusiva o en su contra.

La educación inclusiva para la comunidad sorda se fragua en un terreno que responde a la suma de unos procesos de carácter filosófico, social y cultural que a través de la trayectoria histórica se han construido. En esa dirección, este proyecto político y formativo reconoce un camino que persigue allanar los vacíos de la tradición educativa, proponiendo una relación pedagógica más humanista, más reflexiva, más significativa y más integral, de cara a la formación crítica, ética y moral que se requiere para el ser en los actuales tiempos.

Referencias

Amorós, C. (1987). *Hacia una crítica de la razón Patriarcal*. Anthropos.

Congreso de Colombia. (11 de octubre de 1996). *Ley 324 De 1996*. Ministerio de educación.

Cortés, A. (2017). *Evolución de la comunidad Sorda y su educación y propuestas para la difusión de la lengua de signos*. Universitat Pompeu Fabra.

Cuevas, H. (2013). *El gobierno de los sordos: el dispositivo educacional*. Revista de Ciencia Política, 2013, 33 (3), 693 – 713.

Darío, R. (2020). *El sátiro sordo*. Independently published.

Echeita Sarrionandia, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

Hoyos Rojas, L.M. (2021). *Comunidad sorda en disputa, vindicación de una teoría y tradición política de la modernidad*. Ibañez.

Maldonado G, M. (2008). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Editorial Magisterio.

Motta Totena, E. P. (2021). *Representaciones sociales en torno a la inclusión educativa de la comunidad sorda: Experiencias, abordajes y develamientos en la Institución Niño Jesús de Praga de la ciudad de Ibagué*. Universidad Católica de Manizales.

Morina, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Ediciones ALJIBE.

Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitás - AIES.

Sack, O. (2003). *Veo una voz, viaje al mundo de los sordos*. Anagrama.

Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Graó.

Vide, L. (2003). *Aprender a hablar, ¿un milagro para los sordos del siglo XVI?* Centro Virtual Cervantes.

Declaración de Cartagena de Indias. (27 y 30 de octubre de 1992). *Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área iberoamericana*. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion_cartagena_politica_discapacidad.pdf

CUIDADORES INFORMALES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD FÍSICA E INTELECTUAL Y SU IMPACTO EN EL ÁMBITO FAMILIAR, PSICOLÓGICO Y SOCIAL, DE LOJA-ECUADOR

Ruth Patricia Maldonado R: rpmaldonado@utpl.edu.ec

Carmen Delia Sánchez León: cdsanchez@utpl.edu.ec

Universidad Técnica Particular de Loja

Loja-Ecuador

Resumen

Antecedentes. El cuidado de un familiar con discapacidad física e intelectual ha sido tema de varias investigaciones supone un desajuste en el sistema familiar que incide en la calidad de vida de sus miembros. Objetivos: El propósito del presente trabajo se enfocó en determinar el impacto biopsicosocial y familiar de los cuidadores informales beneficiarios del Bono Joaquín Gallegos Lara de la ciudad de Loja-Ecuador. Metodología. - Este estudio se llevó a cabo con 17 cuidadores informal; de edades comprendidas entre 0 a 18 años de edad, que pertenecen al grupo de Apoyo “Ángeles de Luz”, que aceptaron participar en el estudio. Se utilizó un cuestionario sociodemográfico, el Cuestionario Zarit y el instrumento Score-15. Resultados: se analizó la sobrecarga del cuidador informal, así como la funcionalidad familiar. Conclusión. El nivel de sobrecarga que experimenta el cuidador informal investigado, es intenso; de igual manera el funcionamiento familiar es malo, con dificultades en la comunicación, reducción de las relaciones interpersonales y sociales del cuidador con su entorno, sin embargo, la capacidad de adaptación de los miembros del grupo familiar, es una fortaleza. Esta información permitirá diseñar planes de intervención para mejorar la calidad de vida de los cuidadores informales.

Palabras clave: Discapacidad intelectual; discapacidad física; sobrecarga; cuidador informal; funcionalidad familiar.

Summary

Background. Caring for a family member with a physical and intellectual disability has been the subject of several investigations. It implies an imbalance in the family system that affects the quality of life of its members. Objectives: the purpose of this work was focused on determining the biopsychosocial and family impact of informal caregivers who

are beneficiaries of the Joaquin Gallegos Lara Voucher from the city of Loja-Ecuador. Methodology. - This study was carried out with 17, informal caregivers of people with very serious and severe disabilities, both physical and intellectual, aged between 0 to 18 years of age who belong to the Support group "Angeles de Luz", who agreed to participate in the study. A sociodemographic questionnaire, the Zarit Questionnaire and the Score-15 instrument were used. Results: informal caregiver overload was analyzed, as well as family functionality. Conclusion. The level of overload experienced by the investigated informal caregiver is intense; in the same way, family functioning is bad, with difficulties in communication, reduction of the caregiver's interpersonal and social relationships with their environment, however, the adaptability of the members of the family group is a strength. This information will allow the design of intervention plans to improve the quality of life of informal caregivers.

Keywords: Intellectual disability; physical disability; overload; informal caregiver; family functionality.

1. INTRODUCCIÓN

El cuidado de un familiar con discapacidad intelectual y física a menudo constituye una de las tareas más arduas y complejas a las que se enfrentan a diario las familias y personas que están a cargo de esta labor, en especial si aquellos presentan un alto grado de dependencia.

En general, esta actividad implica tareas relacionadas con la higiene personal y de salud, con el tratamiento médico, asuntos legales, acompañamiento, reemplazo en la toma de decisiones importantes, solicitud de información y apoyo a los profesionales que guían en el cuidado (Barer & Jhonson, 1990; Garrido, 2003).

En primera instancia, quién se encarga de asumir la responsabilidad del cuidado de las personas con discapacidad en el hogar, es la familia, considerada como un grupo de potencia natural en la cual se establecen recíprocas dependencias y vínculos afectivos entre sus miembros" (Valladares, 2008). A estos cuidadores familiares se los identifica como cuidadores informales o primarios, al respecto Flórez, Adeva & García (1997), los

definen como “aquellas personas que no disponen de capacitación, no son remunerados por su tarea, tienen un elevado grado de compromiso, caracterizada por el afecto y una atención sin límite de horarios”.

Los aportes realizados por el grupo de Zarit (1987) (citado por Martín et al., 1996), definen la carga como un resultado de la acción de cuidar a una persona dependiente o mayor, que amenaza la salud física y mental del cuidador.

En este contexto, el presente estudio con enfoque cuantitativo y cualitativo, de alcance exploratorio-descriptivo, se enfocó a determinar el impacto psicosocial y familiar de 17 cuidadores informales de menores de 18 años con discapacidad física e intelectual, beneficiarios del bono Joaquín Gallegos Lara de la ciudad de Loja, que fueron seleccionados mediante muestreo por conveniencia, a los cuáles se les aplicó una ficha sociodemográfica; cuestionario de Zarit y el Score 15.

En este estudio encontraremos en un primer momento:

El desarrollo teórico de esta investigación, se construyó en base a conceptos de discapacidad y dependencia; cuidador informal, modelos teóricos del estrés, familia y discapacidad.

En un segundo momento, se presentará la metodología utilizada en la investigación de campo, el procedimiento que se siguió para el desarrollo de la investigación, las técnicas e instrumentos que sirvieron para recoger la información de las variables estudiadas.

Finalmente, se presenta el análisis y discusión de resultados obtenidos en la investigación de campo.

2. FUNDAMENTACIÓN

Para una mejor comprensión, se presentará una breve conceptualización de los principales temas que se abordarán en el estudio.

✓ Discapacidad

La Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud, versión niños y jóvenes (CIF-NJ) considera a la discapacidad como una interacción entre problemas de salud y factores ambientales y personales (OMS y UNICEF, 2013) y que puede ocurrir en tres niveles:

1. Deficiencia en la función o la estructura corporal, como las cataratas, que impiden el pasaje de la luz y la sensación de la forma y el tamaño de los estímulos visuales;
2. Limitación en la actividad, como la incapacidad de leer o de moverse por sí mismo;
3. Restricción de la participación, como la exclusión de la escuela (p.7).

✓ **Discapacidad Intelectual**

Según, Ruiz (citado por Bernal Carol, 2009) “la discapacidad intelectual está caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, así como expresada en las habilidades conceptuales, sociales, y prácticas; esta discapacidad se origina antes de los 18 años de edad”

Para Schalock y Luckasson, (mencionados por Bernal, 2009) la discapacidad intelectual puede comprenderse a partir de la multidimensionalidad de la inteligencia y los constructos de la conducta adaptativa.

Las características de la discapacidad intelectual se dan en las áreas cognitiva, psicomotora, lenguaje, afectiva y adaptativa.

✓ **Discapacidad física**

Se entiende por discapacidad física, a la situación o al estado que impide o dificulta que una persona pueda moverse con libertad, de tal modo que tenga plena funcionalidad, encontrándose afectado el aparato locomotor, siendo visible especialmente en extremidades afectando a la musculatura esquelética sin que la persona pueda ser

movida de manera voluntaria. (Psicología y Mente, 2017)

Es importante indicar que las limitaciones de la discapacidad física son permanentes o temporales de acuerdo a la deficiencia, y al tratamiento de la deficiencia.

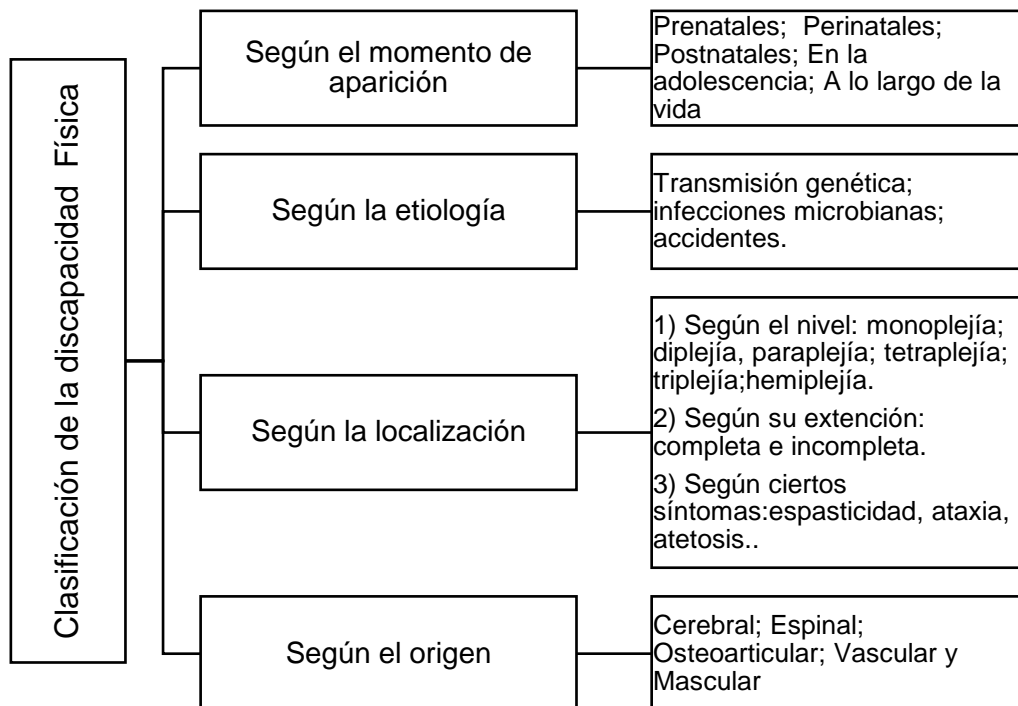
Según, Sánchez. Cantón y Sevilla (1997), existen varios tipos de discapacidad física:

- Por padecimientos médicos que disminuyen sus capacidades físicas como: asma, leucemia, hemofilia, etc.
- Debidas a secuelas de accidentes o enfermedades, se presentan diferentes tipos de discapacidades físicas notables como: parálisis cerebral infantil, uso de prótesis, uso de silla de ruedas, etc.
- Malformaciones físicas sin significación funcional, pero con impacto estético como son: cicatrices, manchas, labio leporino, lupus eritematoso, etc.
- Estudiantes sin limitaciones físicas, pero con características fenotípicas alejadas de la norma: muy altos, de otra raza, de otra nacionalidad, etc.

Aguado y Alcedo, 2002; Gallardo y Salvador 1994; Reina et al. 2002 proponen la siguiente clasificación de la discapacidad física, la misma que se resumen en la figura 1.

Figura 1

Clasificación de la Discapacidad Física



Fuente: Aguado y Alcedo, 2002; Gallardo y Salvador 1994; Reina et al. 2002

De acuerdo al tipo de discapacidad física, la persona podrá presentar mayor o menor movilidad, movimientos involuntarios, alteraciones en el tono muscular, temblores, perturbaciones en el equilibrio, entre otros.

Para tener un panorama claro de las personas con discapacidad que requieren cuidado, es necesario hacer referencia al término dependencia y los factores asociados al mismo.

✓ Dependencia

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS,2016) “la dependencia es la limitación en la movilidad para realizar algunas actividades claves y que requiere una ayuda humana.”. En este mismo sentido, el Consejo de Europa, citado por CRE (2016), la define como un estado en el cual se encuentran las personas que, por razones ligadas a la falta o pérdida de autonomía física, psíquica o intelectual, necesitan de una asistencia y/o ayuda importante de otra persona para realizar las actividades de la vida diaria.

Por tanto, la dependencia implica la existencia de limitaciones que pueden ser físicas, psíquicas e intelectuales que determina la incapacidad de la persona de cuidar de sí misma, afectando su calidad de vida, su autonomía, independencia, participación y dignidad, generando la necesidad de asistencia por parte de una tercera persona.

Por otra parte, en el libro blanco (2004), se menciona que, para hablar de situación de dependencia, se deben considerar tres factores: 1) La existencia de una limitación física, psíquica o intelectual que merma las capacidades de la persona; 2) incapacidad de la persona para realizar por sí mismo las actividades de la vida diaria y; 3) la necesidad de asistencia o cuidados por parte de un tercero (pág. 4).

Además, de lo mencionado anteriormente, se señala que existen variables sociales y ambientales, además de las genéticas que condicionan la aparición y desarrollo de desencadenantes de la dependencia, agrega que con un ritmo de vida saludable se pueda prevenir el desencadenamiento de estos factores.

Por otro lado, la Ley Orgánica de discapacidades expedida en el 2012, de la Constitución de la República del Ecuador en su Art. 1, establece asegurar la prevención, detección oportuna, habilitación y rehabilitación de la discapacidad y garantizar la plena vigencia, difusión y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. De igual manera, en el Ar. 3 de la misma Ley, se encuentran los fines que hacen referencia a: Establecer un sistema nacional descentralizado de protección integral de discapacidades; promover e impulsar un sistema de promoción, prevención, detección oportuna, habilitación, rehabilitación integral y atención permanente de las personas con discapacidad a través de servicios de calidad.

Procurar el cumplimiento de mecanismos de exigibilidad, protección y restitución, que puedan permitir eliminar, entre otras, las barreras físicas, actitudinales, sociales y comunicacionales, a que se enfrentan las personas con discapacidad; y, eliminar toda forma de abandono, discriminación, odio, explotación, violencia y abuso de autoridad por razones de discapacidad.

Una vez analizada la terminología que nos permiten centrarnos en el tema fundamental de la investigación, es importante definir a qué hace referencia la conceptualización de cuidador informal.

▪ **Cuidador informal**

El cuidador informal, es la persona que se dedica al cuidado de otra persona, que así lo requiere ya sea por su edad o por discapacidad, satisfaciendo sus necesidades materiales y emocionales (Ruiz, 2015), no tiene una formación profesional o técnica en cuidado y atención y que en un alto porcentaje es realizada por el género femenino, siendo un colectivo en aumento que sin reconocimiento realiza esta actividad invisibilizada socialmente (Delicado, García, López, & Martínez, 2000).

Para Ruiz (2015), los cuidadores informales son aquellos que:

- Dispensan cuidados sin percibir compensación económica por realizar esta tarea, porque generalmente son familiares directos.
- No poseen formación formal para suministrar los cuidados ni tampoco sobre las necesidades físicas y/o mentales que provocan la enfermedad/discapacidad.
- Pertenecen al entorno próximo de la persona dependiente como son los miembros de la familia.
- Se implican en actividades de cuidado y de atención a las necesidades.
- Ayudan de forma regular y continua a la persona dependiente, normalmente durante todo el día (pág. 3).

▪ **Características de los cuidadores informales de personas con discapacidad física e intelectual en situación de dependencia.**

El cuidado de una persona indudablemente requiere de esfuerzo y dedicación y hay cuidadores que tratan de resaltar los aspectos positivos de ese cuidado que es

frecuentemente de un ser querido. Cuando el cuidador asume positivamente el cuidado, se refleja una mejor salud mental, menor ira y sobrecarga y menor sintomatología física, además, el valorar positivamente los cuidados que brinda el cuidador, le ayudan a afrontar de mejor forma las cargas subjetivas consecuencia del rol que desempeña (López, 2005, págs. 47- 48).

Entre las variables sociodemográficas que determinan el perfil del cuidador informal se mencionan: el sexo, el vínculo familiar, el estado civil, la edad, el nivel educativo, la situación laboral, el nivel económico, y la clase social.

A partir de los cuidados brindados y de la relación entre el receptor de los cuidados y el cuidador, se menciona algunos ámbitos en los que pueden verse afectados:

En el ámbito físico. - Debido a la gran cantidad de tareas que asumen, se produce: agotamiento físico y sensación de fatiga, causada por los trastornos de conducta u otras alteraciones que puede presentar la persona cuidada (Ruiz, 2015).

En el ámbito psicológico. - Suelen aparecer sentimientos negativos en el cuidador, causados frecuentemente por alteraciones en el orden afectivo, como la depresión y la ansiedad (Ruiz, 2015).

En el ámbito social. - El cuidador debido a su poca disposición de tiempo, reduce sus actividades sociales, laborales y culturales, afectándose en consecuencia la dinámica familiar por recibir poco apoyo con otros miembros y por la disparidad de criterios en torno al manejo y cuidado que se debe tener con el paciente (Ruiz, 2015).

En el ámbito económico. - Muchas veces el cuidador informal se ha visto obligado a abandonar su trabajo para dedicarse por completo al cuidado del familiar, por lo que sus ingresos se ven disminuidos y además debe destinar una cantidad adicional de recursos al aseo y cuidado del paciente (Ruiz, 2015).

- **Factores de riesgo de los cuidadores informales**

Con el fin de planificar de manera óptima los servicios de apoyo y permitirles afrontar las dificultades previniendo la aparición de problemas serios en la salud, debe existir la

capacidad de identificar aquellos factores que inciden en el malestar físico y emocional de los cuidadores dependientes.

La selección de variables predictores son las más relevantes en torno a:

- Ámbitos sociodemográficos de género y parentesco;
- Características de la persona cuidada con problemas conductuales o de carga objetiva y;
- Características del cuidador como son las estrategias, los recursos personales, a la valoración negativa o positiva de la situación y al grupo sociocultural (López, 2005, pág. 38).

La carga objetiva constituye un indicador del grado en el que se afecta la vida cotidiana de los cuidadores ante la situación demandante de cuidar y puede observarse como una variable que determina la mayor o menor afectación emocional y física de los cuidadores. Los cambios en la salud del paciente se relacionan directamente con la carga objetiva; sin embargo, hay variadas evidencias en contra de la asociación entre la carga objetiva y la afectación emocional del cuidador, así como también, hay evidencias en contra de la asociación entre carga afectiva y problemas físicos del cuidador, y también el riesgo de hipertensión, no parece relacionarse con los cuidados proporcionados a los pacientes.

En definitiva, la carga objetiva del cuidador no es determinante a la hora de explicar un malestar colectivo, y “un mayor deterioro físico o cognitivo del familiar, con la consiguiente mayor carga objetiva, no constituyen por sí solos elementos esenciales para determinar el malestar físico y emocional padecido por los cuidadores” (López, 2005, págs. 44-46).

Estrategias y recursos personales. - Llamamos estrategias y recursos personales a todas las herramientas y recursos de los que dispone el cuidador y que contribuyen a amortiguar el impacto de la situación de cuidado en la que está inmerso. Estas son:

Apoyo social; estrategias de afrontamiento; autoestima y autoeficacia; factores socioculturales.

▪ **Modelos teóricos del estrés en cuidadores informales de personas menores**

Entre los modelos teóricos más estudiados, se encuentran las teorías y modelos explicativos del estrés, centrados en modelos transaccionales o interaccionales de Lazarus y Folkman (1986). Estas teorías, surgen desde la interacción dinámica entre la persona y su contexto y dependerá de la valoración que haga la persona sobre los recursos que posee, las estrategias y habilidades de las que dispone (Tena Rufo, 2016). Los modelos más estudiados, que se pueden adaptar a los cuidadores informales de personas menores son: el modelo sociocultural; modelo de predisposición e incitación; modelo multidimensional de agentes estresantes; modelo multidireccional del estrés.

▪ **La familia bajo el impacto de la enfermedad**

Navarro Góngora (1999), señala que los elementos de relación que pueden verse afectados, en la enfermedad son: el cuestionamiento de los valores familiares en el entorno de la discapacidad e incluso en algunos casos sobre la muerte; la expresividad de las emociones y la valía personal pueden verse alteradas, puede surgir aglutinación o desligamiento familiar ante los problemas, o un estilo educativo sobreprotector con casos de dependencia que tienden a la cronicidad, también puede existir los cuestionamientos de normas, reglas, la tendencia a asumir nuevos roles y desafíos en el sistema conyugal que afronta nuevas circunstancias.

Fernández (2004) expresa que, en las familias con una persona con enfermedad crónica, se producen cambios sin un modelo concreto, variando de acuerdo a los siguientes factores:

- **Etapas del ciclo vital:** Se ve afectada en el cumplimiento de roles, tareas de cada uno de los miembros independientemente del ciclo en el que se encuentre, que puede variar desde niños pequeños, hijos adolescentes, nido vacío, etc.

- **Flexibilidad o rigidez de roles familiares:** La alteración de roles, genera una disparidad entre los miembros de la familia, afectando las relaciones entre los subsistemas e implica la renuncia a aspiraciones personales y familiares.
- **Nivel socioeconómico:** La llegada de un miembro con discapacidad a la familia, afecta en el plano económico, por cuanto la familia debe realizar reajustes para solventar las necesidades de salud, educación, transporte, vestimenta y otros de la persona con discapacidad y la familia.
- Comunicación intrafamiliar y la relación de pareja, se quebranta por cuanto los temas de comunicación redundan en la enfermedad, y aspectos relacionados a la discapacidad.
- **Capacidad del grupo familiar para la resolución de conflictos.** En cuanto a este factor se puede observar las fortalezas de las familias en la forma de resolver problemas a partir de la ayuda mutua y la capacidad empática de cada miembro del grupo familiar (Ribé, 2014, p. 7).
- ***La enfermedad del niño y el adolescente y su impacto en el ciclo evolutivo.***

Hobbs, Perrin e Ireys, citados por Navarro (2004) Afirman que la existencia de una enfermedad crónica e incapacitante, limita el desarrollo bio-psico-social y emocional de los niños y adolescentes que las padecen.

De esta manera es importante resaltar los estadios de desarrollo propuestos por Erikson, haciendo énfasis en las etapas del ciclo evolutivo del desarrollo psicosocial en niños y adolescentes, es así que en los primeros años de vida se desarrolla la confianza que debe mantenerse toda la vida y por consiguiente permite alcanzar la identidad y el sentido de aceptación necesaria para su inclusión en la sociedad; conforme avanza el ciclo vital, es necesario alcanzar un cierto grado de autonomía y la iniciativa para realizar actividades que le permitan desempeñarse acorde a sus capacidades así como adquirir la propia identidad y el sentido de pertenencia a un grupo, sin embargo, estas etapas no se cumplen en su totalidad en los niños y adolescentes con enfermedades crónicas y discapacitantes, debido a que, en un inicio los padres no se encuentran preparados para

aceptar a su hijo con discapacidad, lo que debilita o anula el vínculo de apego, lo cual interfiere en el desarrollo socio-emocional. De igual forma las conductas de exploración y juego importantes en esta edad las mismas que están limitadas como consecuencia de la enfermedad (Aranda & Neira, 2010)

En conclusión, se puede observar que los menores con enfermedades crónicas y discapacitantes, no alcanzan las etapas de desarrollo psicosocial, por tanto, no son autónomos para realizar actividades de autocuidado y de vida diaria, dependiendo del cuidado y supervisión de un adulto.

- **Alteraciones en los roles y funciones familiares**

Rolland citado por Navarro (2004), manifiesta que el surgimiento de una enfermedad, requiere la distribución de roles y redefinición de funciones familiares.

Según, Aranda & Neira (2010) cuando en la familia llega un nuevo miembro con discapacidad, el sistema se ve obligado a reacomodarse y reestructurarse, lo cual también conlleva a una reorganización de roles. Los roles se organizan ante la nueva situación, los cuales se reordenarán en función de las nuevas necesidades de las familias.

Referente a las alteraciones en los roles y funciones que enfrenta la familia ante la discapacidad de un miembro y más aún cuando este es un hijo, la familia sufre un fuerte impacto en lo emocional, no así en su estructura como lo afirma Navarro Góngora.

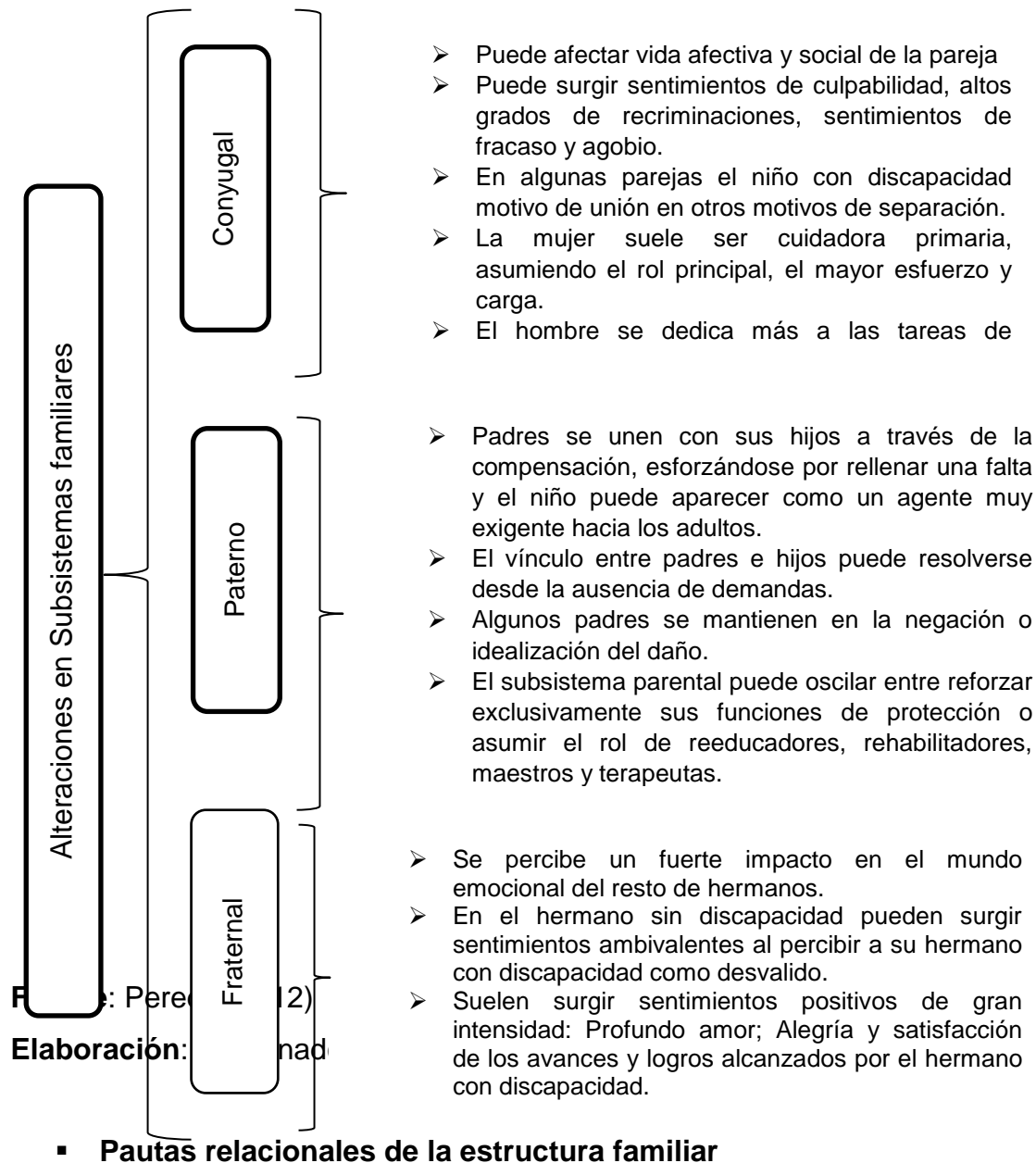
Aranda & Neira (2010) refieren que todo sistema familiar tiene normas comunes y roles asignados entre sus integrantes, es importante conocer la distribución de estos roles ya que nos indican las pautas de estructuración de las relaciones al interior del sistema.

De lo expuesto, podemos expresar que es deber inherente de los padres, cumplir con los roles y funciones a ellos asignados, sin embargo, la llegada de un hijo con discapacidad puede invertir los roles, de padres a hijos, es decir, los padres delegan a los hijos tareas

relacionadas con el rol parental y a su vez los hijos cumplen, esto se constituye en un factor negativo al momento en el que limita el desarrollo óptimo de los hijos, desde esta perspectiva surgen alteraciones en los subsistemas familiares: conyugal, parental y fraterno. Ver figura 2.

Figura 2

Alteraciones en los subsistemas familiares



En algunos casos sucede que, en familias de personas con discapacidad, en donde se dan problemas en el subsistema conyugal, existe la tendencia a triangular al hijo con

discapacidad, con el objetivo de evadir la ansiedad latente en la relación de pareja. Por ello, es importante considerar el rol que cumple el niño con discapacidad en la relación familiar. Se crean relaciones privilegiadas que tienen el beneficio del vínculo emocional con los coaligados a fin de llenar la vida con algo significativo (cuidar de quien tiene la enfermedad), pero también la contrapartida de la renuncia a proyectos personales valorados y la sobrecarga de la dedicación. Además, podrían presentarse las llamadas *coaliciones* entre miembros de la familia, las mismas que pueden desarrollarse entre la persona receptora de cuidados y el cuidador informal, lo que desarrolla relaciones privilegiadas fortaleciendo el vínculo emocional entre ambas partes, provocando la exclusión de otros miembros del grupo familiar (Aranda & Neira, 2010).

4. METODOLOGÍA

▪ Participantes

La muestra estuvo conformada por 17 cuidadoras informales de niños con discapacidad física e intelectual, beneficiarias del bono Joaquín Gallegos Lara, de la ciudad de Loja. La media de edad de los participantes es de 36 años. Un total de 5 participantes fueron excluidos de este estudio.

▪ Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico. Consistió en ítems dirigidos a extraer datos del cuidador y del beneficiario del bono Joaquín Gallegos Lara: sexo, edad, origen étnico, nivel educativo, ingresos económicos, vivienda, número de miembros de la familia, accesibilidad a servicios básicos, tipo de discapacidad.

Cuestionario ZARIT. Autores: Zarit, Rever y Bach-Peterson; Adaptación Española Martin et al. Es un instrumento diseñado para valorar la vivencia subjetiva de sobrecarga sentida por el cuidador principal de una persona con enfermedades crónicas e incapacitantes. Este instrumento consta de 22 ítems que explora los efectos negativos sobre el cuidador en distintas áreas de su vida: salud física, psíquica, actividades sociales y recursos económicos. El cuidador responde las preguntas del cuestionario anotando una puntuación para cada cuestión (escala tipo Likert de 5 puntos), (0 = Nunca; 1 = Casi nunca; 2 = A veces; 3 = Bastantes veces; 4 = Casi siempre).

Cuestionario Score 15. Autores Peter Stratton, Julia Bland, Emma Janes, Judith Lask. Este instrumento consta de tres escalas que oscilan en un rango del 1 al 10, donde la familia valora la percepción de su valía como familia funcional y la utilidad de la terapia, respecto a sus dificultades. Por otro lado, contiene dos preguntas abiertas que tratan sobre las palabras que describen mejor a la familia y cuál es el problema que los trae a terapia. Dichos apartados se repiten en las tres aplicaciones del cuestionario de manera que, no sólo se puede recoger la percepción de la familia sobre sus dificultades, sino, además, si ésta ha variado.

- **Diseño y procedimiento**

La aplicación de los instrumentos, se realizó de forma individual y todos los participantes llenaron un consentimiento informado.

Se realizó un estudio de tipo mixto. El alcance de la investigación fue exploratoria-descriptiva, pues nos permitió describir y / o detallar las situaciones, contextos y sucesos cómo son y cómo se manifiestan de acuerdo a las variables investigadas.

Es importante mencionar que se utilizó una muestra por conveniencia, debido a que estuvo formada por los casos disponibles a los cuales se tuvo acceso.

- **Tabulación y análisis de datos**

La tabulación y análisis de resultados del cuestionario aplicado, se realizó por medio de la codificación de datos en matrices del programa informático Excel en donde se muestran las tablas estadísticas para su correspondiente análisis e interpretación.

5. RESULTADOS

Los resultados de la ficha sociodemográfica, nos permitieron realizar una caracterización del cuidador informal.

Tabla 2. Caracterización del cuidador informal

Caracterización del cuidador informal			
		N	%

Genero	Femenino	17	100
Estado civil	Casado	9	52,9
	Unión Libre	5	29,4
	Divorciada/Separa da	3	17,7
Nivel de instrucción	Primaria Completa	7	41,2
	Secundaria Completa	9	52,9
	Superior	1	5,9
Ocupación	Quehaceres Domésticos	15	88,2
	Comisionista	2	11,8
Parentesco con la persona a su cuidado	Hermana/o	1	5,9
	Madre	16	94,1
Ha presentado problemas de salud	Si	17	100,0
	No	0	0,0

Fuente: Ficha Sociodemográfica

Elaboración: Maldonado, R. & Sánchez, C. (2021)

En la Tabla. 1, se aprecia los resultados de la caracterización del cuidador informal de los menores de 18 años de edad que tienen discapacidad física y mental, según se observa el 100% de la población investigada son mujeres, que tienen una edad media de 36,4 años; estado civil casadas (52.9%), unión libre (29,4 %) y el 17,7% son separadas o divorciadas; instrucción secundaria completa (52.9%), primaria completa (41,2%) y estudios superiores (5,9 %).

Con respecto a la ocupación de las cuidadoras informales el 82.2 % se dedican a labores domésticos y en un porcentaje mínimo (11,8) a la actividad de comisionistas. La gran mayoría de las cuidadoras (94,1%) son sus madres. El 100% de ellas presentan problemas de salud.

Estos resultados obtenidos de los cuidadores informales de los menores beneficiarios del Bono Joaquín Gallegos Lara, guardan relación con el perfil del cuidador informal; puesto

que, los cuidados son asumidos en su totalidad por la figura materna, en cuanto al estado civil están casadas, poseen un nivel de instrucción bueno, pues han completado sus estudios secundarios en su mayoría, y, están dedicadas a quehaceres domésticos.

El estar casadas es muy importante para ellas ya que esta estabilidad matrimonial les permite compartir con su pareja las actividades y cuidado de la persona con discapacidad, disminuyendo el riesgo de sobrecarga; Sin embargo, existen otros factores como el nivel de instrucción y ocupación dirigida a quehaceres domésticos, razón por la cual se ven privadas de involucrarse socialmente y en consecuencia se incrementa la monotonía que afecta directamente al cuidador informal, quien enfrenta problemas de salud como características propias del síndrome del cuidador.

Tabla 3. Características de las personas receptoras de cuidados

Caracterización de la persona con discapacidad			
		N	%
Genero	Femenino	8	47,1
	Masculino	9	52,9
Nivel de instrucción	Analfabeto	6	35,3
	Primaria Incompleta	7	41,2
	Primaria Completa	3	17,6
	Secundaria Incompleta	1	5,9
Tipo de discapacidad	Física	6	35,3
	Intelectual	3	17,6
	Física/Intelectual	8	47,1
Grado de discapacidad	Grave	2	11,8
	Muy grave	15	88,2

Fuente: Ficha Sociodemográfica

Elaboración: Maldonado, R. & Sánchez, C. (2021)

En la tabla 2, los resultados obtenidos, permiten describir la edad media de la población receptora de cuidados: 9 años 10 meses; género masculino (52,9%) y género femenino (47,1%); no han culminado sus estudios primarios y existe un número importante de

niños que no han cursado ningún tipo de estudios.

En relación al tipo de discapacidad el 47, 1% presenta discapacidad física e intelectual, un 35.3% tiene discapacidad física y el 17,6 % discapacidad intelectual. En cuanto al grado de discapacidad el 88.2% tiene un tipo de discapacidad muy grave.

A partir de los hallazgos encontrados, se pudo determinar las características de la persona receptora del cuidado, coinciden con las encontradas en otros estudios o investigaciones realizadas en menores de edad, corroborando que un alto índice de discapacidad se encuentra presente en el género masculino, siendo la más frecuente la discapacidad física e intelectual, quienes debido a su discapacidad poseen un nivel de instrucción bajo a nulo.

Tabla 4. Características de las familias que prestan cuidado

Factor Familiar			
		N	%
Tipo de familia	Familia nuclear	6	35,3
	Familia extensa	11	64,7
La relación familiar con los miembros de su grupo familiares	Buena	11	64,7
	Muy Buena	2	11,8
	Mala	4	23,5
Los miembros de su familia se ayudan y apoyan mutuamente	Algunas veces	13	76,5
	Siempre	3	17,6
	Nunca	1	5,9
La comunicación con su pareja es	Buena	11	64,7
	Mala	4	23,5
	Muy Buena	2	11,8
En su familia hay normas y reglas que cumplir?	Si	9	52,9
	No	8	47,1

Existen conflictos dentro de su familia	Si	6	35,3
	No	11	64,7
Si su respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, señale las alternativas respectivas	Violencia psíquica	5	29,4
	Violencia física y psicológica	1	5,9
Dentro de los miembros del grupo familiar existe disponibilidad de ayuda para cuidar a la persona con discapacidad	Si	13	76,5
	No	4	23,5
En caso de que usted no pudiese cuidar de su familia tiene asignado un cuidador alternativo para la persona con discapacidad	Si	13	76,5
	No	4	23,5
Si la pregunta anterior es afirmativa indique cuantas horas ayudan los miembros del grupo familiar	1-2 horas	11	64,7
	3-5 horas	2	11,8
En su grupo familiar existe otra persona con enfermedad grave que requiere apoyo permanente	Si	2	11,8
	No	15	88,2

Fuente: Ficha Sociodemográfica

Elaboración: Maldonado, R. & Sánchez, C. (2021)

En la tabla 3, se observa las características familiares de los cuidadores investigados que corresponde a un tipo de familia extensa (64.7%); con una buena relación familiar; en la que los miembros de familia algunas veces se ayudan y apoyan mutuamente; la comunicación con su pareja es buena; se establecen normas y reglas; no existen

conflictos en un porcentaje elevado (64.7%); los conflictos que se suscitan en un porcentaje mínimo de los participantes se debe a violencia de tipo psicológica.

Existe disponibilidad de ayuda para cuidar a la persona con discapacidad en un porcentaje alto; en el caso de no poder hacerlo disponen de un cuidador alternativo (76.5%), en un menor porcentaje (23.5%) no disponen de cuidador alternativo; el tiempo que dedican al cuidado en un porcentaje elevado (64.7%) es de 1 y 2 horas y un porcentaje inferior (11.8%) dedican entre 3 y 5 horas.

En torno a la pregunta de: *si existe otra persona con enfermedad grave que requiere apoyo permanente*, un mínimo porcentaje (11%) manifestó que si y un (88.2%) respondió que no.

Las características de las familias de los menores beneficiarios del bono Joaquín Gallegos Lara, no coinciden con las características que se han evidenciado en otras investigaciones propuestas, en el caso de esta investigación las familias son de tipo extensa con aparentes relaciones familiares y comunicación de parejas buenas. En la mayor parte de los casos expresan que: existe disponibilidad de tiempo para cuidar al familiar con discapacidad y en los casos en los que no hay se deposita la carga a tiempo completa en el cuidador.

Tabla 5. Factor económico-Laboral familiar

Cómo considera los ingresos de su familia?	Suficientes	2	11,8
	Insuficientes	15	88,2
Factor Laboral			
		N	%
Actualmente se encuentra trabajando	Si	2	11,8
	No	15	88,2
Si la pregunta anterior es afirmativa indique en que	Sector privado	2	11,8

sector se encuentra laborando			
Si actualmente usted no se encuentra laborando indique por qué?	Se ha dedicado únicamente al cuidado de la persona con discapacidad	15	88,2

Fuente: Ficha Sociodemográfica

Elaboración: Maldonado, R. & Sánchez, C. (2021)

En la tabla 5, se presentan los resultados del factor económico de las familias participantes en el que se observa que los ingresos, con un porcentaje que supera a la media, son considerados como insuficientes (88, 2%) y, un porcentaje inferior a la media, (11,8%) los considera suficientes.

Por otra parte, en cuanto al factor laboral, la mayoría (88, 2%) no se encuentran laborando y un pequeño porcentaje (11, %) realizan alguna actividad laboral como comisionista o comerciante, indicando el 88,2% dejaron su trabajo por dedicarse al cuidado de la persona con discapacidad.

El factor económico, es la base del bienestar de una familia, puesto que sirve para solventar las necesidades básicas del grupo familiar; y del estudio realizado podemos manifestar que las familias de los menores beneficiarios del Bono Joaquín Gallegos Lara, manifestaron que los ingresos económicos que perciben son insuficientes; a pesar de que, reciben apoyo económico del Gobierno; además está el agravante de que como cuidadores de tiempo completo, no tienen acceso a un sueldo; y, sus parejas no cuentan con un trabajo fijo, considerando que los ingresos son distribuidos para cubrir las necesidades del grupo familiar que en su mayoría provienen de familias extensas.

Tabla 6. Factor Vivienda

Factor Vivienda			
		N	%
Ubicación geográfica de la vivienda-fácil acceso	Propia	4	23,5
	Arrendada	12	70,6
	Prestada	1	5,9
	Recursos sanitarios	17	100
	Recursos educativos	17	100
	Recursos de movilidad o transporte	17	100
	Comunicación	17	100
Factor Social			
		N	%
Ha dejado de realizar actividades que antes disfrutaba por dedicarse al cuidado de su familiar	Si	16	94,1
	No	1	5,9
Cuenta con el apoyo de instituciones	Si	15	88,2
	No	2	11,8
¿Ha experimentado en algún momento alguna situación de marginación? Opción: Algunas veces	Si	17	100
	No	0	0,0

Fuente: Ficha Sociodemográfica

Elaboración: Maldonado, R. & Sánchez, C. (2021)

El 70, 6% de la población investigada arrienda el lugar de vivienda; el 23,5% posee vivienda propia y un mínimo porcentaje vive en casa prestada.

En cuanto a acceso de recursos sanitarios, educativos de movilidad y comunicación, el

100% de los participantes cuenta con estos servicios.

Por otro lado, el 94,1% de los investigados afirman que han dejado de realizar actividades que antes disfrutaba por dedicarse al cuidado de su familiar con discapacidad; en cuanto al apoyo de instituciones públicas o privadas, la gran mayoría recibe este apoyo; El 100% de los participantes han experimentado en algún momento de su vida alguna situación de discriminación.

De lo expuesto en la tabla .5, se puede concluir que la mayor parte de las familias investigadas, no poseen una vivienda propia, sus viviendas son arrendadas, sin embargo, de acuerdo a la ubicación geográfica de sus viviendas, si cuentan con fácil acceso a todos los servicios básicos. Es importante mencionar que a pesar de que las familias poseen el apoyo de instituciones públicas y/o privadas y existe la Ley Orgánica de Discapacidades que protege que se cumplan y respeten los derechos de las personas con discapacidad, aun así, las familias han experimentado situaciones de discriminación. Lo que redundo en un aislamiento voluntario de la familia con un miembro con discapacidad, quienes evitan trasladarse en medios de transporte, acudir a diferentes tipos de eventos familiares y sociales.

De los resultados de la aplicación del cuestionario Zarit para determinar el nivel de sobrecarga del cuidador informal, se evidencia en la tabla Nro.6, que:

Tabla 7. Nivel de sobrecarga del cuidador informal

	N	%
No sobrecarga	2	11,8
Sobrecarga leve	2	11,8
Sobrecarga intensa	13	76,4
Total	17	100

Fuente: Test de Zarit

Elaboración: Maldonado, R. & Sánchez, C. (2021)

La población investigada experimenta sobrecarga intensa en un gran porcentaje (76.4%), mientras que en porcentajes inferiores (11,8%) la sobrecarga es leve y no hay sobrecarga respectivamente.

De este análisis, se puede concluir que la mayor parte de los cuidadores informales de los menores beneficiarios del Bono Joaquín Gallegos Lara, experimentan una sobrecarga intensa debido a que además de cuidar a su familiar con discapacidad, deben llevar a cabo actividades cotidianas que requieren esfuerzo, lo cual afecta a la salud emocional y física del cuidador, así como también, causa un impacto fuerte en la forma en la que se relacionan los miembros del grupo familiar, viéndose alterados en algunos casos los roles, la comunicación entre el subsistema conyugal, subsistema parental y la percepción que cada miembro tiene de su familia, puesto que el cuidador se dedica en forma total a la persona receptora de su cuidado; lo que incide en un descuido involuntario para los demás miembros del grupo familiar.

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Score 15, utilizado para determinar el funcionamiento familiar de los cuidadores informales demuestran que:

Tabla 8. Score-15 – Funcionamiento familiar

Funcionamiento Familiar								
	Fortaleza y capacidad de adaptación (D.1)		Preocupados o angustiados (D.2)		Dificultad para comunicarse (D.3)		Puntaje Total (P.T)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy bueno	4	23,5	0	0,0	2	11,8	0	0,0
Bueno	6	35,3	2	11,8	3	17,6	4	23,5

Funcionamiento con mayor frecuencia (Regular)	2	11,8	6	35,3	2	11,8	4	23,5
Malo	4	23,5	5	29,4	1	5,9	6	35,3
Muy malo	1	5,9	4	23,5	9	52,9	3	17,6
Total	17	100	17	100	17	100	17	100

Fuente: Cuestionario Score 15

Elaboración: Maldonado, R. & Sánchez, C. (2021)

Existe un funcionamiento familiar malo (35.3%), muy malo 17.6 %, y regular en un 22%, con igual porcentaje se evidencia un buen funcionamiento familiar.

De estos resultados se desprenden que en la dimensión 1 (fortaleza y capacidad de adaptación), el 35.3% obtiene un funcionamiento bueno, muy bueno y malo 23.5 %, el 11.8% funcionamiento regular.

En la dimensión 2 (preocupados y angustiados), 35.3% obtienen un funcionamiento regular; el 29.4% presentan un funcionamiento malo y; el 23.5% presentan un funcionamiento muy malo.

En la dimensión 3 (dificultad para comunicarse), el 52.9% presentan muy mal nivel de comunicación.

De estos resultados obtenidos se puede concluir que la potencialidad de las familias evaluadas se presenta en la dimensión 1(fortaleza y capacidad de adaptación), mientras que los problemas que interfieren en un el funcionamiento general es la dificultad en la comunicación y los síntomas constantes de preocupación y angustia, características que también se encuentran presentes en las familias con un miembro con el síndrome del cuidador; cabe resaltar que, a pesar de estas dificultades la familia se une y trata en gran medida de superar estos inconveniente cotidianos.

Tabla 9. Score 15 – Datos sobre la familia

Datos sobre la familia			
		N	%
Qué palabras describen mejor a su familia	Amor	3	17,6
	Confianza	4	23,5
	Unida	6	35,3
	Desunida	4	23,5
El problema principal es	Depresión	2	11,8
	Ansiedad	5	29,4
	Falta de comunicación	6	35,3
	Prevención/información	4	23,5
Qué Grado de gravedad indicaría?	Sin problema	3	17,6
	Aceptable	5	29,4
	Moderadamente mal	6	35,3
	Verdaderamente mal	3	17,6
Cómo se las arreglan como familia?	Muy bien	4	23,5
	Bien	7	41,2
	Mal	4	23,5
	Muy mal	2	11,8
Cree que la terapia le será útil?	Muy útil	10	58,8
	Útil	4	23,5
	Poco útil	1	5,9
	Inútil	2	11,8

Fuente: Cuestionario Score 15

Elaboración: Maldonado, R. & Sánchez, C. (2021)

De acuerdo a la información proporcionada por los encuestados, se observa que la palabra que mejor describen a la familia, es unida (35.3%), el problema que más se destaca, es la falta de comunicación en un (35.3%), seguido por los problemas de ansiedad (29,4%), un porcentaje ligeramente inferior (23,5) manifiesta como problema la falta de información y un mínimo porcentaje (11,8) mantiene que el problema es la

depresión.

En cuanto al nivel de gravedad de los problemas, el mayor porcentaje (35,3%) indica que es moderadamente mal.

Sobre la forma de arreglar sus problemas, un elevado porcentaje (41,2 %) manifestó que resuelven bien

En lo referente a considerar si la terapia sería útil, un porcentaje que supera a la media (58,8%) respondió que sería muy útil.

En conclusión, los resultados relevantes arrojan que la mayor parte de las familias, son unidas, siendo una falencia importante la falta de comunicación, lo cual es un factor determinante en la funcionalidad familiar.

En cuanto a los problemas que enfrentan, la percepción de las familias es que son moderadamente aceptables y los resuelven bien, sin embargo, consideran que la terapia les sería muy útil y muestran predisposición a participar en el tratamiento. Esto es muy bueno, porque de esta manera estarían en mejores condiciones emocionales para enfrentar los problemas del diario vivir.

6. DISCUSIÓN

Los resultados indican que las características sociodemográficas del cuidador informal de niños con discapacidad física e intelectual beneficiarios del bono Joaquín Gallegos Lara, corresponde a mujeres, con una edad media 36,4 años, de estado civil casadas, madre de la persona que recibe cuidados; con un nivel de estudios secundarios; y que se dedican a los quehaceres domésticos.

El total de las cuidadoras informales presentan problemas de salud, datos que guardan relacionan con los estudios de Ruiz (2015) quien señala que los cuidadores se afectan en el aspecto físico, psicológico y social, además diversos estudios epidemiológicos han

reportado que las personas que por lo general cuidan al paciente desde el momento del diagnóstico, y llevan como cuidadores más de tres años, sufren una percepción de mala salud, un deterioro en su calidad de vida y diversos problemas físicos, psicológicos y sociales (Martínez, Robles, Ramos, Santiesteban, García, Morales, & García, 2008).

Con respecto a las características de los beneficiarios del Bono Joaquín Gallegos Lara, se encontró que la edad media de la población receptora de cuidados es de 9 años 10 meses, con un rango de edad de 0 a 18 años; siendo en un porcentaje ligeramente superior a la media (52, 9%) hombres.

Los datos obtenidos en esta investigación se encuentran en concordancia con los datos proporcionados por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS (2015) que indican que dentro de la población con discapacidad en el Ecuador, los hombres ocupan un 56%, siendo la población femenina la que ocupa un porcentaje inferior, sin embargo, otros estudios según información internacional, en los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo de la Economía, son las mujeres las que tienen mayor incidencia de discapacidad (Disabilities, 2016). Por ello se determina que, en la ciudad de Loja, de acuerdo a los resultados obtenidos y a la información recopilada en Ecuador, es el género masculino el que tiene más alta incidencia, dato que no ocurre en otros países.

Las características que definen las familias de los niños que reciben cuidados son: familias de tipo extensa; que tiene buena relación en el grupo familiar, en la que los miembros de familia algunas veces se ayudan y apoyan mutuamente, mantienen una buena comunicación con su pareja; establecen normas y reglas; no existen conflictos en un porcentaje elevado. De cierta manera estos datos poco se relacionan con lo propuesto por Ruiz (2015) que manifiesta que la presencia de una persona con discapacidad afecta la dinámica familiar por recibir poco apoyo de otros miembros y por la disparidad de criterios en torno al manejo y cuidado que se debe tener con la persona receptora de cuidados.

Con respecto al nivel de sobrecarga de los cuidadores informales, se encontró que el

tipo de sobrecarga que experimenta el cuidador informal en su mayoría es intenso, aunque existen porcentajes de sobrecarga leve y no presencia de sobrecarga. Estos datos se correlacionan con la investigación realizada por Mendoza Suarez (2015), en donde el nivel de sobrecarga del cuidador según la escala de Zarit, en los familiares encargados de pacientes con enfermedad neurológica crónica que identificó sobrecarga intensa en el 72,1 % de los investigados, seguido de una sobrecarga leve 19,1% y 8,8 % ninguna sobrecarga.

Las principales problemáticas familiares relacionadas con el beneficiario del Bono Joaquín Gallegos Lara, que fueron evidenciadas a través del cuestionario SCORE 15, nos permitieron evidenciar que el funcionamiento familiar en general de las familias evaluadas es malo y muy malo, ahora bien, si se analiza cada una de las dimensiones que componen esta escala por separada, los resultados nos permiten evidenciar que en la dimensión 1 (fortaleza y capacidad de adaptación de la familia) el funcionamiento es bueno en un 35,3%; mientras que el grado de preocupación y angustia de la familia corresponde a un funcionamiento regular en un 35,3% y la dificultad para comunicarse un porcentaje superior a la media (52,9%) es muy mala. Estos datos coinciden con lo encontrado por De la Cerda, Riquelme, Guzmán & Barrón (2003), en su estudio la *Estructura y funcionalidad familiar de niños con parálisis cerebral quienes manifiestan que 30.7% de la población investigada presento disfunción familiar severa, causado por la presencia de un hijo con discapacidad.*

Es innegable que una persona con discapacidad influye en la dinámica familiar, pues su cuidado demanda tiempo, esfuerzo y dedicación por parte de quienes conforman el grupo familiar, el cual se torna más vulnerable al estrés y a la tensión y, al mismo tiempo se convierte en el apoyo con el que cuenta la persona con discapacidad.

De igual manera, las relaciones interpersonales, familiares y sociales del cuidador informal con su entorno se ven afectadas en la mayoría de los participantes (94.1%), mientras que un 5,9%, no ha percibido interrumpidas sus actividades. Estos datos coinciden con lo manifestado por Crespo y López (2007), quienes explican que, dentro de las repercusiones negativas de los Cuidadores informales de Mayores de edad

dependientes de cuidado, se ha visto reducido su tiempo de ocio y tiempo libre, dejando de realizar actividades gratificantes o que ya no las hacen con la misma frecuencia de antes de ser cuidadores.

Las familias beneficiarias del bono Joaquín Gallegos Lara, consideran que los ingresos económicos son insuficientes, en un (88, 2%) y, un porcentaje inferior a la media, (11, 8%) los considera suficientes para satisfacer sus necesidades del grupo familiar. Estos datos concuerdan con la información proporcionada por (Ruiz, 2015) quien manifiesta que el cuidador informal se ha visto obligado a abandonar su trabajo para dedicarse por completo al cuidado del familiar, por lo que sus ingresos se ven disminuidos y además debe destinar una cantidad adicional de recursos al aseo y cuidado del paciente.

En cuanto a situaciones de marginación y discriminación como consecuencia de tener un miembro con discapacidad dentro del grupo familiar, los cuidadores informales de los menores de edad beneficiarios del bono Joaquín Gallegos Lara manifestaron que lo han percibido en diferente manera dentro y fuera de su ámbito familiar. Estos datos concuerdan con lo manifestado por Baltor M & Dupas G. (2013) en su estudio de *Experiencias de familias de niños con parálisis cerebral en contexto de vulnerabilidad social, desarrollado en Sao Paulo quienes observaron* que la vulneración social está relacionada con el factor financiero relacionado con el tratamiento, barreras de prejuicio presentes en la sociedad que no comprende y maltratan la condición enfrentada, barreras físicas de estructuras inadecuadas.

BIBLIOGRAFÍA

Aranda, P., & Neira, D. (2010). *Universidad Academia del Humanismo Cristiano*.
Obtenido de Dinamica familiar de pacientes con discapacidad motora severa del programa multideficit del instituto de rehabilitacion Infantil Teletón de Santiago:
Tesis Aranda Gonzalez P. Dinamica Familiar (Pdf).

Baltor , M., & Dupas, G. (2013). Experiencias de familias de niños con parálisis cerebral en contexto de vulnerabilidad social . *Latino-Am. Enfermagem [internet]*, jul.-ago.2013 [acceso: 18/06/2013]; 21 (4). Disponible en <https://www.scielo.br/j/rlae/a/cznsMY57KmyNTBXJmBNfpCd/?lang=es&format=pdf>

Burns, A. R. (2000). Carer Burden in Dementia. . *International Journal of Geriatric Psycholochiatry*, 15, 9-13

Carretero, E., Garcés, J., & Ródenas , F. (s.f de 2006). La sobrecarga de las cuidadoras de personas dependientes. Recuperado el 08 de noviembre de 2017, de <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/polibienestar-sobrecarga-02.pdf>

Crespo, M. López (2007). El estrés en cuidadores de mayores dependientes. Madrid-España: Editorial Pirámide.

De la Cerda , M., Riquelme , H., Guzmán , F., & Barrón , F. (2003). Estructura y funcionalidad familiar de niños y adolescentes con parálisis cerebral. *Avances*, 27-32.

Delicado, M., García, M., López, B., & Martinez , P. (Diciembre de 2000). Cuidadoras informales: Una perspectiva de género. Recuperado el 08 de noviembre de 2017, de https://previa.uclm.es/ab/enfermeria/revista/numero%2013/cuidadoras_informales.htm

Disabilities. (2016). *Divisiòn de politica social y desarrollo* . Obtenido de discapacidad : <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/algunos-datos-sobre-las-personas-con-discapacidad.html>

Ferreira, A. (2003). Sistema de interacción familiar asociado a la autoestima . *Revista de investigación en psicología*. Vol.6, No.2, 58-83.

Góngora , G. (2013). Apoyo social en familias monoparentales y nucleares con hijos con discapacidad; un estudio comparativo. *Rev Col Med Fis Rehab*, 145-146.

Lavoie, J. (1995). Support groups for informal caregivers don't work! Refocus the groups or evaluations. *Canadian Journal of Aging*, 14, 580-595.

Leal, L. (2008). *Famli*. Obtenido de Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia : <http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/bp-enfoque-familia.pdf>

López, J. (2005). *Entrenamiento en manejo de estrés en cuidadores de familiares mayores dependientes*: Desarrollo y evaluación de la eficacia de un programa. Recuperado el 10 de noviembre de 2017, de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t28693.pdf>

Mendoza. G (2015). Síndrome de sobrecarga en familiares encargados del cuidado de pacientes con enfermedad neurológica crónica. Hospital San Juan de Lurigancho 2011-2012

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (s. f de 2004). Libro Blanco sobre la Dependencia. Recuperado el 06 de noviembre de 2017, de Capítulo I: Bases demográficas: <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0110a.pdf>

Observatorio estatal de la discapacidad . (23 de mayo de 2016). *Nivel de estudios y discapacidad* . Obtenido de <http://observatoriodeladiscapacidad.info/documentos/breves/76-nivel-de-estudios-discapacidad.html>

OMS y UNICEF . (s/m de 2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad* . Recuperado el 10 de octubre de 2017, de [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_\(low_res\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_(low_res).pdf)

Pereda, T. (2012). *El Impacto de la discapacidad en la familia*. Obtenido de 3º curso de Psicoterapia de familia y pareja: http://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/12/PeredaT.Trab_.3online11.pdf

Psicología y Mente. (30 de enero de 2017). Tipos de discapacidades. Recuperado el 07 de noviembre de 2017, de <https://psicologiaymente.net/salud/tipos-de-discapacidad-fisica>

Revista UCLM . (2000). *Cuidadoras informales: Una perspectiva de género* . Obtenido de https://previa.uclm.es/ab/enfermeria/revista/numero%2013/cuidadoras_informales.htm

Ribé, J. (2014). *Universitat Ramon Llul*. Obtenido de El cuidador principal del paciente con Esquizofrenia: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/146134/tesis%20doctorado%20ribe.pdf?sequence=1>

Ruiz, Y. (24 de agosto de 2015). *Taller sobre formación de cuidadores profesionales domiciliarios*. Recuperado el 08 de noviembre de 2017, de <http://190.104.117.163/a2015/Agosto/cuida/contenido/ponencias/Yolanda%20Ruiz/Cuidados%20de%20la%20persona%20cuidadora.pdf>

Santos , K., & Flores , C. (2009). *Sribd*. Obtenido de Afrontamiento familiar al cuidado de un niño con discapacidad.: <https://www.scribd.com/document/238015826/Brenda-k-Santos-Gary-Celia-a-Flores-Gar>

Tena, C. (2016). EL ESTRÉS EN LOS CUIDADORES INFORMALES DE GENTE MAYOR. Recuperado el 29 de noviembre de 2017, de

http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/4770/trealu_a2016_tena_carla_es_tr%C3%A9s_cuidadores.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Úbeda. I (2009) Calidad de vida de los cuidadores familiares: Evaluación mediante un cuestionario. Barcelona

https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2081/IUB_TESIS.pdf

Valladares, A. (2008). La familia. Una mirada desde la psicología . *MediSur vol.6. Núm1.*, 1-20.<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180020298002>

Zabala , D. (2013). *Universidad de Guayaquil Facultad de Ciencias Psicológicas* .

Obtenido de Estudio psicológico del cuidador primario de usuarios con discapacidad :

<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/5909/1/Tesis%20David%20Zavala.pdf>

8.

CUIDADOS EN SALUD BUCAL EN PACIENTES PORTADORES DE VIH

Myriam Bermeo de Rubio¹ bermeo76@usc.edu.co,

David Alonso Barragán Franco² david.barragan00@usc.edu.co

Andrea Carolina Valencia Solis³ andrea.valencia02@usc.edu.co

Sofía Ortiz Ortiz⁴ sofia.ortiz00@usc.edu.co

Juan Carlos Millán Estupiñan⁵ jmillan@gmail.com

Universidad Santiago de Cali

RESUMEN

INTRODUCCIÓN La educación sobre salud bucal en pacientes portadores de VIH, es relevante por la vulnerabilidad sistémica que los caracteriza, generando mayores factores de riesgo para su salud general. El desconocimiento de cuidados básicos sobre el tema, puede afectar su calidad de vida, ocasionando patologías que generalmente

pueden prevenirse con educación. **OBJETIVO:** Identificar los conocimientos y prácticas que tienen los pacientes portadores de VIH sobre cuidados en salud bucal.

METODOLOGÍA: Estudio descriptivo, cuantitativo, se realizaron encuestas virtuales, semi estructuradas tipo Likert, fueron diez preguntas sobre conocimientos, diez sobre prácticas. La población y muestra se obtuvo por conveniencia, 40 pacientes. Por razones de confidencialidad los datos de la población fueron codificados numéricamente. Se realizó un análisis univariado relacionando características sociodemográficas con conocimientos y prácticas. **RESULTADOS:** Se encontró mayor proporción de mujeres y el promedio de edad fue de 36 años, donde tres de cada cuatro personas provienen del área urbana, con un mayor porcentaje que refirió como lugar de nacimiento la ciudad de Cali; predominó el estrato socioeconómico 2, con mayor porcentaje de universitarios. Se encontraron equivalencias y diferencias importantes en conocimientos y prácticas, entre las variables género, edad, escolaridad, estrato, ubicación geográfica de la población estudiada, frente a diferentes preguntas. **CONCLUSIÓN:** Se identificaron falencias en conocimientos y prácticas poco saludables, sobre los cuidados en salud bucal. Solo la mitad de los encuestados estuvo de acuerdo en que la salud bucal repercute directamente sobre la salud general. Se requieren cambios de paradigma en cuanto a exclusiones que alejan a esta población de un sistema de salud cualificado. Al recibir indicaciones sobre el tema, comprenden que presentan más debilidades que fortalezas al respecto.

PALABRAS CLAVE: VIH, Inmunodeficiencia adquirida, salud bucal, conocimientos, prácticas

ORAL HEALTH CARE IN HIV-POSITIVE PATIENTS

RESUME

INTRODUCTION: Oral health education in HIV-positive patients is relevant due to the systemic vulnerability that characterizes them, generating greater risk factors for their general health. Ignorance of basic care on the subject can affect their quality of life, causing pathologies that can generally be prevented with education. **OBJECTIVE:** To

identify the knowledge and practices that HIV-positive patients have about oral health care. **METHODOLOGY:** Descriptive, quantitative study, virtual, semi-structured Likert-type surveys were conducted, there were ten questions about knowledge, ten about practices. The population and sample were obtained by convenience, 40 patients. For confidentiality reasons, the population data were coded numerically. A univariate analysis was carried out relating sociodemographic characteristics with knowledge and practices. **RESULTS:** A higher proportion of women was found and the average age was 36 years, in which three out of four people come from the urban area, with a higher percentage referring to the city of Cali as their place of birth; socioeconomic stratum 2 predominated, with the highest percentage of university students. Equivalences and important differences were found in knowledge and practices, between the variables gender, age, education, stratum, geographic location of the studied population, against different questions. **CONCLUSION:** We identified gaps in knowledge and unhealthy practices regarding oral health care. Only half of those surveyed agreed that oral health has a direct impact on overall health. Paradigm changes are required in terms of exclusions that move this population away from a qualified health system. By receiving indications on the subject, they understand that they have more weaknesses than strengths in this regard.

KEYWORDS: HIV, acquired immunodeficiency, oral health, knowledge, practices

CUIDADOS DE SAÚDE BUCAL EM PACIENTES HIV-POSITIVOS

RETOMAR

INTRODUÇÃO A educação em saúde bucal em pacientes HIV positivos é relevante devido à vulnerabilidade sistêmica que os caracteriza, gerando maiores fatores de risco para sua saúde geral. O desconhecimento dos cuidados básicos sobre o assunto pode afetar sua qualidade de vida, ocasionando patologias que geralmente podem ser

prevenidas com educação. **OBJETIVO:** Identificar os saberes e as práticas que os pacientes soropositivos têm sobre os cuidados com a saúde bucal.

METODOLOGIA: Foram realizados estudos descritivos, quantitativos, virtuais, semiestruturados, do tipo Likert, com dez questões sobre conhecimentos e dez sobre práticas. A população e a amostra foram obtidas por conveniência, 40 pacientes. Por motivos de confidencialidade, os dados populacionais foram codificados numericamente. Realizou-se uma análise univariada relacionando características sociodemográficas com saberes e práticas. **RESULTADOS:** Foi encontrada maior proporção de mulheres e a média de idade foi de 36 anos, sendo que três em cada quatro pessoas são procedentes da zona urbana, com maior percentual referindo-se à cidade de Cali como local de nascimento; Predominou o estrato socioeconômico 2, com maior percentual de estudantes universitários. Foram encontradas equivalências e diferenças importantes nos conhecimentos e práticas, entre as variáveis sexo, idade, escolaridade, estrato, localização geográfica da população estudada, diante de diferentes questões.

CONCLUSÃO: Identificamos lacunas no conhecimento e práticas não saudáveis quanto aos cuidados com a saúde bucal. Apenas metade dos entrevistados concordou que a saúde bucal tem um impacto direto na saúde geral. Mudanças de paradigma são necessárias em termos de exclusões que afastem essa população de um sistema de saúde qualificado. Ao receber indicações sobre o assunto, eles entendem que possuem mais pontos fracos do que pontos fortes nesse aspecto.

PALAVRAS-CHAVE: HIV, Imunodeficiência adquirida, saúde bucal, conhecimentos, prática

AUTORES

DOCENTES

- **MYRIAM BERMEO¹**

bermeo76@usc.edu.com, celular 3006527498.

Universidad Santiago de Cali, Universidad del Valle

Cali, Valle del Cauca, Colombia

Magister - Educación: Desarrollo Humano – Universidad de San Buenaventura

Máster – Comités de Ética y Bioética de las Organizaciones: Gestión y Participación en
Diversos Comités Sanitarios – Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED

Esp. Ética y Pedagogía de Valores - Pontificia Universidad Javeriana – sede Cali

Odontóloga - Universidad del Valle

Miembro Comité de Ética USC – Docente – Investigadora

Integrante del grupo de investigación en Educación y Salud - GINEYSA

<https://orcid.org/0000-0003-0204-9978>

- **JUAN CARLOS MILLÁN ESTUPIÑAN⁴**

jmillan@gmail.com, celular +1 (860) 804 - 7340

Universidad Santiago de Cali, Universidad del Valle

Cali, Valle del Cauca, Colombia

Magister – Epidemiología – Universidad del Valle

Magister – Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible – USC

Bioquímico – Universidad Santiago de Cali - USC

Especialista – Docencia en Educación Superior – USC

Miembro Comité de Ética USC – Docente – Investigador

Integrante del grupo de investigación en Biomateriales y Biotecnología - BEO

<https://orcid.org/0000-0002-7732-0980>

ESTUDIANTES

- **DAVD ANDRÉS BARRAGÁN FRANCO²**

david.barragan00@usc.edu.com, celular 3142171436

Semillero de investigación en Educación **SINES**

Grupo de investigación en Educación y Salud - **GINEYSA**

Universidad Santiago de Cali

Cali, Valle del Cauca, Colombia

- **ANDREA CAROLINA VALENCIA SOLIS³**

Andrea.valencia02@usc.edu.co, celular 3154051907

Semillero de investigación – en Educación **SINES**

Grupo de investigación en Educación y Salud - **GINEYSA**

Universidad Santiago de Cali

Cali, Valle del Cauca, Colombia

- **SOFIA ORTIZ ORTIZ⁴**

Sofia.ortiz00@usc.edu.co, celular 3164720568

Semillero de investigación – en Educación **SINES**

Grupo de investigación en Educación y Salud - **GINEYSA**

Universidad Santiago de Cali

Cali, Valle del Cauca, Colombia

INTRODUCCIÓN

Los problemas de Salud Pública a nivel global, son reconocidos con mayor preocupación por los Estados y sus gobernantes, a medida que van afectando a un mayor número de individuos de las poblaciones, ocasionando morbilidades en ocasiones difíciles de controlar, como en el caso de la salud bucal, que, aunque no causa mortalidad directa, cuando está afectada negativamente, deteriora la calidad de vida personal, familiar y social, en diferentes cursos de vida.

Según Tovar Valencia S. en su adaptación del concepto desde el Ministerio de Salud y Protección Social, “El concepto salud bucal supera el solo hecho de tener dientes blancos, encías rosadas y dientes parejos y se concibe como el estado en el que las estructuras relacionadas con la boca contribuyen positivamente al bienestar físico, mental y social de las personas al permitirles disfrutar de la vida a través de auto percibirse y reconocerse positivamente, hablar, masticar, saborear la comida y alimentarse, y disfrutar y participar de sus relaciones sociales y transmitir emociones a través de sus expresiones faciales.”¹

Sin embargo, “La alta prevalencia de enfermedades orales en la población, referidas a caries dentales y enfermedades gingivales y periodontales, constituyen un problema de salud pública en nuestro país. Esta situación, sumada a los recursos humanos y físicos insuficientes para su abordaje, hace necesario anticiparse al daño mediante medidas de prevención”² Especialmente cuando se trata de pacientes seropositivos para VIH.

Actualmente la salud bucal de los pacientes portadores de VIH se ha visto afectada en gran parte por el desconocimiento y falta de buenas prácticas, que tienen acerca de los cuidados para conservar la salud general y bucal respectivamente. “A esto se suma una distribución desigual por zona urbano-rural, nivel socioeconómico y nivel educacional, siendo los más afectados aquellos más desfavorecidos... Por estas razones las políticas de salud bucal se han orientado a grupos de alto riesgo y vulnerables a estrategias promocionales y preventivas”².

Lo anterior, teniendo en cuenta que el cuidado bucal en estos pacientes posee un papel importante para tener una buena calidad de vida, puesto que el sujeto diagnosticado con esta alteración necesita un sistema de salud que brinde servicios de calidad y lo guíe en su proceso médico.³

“Las alteraciones bucodentales que se presentan por prácticas nocivas pueden conllevar a molestias y/o dolor oral, impidiendo una correcta alimentación; pero además pueden empeorar el diagnóstico de la enfermedad de base, ya que frecuentemente alteran, repercuten y agravan procesos que afectan ciertos órganos”.⁴

Lo que, además, puede convertirse en un factor desencadenante, para la evolución de algún tipo de lesión que esté manifestando y afectando su calidad de vida; ya que tiene un mayor impacto negativo en estos sujetos en comparación con individuos que no son diagnosticados con el VIH.⁵ Se busca evitar menoscabo en su calidad de vida, promover una buena salud bucal, controlar y prevenir enfermedades, restaurar la función y abordar las preocupaciones funcionales y estéticas de estos pacientes.⁶

Estos pacientes psicológicamente se ven afectados y les cuesta admitir su condición, por esto muchos no consultan al odontólogo a menos de que su situación sea grave, además los pacientes tienen un deterioro de sus dientes lo que a su vez contribuye a la mala alimentación.⁷ Por este motivo, la no confesión de su status serológico y el temor a consultar, puede contribuir a desmejorar su salud bucal ya que “están sujetos a infecciones oportunistas recurrentes y potencialmente mortales”.⁸ “Igualmente, un estado

bucal estéticamente deficiente supone un obstáculo para la integración social y laboral de estas personas, ya deteriorada de antemano por su condición de seropositivo”.⁹

Los hábitos de vida que mantenga una persona, jugarán un papel fundamental para incrementar ciertos factores de riesgo que provocan detrimento en la salud bucodental. Sin embargo, a veces se pasan por alto en la educación en salud dental.¹⁰ Sin embargo, “No se trata simplemente de comparar poblaciones con y sin enfermedad; existe un gradiente de riesgo en toda la población”.¹¹ Por eso es vital comprender la importancia de la educación y la prevención, para identificar y controlar estos factores que llevarían al rápido progreso de una alteración bucal, que a su vez puede evolucionar y demandar un tratamiento dental arriesgado para el paciente.

Por lo tanto, estudiantes del programa de Odontología de la Universidad Santiago de Cali, teniendo en cuenta la necesidad de identificar en los pacientes portadores de VIH, sus fortalezas y debilidades con respecto a los conocimientos y prácticas sobre cuidados en salud bucal, que permitan diseñar adecuadas estrategias de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, realizaron la presente investigación con pacientes portadores de (VIH), atendidos en una institución de salud de la ciudad de Cali, período 2021.

Se identificaron sus conocimientos y prácticas sobre cuidados en salud bucal en un proyecto que, en su desarrollo metodológico, diseñó y aplicó una encuesta semiestructurada, a través de la que se obtuvieron aportes más certeros, que permitieron conocer estilos de vida de esta población.

Con los resultados obtenidos que se presentan en este capítulo, se espera beneficiar en primera instancia a la población de estudio, al sensibilizarla sobre la necesidad de adquirir conocimientos para mantener una salud bucal adecuada; a profesionales de la salud que ampliarán su visión y habilidades en la manera de ayudar a pacientes seropositivos por VIH o comunidades similares, generando un control y/o disminución de factores de riesgo, que les impidan verse sometidos a tratamientos invasivos que podrían comprometer su integridad física, emocional y social.

METODOLOGÍA

El presente estudio es observacional, descriptivo, con enfoque cuantitativo. La recolección de la información se realizó a través de encuestas semi estructuradas, tipo escala de Likert, auto diligenciadas y utilizando plataformas digitales. Se obtuvo una base de datos que generó un tamaño de muestra de 40 participantes voluntarios, previa aplicación del consentimiento informado. Con el registro de respuestas del formulario electrónico en una hoja de cálculo se procedió a importar los datos al programa SPSS versión 23, para el análisis estadístico. El análisis fue univariado y consistió en el cálculo de las medidas de tendencia central, dispersión y posición para las variables numéricas y el cálculo de las frecuencias absolutas (conteos) y relativas (porcentajes) de las variables categóricas. Para presentar la estadística descriptiva se realizaron tablas de frecuencia.

La escala Likert fue codificada mediante asignación de valores numéricos según el *desacuerdo* así: 0: Totalmente en desacuerdo; 1: En desacuerdo; 2: Indeciso; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo. En el caso de las practicas se estableció la *codificación de temporalidad* así: 0: Nunca; 1: Raramente; 2: Ocasionalmente; 3: Frecuentemente; 4: Muy frecuentemente.

Los conocimientos y las prácticas se midieron en relación al estrato socioeconómico, porque una de las hipótesis que se validó fue, que el contar con recursos económicos, determinaba de manera positiva o negativa, el mantener estilos de vida saludables en cuanto a salud bucal; teniendo en cuenta el acceso a un servicio de salud de calidad, una mejor alimentación, la posibilidad de adquirir elementos complementarios para la higiene bucal, la utilización de sustancias psicoactivas y consumo de alcohol, comportamientos que afectan la salud general de pacientes portadores de VIH.

En los criterios de selección se determinaron para inclusión: pacientes con VIH de género femenino y masculino, mayores de 18 años, que formaran parte de la fundación de estudio y aceptaran participar en la investigación voluntariamente y para exclusión:

pacientes que no respondieran de manera completa y clara la encuesta y pacientes que fueran atendidos en otras instituciones de salud.

El instrumento de recolección de esta investigación fue una encuesta semi estructurada de 20 preguntas de selección múltiple con respuesta única según la escala de Likert. Diez (10) preguntas sobre conocimientos y diez (10) preguntas sobre prácticas. La encuesta fue validada con prueba piloto, cuyo número de participantes correspondió al desarrollo de la siguiente ecuación estadística:

Figura 1. Cálculo tamaño de muestra

$$SS = \frac{Z^2 * (p) * (1-p)}{c^2}$$

Donde:

- Z = valor Z (p. Ej., 1,96 para un nivel de confianza del 95%)
- p = porcentaje que elige una opción, expresado como decimal (se usa 0,5 para el tamaño de muestra necesario)
-
- c = intervalo de confianza, expresado como decimal (p. Ej., 0,05 = ± 5)

Figura 2. Ajuste al cálculo tamaño de muestra

$$\text{nuevo ss} = \frac{ss}{1 + \frac{ss-1}{pop}}$$

A partir de la recolección de los datos, se realizaron 2 tipos de análisis univariado, se describieron los resultados a través de tablas de frecuencia (frecuencia absoluta, %).

RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en el presente estudio.

CONOCIMIENTOS SOBRE HIGIENE BUCAL

Tabla 1. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL SEGÚN SEXO

CONOCIMIENTOS	N° DE PACIENTE SEGÚN EL SEXO	PORCENTAJE FEMENINO	PORCENTAJE MASCULINO
0	FEMENINO =21	14%	0
1	MASCULINO =19	33%	16%
2	1	4.8%	5.3
3	5	29%	5.3
4	2	19%	74%
TOTAL	40	100%	100%

0: Totalmente en desacuerdo; 1: En desacuerdo; 2: Indeciso; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo

La tabla 1 Muestra la distribución de la variable sexo, con respecto a la pregunta ¿cree pertinente acudir al programa de promoción y prevención en salud bucal únicamente si el odontólogo se lo recomienda? se observa que en las mujeres el 33% se encuentra en desacuerdo con la apreciación mientras que en los hombres el 74% se encuentra totalmente de acuerdo, con una frecuencia absoluta de 40 participantes.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL ZONA DE RESIDENCIA

CONOCIMIENTOS	NUMERO DE PACIENTES	PORCENTAJE	PORCENTAJE
	SEGÚN ZONA DE RESIDENCIA	RURAL	URBANO
0	30 URBANA	0%	10%
1	10 RURAL	0%	33%
2		0%	6.7%
3		10%	20%
4		90%	30%
TOTAL	40	100%	100%

0: Totalmente en desacuerdo; 1: En desacuerdo; 2: Indeciso; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo

La tabla 2 Muestra la distribución de la variable zona de residencia, con respecto a la pregunta ¿cree pertinente acudir al programa de promoción y prevención en salud bucal únicamente si el odontólogo se lo recomienda? se observa que en la zona urbana el 33% se encuentra en desacuerdo con la apreciación mientras que en la zona rural el 90 % se encuentra totalmente de acuerdo, con una frecuencia absoluta de 40 participantes donde 20 pertenecen a la zona rural y 20 a la zona urbana.

Tabla 3. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL ESTRATO

CONOCIMIENTOS	NUMERO DE PERSONAS POR ESTRATO	ESTRATO 01	ESTRATO 02	ESTRATO 03	ESTRATO 04	ESTRATO 05

0	E1=6	0%	30%	75%	60%	50%
1	E2 =23	67%	61%	25%	0%	50%
2	E3=4	17%	0%	0%	40%	0%
3	E4=5	17%	0%	0%	0%	0%
4	E5=2	0%	8.7%	0%	0%	0%
TOTAL	40	100%	100%	100%	100%	100%

0: Totalmente en desacuerdo; 1: En desacuerdo; 2: Indeciso; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo

La **tabla 3** Muestra la distribución de la variable estrato socioeconómico, respecto a la pregunta ¿considera que el enjuague bucal reemplaza el cepillo dental? se observa que en el estrato 3 el 25% se encuentra en desacuerdo mientras que el resto de población se encuentra totalmente en desacuerdo con la apreciación en un 75%

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL ESTRATO

CONOCIMIENTOS	NUMERO DE PERSONAS POR ESTRATO	ESTRATO 1	ESTRATO 2	ESTRATO 3	ESTRATO 4	ESTRATO 5
0	E1=6	0%	8,7%	75%	40%	0%
1	E2 =23	67%	57%	25%	0%	0%
2	E3=4	17%	4.3%	0%	0%	0%
3	E4=5	17%	17%	0%	40%	100%
4	E5=2	0%	13%	0%	20%	0%
TOTAL	40	100%	100%	100%	100%	100%

0: Totalmente en desacuerdo; 1: En desacuerdo; 2: Indeciso; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo

La **tabla 4** Muestra la distribución de la variable estrato socioeconómico, con respecto a la pregunta ¿piensa que la profilaxis debe ser realizada por un profesional solo una vez

al año? se observa que una parte del estrato 2 se encuentra de acuerdo en un 4.3% mientras que en el estrato 5 se encuentra desacuerdo con la apreciación con un 100%

TABLA 5. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL ESTRATO

CONOCIMIENTOS	NUMERO DE PERSONAS POR ESTRATO	ESTRATO 1	ESTRATO 2	ESTRATO 3	ESTRATO 4	ESTRATO 5
0	E1=6	0%	22%	75%	60%	0%
1	E2 =23	83%	70%	25%	40%	100%
2	E3=4	0%	4.3%	0%	0%	0%
3	E4=5	17%	0%	0%	0%	0%
4	E5=2	0%	0%	0%	0%	0%
TOTAL	40	100%	100%	100%	100%	100%

La tabla 5 Muestra la distribución de la variable estrato socioeconómico, respecto a la pregunta ¿considera usted que si se cepilla 3 o más veces al día no es necesario utilizar elementos complementarios de higiene bucal como la seda dental y el enjuague bucal?, se observa que en el estrato 2 una parte se encontró de acuerdo y totalmente de acuerdo con un 4,3 %, mientras que en el estrato 5 se encuentra desacuerdo con la apreciación con un 100%

Tabla 6. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL NIVEL EDUCATIVO

CONOCIMIENTOS	NUMERO DE PERSONAS POR NIVEL EDUCATIVO	PRIMARIA	SECUNDARIA	TÉCNICA	UNIVERSITARIA
0	PRIMARIA=4	25%	33%	20%	26%
1	SECUNDARIA=12	75%	50%	80%	68%
2	TECNICA= 5	0%	8.3%	0%	0%
3	UNIVERSITARIA=19	0%	8.3%	0%	0%

4		0%	0%	0%	5.3%
TOTAL	40	100%	100%	100%	100%

0: Totalmente en desacuerdo; 1: En desacuerdo; 2: Indeciso; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo

La tabla 6 Muestra la distribución de la variable nivel educativo, respecto a la pregunta ¿considera usted que si se cepilla 3 o más veces al día no es necesario utilizar elementos complementarios de higiene bucal como la seda dental y el enjuague bucal?, se observa que en el nivel educativo universitario se encuentra totalmente de acuerdo con un 5,3% mientras que en el nivel educativo técnico se encuentra en desacuerdo con la apreciación con un 80%

TABLA 7. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL SEXO

CONOCIMIENTOS	N° DE PACIENTE según el sexo	PORCENTAJE	
		Femenino	Masculino
0	Femenino = 21	4.8%	5.3
1	Masculino 19	9.5%	0%
2		9.5%	0%
3		43%	16%
4		33%	79%
TOTAL	40	100%	100%

0: Totalmente en desacuerdo; 1: En desacuerdo; 2: Indeciso; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo

La tabla 7 Muestra la distribución de la variable nivel sexo, respecto a la pregunta ¿considera usted que la mala alimentación, fumar y consumir bebidas alcohólicas causan un efecto negativo a corto plazo en su salud bucodental ?, se observa que en la mayoría las mujeres se encuentran totalmente de acuerdo con un 79% mientras que en los hombres se encuentra de acuerdo con un 43 %.

PRÁCTICAS SOBRE HIGIENE BUCAL

TABLA 8. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL SEXO

PRACTICAS	N° DE PACIENTES SEGÚN EL SEXO	PORCENTAJE	
		Femenino	Masculino
0	FEMENINO=21	0%	0%
1	MASCULINOS=19	0%	0%
2		19%	0%
3		57%	53%
4		24%	47%
TOTAL	40	100%	100%

0: Nunca; 1: Raramente; 2: Ocasionalmente; 3: Frecuentemente; 4: Muy frecuentemente.

La tabla 8 Muestra la distribución de la variable nivel género, respecto a la pregunta ¿se cepilla después de cada comida?, se observa que en la mayoría las mujeres lo realizan frecuentemente con un 57% mientras que en los hombres lo realiza frecuentemente con un 53 %.

TABLA 9. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL ZONA

PRACTICAS	NUMERO DE PACIENTES SEGÚN ZONA DE RESIDENCIA	URBANA		RURAL	
		%		%	
0	30 EN ZONA URBANO	0%	10%		
1	10 EN ZONA RURAL	0%	80%		
2		13%	0%		
3		60%	40%		
4		27%	60%		
Total :	40	100%	100%		

La tabla 9 Muestra la distribución de la variable estrato socioeconómico, respecto a la pregunta ¿se cepilla después de cada comida?, se observan rangos equivalentes en zona urbana y rural con un 60% en donde la urbana lo realiza frecuentemente y la rural muy frecuentemente.

TABLA 10. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL ESTRATO

PRACTICAS	NUMERO DE PERSONAS POR ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO
		O 1	O 2	O 3	O 4	O 5
0	E1=6	0%	0%	0%	0%	0%
1	E2 =23	0%	0%	0%	0%	0%
2	E3=4	50%	4,3%	0%	0%	0%
3	E4=5	50%	52%	50%	60%	0%
4	E5=2	0%	43%	50%	40%	100%
TOTAL	40	100%	100%	100%	100%	100%

0: Nunca; 1: Raramente; 2: Ocasionalmente; 3: Frecuentemente; 4: Muy frecuentemente.

La tabla 10 Muestra la distribución de la variable estrato socioeconómico, respecto a la pregunta ¿se cepilla después de cada comida fuerte?, se observa rangos equivalentes en estrato 1 y 3 con un 50% donde indican realizarlo ocasionalmente, frecuentemente, muy frecuentemente y en el estrato 5 con un 100% en donde indican realizarlo frecuentemente

TABLA 11. DISTRIBUCION PORCENTUAL ESTRATO

PRACTICAS	NUMERO DE PERSONAS POR	ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO
		1	2	3	4	5

ESTRATO						
0	E1=6	0%	0%	0%	0%	0%
1	E2 =23	17%	22%	0%	0%	0%
2	E3=4	33%	30%	0%	0%	50%
3	E4=5	50%	39%	0%	40%	50%
4	E5=2	0%	8.7%	100%	60%	0%
TOTAL	40	100%	100%	100%	100%	100%

0: Nunca; 1: Raramente; 2: Ocasionalmente; 3: Frecuentemente; 4: Muy frecuentemente.

La tabla 11 Muestra la distribución de la variable estrato socioeconómico, respecto a la pregunta ¿utiliza hilo dental y enjuague después de cada comida fuerte?, se observa que en el estrato 2 lo realiza muy frecuentemente con un 8,7% mientras que el estrato 3 lo realiza frecuentemente en un 100 %.

TABLA 12. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL SEXO

PRACTICAS	N° DE PACIENTES SEGÚN EL SEXO	PORCENTAJE	
		Femenino	Masculino
0	FEMENINO=21	0%	0%
1	MASCULINOS=19	0%	0%
2		19%	0%
3		57%	53%
4		24%	47%
TOTAL	40	100%	100%

0: Nunca; 1: Raramente; 2: Ocasionalmente; 3: Frecuentemente; 4: Muy frecuentemente

La tabla 12 Muestra la distribución de la variable género, respecto a la pregunta ¿visita al odontólogo frecuentemente?, se observa que las mujeres lo hacen frecuentemente con un 57% mientras que los hombres lo realizan frecuentemente con un 53%.

TABLA 13. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL ESTRATO

PRACTICAS	NUMERO DE PERSONAS POR ESTRATO	ESTRAT	ESTRAT	ESTRAT	ESTRAT	ESTRAT
		O 1	O 2	O 3	O 4	O 5
0	E1=6	0%	0%	0%	0%	0%
1	E2 =23	0%	0%	0%	0%	0%
2	E3=4	50%	4.3%	0%	0%	0%
3	E4=5	50%	52%	50%	60%	100%
4	E5=2	0%	43%	50%	40%	0%
TOTAL	40	100%	100%	100%	100%	100%

0: Nunca; 1: Raramente; 2: Ocasionalmente; 3: Frecuentemente; 4: Muy frecuentemente

La tabla 13 Muestra la distribución de la variable género respecto a la pregunta ¿visita al odontólogo frecuentemente? Se observan rangos equivalentes en estrato 1 y 3 con un 50% donde indican realizarlo ocasionalmente, a menudo, muy frecuentemente y en el estrato 5 con un 100% en donde indican realizarlo frecuentemente

TABLA 14- DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL ESTRATO

PRACTICAS	NUMERO DE PERSONAS POR ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO
		O 1	O 2	O 3	O 4	O 5
0	E1=6	0%	0%	0%	0%	0%
1	E2 =23	17%	4.3%	0%	0%	0%
2	E3=4	50%	39%	0%	20%	0%
3	E4=5	33%	52%	100%	40%	100%
4	E5=2	0%	4.3%	0%	40%	0%
TOTAL	40	100%	100%	100%	100%	100%

0: Nunca; 1: Raramente; 2: Ocasionalmente; 3: Frecuentemente; 4: Muy frecuentemente

La tabla 14 Muestra la distribución de la variable estrato socioeconómico, respecto a la pregunta ¿sigue recomendaciones dadas por el odontólogo sobre su salud bucal?, se observan rangos equivalentes en estrato 3 y 5 con un 100% donde indican realizarlo frecuentemente y muy frecuentemente.

Tabla 15. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL ESTRATO

PRACTICAS	NUMERO DE PERSONAS POR ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO	ESTRATO
		O 1	O 2	O 3	O 4	O 5
0	E1=6	83%	100%	50%	80%	50%
1	E2 =23	17%	0%	25%	20%	50%
2	E3=4	0%	0%	0%	0%	0%
3	E4=5	0%	0%	0%	0%	0%

4	E5=2	0%	0%	25%	0%	0%
TOTAL	40	100%	100%	100%	100%	100%

0: Nunca; 1: Raramente; 2: Ocasionalmente; 3: Frecuentemente; 4: Muy frecuentemente

La tabla 15 Muestra la distribución de la variable estrato socioeconómico, respecto a la pregunta ¿tiene el hábito de fumar? se observa que el estrato 1 expresa Nunca tener este hábito con un 17% mientras que en el estrato 2 con un 100% expresa Nunca tener este hábito.

TABLA 16. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL SEXO

PRACTICAS	N° DE PACIENTES SEGÚN EL SEXO	PORCENTAJE	
		Femenino	Masculino
0	FEMENINO=21	0%	0%
1	MASCULINO=19	0%	0%
2		9.5%	0%
3		57%	26%
4		33%	74%
TOTAL	40	100%	100%

0: Nunca; 1: Raramente; 2: Ocasionalmente; 3: Frecuentemente; 4: Muy frecuentemente

La tabla 16 Muestra la distribución de la variable sexo, respecto a la pregunta ¿consume alimentos ricos en proteínas como carne pescado, huevos y pollo? se observa que las mujeres expresan hacerlo ocasionalmente con un 9,5%, mientras que los hombres lo consumen muy frecuentemente con un 74%

Tabla 17. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL ZONA

PRACTICAS	NUMERO DE PACIENTES SEGÚN ZONA DE RESIDENCIA	URBANA RURAL %	
		%	%

0	30 EN ZONA URBANO	0%	0%
1	10 EN ZONA RURAL	0%	0%
2		6.7%	0%
3		50%	20%
4		43%	80%
Total :	40	100%	100%

La tabla 17 Muestra la distribución de la variable zona, respecto a la pregunta ¿consume alimentos ricos en proteínas como carne pescado, huevos y pollo?, se observa que en la zona urbana lo consumen ocasionalmente con un 6,7% mientras que en la zona rural lo consumen muy frecuentemente con un 80%

TABLA 18. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL LUGAR DE NACIMIENTO

PRACTICAS	NUMERO		Otro %	Cali %
	DE PACIENTES SEGÚN SU LUGAR DE	NACIMIENTO		
0	17 CALI		0	0
1	23 OTRO		0	0
2			0	12%
3			70%	5.9
4			30%	82%
Total :	40		100%	100%

0: Nunca; 1: Raramente; 2: Ocasionalmente; 3: Frecuentemente; 4: Muy frecuentemente.

La tabla 18 Muestra la distribución de la variable lugar de nacimiento, respecto a la pregunta ¿consume alimentos ricos en proteínas como carne pescado, huevos y pollo?, se observa que en la variable lugar de nacimiento OTRO los participantes consumen muy frecuentemente en un 30% mientras que en el lugar de nacimiento CALI lo consumen muy frecuentemente con un 62%

TABLA 19, DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL ZONA

PRACTICAS	NUMERO		
	DE PACIENTES SEGÚN ZONA DE RESIDENCIA	URBANA %	RURAL %
0	30 EN ZONA URBANO	0%	0%
1	10 EN ZONA RURAL	17%	0%
2		27%	0%
3		37%	70%
4		20%	30%
Total :	40	100%	100%

0: Nunca; 1: Raramente; 2: Ocasionalmente; 3: Frecuentemente; 4: Muy frecuentemente.

La tabla 19 Muestra la distribución de la variable lugar de nacimiento, respecto a la pregunta ¿cambia frecuentemente su cepillo dental ?, se observa que en la zona urbana lo cambian raramente con un 17% mientras que en la zona rural lo cambian frecuentemente con un 70%

DISCUSIÓN

El análisis de los resultados obtenidos en el presente estudio, permitieron establecer una relación de la salud bucal con “La salud pública que se define como «la ciencia y el arte de prevenir las enfermedades, prolongar la vida y promover la salud a través de los esfuerzos organizados y decisiones informadas de la sociedad, las organizaciones públicas y privadas, las comunidades y los individuos»¹² puesto que la mitad de los encuestados está de acuerdo con que la salud bucal repercute directamente sobre la salud general y las condiciones de vida personales y sociales. Sin embargo, se observa

que la parte restante de la población no es consciente de esto. Podría ser el motivo por el cual, Yibeltal Assefa et al en 2020, determinaron en su estudio que se requiere un cambio de paradigma en cuanto al manejo y la calidad de los sistemas de salud para que por medio de una mayor financiación se puedan fortalecer los programas de promoción y prevención y que los individuos estén más conscientes de que una buena salud bucal se va a ver reflejada en su salud general.³

Así mismo, con respecto a la visita al odontólogo, en esta investigación la mayoría de la calificación fue frecuentemente y muy frecuentemente en hombres, mientras que un menor porcentaje de mujeres refirieron asistir ocasionalmente. Como plantea un estudio realizado en México, estas visitas deben ser por lo menos de dos veces al año, para controlar la aparición de caries e infecciones. Además, hacen énfasis en que se debe tomar conciencia, mantener una adecuada salud bucal para prevenir enfermedades que podrían afectar a otros sistemas y funciones de nuestro organismo.^{4,13}

“Se ha demostrado que el apoyo social es una variable que influye en la salud de la población”¹⁴ Pero, para tener consciencia de la relación íntima que existe entre los buenos hábitos con una buena calidad de vida, es necesario tener total conocimiento de cómo llevar a cabo un adecuado cuidado personal. Sin embargo, el presente estudio determinó que 1 de cada 4 personas está en desacuerdo con que la prevención de enfermedades bucales depende en gran porcentaje de ellos mismos y su autocuidado. Lo ideal es que las personas tengan la autonomía de cuidarse a sí mismos mediante buenos hábitos, sin esperar que ningún organismo de control, entidad o profesional tenga toda responsabilidad de recordar cómo deben ser los comportamientos que vayan acorde a un estilo de vida sano. Especialmente en personas portadoras del VIH, por tener un sistema inmunológico deprimido, que les genera mayores factores de riesgo.

Pero además de estos factores, hay estudios que demuestran que las características individuales como el género, la edad entre los 19 y 35 años (por su mayor actividad sexual), y el estrato socioeconómico de los individuos repercutía directamente con la calidad de vida y las necesidades de recibir un tratamiento odontológico.^{5,7,15} Esto se confirma en la presente investigación, puesto que el promedio de edad de la población

de estudio con mayor riesgo coincide y se encontraron diferencias en la variable género, puesto que la mayoría de los hombres considera estar totalmente de acuerdo con que la prevención de enfermedades bucales depende del cuidado personal, pero se observó que un porcentaje significativo de mujeres refirieron estar en desacuerdo con esta apreciación.

En cuanto al estrato socioeconómico, en el presente estudio predominaron los estratos 1 y 2, los cuales confirmaron que seguían raramente y ocasionalmente las indicaciones del odontólogo y que además acuden ocasionalmente al odontólogo. Esto conlleva a constatar el motivo por el cual en el estudio propuesto por Nurulasmak Mohamed et al en el 2017, se llega a la conclusión de que estos estratos tienen un mayor impacto negativo en su salud bucal, analizando que los participantes de su estudio se auto percibían con una buena salud bucal pero la mayoría de ellos requería de un tratamiento dental.^{5,16}

Los argumentos expuestos anteriormente reafirman que la mayoría de las personas en estos estratos, cree que tienen conocimiento de los buenos hábitos y prácticas de higiene bucal, pero a la hora de visitar al odontólogo para recibir instrucciones y llevar a cabo una profilaxis, desarrollar una correcta técnica de cepillado, aprender sobre hábitos saludables e incentivar el uso de enjuague bucal, se dan cuenta que no realizan ciertas acciones de manera adecuada. Esto se ve reflejado en el presente estudio porque más de la mitad de los encuestados manifiestan no estar de acuerdo con que la profilaxis se debe realizar por lo menos una vez al año por un profesional, a diferencia de los estratos más altos, que tienden a estar de acuerdo.

En cuanto al cepillado, un porcentaje importante de la población de estudio refiere que raramente o nunca utiliza una técnica específica de cepillado, lo que conlleva a reflexionar lo planteado por Benavides, J. y Cerón, X. en el 2017 donde se afirmaba que el sector salud se ha basado en las visitas de rutina para resolver problemas odontológicos inmediatos pero no se ha hecho énfasis en la promoción de salud donde se podrían obtener las instrucciones ideales de cepillado y además el incentivo del uso del enjuague bucal, puesto que se debe tener en cuenta que este hace parte de una buena práctica de higiene¹⁷. Se evidencia en el presente estudio que en estratos

superiores están de acuerdo con utilizar una correcta técnica de cepillado, mientras que en estratos inferiores están en desacuerdo.

En cuanto a un buen estilo de vida, la mayoría de los encuestados consideró que la mala alimentación, fumar y consumir bebidas alcohólicas causan un efecto negativo a corto plazo en su salud bucal. En la investigación realizada por Miriam R. et al en 2017, se habla de que los pacientes con el diagnóstico de VIH son más propensos a sufrir enfermedades orales a causa de una mala alimentación y los malos hábitos.^{6,18,19,20}

Los limitantes del estudio fueron entre otros, la dificultad de colaboración de las fundaciones que reúnen pacientes portadores de VIH, para permitir el acceso a sus bases de datos, puesto que ven amenazada la confidencialidad de sus pacientes, por ser una población clasificada como vulnerable y con permanente discriminación por parte de comunidades y entidades territoriales que presentan deficiente atención a lo relacionado con salud.

Otro aspecto, fue la poca literatura referida específicamente a pacientes portadores de VIH y sus estilos de vida, conocimientos o prácticas en salud bucal, lo que dificultó la comparación de los avances o mejoras a través del tiempo, en planes y estrategias de Promoción de la Salud y Prevención de la enfermedad: Atención Primaria en Salud.

De acuerdo con los objetivos planteados la investigación permitió caracterizar la población de estudio ofreciendo como resultado, 40 pacientes en la fundación participante, donde se obtuvo una distribución por género de mayoría de mujeres. El promedio de edad fue de 36 años, donde tres de cada cuatro (3:4) personas proviene del área urbana y un mayor porcentaje refirió como lugar de nacimiento la ciudad de Cali, donde predominó el estrato socioeconómico 2. En cuanto al nivel educativo, la mayoría alcanzaron un nivel universitario, seguido de los que terminaron la secundaria

Dentro del análisis se pudo determinar que la población de estudio en general cuenta con algunos conocimientos en salud bucal, ya que estas preguntas fueron resueltas

correctamente por más de la mitad de encuestados, sin embargo, se deben tener en cuenta ciertos aspectos a mejorar.

Respondiendo a la descripción de las prácticas de higiene bucal se identificó que más de la mitad de la población de estudio utiliza hilo dental y enjuague después de cada comida fuerte. Con respecto al cepillado después de cada comida, la mayoría refiere realizarlo frecuentemente. En cuanto a las indicaciones del odontólogo sobre la salud bucal, demostraron que la mayoría de la población de estudio responde seguirla frecuentemente.

Se evidencia un alto consumo de bebidas embriagantes y sustancias psicoactivas en los estratos superiores, en comparación con los estratos inferiores. En cuanto a la dieta alta en proteínas, existe mayor proporción de consumo frecuentemente en los hombres. Con respecto a los hábitos de mala alimentación, fumar y consumir bebidas alcohólicas, una mayor proporción de mujeres indicó desacuerdo en relación con los hombres, que no los consideran perjudiciales.

Con respecto a la apreciación “la prevención de enfermedades bucales depende únicamente del cuidado personal”, los resultados muestran que existe diferencia entre hombres y mujeres, dado que la mayoría de los hombres consideró estar totalmente de acuerdo mientras que para las mujeres solo una minoría manifestó estar en desacuerdo.

En cuanto a que la profilaxis se realice una vez al año, los resultados indican que según el estrato socioeconómico se evidencia una tendencia al acuerdo en estratos superiores, mientras el desacuerdo fue más frecuente en estratos 1 y 2, lo que nos llevó a concluir que en los estratos inferiores se necesita mayor promoción de la salud y prevención de la enfermedad para acabar con esta desinformación.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue posible gracias a los estudiantes David Andrés Barragán Franco, Andrea Carolina Valencia Solís, Sofía Ortiz Ortiz, estudiantes de pregrado del programa de Odontología, de la Facultad de Salud, de la Universidad Santiago de Cali, quienes colaboraron de manera comprometida y responsable con la realización del estudio, como miembros activos del Centro de Estudios e Investigaciones en Salud CEIS, y del semillero de la línea de Salud Pública SINES, adscrito al grupo de Investigación en Educación y Salud GINEYSA, de la ciudad de Cali, Colombia, en el primer trimestre del año 2021.

A las docentes del programa de Odontología, Dra. Isabel Cristina Calero Clavijo y Dra. Yeny Mabel Lara Parra, por su colaboración y apoyo en calidad de jurados del trabajo de grado, que originó la presente investigación.

Agradecimientos especiales a la **Universidad Santiago de Cali**, que bajo la supervisión y aprobación de sus directivos aportó el tiempo de los docentes Myriam Bermeo de Rubio y Juan Carlos Millán Estupiñán, directora y asesor metodológico del proyecto respectivamente, recursos humanos e instalaciones requeridas para llevar a cabo lo correspondiente a la investigación.

Al Comité Científico de Ética y Bioética CCEB, de la Facultad de Salud de la Universidad Santiago de Cali, por la evaluación, aprobación del proyecto de investigación (aval ético) y el permanente acompañamiento durante su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Tovar Valencia S, ¿Que es salud bucal? [Internet] 2017 [citado 27 Abr 2020], Ministerio de Salud y Protección Social Disponible en:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/aliados-por-la-salud-bucal-marzo-2017.pdf>

2. Vásquez P., Ramírez V., Aravena N., Creencias y prácticas de salud bucal de padres de párvulos: estudio cualitativo, Revista Clínica de Periodoncia, Implantología y Rehabilitación Oral, Volume 8, Issue 3, December 2015, Pages 217-222 - <https://doi.org/10.1016/j.piro.2015.08.001>
3. Assefa, Yibeltal; Gilks, Charles F. Ending the epidemic of HIV/AIDS by 2030: Will there be an endgame to HIV, or an endemic HIV requiring an integrated health systems response in many countries?. Revista internacional de enfermedades infecciosas, ISSN: 1201-9712, Vol: 100, Página: 273-277 [Internet] Elsevier BV 2020 [citado 8 nov 2020], Disponible en: <https://usc.elogim.com:2119/science/article/pii/S120197122030727X>
4. Mazzini F, Ubila W, Moreira T., Factores predisponentes que afectan la salud bucodental en pacientes con diabetes mellitus, Revista Odontológica Mexicana Volume 21, Issue 2, April–June 2017, Pages 103-108, Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.rod mex.2017.05.005>
5. Mohamed N , Saddki N , Yusoff A , Mat Jelani A . Asociación entre síntomas orales, calidad de vida relacionada con la salud oral y calidad de vida relacionada con la salud en una muestra de adultos que viven con VIH / SIDA en Malasia, [Internet] 2017 [citado 26 Abr 2020], Pubmed. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Association+among+oral+symptoms%2C+oral+healthrelated+quality+of+life%2C+and+healthrelated+quality+of+life+in+a+sample+of+adults+living+with+HIV%2FAIDS+in+Malaysia.>
6. Robbins M; Recent Recommendations for Management of Human Inmunodeficiencia Virus–Positive Patients [Internet] 2017, sciencedirect. [citado 26 Abr 2020] Disponible en: <https://usc.elogim.com:2119/science/article/pii/S0011853216301409>
7. Abraham Iglesias R, Casanova Sales K, Reyes Desdin NY, Panizo Bruzón SE, Sayas Sánchez E. Modificación del estado de salud bucal en pacientes con VIH/SIDA de un área de salud. Modificación del estado de salud bucal en pacientes con VIH/SIDA de

- un área de salud. Rev. electron. Zoilo [Internet]. 2016 [citado 26 Abr 2020]. Disponible en: <http://revzoilomarinaldo.sld.cu/index.php/zmv/article/view/652>
8. Kalkur C, Sattur AP, Naikmasur VG, Govindraj S J. Infección masticatoria, temporal y del espacio bucal en un paciente inmunocomprometido: informe de un caso. S. Afr. abolladura. j. [Internet]. Febrero de 2018 [consultado el 27 de abril de 2020]; 73 (1): 43-45. Disponible en: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-85162018000100009
 9. Vinicius da Costa Vieira, Lins L , Sarmento VA , Netto EM , Brites C .Salud oral y calidad de vida relacionada con la salud en pacientes con VIH [Internet]. 2018 [citado 26 Abr 2020]. Pubmed Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30157834>
 10. Burger-Calderon R , Smith JS , Ramsey KJ ; Equipo de Iniciativas SPNS Innovations in Oral Health Care , Webster-Cyriaque J La asociación entre la historia del diagnóstico del VIH y la salud bucal, [Internet]. 2016 [citado 26 Abr 2020]. Pubmed Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27527399>
 11. Abraham Iglesias R, Casanova Sales K, Reyes Desdin NY, Panizo Bruzón SE, Sayas Sánchez E. Modificación del estado de salud bucal en pacientes con VIH/SIDA de un área de salud. Rev. electron. Zoilo [Internet]. 2016 [citado 27 Abr 2020]; 41(2): [aprox. 0 p.]. Disponible en: http://revzoilomarinaldo.sld.cu/index.php/zmv/article/view/652/html_149
 12. Carvajal P., Enfermedades periodontales como un problema de salud pública: el desafío del nivel primario de atención en salud, Revista Clínica de Periodoncia, Implantología y Rehabilitación Oral, Volumen 9, Issue 2, August 2016, Pags. 177-183, <https://doi.org/10.1016/j.piro.2016.07.001>
 13. López-Verdina S; Torrecilla-Ramírez A; Horta-Sandoval AC; Andrade-Villanueva JF; Bologna-Molina R; La candidiasis bucal como marcador clínico de falla a la terapia antirretroviral altamente efectiva en pacientes infectados con VIH/sida, Infectio Volume 18, Issue 2, April–June 2014, Pages 45-49; <https://doi.org/10.1016/j.infect.2014.01.001>

14. Rodríguez-Madrid MN; Del Río-Lozano M; Fernández-Peña R; Elizalde-Sagardía B; García-Calvente M; Redes personales de apoyo y cuidado informal: ¿diferencias por sexo y territorio? (estudio CUIDAR-SE II), Gaceta Sanitaria Available online 18 July 2020, <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.05.011>
15. Vázquez Valencia A; Meza Lora D; Flores Salas JE; Abitia Hawley D; Hernández Rivas MI; Rodríguez Chávez JA; Corrección de maloclusión clase III mediante tratamiento orto-quirúrgico, Revista Mexicana de Ortodoncia, Volume 4, Issue 4, October–December 2016, Pages 246-259, <https://doi.org/10.1016/j.rmo.2017.03.007>
16. Seacat J, Rohr Ingle hart M, Dr.habil P. Education about Treating Patients with HIV Infections/AIDS: The Student Perspective [Internet]. 2003 [citado 26 Abr 2020]. Disponible en: <http://www.jdentaled.org/content/jde/67/6/630.full.pdf>
17. Benavides J & Cerón X. Salud oral en poblaciones vulnerables. [Internet]. 2017 [citado 26 Abr 2020]. ResearchGate Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/325023409_Salud_oral_en_poblaciones_vulnerables
18. I. Chapple and J. Hamburger, La importancia de la salud bucal en la enfermedad del VIH. [Internet]. 2000 [citado 26 Abr 2020]. Pubmed Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1744197/>
19. Umeizudike KA, Daramola O, Osagbemi BB, Adeyemo TA. Patrón de utilización de servicios dentales y prácticas de autocuidado oral de personas que viven con VIH/SIDA en dos instituciones de salud terciaria en Nigeria. N Níger J Clin Res [Internet]. 2019 pagina 84-90 [citado 26 Abr 2020]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/336249925_Pattern_of_utilization_of_dental_services_and_oral_self-care_practices_of_people_living_with_HIVAIDS_in_two_tertiary_health_institutions_in_Nigeria
20. Limeres-Posse Jacobo, Tomás-Carmona Inmaculada, Vázquez-García Emma, Diz-Dios Pedro. Cambios en los hábitos de salud oral en pacientes infectados por el virus de la inmunodeficiencia humana. RCOE [Internet]. 2004 [citado 2020 Abr 27]; 9 (2): 141-145. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1138-123X2004000200001

21. Tamí-Maury I, Agüero M, Estupiñán-Day S. Estudio piloto sobre políticas de salud bucal y VIH. Rev Panam Salud Pública; 26(6):536–40. [Internet]. 2009 [citado 26 Abr 2020]. Disponible en: <https://www.scielosp.org/article/rpsp/2009.v26n6/536-540/>
22. Nationwide Guarín Tellez N.E., Moreno Calderón J.A., Muñoz-Galindo I.M., Augusto Díaz Rojas J., Arevalo Roa H.O. Cost-Effectiveness of a Care Program for HIV/AIDS Patients Affiliated with a Health Insurer in Colombia, Comparing Three Health Care Providers [Internet]. (2016) Value in Health Regional Issues, 11, pp. 1-8. Disponible en: <https://usc.elogim.com:2119/science/article/pii/S2212109915000990>

Preguntas sobre conocimientos en salud bucal
1. ¿Cree pertinente acudir a un programa de promoción y prevención en salud oral únicamente si el odontólogo se lo recomienda?
2. ¿Considera que su estado de salud general va a repercutir directamente en su salud bucal?
3. ¿Considera que la prevención de enfermedades orales depende únicamente de su cuidado personal?
4. ¿Considera que el tipo de cepillo dental que utiliza puede ser cualquiera que se encuentre en el mercado?
5. ¿Considera que el enjuague bucal reemplaza el cepillado dental?
6. ¿Considera que es importante que el tipo de pasta dental que utiliza para realizar la higiene oral contenga flúor?
7. ¿Piensa que la profilaxis (limpieza dental) debe ser realizada por un profesional solo una vez al año?

Preguntas sobre prácticas en salud bucal
1. ¿Utiliza hilo dental y enjuague después de cada comida fuerte?
2. ¿Se cepilla después de cada comida fuerte?
3. ¿Visita al odontólogo frecuentemente?
4. ¿Sigue recomendaciones dadas por el odontólogo sobre su salud bucal?
5. ¿Consume bebidas embriagantes o sustancias psicoactivas habitualmente?
6. ¿Tiene el hábito de fumar?

8. ¿Considera usted que si se cepilla 3 o más veces al día no es necesario utilizar elementos complementarios de higiene oral como la seda dental y el enjuague bucal?
9. ¿Usted cree que los dientes permanentes pueden durar toda la vida sin importar los cuidados que tenga sobre ellos?
10. ¿Considera que la mala alimentación, fumar y consumir bebidas alcohólicas causan un efecto negativo a corto plazo en su salud bucal?

Totalmente en desacuerdo: A: En desacuerdo: B Indeciso: C: De acuerdo: D:

Totalmente de acuerdo: E

_____Muy frecuentemente: A. Frecuentemente: B Ocasionalmente: C Raramente: D

Nunca: E



me alimentos ricos en proteínas (carne, pescado, huevos, pollo)?

me alimentos con alto contenido de azúcar (tortas, gaseosas,

9. ¿Utiliza una técnica específica de cepillado?

10. ¿Cambia frecuentemente su cepillo dental?

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

PROGRAMA DE ODONTOLOGIA

ENCUESTA – Autor: Grupo Investigador

La información consignada será confidencial y no afectará de ninguna manera a los participantes. Por favor responda con la mayor sinceridad posible.

Lea cuidadosamente cada pregunta del cuestionario y marque con una (X) la respuesta que considere correcta.

ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Edad: _____

Institución a la que pertenece: _____ Otra _____

Género: Masculino _____ Femenino _____ Otro _____

Lugar de nacimiento: Cali _____ Otro _____ Urbano _____ Rural _____

Nivel de escolaridad:

Primaria _____ Bachillerato _____ Tecnológico _____ Universitario _____ Ninguno _____

Estrato socioeconómico: _____

