



Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá



REVISTA VIRTUAL

NUEVAS BÚSQUEDAS

ISSN: 2500 - 7335 / EDICIÓN N°, 21

REVISTA NUEVAS BÚSQUEDAS
Edición N.º 20 y 21
ISSN: 2500 - 7335
ESCUELA DE EDUCACIÓN

Director

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Editor

Luisa Fernanda Pulido Rodríguez
Coordinadora de investigación Escuela de Educación
Fundación Universitaria Monserrate – Unimonsserrate

Comité Editorial

Nuvia Marcela Barrera Aldana
Adney Satty Ramírez Rincón
Martha Liliana Rodríguez Vivas
Daryenne Hasbleidy Gutiérrez Núñez
Lizette Antonia Mendoza Huertas

Correos

seab@arquibogota.org.co
edicionnuevasbusquedasseab@arquibogota.org.co

Dirección editorial

Liz Angelly Trujillo Puentes

Diseño y diagramación

Myller Mauricio Muñoz Baquero

© 2026, Fundación Universitaria Monserrate – Unimonsserrate
Edición 21. Septiembre, 2026

Editorial Universitaria Unimonsserrate

Correo: editorialuniversitaria@unimonsserrate.edu.co



Licencia Pública Internacional — CC BY-NC-SA 4.0

Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0



ARQUIDIOCESIS DE BOGOTÁ



Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá



Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Índice

Editorial 05

Luisa Fernanda Pulido Rodríguez

Artículos

1. De daniel alejandro a finn ale: una experiencia docente queer con experiencia de vida trans no binaria en colombia. 07

Finn Ale Álvarez Contreras

2. Diversidad funcional en los procesos pedagógicos en las comunidades de aprendizaje: Perspectivas y retos 22

Alejandra Hernández Rodríguez y Zorany Hernández Garzón

3. Prácticas pedagógicas: entre el amor a la escuela y la desmotivación escolar 31

Jorge Salinas

4. Hablemos desde la confianza familiar con la educación inicial 52

Ana María Molina González y Anny Bricett Bolívar Pulido

CELAB

EDITORIAL

La educación contemporánea está llamada a reconocer la pluralidad de sujetos, experiencias y contextos que habitan los escenarios escolares. En una sociedad marcada por profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, las instituciones educativas enfrentan el desafío de construir prácticas pedagógicas capaces de responder a las necesidades, intereses y realidades de quienes participan en los procesos formativos. Desde esta perspectiva, la Revista *Nuevas Búsquedas* presenta el número 21 bajo el tema “Sujetos, diversidades y prácticas pedagógicas”, una apuesta editorial que reúne investigaciones, sistematizaciones de experiencias y reflexiones académicas orientadas a comprender la educación desde el reconocimiento de la diversidad humana.

La edición inicia con el artículo “De Daniel Alejandro a Finn Ale: una experiencia docente Queer con experiencia de vida trans no binaria en Colombia”, de Finn Ale Álvarez Contreras, una propuesta reflexiva que aporta nuevas miradas a los debates sobre identidad, diversidad y educación. A través de una narrativa autobiográfica, el autor comparte su experiencia de vida y su trayectoria docente, reflexionando sobre la escuela como un espacio de reconocimiento, respeto y construcción de posibilidades para quienes históricamente han sido invisibilizados por las estructuras sociales tradicionales. Este ensayo representa una apuesta por ampliar las comprensiones sobre las diversidades y fortalecer entornos educativos más incluyentes y democráticos.

La inclusión escolar sigue siendo un reto fundamental para los sistemas educativos contemporáneos. En este sentido, el artículo “Diversidad funcional en los procesos pedagógicos en las comunidades de aprendizaje: perspectivas y retos”, de Alejandra Hernández Rodríguez y Zorany Hernández Garzón, presenta una reflexión sobre la participación de estudiantes con diversidad funcional en comunidades de aprendizaje. A partir de la sistematización de experiencias, las autoras identifican avances, barreras y retos que persisten en la construcción de entornos educativos equitativos, y resaltan la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas flexibles, procesos de formación docente y dinámicas de corresponsabilidad entre escuela y familia.

Por su parte, Jorge Salinas, en el artículo “Prácticas pedagógicas, entre el amor a la escuela y la desmotivación escolar”, aborda una problemática de gran relevancia para los contextos educativos actuales: el vínculo entre estas prácticas y la motivación de los estudiantes. A partir de las percepciones de niños y niñas en etapa de preadolescencia, el autor analiza cómo determinadas formas de enseñanza pueden favorecer o limitar el interés por aprender, y destaca la importancia de construir experiencias educativas significativas que reconozcan las emociones, intereses y necesidades de los estudiantes.

El vínculo entre escuela y familia aparece como otro elemento fundamental para comprender los procesos educativos. Asimismo, el artículo “Hablemos desde la confianza familiar con la educación inicial”, de Ana María Molina González y Anny Bricett Bolívar Pulido, pone de manifiesto la importancia de fortalecer los lazos entre

las familias y las instituciones educativas durante los procesos de transición hacia la educación inicial. Las autoras evidencian cómo el acompañamiento emocional, el diálogo y la participación conjunta propician la construcción de ambientes seguros que impactan positivamente el desarrollo integral de los niños y niñas.

Los artículos reunidos en esta edición permiten comprender que las prácticas pedagógicas son espacios de construcción cultural, ética y política, donde se define cotidianamente la manera como reconocemos a los otros, tejemos comunidad y generamos oportunidades para aprender. Las experiencias, investigaciones y reflexiones aquí presentadas evidencian que la educación se fortalece cuando valora las diversidades, promueve la participación y construye respuestas contextualizadas a las necesidades de los sujetos y los territorios.

Desde la Revista Nuevas Búsquedas reafirmamos nuestro compromiso con la divulgación de conocimiento educativo que contribuya a la consolidación de la investigación, la reflexión pedagógica y la construcción de comunidades académicas dedicadas a la inclusión, la equidad y el reconocimiento de las diversidades. Agradecemos a los autores, evaluadores y lectores que hacen posible este espacio de diálogo académico y construcción colectiva de saberes.

Esperamos que esta edición inspire nuevas preguntas, motive futuras investigaciones y contribuya a seguir desarrollando prácticas pedagógicas que visibilicen la riqueza de los sujetos, las diversidades y los múltiples caminos desde los cuales es posible educar y aprender.

LUISA FERNANDA PULIDO RODRÍGUEZ
Editor

The background of the entire page is a warm-toned photograph of a flag, likely the Colombian flag, with its characteristic horizontal stripes. Overlaid on this image is a network of thin, light-colored lines connecting small circular nodes, creating a geometric, web-like pattern across the frame.

**DE DANIEL ALEJANDRO
A FINN ALE:**

UNA EXPERIENCIA DOCENTE QUEER CON EXPERIENCIA DE VIDA TRANS NO BINARIA EN COLOMBIA

FINN ALE ÁLVAREZ CONTRERAS¹

¹ Finn es Licenciadx en Idiomas Modernos Español-inglés, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y es maestrante en Literatura, de la Universidad de los Andes. Finn se ha desempeñado como docente universitario, desde 2024, en la Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserate y es Asistente Graduado del Centro de Español de la Universidad de los Andes. Actualmente, colidera el Semillero TERRA, en la Unimonserate, es miembro del Grupo de Investigación Estudios Comparados de Artes, de la Universidad de los Andes, y es parte de la Red Nacional de Bilingüismo y de la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI).

RESUMEN

Este ensayo examina cómo la escritura autobiográfica puede constituirse en una práctica de formación docente y en una forma de producción de conocimiento pedagógico. Desde la investigación narrativa autobiográfica (Bedoya & Corrales, 2014; Barrera-Quiroga, 2020) y la autohistoria-teoría de Gloria Anzaldúa (2015), reflexiono sobre mi proceso de construcción identitaria como persona queer con experiencia de vida trans no binaria en Colombia, y analizo cómo mis vivencias escolares, universitarias y profesionales fueron resignificadas mediante la escritura y el diálogo con la teoría queer. Para ello, argumento que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también produce identidades, por lo que visitar críticamente lo vivido en esos contextos permite comprender la manera en que se configura la identidad docente. Finalmente, sostengo que queerizar las prácticas pedagógicas implica cuestionar las normas que regulan el reconocimiento de las diferencias dentro del aula y transformar la memoria en una responsabilidad ética y pedagógica; de este modo, el artículo propone la escritura autobiográfica y la pedagogía queer como una herramienta para fortalecer la formación docente y promover prácticas educativas más inclusivas y reflexivas.

Palabras Clave: Autohistoria-teoría; formación docente; identidad docente; investigación narrativa autobiográfica; teoría queer.

ABSTRACT

This essay examines how autobiographical writing can constitute a teacher training practice and a form of pedagogical knowledge production. Drawing on Autobiographical Narrative Research (Bedoya & Corrales, 2014; Barrera-Quiroga, 2020) and Autohistory-Theory (Anzaldúa, 1987), I reflect on my identity construction process as a Queer person with a non-binary trans life experience in Colombia and analyze how school, university, and professional experiences were reinterpreted through writing and dialogue with Queer Theory. To this end, I argue that school not only transmits knowledge but also produces identities, and that critically revisiting lived experiences in these contexts allows us to understand how teacher identity is configured. Finally, I maintain that queering pedagogical practices implies questioning the norms that regulate the recognition of differences within the classroom and transforming memory into an ethical and pedagogical responsibility. Thus, this article proposes autobiographical writing and Queertical Pedagogy as a tool to strengthen teacher training and promote more inclusive and reflective educational practices.

Keywords: Autobiographical Narrative Research; Auto-history-Theory; Queer Theory; teacher identity; teacher training

1. Introduccion

Las experiencias de quienes habitamos identidades sexo-genéricas disidentes han comenzado a ocupar un lugar cada vez más visible en la investigación educativa; sin embargo, aún son escasos los trabajos que exploran cómo los procesos de construcción identitaria de docentes Queer constituyen, además de vivencias personales, formas de producción de conocimiento pedagógico. Desde esta perspectiva, el relato autobiográfico deja de ser únicamente una narración de vida para convertirse en un espacio de reflexión crítica sobre las maneras en que la escuela, la formación docente y las prácticas pedagógicas participan en la construcción y en la transformación de nuestras identidades.

Este ensayo se inscribe en la investigación narrativa autobiográfica (Bedoya & Corrales, 2014; Barrera-Quiroga, 2020) y, particularmente, en la Autohistoria-Teoría propuesta por Gloria Anzaldúa (2015), entendida como una forma de escritura en la que la experiencia personal dialoga con la teoría para producir conocimiento situado. En este sentido, en lugar de presentar la autobiografía como un ejercicio de introspección individual, propongo leerla como una práctica política y pedagógica que permite comprender cómo las estructuras heteronormativas atraviesan los procesos de formación docente y cómo estos pueden resignificarse desde una pedagogía queer.

El propósito de este artículo es reflexionar sobre la manera en que mi proceso de construcción identitaria como persona queer, con experiencia de vida trans no binaria, transformó mi comprensión de la docencia y reconfiguró mis prácticas pedagógicas en el contexto colombiano. Por tanto, más que reconstruir

cronológicamente una historia personal, busco mostrar cómo determinados acontecimientos biográficos adquirieron sentido al ser revisitados mediante la escritura autobiográfica y el diálogo con los estudios de género, la teoría queer y la investigación narrativa autobiográfica, ya que este ejercicio de autohistoria-teoría permitió convertir experiencias de exclusión, silenciamiento, opresión y resistencia en conocimiento pedagógico susceptible de dialogar con la formación docente.

2. Autohistoria-teoría: una aproximación a la investigación narrativa autobiográfica

Mucho antes de encontrar palabras como Queer, heteronormatividad o autohistoria-teoría, ya intuía que había algo en mí que no lograba acomodarse a los moldes con los que la escuela nombraba el género, por lo que durante años intenté comprender esa sensación a través de la literatura. Recuerdo con claridad la primera vez que encontré la palabra Queer mientras leía Alicia en el país de las maravillas, ya que entonces tenía quince años y buscaba, casi desesperadamente, algo escondido entre las palabras de otra persona. No imaginaba que aquella lectura marcaría el inicio de un proceso que, años más tarde, transformaría no solo la manera en que me comprendía a mí mismx, sino también la forma en que entendía el oficio de enseñar.

En uno de los textos fundacionales de la Segunda Ola del Feminismo, Simone de Beauvoir afirma que «no se nace mujer: llega una a serlo». Durante mucho tiempo leí esa frase como una reflexión sobre las mujeres, pero hoy la entiendo como una invitación a pensar que ninguna identidad existe al margen de la historia, del lenguaje o de las relaciones que habitamos. Ser hombre, mujer, persona trans, no binaria o Queer no constituye una esencia previa a

la vida social, sino un proceso continuo de construcción, negociación y devenir que se cimienta en las prácticas cotidianas, en línea con lo que Judith Butler problematiza al proponer el género como una práctica performativa.

Es precisamente desde ese devenir que escribo este ensayo, porque no pretendo ofrecer una autobiografía en sentido estricto ni presentar mi experiencia como un caso excepcional, sino que recurro a la Autohistoria-Teoría (Anzaldúa, 2015) para interrogar la manera en que mi construcción identitaria como persona Queer, con experiencia de vida trans no binaria, transformó mi comprensión de la docencia y, con ella, mis prácticas pedagógicas. De este modo, la escritura autobiográfica trasciende el ejercicio de la memoria para convertirse en una práctica de producción de conocimiento, donde el relato personal dialoga críticamente con la teoría y con los contextos sociales que le otorgan significado.

Esta comprensión dialoga con la Investigación Narrativa Autobiográfica, entendida como una perspectiva que reconoce las historias de vida no solo como fuentes de información, sino como espacios donde las personas interpretan, reconstruyen y producen saber sobre sus experiencias educativas, ya que, como señalan Bedoya y Corrales (2014), narrar lo vivido implica un ejercicio reflexivo mediante el cual los sujetos resignifican sus trayectorias y configuran nuevos sentidos sobre su práctica. De manera similar, Barrera-Quiroga (2020) sostiene que la autobiografía constituye una metodología crítica que permite comprender la formación de las identidades, visibilizar relaciones de poder naturalizadas y transformar la experiencia vivida en conocimiento pedagógico. En consecuencia, escribir sobre uno mismo

no representa un acto de confesión, sino una forma de investigación que convierte la memoria en objeto de análisis y lo vivido en fuente legítima de conocimiento.

Así, la Autohistoria-Teoría no se limita a relatar acontecimientos biográficos, sino que, siguiendo a Anzaldúa (2015), supone escribir desde las fronteras: entre la experiencia y la teoría, entre la memoria y la reflexión, entre la identidad y su constante transformación. Es justamente en ese espacio fronterizo donde este ensayo encuentra su lugar, porque más que reconstruir cronológicamente mi historia, busco comprender cómo determinados hechos adquirieron nuevos significados al ser revisitados mediante la escritura y el diálogo con la teoría Queer, las pedagogías críticas y las perspectivas (de)coloniales.

3. Daniel Alejandro: adolescencia sin rumbo

La escuela suele presentarse como el sitio donde aprendemos a leer, escribir y comprender el mundo; sin embargo, mucho antes de enseñarnos contenidos curriculares, este lugar nos enseña qué cuerpos son reconocidos como legítimos, qué formas de ser resultan aceptables y cuáles permanecen en los márgenes. Entonces, antes de conocer la palabra Queer, yo ya había aprendido que mi forma de habitar el género parecía incomodar a quienes me rodeaban, porque, durante mi paso por el colegio, mis compañeros y compañeras me rechazaban, ya que mi masculinidad y mi feminidad parecían insuficientes para compartir tiempo con ellos y ellas, por lo que yo era otra sombra sentada en un rincón del patio, intentando pasar inadvertido mientras observaba cómo las demás personas ocupaban un lugar que a mí me era negado.

En ese momento no contaba con las palabras para explicar lo que ocurría;

únicamente sabía que había algo en mí que no encajaba en las expectativas que la escuela y quienes la habitaban habían construido sobre cómo debía ser alguien asignado al nacer como hombre. Con el pasar de los años, comprendí que aquella experiencia no respondía únicamente a conflictos entre estudiantes, sino que era el reflejo de una cultura escolar profundamente atravesada por la heteronormatividad y por concepciones rígidas del género que delimitaban quién podía pertenecer y quién debía permanecer en los márgenes, porque, como afirma Harris (2011, citado en Miller, 2015), cuando una persona no es reconocida, resulta difícil construir una imagen positiva de sí misma. Durante mi adolescencia no entendía esa idea, pero hoy reconozco que la ausencia de reconocimiento marcó profundamente mi manera de relacionarme conmigo mismo y con las demás personas en esa etapa; no obstante, lo que más permanece en mi memoria no son únicamente las burlas o el aislamiento, sino el silencio, porque la mayoría de mis profesoras y profesores conocían lo que ocurría, pero pocas veces intervinieron.

Durante mucho tiempo interpreté esa ausencia como indiferencia, pero hoy la leo de otra manera porque comprendo que, probablemente, en su formación como docentes jamás habían recibido preparación para hablar sobre género, diversidad o violencias asociadas a la heteronormatividad; sin embargo, esa falta de herramientas también constituye una práctica pedagógica, ya que cuando la escuela guarda silencio frente a las violencias que atraviesan a determinadas y determinados estudiantes, termina enseñando, aunque no sea su intención, que solo algunas identidades merecen ser nombradas y protegidas. En consecuencia, esta comprensión resignificó mi paso

por la escuela, porque dejé de pensar que el problema era mi diferencia para reconocer que aquello que vivía respondía a estructuras sociales mucho más amplias.

En este sentido, diversos estudios han mostrado que, cuando los espacios educativos no abren posibilidades para conversar sobre género e identidades, contribuyen a reproducir formas de heterosexismo, androcentrismo y exclusión que afectan especialmente a quienes se encuentran por fuera de las categorías binarias (Miller, 2012; Miller & Gilligan, 2014). En contraste, el acompañamiento del profesorado puede convertirse en un factor decisivo para que los estudiantes construyan sus identidades en ambientes más seguros y dignificantes (Vásquez-Guarnizo & Álvarez-Contreras, 2021).

Por mucho tiempo pensé que mi historia era únicamente la de un adolescente que no lograba encajar, pero, con el paso del tiempo, al aproximarme a los estudios de género de la mano de Florence Thomas y Judith Butler, encontré una forma distinta de comprenderla: si el género no constituye una esencia natural sino una construcción social continuamente producida y regulada, entonces mi malestar no era consecuencia de un defecto individual, sino del choque entre mi experiencia y las expectativas normativas que organizaban la vida escolar. Esta lectura transformó mi manera de interpretar el pasado y me permitió comprender que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también produce identidades.

Hoy entiendo que Daniel Alejandro no desapareció cuando nació Finn Ale, ya que él continúa habitando muchas de mis decisiones como docente. Volver sobre aquella infancia y adolescencia no representa un ejercicio de nostalgia ni una

búsqueda de reparación individual, sino que constituye un intento por comprender cómo las experiencias escolares configuran la identidad profesional de quienes, años después, decidimos enseñar. Quizá por eso sigo creyendo que le docente que intento ser nació mucho antes de entrar por primera vez a un salón de clase, ya que comenzó a construirse en aquel estudiante que, sentado en un rincón del patio, esperaba que alguien le dijera que también había un lugar para él en la escuela.

4. Finn Ale: devenir docente para transformar y cuestionar

Mi ingreso a la Licenciatura en Idiomas Modernos Español-Inglés no solo marcó el comienzo de una formación profesional, sino que también inauguró un proceso de reconstrucción personal. Si durante mi paso por la escuela aprendí que existían maneras legítimas e ilegítimas de habitar el género, la universidad comenzó a ofrecerme diversos lenguajes para cuestionar esas certezas y reconocer que muchas de ellas no eran naturales, sino construcciones históricas profundamente arraigadas en la cultura y en la educación.

Paradójicamente, ese proceso no estuvo exento de contradicciones porque, mientras algunos espacios académicos ampliaban mis formas de comprender el mundo, otros continuaban reproduciendo discursos que reforzaban el machismo y la heteronormatividad, ya que, en más de una ocasión, escuché a compañeros y profesores referirse a las mujeres como objetos mediante el lenguaje cotidiano, y presencié situaciones en las que varios de ellos hacían bromas sobre la homosexualidad o reproducían estereotipos asociados a las personas gay. Aunque estos episodios parecían triviales para quienes los protagonizaban, para mí

representaban la confirmación de que incluso los espacios destinados a formar docentes seguían reproduciendo las mismas estructuras que años atrás habían configurado mi experiencia escolar. Fue entonces cuando empecé a comprender que la educación nunca es neutral.

En línea con lo anterior, tal como señala Hagood (2002), los contextos educativos que no promueven la diversidad generan formas de exclusión que afectan el sentido de pertenencia y la participación del estudiantado; sin embargo, más que confirmar esa idea desde la teoría, yo la estaba experimentando en mi propio proceso formativo. Estas vivencias me condujeron a formular una pregunta que desde entonces ha acompañado mi práctica docente: ¿qué tipo de docente quiero llegar a ser en una escuela que todavía continúa enseñando quién merece ser reconocido y quién debe permanecer en silencio? Durante mucho tiempo, la respuesta no fue clara, porque tanto en el colegio como en la universidad las personas continuaban leyéndome como un hombre y, de alguna manera, yo también había aprendido a leerme desde esa categoría, ya que nunca me preguntaron quién era, sino que simplemente asumieron quién debía ser. Ese proceso me hizo comprender que las identidades no se construyen únicamente desde la intimidad, ya que también pueden surgir a partir de las formas en que otrxs nos nombran, nos interpretan y nos ubican dentro del mundo.

Encontrar lenguajes para cuestionar esa experiencia fue un proceso lento. La primera vez que escuché hablar sobre género en mi formación universitaria ocurrió en uno de los cursos introductorios a la pedagogía; no obstante, aquella aproximación apenas ocupó unos minutos dentro del semestre. Hoy considero que ese tiempo resulta insuficiente

para problematizar una categoría que atraviesa la vida cotidiana, las relaciones pedagógicas y la construcción de las identidades docentes, lo que me llevó a comprender que hablar de inclusión sin cuestionar las normas de género implica dejar intactas muchas de las formas de exclusión que operan dentro de la escuela (Mojica & Castañeda-Peña, 2017; MacGillivray, 2000). Aun así, la verdadera transformación comenzó durante la pandemia por COVID-19, cuando cursé un espacio académico que articulaba escritura creativa, literatura, performance, pedagogías críticas y prácticas de justicia social (Carvajal-Medina, 2020; Carvajal-Medina et al., 2022; Borrero, 2010, 2012, 2013, 2014, 2018, 2021; Borrero & Epp, 2012), pues, aunque inicialmente pensé que se trataba de un curso para fortalecer mis competencias en inglés, terminó convirtiéndose en un espacio para volver sobre mi propia historia y confrontar las violencias, silencios y aprendizajes que había naturalizado durante años.

Los ejercicios de escritura autobiográfica ocuparon un lugar central en ese proceso. Cada texto que escribía me obligaba a regresar a experiencias que durante mucho tiempo había intentado dejar atrás; sin embargo, escribir dejó de ser únicamente una forma de recordar para convertirse en una manera de interpretar. Comprendí que narrar mi historia no consistía en reconstruir fielmente el pasado, sino en producir nuevos sentidos sobre él. Fue precisamente en ese diálogo entre memoria, escritura y teoría donde comenzó a emerger Finn Ale. Nombrarme como una persona Queer, con experiencia de vida trans no binaria, no significó convertirme en alguien diferente, sino encontrar un lenguaje capaz de explicar aquello que durante años había permanecido disperso, fragmentado o silenciado. Más que un punto de llegada,

ese nombramiento constituyó el inicio de una nueva manera de comprender mi relación con la educación: si la escuela había participado en la construcción de mis heridas, también podía convertirse en un escenario para imaginar otras formas de enseñar, aprender y habitar el mundo.

Mirando hacia atrás, comprendo que la mayor transformación no ocurrió únicamente en mi identidad personal, sino en mi identidad profesional, debido a que dejé de preguntarme cómo podía adaptarme a las estructuras educativas existentes y comencé a preguntarme cómo esas estructuras podían ser cuestionadas desde mi práctica como docente. En ese tránsito comprendí que enseñar literatura, lenguas y cultura no implicaba únicamente transmitir contenidos disciplinares, sino que también significaba abrir espacios para que otras historias, otros cuerpos y otras formas de nombrarse encontraran un lugar dentro del aula. Fue entonces cuando entendí que convertirse en docente también era una forma de volver a escribirse y reinventarse desde allí.

5. Queerizar la educación desde mis prácticas pedagógicas

Durante mucho tiempo pensé que convertirme en docente significaba solamente dominar contenidos disciplinares, planear clases y evaluar aprendizajes, pero al comenzar mi ejercicio profesional comprendí que enseñar también implica decidir qué historias circulan dentro del aula, qué cuerpos son reconocidos como legítimos y qué formas de existencia permanecen invisibles. En otras palabras, enseñar supone tomar una posición frente al mundo. Quizá por eso nunca he logrado separar mi historia personal de mi práctica pedagógica, no porque considere que el aula sea un espacio para narrar mi vida, sino

porque las experiencias que atravesaron mi trayectoria escolar transformaron profundamente la forma en que entiendo la educación. Haber crecido en contextos donde el silencio acompañaba las violencias relacionadas con el género me hizo reconocer que muchas veces aquello que el profesorado decide no nombrar también enseña (Vásquez-Guarnizo et al., 2020; Vásquez-Guarnizo & Álvarez-Contreras, 2021). Desde entonces, uno de mis principales propósitos ha sido construir espacios donde ningún estudiante tenga que atravesar en soledad aquello que yo viví durante mi paso por la escuela.

Entonces, queerizar mis prácticas pedagógicas no significa convertir todas las clases en discusiones sobre género o sexualidad, ni tampoco implica reemplazar unos contenidos por otros. Para mí, queerizar la enseñanza consiste, ante todo, en cuestionar aquellas normalidades que solemos asumir como naturales dentro del aula. Significa preguntarme constantemente quiénes aparecen representados en los textos que leemos, qué voces permanecen ausentes, qué formas de familia, de amor, de cuerpo y de identidad estamos legitimando a través del currículo, y qué oportunidades tienen los estudiantes para reconocerse en aquello que enseñamos (Tarrayo et al., 2026).

Como docente de literatura, lenguas y cultura, estas preguntas atraviesan buena parte de mis decisiones pedagógicas, porque la selección de las lecturas, las preguntas que orientan las discusiones, las actividades de escritura y las conversaciones que emergen alrededor de un texto constituyen oportunidades para ampliar las posibilidades de interpretación del mundo. En lugar de presentar la literatura únicamente como objeto de análisis, intento convertirla en un espacio donde mis estudiantes

puedan explorar críticamente las formas en que las identidades son construidas, representadas y, en ocasiones, limitadas por los discursos sociales. En este sentido, la escritura autobiográfica ocupa un lugar central dentro de mi práctica docente, porque, así como escribir me permitió reinterpretar mi propia historia, considero que también ofrece a mis estudiantes la posibilidad de producir nuevos significados sobre sus experiencias. No se trata de invitarles a exponer aspectos íntimos de sus vidas, sino de reconocer que escribir constituye asimismo una forma de pensar, de cuestionar y de construir identidad, ya que, cuando mis estudiantes descubren que sus voces tienen un lugar dentro del aula, el aprendizaje deja de limitarse a la apropiación de contenidos y comienza a convertirse en un proceso de producción de sentido.

Estas decisiones dialogan con las propuestas de las pedagogías Queer, entendidas como prácticas que buscan desarrollar estrategias y materiales inclusivos para estudiantes con diversas identidades de género y orientaciones sexuales (Tarrayo et al., 2024), y con lo que yo más tarde comenzaría a teorizar como pedagogías Queerticas: una propuesta situada que emerge de la intersección entre las pedagogías Queer, la Teoría Queer, la pedagogía crítica y las pedagogías (de)coloniales, y que busca cimentar una postura ética, política y epistemológica desde la cual la diferencia deje de ser un problema por resolver para convertirse en el punto de partida desde el cual repensar la escuela, el conocimiento y las relaciones pedagógicas. No obstante, mi comprensión de estas pedagogías no proviene exclusivamente de la teoría, sino que surge, sobre todo, de la memoria y del cuerpo, porque cada vez que organizo una clase recuerdo al adolescente que permanecía en silencio en un rincón del

patio, esperando que alguien hiciera una pregunta distinta. Por eso, quizá intento que mis estudiantes encuentren en el aula aquello que yo no encontré durante mi escolaridad: un espacio donde la diferencia no necesite justificarse para ser reconocida.

En ese sentido, queerizar las prácticas pedagógicas también implica convivir con tensiones permanentes, porque trabajar desde perspectivas críticas sobre el género supone cuestionar discursos profundamente arraigados en la cultura escolar colombiana y asumir que no todas las personas interpretarán estas propuestas de la misma manera. Lejos de entender esas tensiones como obstáculos, las concibo como oportunidades para abrir conversaciones que la escuela ha postergado durante demasiado tiempo, porque, después de todo, enseñar nunca ha consistido únicamente en transmitir conocimientos, sino que también implica crear las condiciones para que otras formas de comprender el mundo puedan ser imaginadas.

Gracias a ello, hoy entiendo que mi práctica docente no nació cuando obtuve un título universitario hace algunos años, ni cuando comencé mis prácticas pedagógicas siendo aún estudiante de pregrado, sino que, en realidad, empezó a construirse muchos años antes, en aquella escuela donde aprendí lo que significaba no sentirse nombrado. Por eso, intento que cada decisión pedagógica responda a una pregunta que continúa acompañándome desde entonces: ¿cómo puede la educación convertirse en el lugar que yo necesité cuando era estudiante? Quizá esa sea, para mí, la forma más honesta de queerizar la enseñanza: convertir la memoria en una responsabilidad pedagógica.

6. ¿Qué nos falta decir? Algunos apuntes para una pedagogía queerítica

Escribir este ensayo significó mucho más que reconstruir una historia personal. Representó la posibilidad de regresar sobre experiencias que durante años permanecieron fragmentadas, para comprender cómo la escuela, la universidad y la escritura autobiográfica participaron en la construcción de mi identidad y, posteriormente, de mi manera de ejercer la docencia. Desde la autohistoria-teoría comprendí que narrar la propia experiencia no constituye un ejercicio de confesión, sino una forma de producir conocimiento situado sobre los procesos mediante los cuales las identidades se construyen, se disputan y se transforman dentro de los espacios educativos.

A lo largo de estas páginas sostuve que la escuela no solo transmite conocimientos; también produce formas de nombrar, reconocer y legitimar las identidades. Del mismo modo, intenté mostrar que la formación docente no ocurre exclusivamente en los programas universitarios, sino también en las experiencias que habitamos como estudiantes y que, consciente o inconscientemente, regresan cuando ocupamos el lugar del profesorado. En mi caso, volver sobre Daniel Alejandro me permitió comprender mejor quién es hoy Finn Ale como docente, no porque una identidad haya reemplazado a la otra, sino porque ambas continúan dialogando en cada decisión pedagógica que tomo y en cada aula que decido habitar.

Fue precisamente ese diálogo entre memoria, teoría y práctica el que me condujo a imaginar lo que denomino ahora Pedagogía Queerítica. Como ya lo mencioné, más que un método o una secuencia didáctica, la concibo como una

postura ética, política y epistemológica que nace del encuentro entre la pedagogía Queer (Sánchez-Sáinz, 2019), la Teoría Queer (Butler, 1990), la pedagogía crítica de Freire (1968), y algunas perspectivas sobre interculturalidad crítica y (de) colonialidad (Walsh, 2005, 2009, 2013; Mignolo, 2000, 2007, 2011). Sin embargo, este encuentro no ocurre únicamente en el terreno de las ideas, sino que también sucede en la experiencia. La Pedagogía Queértica está tejida con las preguntas que surgieron de un estudiante que aprendió a sobrevivir al silencio, de un docente que decidió no reproducirlo y de la convicción de que educar también consiste en crear palabras allí donde antes solo existían ausencias.

En ese sentido, de Sánchez-Sáinz (2019) recupero el compromiso de cuestionar la cisheteronormatividad que continúa organizando la vida escolar y de construir instituciones donde la diversidad deje de ser tolerada para convertirse en una condición constitutiva de la comunidad educativa; de Butler (1990) retomo la comprensión de las identidades como procesos performativos, siempre inacabados, que se producen y transforman en las relaciones sociales; de Freire (1968) asumo la educación como una práctica de libertad, donde el diálogo y la problematización permiten leer críticamente el mundo para transformarlo; y, finalmente, desde Walsh y Mignolo reconozco que queerizar la educación también exige descolonizarla, a través de procesos que permitan cuestionar los saberes que históricamente se han presentado como universales, para abrir espacio a epistemologías otras y reconocer que las experiencias marginadas también producen conocimiento pedagógico. Desde esta perspectiva, queerizar la educación no significa incorporar ocasionalmente contenidos sobre diversidad sexual o

identidades de género, sino interrogar las normalidades que organizan la escuela, preguntarnos qué voces siguen siendo silenciadas, qué cuerpos permanecen invisibles y qué historias continúan excluidas del currículo. En otras palabras, supone comprender que toda práctica educativa puede reproducir las fronteras de la exclusión o convertirse en un lugar desde donde sea posible cruzarlas.

Este recorrido también me permitió comprender que la escritura ocupa un lugar central en la formación docente, no únicamente porque permite narrar experiencias, sino porque ofrece la posibilidad de interpretarlas, resignificarlas y transformarlas en conocimiento pedagógico. Escribir sobre mi historia hizo visible que muchas de las decisiones que hoy tomo en el aula nacieron mucho antes de convertirme en docente. Mi práctica comenzó a gestarse en aquel estudiante que aprendió, muchas veces desde el silencio, cuánto puede doler una escuela que no encuentra palabras para nombrar la diferencia. Por ello, más que presentar una experiencia individual, este ensayo constituye una invitación a reconocer el potencial de las narrativas autobiográficas como espacios de formación, investigación y transformación pedagógica. Volver sobre nuestras historias no significa permanecer anclados al pasado, sino preguntarnos de qué manera esas experiencias continúan habitando nuestras prácticas y qué tipo de educación queremos construir a partir de ellas.

Hoy sé que este camino no termina aquí, porque la identidad, la docencia, la escritura y la Pedagogía Queértica permanecen en constante devenir. Continúo aprendiendo a habitar mi cuerpo, mis palabras y mis aulas desde la incertidumbre, pero también desde la esperanza de que enseñar implica abrir

posibilidades para que otras personas puedan nombrarse sin miedo. Si alguna certeza me deja este recorrido es que la educación puede convertirse en un lugar de reparación cuando quienes enseñamos nos atrevemos a escuchar aquello que durante demasiado tiempo permaneció en silencio. Quizá esa sea, finalmente, la tarea que acompaña mi ejercicio docente: transformar la memoria en una práctica pedagógica y hacer del aula un Territorio (Ramos-Holguín, 2021) donde cada estudiante encuentre la posibilidad de existir, de resistir y de imaginar otros modos de habitar el mundo



Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá



NUEVAS
Busquedas

REFERENCIAS

- Anzaldúa, G. (2015). *Light in the dark/Luz en lo oscuro: Rewriting identity, spirituality, reality*. Duke University Press.
- Barrera-Quiroga, D. M. (2020). La investigación narrativa de saber pedagógico: Una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 199–220. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10238>
- Bedoya, O., & Corrales, L. (2019). *La investigación narrativa autobiográfica en educación: Un posible camino*. Universidad de Antioquia.
- Borrero, J. (2010). La literatura como práctica del cuerpo. *La Palabra*, (16), 13–28.
- Borrero, J. (2012). “Muchacha, no vayas al bosque”: Orientaciones para una literatura en el campo expandido. *La Palabra*, (20), 49–67.
- Borrero, J., & Epp, E. (2014). De ombligo a ombligo: Notes on embodiment and translation. *Tusaaji: A Translation Review*, 2(1). <https://doi.org/10.25071/1925-5624.37815>
- Borrero, J. (2014). Autobiography of a social body. En R. Farmer & C. Mirriam-Goldberg (Eds.), *Transformative language arts in action* (pp. 161–185). Rowman & Littlefield.
- Borrero Echeverry, J. (2018). Editorial. *La Palabra*, (32), 11–18.
- Borrero Echeverry, J. (2021). Conversaciones entre creación literaria y performance: Excursiones de la literatura en el campo expandido. *Cuadernos de la Lectio*, (14), 1–39.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Carvajal Medina, N. E. (2020). EFL pre-service & in-service teachers as agents of change: Enhancing social justice practices in a Colombian public university. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 20(11), 137–149.
- Carvajal Medina, N. E., Hurtado Torres, F. Á., Lara Páez, M. Y., Ramírez Sánchez, M. A., Barón Gómez, H. A., Ayala Bonilla, D. A., & Coy, C. M. (2022). Entretejidos: Decolonial threads to the self, the communities, and EFL teacher education programs in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 596–626. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a02>

- Corral, Y. (2014). *Introducing gender stereotypes in the EFL classroom* [Master's thesis, Universidad de Jaén]. Masters in Applied Linguistics to Teaching English as a Foreign Language.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Harris, M. (2011). *Sister citizen: Shame, stereotypes, and Black women in America*. Yale University Press.
- MacGillivray, I. (2000). Educational equity for gay, lesbian, bisexual, transgendered, and queer/questioning students: The demands of democracy and social justice for America's schools. *Education and Urban Society*, 32(3), 303–323.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Mignolo, W. D. (2007). "Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality". *Cultural Studies*, 21(2–3), 449–514.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Miller, S. (2012). "Mythology of the norm: Disrupting the culture of bullying in schools". *English Journal*, 101(6), 107–109.
- Miller, S. (2015). *Teaching, affirming, and recognizing trans and gender creative youth: A queer literacy framework*. Palgrave Macmillan.
- Miller, S., & Gilligan, J. (2014). "Heteronormative harassment: Queer bullying and gender non-conforming students". En D. Carlos & E. Meyer (Eds.), *Handbook of gender and sexualities in education*. Peter Lang.
- Mojica, C. P., & Castañeda-Peña, H. (2017). "A learning experience of the gender perspective in English teaching contexts". *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 139–153. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.56209>
- Ramos-Holguín, B. (2021). "Comprehending interculturality and its future directions in English language teaching and teacher education in the Colombian context". *HOW*, 28(3), 93–104.
- Sánchez-Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Tarrayo, V. N., Vásquez-Guarnizo, J., & Tobar-Gómez, M. F. (2025). "Exploring queer Colombian preservice English language teachers' perceptions towards queering English language teaching". *European Journal of Education*, 60(1), e12853. <https://doi.org/10.1111/ejed.12853>

- Tarrayo, V. N., Vásquez-Guarnizo, J., & Tobar-Gómez, M. F. (2026). "Queering ELT from within: Voices of Colombian English-language teacher-educators". *Journal of Latinos and Education*. Advance. <https://doi.org/10.1080/15348431.2026.2698644>
- Vásquez-Guarnizo, J., Chía-Ríos, M., & Tobar-Gómez, M. (2020). "EFL students' perceptions of gender stereotypes through their narratives". *GIST Education and Learning Research Journal*, 11, 141–166.
- Vásquez-Guarnizo, J., & Álvarez-Contreras, F. (2021). "From being to becoming: Pre-service English teachers' gender identities construction". *Revista Virtual Cuestiones Educativas*.
- Walsh, C. (2005). "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad". *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39–50.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir* (Tomo I). Abya-Yala.



DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LOS **PROCESOS** PEDAGÓGICOS EN LAS COMUNIDADES DE **APRENDIZAJE:** PERSPECTIVAS Y RETOS

ALEJANDRA HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ
ZORANY HERNÁNDEZ GARZÓN²

² Maestría en educación desde y para las diversidades. Fundación universitaria Monserrate-
Unimonsserrate. zhernandezg@unimonsserrate.edu.co. nahernandez@unimonsserrate.edu.co

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito analizar la incidencia de la participación de los niños con diversidad funcional en las comunidades de aprendizaje del Colegio Parroquial San Roque durante los años 2024-2025. El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, bajo un paradigma interpretativo y mediante el método de sistematización de experiencias, lo que permitió comprender las dinámicas de dichas comunidades en un contexto educativo caracterizado por condiciones de vulnerabilidad social.

La sistematización nació de la importancia de reconocer la diversidad funcional como una categoría que trasciende la noción de discapacidad, centrada en las capacidades, la participación, el reconocimiento y las habilidades de los sujetos en los escenarios educativos. A través de técnicas como la observación, el análisis de experiencias pedagógicas y la reflexión colectiva de los actores educativos (docentes, estudiantes y familias), se logró identificar las prácticas, perspectivas, retos y

ABSTRAC

This research aims to analyze the impact of the participation of children with functional diversity in the learning communities of Colegio Parroquial San Roque during the years 2024-2025. The study was developed using a qualitative approach, under an interpretative paradigm, and through the method of systematization of experiences, which made it possible to understand the dynamics of learning communities within an educational context characterized by conditions of social vulnerability.

The systematization emerged from the importance of recognizing functional diversity as a category that goes beyond the notion of disability, focusing instead on the capacities, participation, recognition, and abilities of individuals within educational settings. Through techniques such as observation, the analysis of pedagogical experiences, and the collective reflection of educational actors (teachers, students, and families), it was possible to identify the practices, perspectives, challenges, and barriers present in the learning communities.

barreras presentes en las comunidades de aprendizaje.

Los resultados evidencian que, aunque existen avances en la construcción de espacios inclusivos, persisten barreras pedagógicas, actitudinales y estructurales que limitan la participación plena de los estudiantes con diversidad funcional. Asimismo, se destaca que las comunidades de aprendizaje potencian procesos de interacción, diálogo y construcción colectiva del conocimiento, y favorecen ambientes más equitativos cuando se implementan de manera consciente y articulada.

Se concluye que la participación activa de los estudiantes con diversidad funcional no solo incide en su propio proceso de aprendizaje, sino que también transforma las dinámicas pedagógicas y sociales de la comunidad educativa. En este sentido, se propone el fortalecimiento de estrategias pedagógicas flexibles, la formación docente continua y la corresponsabilidad entre escuela y familia como elementos clave para avanzar hacia una educación verdaderamente equitativa.

The results show that, although there have been advances in the construction of inclusive spaces, pedagogical, attitudinal, and structural barriers still persist, limiting the full participation of students with functional diversity. Likewise, the study highlights that learning communities strengthen processes of interaction, dialogue, and collective knowledge construction, promoting more equitable environments when implemented consciously and in an articulated manner.

It is concluded that the active participation of students with functional diversity not only impacts their own learning processes, but also transforms the pedagogical and social dynamics of the educational community. In this regard, the study proposes the strengthening of flexible pedagogical strategies, continuous teacher training, and shared responsibility between school and family as key elements for advancing toward a truly equitable education.

Palabras clave. Comunidades de aprendizaje; participación; diversidad funcional; retos; barreras; perspectivas; educación inclusiva.

Keywords: learning communities, participation, functional diversity, barriers, challenges, perspectives, inclusive education.

1. Introducción

La diversidad funcional constituye uno de los principales retos de la educación contemporánea, debido a la necesidad de garantizar procesos educativos equitativos que reconozcan las capacidades, intereses y particularidades de todos los estudiantes. En este sentido, las comunidades de aprendizaje emergen como una alternativa pedagógica que favorece la participación, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, y promueven escenarios educativos más inclusivos.

Sin embargo, pese a los avances normativos y pedagógicos en materia de educación inclusiva, aún persisten barreras que limitan la participación efectiva de los estudiantes con diversidad funcional dentro de los contextos escolares. Estas pueden manifestarse en prácticas pedagógicas tradicionales, actitudes excluyentes o limitaciones estructurales que dificultan la construcción de ambientes accesibles para todos.

La presente investigación surgió de la necesidad de comprender cómo se desarrolla la participación de los niños y niñas con diversidad funcional en las comunidades de aprendizaje del Colegio Parroquial San Roque durante los años 2024 y 2025. Desde una perspectiva crítica y reflexiva, se busca visibilizar las experiencias, retos y oportunidades que emergen en dichos espacios, aportando elementos para el fortalecimiento de prácticas inclusivas.

Por lo anterior, el objetivo de esta investigación consiste en analizar la incidencia de la participación de los estudiantes con diversidad funcional en las comunidades de aprendizaje, identificando las percepciones de los actores educativos, las barreras existentes

y las posibilidades de transformación pedagógica que favorezcan una educación más inclusiva.

2. Identificación y contextualización

La investigación se desarrolló en el Colegio Parroquial San Roque, institución educativa ubicada en la ciudad de Bogotá, caracterizada por atender población infantil proveniente de diversos contextos sociales y familiares. Dentro de la institución se identifican estudiantes con diferentes tipos de diversidad funcional que participan activamente en los procesos académicos y comunitarios.

El interés por sistematizar esta experiencia surge de la observación de las dinámicas presentes en las comunidades de aprendizaje implementadas en la institución y de la necesidad de reflexionar sobre su incidencia en la participación y el aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional.

Las comunidades de aprendizaje se constituyen como escenarios que favorecen el trabajo colaborativo, el diálogo igualitario y la construcción colectiva del conocimiento. No obstante, durante su implementación se evidencian desafíos relacionados con la eliminación de barreras pedagógicas, sociales y actitudinales que pueden afectar la inclusión efectiva de algunos estudiantes.

En este contexto, la investigación busca recuperar las experiencias de docentes, estudiantes y familias, con el fin de comprender cómo se configuran las prácticas inclusivas dentro de las comunidades de aprendizaje y qué elementos requieren fortalecimiento para garantizar una participación plena y significativa.

3. Experiencia metodológica

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma fenomenológico interpretativo, lo que permitió comprender las experiencias, significados y percepciones construidas por los actores educativos frente a la diversidad funcional en las comunidades de aprendizaje.

El método utilizado fue la sistematización de experiencias, entendida como un proceso de reflexión crítica que posibilita reconstruir, analizar e interpretar las prácticas educativas desarrolladas en un contexto específico. Esta metodología permitió identificar aprendizajes, retos y transformaciones surgidos de lo vivido en el Colegio Parroquial San Roque.

La población participante estuvo conformada por estudiantes —incluidos quienes presentan diversidad funcional—, docentes y familias vinculadas a los procesos educativos de la institución, todos ellos parte de las comunidades de aprendizaje.

Para la recolección de la información se emplearon técnicas como la observación participante, los diarios de campo, las entrevistas semiestructuradas y la revisión documental de instrumentos institucionales como los PIAR. Posteriormente, el material recopilado fue organizado y analizado a partir de categorías relacionadas con diversidad funcional, participación y comunidades de aprendizaje.

4. Línea de investigación

La investigación se adscribió a la línea de investigación Sujetos, Contextos y Diversidades Educativas, de la Maestría en Educación desde y para las Diversidades

de la Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate). Esta línea permitió abordar la diversidad funcional desde una perspectiva de derechos, equidad y participación, reconociendo las múltiples formas de aprender y de interactuar en los contextos educativos.

En este sentido, el estudio se orientó hacia la comprensión de las experiencias vividas por los diferentes actores de la comunidad educativa en relación con la participación de los estudiantes con diversidad funcional dentro de las comunidades de aprendizaje. Asimismo, buscó aportar elementos para la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas que favorecieran el reconocimiento de la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje y la transformación educativa.

5. Resultados y análisis

Los hallazgos evidenciaron que las comunidades de aprendizaje favorecen la participación de los estudiantes con diversidad funcional al promover espacios de interacción, cooperación y construcción colectiva del conocimiento. Estas dinámicas fortalecen el reconocimiento de las capacidades individuales y contribuyen al desarrollo de relaciones más inclusivas dentro del aula.

Asimismo, se identificó que docentes y estudiantes reconocen la importancia de la diversidad como una oportunidad de aprendizaje; sin embargo, persisten algunas barreras que limitan la participación efectiva de los estudiantes. Entre las más relevantes se encuentran las barreras actitudinales, relacionadas con la falta de empatía; las barreras pedagógicas, derivadas de metodologías poco flexibles, y las barreras sociales, asociadas a condiciones de vulnerabilidad presentes en el contexto.

Otro hallazgo significativo corresponde al papel de las familias y de los docentes como actores fundamentales para fortalecer los procesos de inclusión. La articulación entre estos actores favorece la construcción de apoyos y estrategias que responden de manera más pertinente a las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, la sistematización permitió identificar la necesidad de consolidar estrategias pedagógicas que orienten a los docentes en el abordaje de la diversidad funcional desde una perspectiva inclusiva. Como resultado de este proceso surge una propuesta pedagógica basada en herramientas y pistas para fortalecer la participación de todos los estudiantes dentro de las comunidades de aprendizaje.

una propuesta pedagógica orientada a facilitar el abordaje de la diversidad funcional en las comunidades de aprendizaje, aportando herramientas para la construcción de escenarios educativos más justos, participativos y respetuosos de la diversidad.

6. Conclusiones

Las comunidades de aprendizaje representan una estrategia pedagógica pertinente para promover la participación de estudiantes con diversidad funcional, favoreciendo ambientes educativos más inclusivos, colaborativos y equitativos.

La investigación permitió evidenciar que las principales barreras para la inclusión no se limitan a factores físicos o estructurales, sino que se relacionan especialmente con aspectos actitudinales y pedagógicos que requieren procesos permanentes de reflexión y transformación.

De igual manera, se reconoce la importancia de fortalecer la formación docente y la corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad educativa para garantizar procesos inclusivos y sostenibles.

Finalmente, la sistematización de experiencias permitió recuperar aprendizajes significativos y diseñar



ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ



¡RECUERDEN!

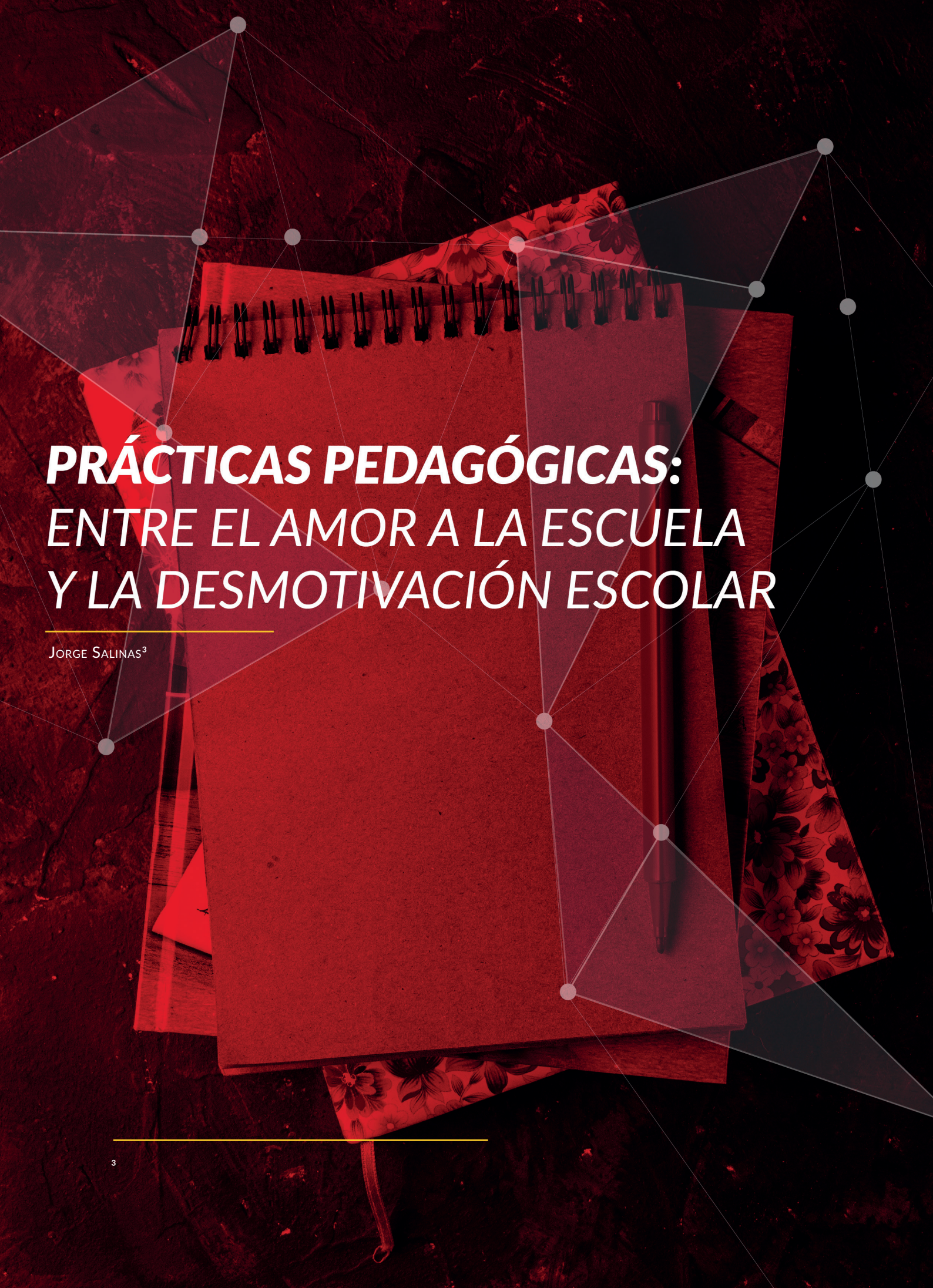
Cada estudiante aprende de manera diferente, pero todos tienen la capacidad de participar, aportar y construir conocimiento. Por ello, esta guía busca ser un recurso que inspire prácticas pedagógicas centradas en la inclusión, el respeto por la diversidad y el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje en las que cada voz sea escuchada y valorada.

NUEVA
Busqu

REFERENCIAS

- Ardila Echeverry, J. S., Cante Martínez, S., Cruz Mora, D. A., & González Cárdenas, D. (2021). *Estrategias de inclusión educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford* [Trabajo de grado de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Javeriana. <https://hdl.handle.net/10554/54383>
- Congreso de la República de Colombia. (2002). *Ley 762 de 2002: Por medio de la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*. Imprenta Nacional de Colombia. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=8797>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Imprenta Nacional de Colombia. <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/01/Ley-1098-de-2006.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009: Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Imprenta Nacional de Colombia. https://bogota.gov.co/sites/default/files/inline-files/ley_1346_de_2009.pdf
- Chacón-Corzo, M. A., Sayago Quintana, Z. B., & Molina Yuncosa, N. (2008). Comunidades de aprendizaje: Un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (13), 9–28.
- Cristancho, S. (s. f.). *Barreras para el aprendizaje y la participación*. Universidad Libre Seccional Socorro. <https://www.unilibre.edu.co/pdf/2022/omebul/Cartilla-Barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacion.pdf>
- Díaz Rodríguez, L. M. (2017). Educación inclusiva: Conceptualización y aproximación al sistema educativo de Sinaloa (México). *En Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2209.pdf>
- Díaz-Posada, L. E., & Rodríguez-Burgos, L. P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, (24), 43–60. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8721>
- Ferreira, M. A. V., Vázquez, A. J., & Chacín, M. (2013). Contexto histórico del concepto de la diversidad funcional: Modelos y paradigmas. *Acta Odontológica Venezolana*, 51(1), 46–62.
- Flick, U. (2007). . Morata.

- García Fernández, N. (2002). Sistemas de trabajo con las TIC en el sistema educativo y en la formación de profesionales: Las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (2), 1–15. <https://revistas.um.es/red/article/view/25361>
- Institución Educativa San Fernando. (2014). *Barreras para el aprendizaje*. Aula de Apoyo IESF. <https://serviciodeapoyoiesf.wixsite.com/auladeapoyoiesf/barreras-para-el-aprendizaje>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Montagud Rubio, N. (2019, 7 de agosto). *Los 5 tipos de diversidad funcional (y sus trastornos asociados)*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/salud/tipos-de-diversidad-funcional>
- Naciones Unidas. (2006a). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas. (2006b). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Naciones Unidas. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Dcto_201_Ministerio_Relaciones_Exteriores.pdf
- Pulido Aguilar, R. A. (2016). “Buscando nuevos estilos en la formación docente: La experiencia monitorial en el aula por medio de las comunidades de aprendizaje”. *Hojas y Hablas*, (11), 47–58. <https://revistas.unimonserate.edu.co/hojasyhablas/article/view/7>
- Rodríguez, M., & Couto, M. D. (2013). Contexto histórico del concepto de la diversidad funcional: Modelos y paradigmas. *Odous Científica*, 14(1), 46–62.
- Santana-Padilla, Y. G., Morales-López, M. C., & Méndez-Ramírez, I. (2019). “La entrevista como técnica en la investigación cualitativa: Una mirada desde la práctica”. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 337–345.
- UNESCO. (2001). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad: Informe final*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., & Leo-Amador, G. E. (2014). “Paradigmas en la investigación: Enfoque cuantitativo y cualitativo”. *European Scientific Journal*, 10(15), 523–534.
- Villar, I. (2023). *La inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional: Claves metodológicas y pedagógicas para su implantación* [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja].
- Yela, I. L., Sánchez, F. É., & Gutiérrez, P. M. (2020). *En la diversidad está la felicidad* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRE EL AMOR A LA ESCUELA Y LA DESMOTIVACIÓN ESCOLAR

JORGE SALINAS³

RESUMEN

El presente artículo entrega un informe sobre los resultados más relevantes de la investigación «Desconexión con la escuela, prácticas pedagógicas que generan desmotivación escolar en estudiantes de 9 a 12 años de edad del Colegio Rafael María Carrasquilla», cuyo objetivo general es analizar algunas prácticas pedagógicas de dicha institución de Bogotá que inciden en la desmotivación por el estudio en la preadolescencia.

Esta investigación se ajusta al paradigma investigativo fenomenológico interpretativo, con un enfoque cualitativo, al pretender analizar las dinámicas académicas de los estudiantes y docentes de grado 5.º, principalmente en las áreas de biología y matemáticas; es decir, está muy delimitada y no pretende generalizar los resultados a otras poblaciones, ni obtener muestras representativas, que es otro principio metodológico de este tipo de investigación. En un principio se quiso abordar la apatía, pero se desestimó a partir de la elaboración del marco teórico, debido a que, en términos clínicos, la apatía es un estado mental o síntoma subyacente de afecciones más graves como la depresión —afortunadamente no

ABSTRAC

This article provides a report on the most relevant results of the research “Disconnection with school, pedagogical practices that generate school demotivation in students from 9 to 12 years of age at Colegio Rafael María Carrasquilla” whose general objective is to analyze the pedagogical practices of this institution in Bogotá, which have an impact on the demotivation to study in pre-adolescence.

This research is adjusted to the interpretative phenomenological research paradigm, with a qualitative approach, as it intends to analyze the academic dynamics of students and teachers of 5th grade, mainly in the areas of biology and mathematics, that is, it is very delimited and does not intend to generalize the results to populations, nor to obtain representative samples, which is another methodological principle of this type of research. We wanted to approach apathy at first, but it is dismissed as a result of the elaboration of the theoretical framework, because, in clinical terms, apathy is a mental state or underlying symptom of more serious conditions such as depression, fortunately not present categorically in the studied stage,

presente de forma categórica en la etapa estudiada—, aunque puede aparecer en la adolescencia como producto de un sentimiento de desmotivación crónico y perdurable en el tiempo.

but it can appear in adolescence as a result of a chronic and lasting feeling of demotivation in time.

Palabras Clave: Preadolescencia; prácticas pedagógicas; motivación; desmotivación.

Keywords: Pre-adolescence, pedagogical practices, motivation; demotivation.

1. Introducción

El trabajo de investigación elaborado analiza el sentimiento de desmotivación por el estudio en los estudiantes de 9 a 12 años del Colegio Rafael María Carrasquilla, específicamente de grado 5.º, quienes presentan bajo rendimiento académico. El estudio aborda, desde la problemática hasta el marco teórico, tres categorías: las dos primeras son la preadolescencia y la desmotivación escolar, que evidencian los cambios que se presentan evolutivamente en esta etapa de la básica primaria — próxima a la secundaria— a nivel físico, cognitivo, social y emocional, así como la manera en que el contexto institucional influye en el desarrollo normal del proceso de aprendizaje de los niños de esa edad. La tercera categoría son las prácticas pedagógicas, con el objeto de comprender el impacto del ejercicio docente en el aula y si este es acorde con las necesidades e intereses de los estudiantes.

Por otro lado, el principal aporte que pretende esta investigación es comprender la relevancia que las prácticas pedagógicas pueden tener en el desarrollo humano de los niños, abordada desde la responsabilidad docente. De allí que el objetivo general sea analizar esas prácticas pedagógicas que inciden en la desmotivación por el estudio en estudiantes de nueve a doce años de edad del Colegio Rafael María Carrasquilla, partiendo de tres objetivos específicos claramente delimitados.

El primero, identificar las prácticas pedagógicas aplicadas por las docentes de matemáticas y biología en los estudiantes de grado 5.º del Colegio Rafael María Carrasquilla; el segundo, conocer las percepciones que tienen los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas de las docentes en mención y qué tanto influyen en su motivación por el estudio;

y, para finalizar, determinar cuáles son las prácticas pedagógicas que los desmotivan.

Todo esto con el ánimo de, como lo afirma Gregory Milagros Azzi, garantizar las condiciones mínimas de educabilidad que debe tener un o una estudiante para que se desarrolle en condiciones normales y se convierta en miembro activo de la especie humana, integrándose de manera eficiente en el grupo cultural donde ha nacido y cuyas costumbres, tradiciones y normas ha de asimilar (Azzi Bastardo, 2022).

Hacer este tipo de análisis contribuye a que los docentes mejoren sus prácticas pedagógicas y a que los estudiantes realicen procesos metacognitivos y críticos sobre la influencia del otro en ellos, siendo partícipes de manera activa de su proceso de aprendizaje; y a que, entre docente y discente, se reconstruya el concepto de escuela como espacio de formación para la vida. Si la opinión de los estudiantes es tomada en cuenta para identificar las oportunidades de mejora del docente, este crecerá y, a su vez, los estudiantes se motivarán a aprender y verán en la escuela un espacio de crecimiento personal, de definición de un proyecto de vida y, por qué no, un espacio liberador de las situaciones conflictivas que, si llegan a presentarse en casa, afectan negativamente la salud mental de los preadolescentes. La escuela debe ser ese lugar seguro donde ellos comprendan y aprendan a manejar sus emociones y se refugien de realidades adversas en su contexto, y no donde, por el contrario, encuentren más agobio.

Para concluir, esta investigación puede convertirse, para el docente, en una invitación a evaluar continuamente sus creencias, sus prácticas pedagógicas y su impacto en los estudiantes; este hábito contribuye a que se reinvente

constantemente en su labor educativa. En palabras de Carmen A. Solís (2015), “las creencias que tengan los maestros acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de sus estudiantes afectan sus procesos de planificación, instrucción y evaluación en el aula y, además, tienen una repercusión en el desempeño y aprendizaje del alumno en el salón de clases” (pág. 228). La repetición constante de prácticas pedagógicas sin contexto desconecta al docente de sus estudiantes. Se debe observar y tener capacidad de reacción ante las situaciones que se puedan presentar en el día a día, para no estar ajeno a la realidad que viven los estudiantes.

2. Metodología

Partiendo de un estado del arte que recopiló investigaciones internacionales (España y México), nacionales y locales —insumo del marco de antecedentes—, se logra identificar la pertinencia de la investigación, así como qué tan estudiado ha sido el tema de las prácticas pedagógicas y cómo estas influyen en la desmotivación escolar.

Esta investigación, al pretender comprender el origen de los sentimientos de desmotivación de los estudiantes desde las vivencias y percepciones en el salón de clase, se ajusta al paradigma investigativo fenomenológico interpretativo, por su carácter descriptivo de la realidad de las prácticas pedagógicas de las docentes y su incidencia en las emociones de los estudiantes, desde la opinión de ellos mismos.

Al querer comprender este fenómeno, esta investigación cobra un enfoque cualitativo, por sus principios de conocer, describir, interpretar y comprender la realidad actual de las dinámicas académicas de los estudiantes

preadolescentes y docentes de grado 5.º, principalmente en las áreas de ciencias naturales y matemáticas, en el Colegio Rafael María Carrasquilla; es decir, está muy delimitada y no pretende generalizar los resultados a otras poblaciones, ni obtener muestras representativas, que es otro principio metodológico de este tipo de investigación. A través de la estrategia de la observación, se decidió acompañar a las docentes de biología y matemáticas, de manera no invasiva, durante un número determinado de horas de clase, con el fin de analizar las prácticas pedagógicas aplicadas por ellas y, posteriormente, teniendo en cuenta las percepciones de los estudiantes, medir cómo estas influyen en sus sentimientos de desmotivación por el estudio.

Para la recolección de los datos obtenidos durante este acompañamiento y para la conformación del grupo focal, se diseñaron dos instrumentos: uno que documenta las clases observadas de las docentes, con el fin de conocer las características particulares de sus prácticas pedagógicas; y el segundo, que recoge las opiniones de los estudiantes respecto del impacto de dichas prácticas en su motivación por el estudio, en el cual se les permitió expresarse libremente.

El acompañamiento se llevó a cabo al cierre del tercer bimestre académico, de cuatro contemplados durante el año escolar, en las clases de ciencias naturales y matemáticas, lo cual permitió observar la metodología aplicada por las docentes al enseñar un tema nuevo y al evaluar un proceso al final de un ciclo. Este constó de dos sesiones por materia: una donde se explicaba un tema, y la siguiente donde se evaluaba lo aprendido en clase, por medio de la revisión de compromisos académicos.

El grupo focal, por su parte, se conformó con diez estudiantes preadolescentes de diferente rendimiento académico del mismo curso donde se realizó el acompañamiento (grado 5.º): los de mejor y más bajo rendimiento, los estudiantes promedio, y quienes por algún motivo habían tenido alguna controversia o discusión con las docentes durante las clases de acompañamiento. Esto, con la intención de enriquecer las opiniones y de no realizar el proceso de análisis desde posturas sesgadas por el contexto particular de cada estudiante en las materias acompañadas, buscando conocer de manera más objetiva las percepciones que tienen los estudiantes sobre las

prácticas pedagógicas de sus docentes y qué tanto influyen en su desmotivación por el estudio.

Posteriormente, se organizó la información en dos matrices —una de observación de clase y otra de grupo focal—, en las que quedó consignada en dos grandes categorías: la primera, desmotivación escolar; y la segunda, prácticas pedagógicas. Estas, a su vez, se dividen en las siguientes subcategorías:

Tabla 1. Matriz de observación de clases

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<i>Desmotivación Escolar</i>	• Comentarios positivos y negativos • Predisposición a la materia o al docente • Comparaciones • Respeto y reconocimiento del otro • Estado anímico del docente y los estudiantes • Factores distractores, • Grado de atención
<i>Prácticas Pedagógicas</i>	• Metodología • Planeaciones • Asignación de trabajos y actividades • Evaluación y retroalimentación • Recursos • Temáticas • Aplicación práctica del conocimiento • Reacción ante el error

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Matriz de grupo focal

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<i>Desmotivación Escolar</i>	• Comentarios positivos y negativos • Predisposición a la materia o al docente • Comparaciones • Respeto y reconocimiento del otro • Percepción del estado anímico del docente • Influencia de casa
<i>Prácticas Pedagógicas</i>	• Metodología • Asignación de trabajos y actividades • Evaluación y retroalimentación • Recursos • Temáticas • Aplicación práctica del conocimiento • Reacción ante el error

Fuente: elaboración propia

3. Resultados

Hallazgos: preadolescencia

Según Maslow, en esta edad objeto de estudio —correspondiente a una de las categorías de la investigación—, los estudiantes se encuentran tratando de satisfacer sus necesidades sociales de amor y pertenencia. Al no encontrar validación por parte de las docentes, esta situación los predispone en contra de ellas, al generarles desconfianza sobre sus sentimientos, lo cual se comprobó más adelante: primero, en el rendimiento de la materia y en el cumplimiento de sus obligaciones; y, segundo, en sus respuestas sobre la clase en el grupo focal.

Las respuestas de los estudiantes en el grupo focal que giraban en torno al reproche de las actitudes de sus docentes —y que se profundizan más adelante— corresponden a quienes, en algún momento de las clases, se sintieron ignorados respecto de sus inquietudes, o percibieron desconfianza de las docentes hacia sus sentimientos. Aquí se marca este rasgo característico de validación propio de la preadolescencia, ya que no puede atribuirse la crítica o el comentario negativo al rendimiento académico de los estudiantes: la que se siente ignorada es una de las más sobresalientes académicamente entre las clases observadas, y la que percibe desconfianza de su docente respecto de sus sentimientos es la niña de más bajo

rendimiento del salón, sobre todo en el área de matemáticas.

Además, al mencionarse dichas situaciones en el grupo focal, 8 de los 10 estudiantes consideraron haber percibido las mismas actitudes de las docentes hacia sus compañeras.

Hallazgos: desmotivación escolar (observación de clases)

- **Comentarios positivos y negativos**

En el área de matemáticas, la primera actitud que se observa durante el acompañamiento es la de una docente que hace un comentario sarcástico sobre el sentimiento expresado por una de las estudiantes, quien buscaba salir del salón para ir a enfermería; la docente termina la conversación de manera tajante y continúa con el desarrollo de la clase. La estudiante dice: «Profe, esto pálida»; la docente responde: «¿Sí? Yo también». Aquí se evidencia desconfianza frente al comentario de la estudiante, quien, al sentirse refutada por la respuesta de la profesora, no ve otra opción más que sentarse, al ver frustrado su intento de ir a enfermería. Luego, la maestra procede a revisar los compromisos académicos de los demás estudiantes, felicitando a quienes cumplieron y asignando nota de uno (1) a quienes no lo hicieron.

Según Maslow, en esta edad objeto de estudio —correspondiente a una de las categorías de la investigación—, los estudiantes se encuentran tratando de satisfacer sus necesidades sociales de amor y pertenencia. Al no encontrar validación por parte de la docente, esta situación la predispone en contra de ella, al generarle desconfianza sobre sus sentimientos, lo cual se comprobará más adelante: primero, en el rendimiento de la materia y en el cumplimiento de

sus obligaciones; y, segundo, en sus respuestas sobre la clase en el grupo focal. Precisamente por haberse observado esta situación durante el acompañamiento, se consideró importante que la estudiante fuera una de las niñas seleccionadas para participar en él, no solo por esta situación en particular, sino también por su bajo rendimiento académico en general.

Para Maslow, en este caso, al no sentirse validada, la niña no podrá avanzar al siguiente nivel, el de las necesidades de estima, en el que se busca satisfacer necesidades de logro, estatus, fama, reputación y responsabilidad. Algo similar puede ocurrir con los estudiantes que obtuvieron una nota de uno (1) por su irresponsabilidad con los deberes escolares, sin que se les preguntara el porqué, gesto que puede evidenciar cierta indiferencia de la docente frente al contexto de los estudiantes. Los refuerzos positivos, la validación, el reconocimiento y el saber que encajan en un grupo constituyen, para los estudiantes, las bases para seguir avanzando hacia la autorrealización (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020).

En el área de ciencias naturales se observa una situación diferente: el estudiante con menor rendimiento académico de la clase recibe una felicitación por parte de la docente, quien lo elogia frente a todos por haber cambiado su actitud hacia la clase y ser más responsable con sus deberes escolares. Esto genera un reconocimiento general por parte de sus compañeros, quienes valoran que haya cumplido con sus obligaciones.

Al respecto, según Piaget, en esta etapa de desarrollo de los niños cobra vital importancia la opinión de los otros, así como los refuerzos positivos o negativos que se hagan sobre sus logros, lo cual lleva a potenciarlos o limitarlos (Labinowicz, 1998).

- **Predisposición a la materia o al docente**

El área de matemáticas es una de las materias menos populares entre los estudiantes de todo el mundo —así lo afirman varios estudios a nivel global—, debido a su grado de complejidad y dificultad de aprendizaje. Y si se les pregunta a los padres de familia, esta es una de las materias que más les cuesta acompañar o asesorar en casa, pues afirman no tener afinidad con ella. De entrada, hay un bloqueo tanto de padres como de estudiantes frente a la materia: requiere máxima concentración, atención a las instrucciones y práctica para poder asimilar sus procesos. Ahora bien, si a eso le sumamos que no se tenga una buena relación con el o la docente, su aprendizaje se puede complicar aún más.

En la primera sesión observada en el área de ciencias naturales, por ejemplo, al llegar al salón de clase hay 24 estudiantes presentes; solo hace falta una de ellas, que ingresa minutos después de haber iniciado la clase y se sienta en silencio. Saluda únicamente a la profesora, quien le devuelve el saludo sin preguntar el motivo de su llegada tarde y continúa con la clase. Posteriormente, la estudiante recuesta la cabeza contra la ventana, con la mirada fija en el tablero, sin sacar módulo ni cuaderno; la docente no se percató de su actitud. Se infiere que, en el caso de la estudiante, esta se debe a que es la primera hora del día jueves y a que llegó tarde. Más adelante, en el grupo focal, se revela el motivo real de su comportamiento.

Ahora bien, si se observa la actitud de la docente con la niña que llega tarde y se suma al comentario dirigido a la niña que decía sentirse pálida, podría evidenciarse una postura defensiva e imperturbable por parte de las docentes, centrada en cumplir

con el objetivo de la clase, procurando que ningún estudiante se quede rezagado y evitando perder tiempo con lo que pueda estar pasando con uno o dos estudiantes en particular. Dicho de otra manera: actúan en beneficio de la mayoría, cumpliendo con la planificación de sus clases, sin salirse del guion establecido.

No obstante, a diferencia de lo que exige una clase de matemáticas —donde se debe estar muy concentrado para aprender un proceso—, en ciencias naturales hay más apertura hacia los contenidos, y los estudiantes tienen la oportunidad de aportar en la temática propuesta. Esto se debe a que, al hablarse de las enfermedades del aparato digestivo, cada uno opina desde su experiencia personal y familiar, por lo que se les ve más entusiastas y participativos a medida que la docente desarrolla el tema. Sin embargo, cuando surgen preguntas espontáneas de los estudiantes —que pueden desviar la atención del tema central—, la docente las ignora, argumentando que no tienen relación con lo que se está tratando. Ante esto, los estudiantes optan por guardar silencio frente a la docente; no obstante, en el grupo focal manifiestan su inconformidad con este tipo de actitudes.

- **Comparaciones**

Durante las sesiones de acompañamiento, las docentes realizan comparaciones entre las actividades de los módulos de los estudiantes, a modo de guía para orientar a quienes tienen dificultades en su desarrollo, mostrándoles alternativas sobre cómo pueden resolver su tarea. Los estudiantes consideran esta acción como una buena práctica, pues les permite aprender a organizar y comprender su trabajo.

- **Respeto y reconocimiento del otro**

Las clases de matemáticas, al ser magistrales, usan el dictado como forma de transmitir los conceptos; la clase es silenciosa en general y predomina el uso del tablero y los cuadernos para la toma del dictado y de lo consignado en el tablero por la docente. En ciencias naturales, en cambio, se fomenta la participación de los estudiantes durante la sesión para hacer aportes mientras se avanza en el tema; eso sí, la docente clasifica la calidad de dichos aportes: permite los que son pertinentes con el tema y objeta las preguntas ajenas a la temática propuesta.

A la hora de evaluar a cada estudiante, se revisan uno a uno los módulos y cuadernos, haciendo observaciones respecto al orden y la precisión en el desarrollo de las actividades. Estas dinámicas de las docentes muestran respeto y reconocimiento de la individualidad; sin embargo, en el caso de la no resolución de las preguntas espontáneas de los estudiantes por parte de la profesora de ciencias —cuando esta evita de tajo la pregunta si se sale un poco de contexto, y el o la estudiante no tiene más remedio que sentarse en silencio—, se puede notar, más que respeto, miedo o sumisión.

La anterior afirmación cobra sentido en el grupo focal, cuando los estudiantes no entienden la práctica de pasar por alto sus preguntas como una estrategia de enfoque de la clase por parte de su docente, sino como una falta de respeto hacia su curiosidad, al dejar sus interrogantes sin respuesta. Se sienten ignorados y, por ello, prefieren sentarse para evitar ser juzgados frente a todos, y optan por no volver a preguntar.

- **Estado anímico del docente y los estudiantes**

Durante el acompañamiento en clases, la docente de matemáticas, al estar explicando el tema, se muestra susceptible al desorden y a la posibilidad de que alguien salga del salón por cualquier motivo, para que no pierdan clase; busca atención total, haciendo llamados de atención a los estudiantes que conversan o no están tomando el dictado de los conceptos. Los estudiantes, por su parte, en su mayoría están atentos, tomando apuntes en sus cuadernos.

En ciencias naturales, la docente, apoyada en el módulo, explica la temática propuesta de manera dinámica, poniendo ejemplos cercanos para una mejor comprensión del tema; los estudiantes siguen con atención sus instrucciones. Uno de ellos se muestra muy participativo, realizando aportes personales y de su familia respecto al tema, y la docente lo escucha con atención. Otra estudiante formula una pregunta que, a consideración de la docente, puede desviar el foco de atención de la clase, por lo que esta descarta resolverla. En medio de la sesión, una de las estudiantes llega tarde y se muestra dispersa por su actitud corporal al sentarse: recuesta la cabeza contra la pared, mirando primero hacia la ventana por unos minutos y luego hacia el tablero; la docente pasa por alto esta actitud.

En las clases acompañadas posteriormente, tanto de ciencias como de matemáticas —al tratarse de una época del año previa a la entrega de informes académicos—, las docentes se encuentran revisando los módulos de trabajo de manera minuciosa y juiciosa, sin desperdiciar un solo momento de clase, con el fin de evaluar la elaboración de las actividades y emitir los reportes al plan de

mejoramiento. Su propósito es reportar a la menor cantidad de estudiantes posible y alcanzar a revisarlos a todos.

- **Factores distractores, grado de atención**

En las sesiones de acompañamiento se observa que, al explicar un tema nuevo, las docentes velan por la atención total de todos los estudiantes y controlan, con llamados de atención constantes, a quienes se distraen, sobre todo en la clase de matemáticas. En el caso de ciencias, se observa a tres estudiantes dispersas durante la sesión; esto se evidencia en que, cuando la docente las mira y les hace una pregunta sobre lo que se está tratando, dejan de conversar, se ríen y piden disculpas por estar distraídas.

Hallazgos: desmotivación escolar (grupo focal)

- **Comentarios positivos y negativos**

Para el área de matemáticas, los estudiantes reconocen en la docente un enfoque conductista en sus prácticas pedagógicas; sin embargo, a pesar de su estilo estricto, se esfuerza por que entiendan las temáticas propuestas. En cambio, para el área de ciencias, los estudiantes encuentran sus comentarios fraternos, cercanos y motivantes.

Al respecto de este ítem, los estudiantes insisten en mencionar otras clases donde los maestros sí hacen comentarios desalentadores sobre su futuro, debido a su rendimiento escolar, como: «Si sigue así, en un futuro será un bueno para nada», comentario que consideran muy desmotivante. Como bien señalan Jean Piaget y Abraham Maslow, esta etapa de la preadolescencia es una en la que pesan bastante las opiniones de

los otros, así como el sentirse reconocido, valorado y parte de un grupo.

- **Predisposición a la materia o al docente**

A pesar de lo que se pudiera creer, algunos estudiantes del grupo manifiestan que la clase de matemáticas les gusta; otros, en cambio, afirman que la actitud de la profesora es muy estricta y centrada en las temáticas, y que no da pie a nada que le pueda quitar tiempo de clase, y que desconfía cuando manifiestan sentirse mal. Esto último es lo que más los desmotiva, al punto de afirmar que, cuando en un mismo día coinciden otras materias con las que no tienen afinidad —como, por ejemplo, inglés y español—, les cuesta decidirse a ir al colegio, y que, cuando hay muchas tareas por entregar, prefieren faltar a clase.

Al hacer un paralelo en este aspecto con ciencias naturales, la única predisposición manifestada es la de atreverse a preguntar, debido a la negativa de la docente a resolver sus inquietudes cuando estas no tienen que ver con las temáticas trabajadas en el aula.

- **Comparaciones**

Para los estudiantes, esta es una de las prácticas pedagógicas que más molestia genera de parte de sus docentes, no solo porque resalta las cualidades de un estudiante por encima de las de otro, sino porque va siempre acompañada de un «deberías ser igual a él o a ella», que desconoce por completo los contextos de los estudiantes y las particularidades que cada uno puede tener.

Cuando se compara a un estudiante con otro, se generan en el salón sesgos de preferencia hacia quienes tienen mejor rendimiento académico, lo cual

puede resultar dañino para la armonía entre compañeros y da pie a comentarios excluyentes o a rótulos para los estudiantes tomados como ejemplo —entre ellos, «los nerds», «los preferidos» o «los consentidos»—, que incomodan o hacen sentir mal al estudiante estigmatizado por su rendimiento sobresaliente. Aunque no fue una práctica observada en las clases acompañadas por parte de las docentes, los estudiantes afirman haber sido víctimas de ella en otros espacios académicos.

- **Respeto y reconocimiento del otro**

Los estudiantes sienten que, a veces, sus opiniones no son tenidas en cuenta; se sienten ignorados y descalificados, y les molesta que los dejen con dudas sobre preguntas que surgen en clase. Reconocen que, en ocasiones, se trata de preguntas que se desvían un poco de los temas tratados, pero no aprueban la forma en que les cortan la curiosidad, ya que, por lo general, nunca reciben respuesta.

- **Percepción del estado anímico del docente**

En el caso de las dos docentes acompañadas, los estudiantes perciben en ellas buena disposición para dictar sus clases: son recursivas y, por lo general, siempre están de buen humor. Se menciona, por ejemplo, que en el caso de ciencias naturales la docente es muy permisiva con las actitudes de los estudiantes, lo cual tiene como consecuencia, durante las clases, faltas de respeto entre compañeros y hacia ella, al punto de que en ocasiones no la toman en serio. Respecto a otros docentes, los estudiantes mencionan que, en ocasiones, estos llegan molestos de otras clases y se desquitan con ellos; su actitud no es la más amable.

Susana del Carmen Cajiga González, licenciada en Psicología, resalta el método Montessori como fundamento pedagógico para el sostenimiento de la salud emocional del docente, porque promueve el trabajo diferenciado en los ambientes escolares y reconoce la participación del alumnado y el rol de los docentes desde bases de respeto mutuo, estética, colaboración e interdependencia. Aquí es importante diferenciar y tener claros, para no sobrepasar los límites del respeto en el aula, los roles de docente y estudiante, y así debería ser para cualquier tipo de relación personal. Por otro lado, para ella, la satisfacción de las necesidades básicas para llegar a la autorrealización del docente —remitiéndose a la teoría de las necesidades de Abraham Maslow (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020)— es fundamental para que el docente cumpla con el objeto de su vocación, que es guiar e inspirar. Cajiga González afirma: «Un docente que no está sano física y emocionalmente será un docente que no realice adecuadamente su labor e impactará negativamente en la educación de sus alumnos» (Cajiga González, 2020, pág. 31).

- **Influencia de casa**

Los estudiantes manifiestan que existe bastante presión por parte de los padres sobre sus resultados académicos y sobre lo que se espera de ellos, más de lo que sienten que pueden dar; además, hay premio y castigo según sus notas. Respecto a la percepción del rol docente, en algunas clases hay respaldo de los padres hacia la opinión que sus hijos tienen del profesor, aunque esta no sea la correcta, al punto de excusarlos para que no asistan a las clases de los docentes con quienes tienen diferencias, generalmente con excusas de malestares de salud. Una de las estudiantes manifiesta, por ejemplo, en un

espacio posterior al grupo focal, que no le dan ganas de ir a estudiar los lunes, debido a que ese día dictan clase los docentes con quienes ha tenido problemas. En este caso, cuando existe complicidad de la familia en la inasistencia de la estudiante, no se le puede exigir a la institución éxito en el proceso académico si no hay, desde casa, una correspondencia con el esfuerzo del colegio para la consecución de ese objetivo.

Hallazgos: prácticas pedagógicas (observación de clases)

• Metodología

En cuanto a la metodología aplicada en el área de matemáticas, se evidencia una clase magistral en la que predomina el uso del tablero y del módulo del colegio: los estudiantes toman apuntes en su cuaderno y la docente ejerce un control total sobre su atención, suprimiendo, mediante llamados de atención, cualquier intento de distraerse del tema nuevo que se está abordando. En la siguiente sesión se procede a la revisión individual de los compromisos académicos, tanto en el módulo como en el cuaderno, con el ánimo de aclarar dudas y preparar los informes académicos.

En ciencias naturales también se recurre a la clase magistral, en la que predomina el uso del tablero y del módulo del colegio, con toma de apuntes en los cuadernos, pero con espacios de intervención para que los estudiantes hagan aportes a la temática central. De la misma manera que en matemáticas, la siguiente sesión se destina a la revisión individual de los compromisos académicos, tanto en el módulo como en el cuaderno, con el propósito de resolver dudas y avanzar en la preparación de los informes, dada la proximidad de la entrega de boletines a los padres de familia.

En la pedagogía, la metodología se define como el conjunto de actividades, estrategias y planeaciones organizadas por el docente para enseñar una temática o facilitar el aprendizaje. En los casos de ciencias y matemáticas se utilizan tanto metodologías tradicionales —como la clase magistral y la memorización— como metodologías activas que promueven la participación del estudiante.

Alejandra Baro Cáliz (2011), en su artículo «Metodología activa y aprendizaje por descubrimiento», a partir del análisis de las teorías de Ausubel, Piaget, Bruner y Vigotsky, concluye que enseñar es un proceso bidireccional de transmisión de conocimiento que implica la interacción entre un docente que enseña una temática y un estudiante que, a su vez, le enseña al docente cómo enseñarle, mediados por unas metodologías cuyo impacto se refleja en los resultados de las evaluaciones. Este proceso se considera exitoso cuando los estudiantes construyen conocimiento con el objeto de aplicarlo en su propio contexto, pues cada estudiante es único y aprende de forma distinta (Baro Cáliz, 2011).

• Planeaciones

Al revisar las planeaciones propuestas por las docentes, se observa que estas cumplen con lo establecido en la malla curricular y en el formato de planeaciones del colegio. En las segundas sesiones de las clases, por motivo del reporte a los planes de mejoramiento, la actividad propuesta se reemplaza por la revisión de módulos y cuadernos.

• Asignación de trabajos y actividades

En matemáticas se hace énfasis en la comprensión del tema nuevo durante la clase, mientras que en ciencias naturales

se desarrolla la actividad del módulo sobre el tema preparado. En las siguientes sesiones, tanto de matemáticas como de ciencias, los estudiantes que van atrasados copian del módulo de sus compañeros las actividades pendientes, para su posterior calificación; los que van al día realizan actividades libres mientras esperan el llamado de la docente, ya que no se asignan trabajos para la próxima sesión.

- **Evaluación y retroalimentación**

Las docentes revisan los compromisos de las clases anteriores y van asignando la nota según lo presentado. En matemáticas, durante la primera sesión no hubo retroalimentación al respecto, debido al tiempo destinado al desarrollo de esta actividad, que se dio al final de la clase. En ciencias, la docente revisa los compromisos anteriores al principio de la clase, lo cual le da margen para retroalimentar un poco más cuando lo considera pertinente. En las siguientes sesiones, las docentes continúan con el mismo ejercicio; sin embargo, en matemáticas, la docente califica rápidamente a los estudiantes que van al día y dedica un poco más de tiempo a quienes necesitan refuerzo en las temáticas, calificando lo que estos presentan.

- **Recursos**

En matemáticas y ciencias, durante las sesiones observadas, se hace uso del tablero y de la estrategia del dictado de conceptos, así como de la toma de apuntes por parte de los estudiantes en el cuaderno, el uso del módulo y el desarrollo de sus actividades.

- **Aplicación práctica del conocimiento**

En matemáticas no se evidencia, durante las sesiones observadas, ningún ejemplo

de aplicación práctica de lo enseñado. En ciencias, en cambio, la docente recurre a ejemplos con situaciones cotidianas y experiencias personales para reforzar el tema explicado.

- **Reacción ante el error**

En el área de matemáticas, cuando los estudiantes no cumplen con sus obligaciones, reciben una baja calificación sin mediar retroalimentación previa; esta se ofrece en la medida en que el tiempo de la clase lo permite. Como estrategia de mejora, la docente solicita el apoyo de los estudiantes de mejor rendimiento para que compartan sus apuntes y el desarrollo de sus actividades en el módulo con quienes tienen dificultades para comprender la temática propuesta. En ciencias, se ignoran las temáticas propuestas por los estudiantes que se apartan del tema central de la explicación, y la retroalimentación se ofrece también en la medida en que el tiempo de la clase lo permite, y únicamente sobre el tema abordado.

Hallazgos: prácticas pedagógicas (grupo focal)

- **Metodología**

Algunos de los estudiantes perciben las clases como monotemáticas durante el bimestre, y eso les aburre, sobre todo en las áreas de matemáticas y ciencias. Según ellos, se utilizan muchos espacios para memorizar un tema y no se avanza; hay mucha clase magistral en algunas de ellas, y se usa poco material didáctico. Les molesta que los hagan escribir tanto y sugieren que, si es necesario el dictado, se hagan pausas activas, como lo implementan algunos profesores. Respecto a la resolución de preguntas durante la explicación de un tema, los estudiantes se quejan de que

no hay espacio para preguntar, de que se evade la inquietud y de que esta queda inconclusa. Las docentes, en ocasiones, solo se preocupan por lo que concierne a la clase y no dan espacio para nada más.

- **Asignación de trabajos y actividades**

En ciencias naturales y matemáticas resaltan que la mayoría del trabajo se realiza en clase, y que, si deben hacer actividades en casa, es porque no alcanzaron a trabajarlas en clase, debido a la cantidad asignada. Se quejan de otras clases, aparte de las observadas, porque en ellas, además de trabajar en el aula, se deja mucha tarea para la casa.

- **Evaluación y retroalimentación**

Algunos estudiantes advierten que sus inquietudes no son resueltas y que, cuando por fin se les presta atención, esta se hace de manera superficial y por salir del paso. Las evaluaciones les generan ansiedad, no tanto por saber cuánto aprendieron, sino por lo que representa una pérdida: un castigo o un regaño; y, por lo general, ese miedo les genera bloqueos a la hora de presentarlas. Para unos pocos, en cambio, sí constituyen un reto que mide su aprendizaje.

- **Recursos**

En general, aparte de los módulos de trabajo y el uso del tablero en las clases magistrales, los estudiantes reconocen que se usa material didáctico para la comprensión de los temas, aunque de vez en cuando; sin embargo, consideran que debería implementarse con mayor frecuencia, para que las clases no se tornen aburridas y así motivar más la participación.

- **Temáticas**

En ciencias, manifiestan que las temáticas son interesantes; en matemáticas, hay algunas a las que no les ven utilidad y que, además, son muy complicadas, sobre todo en su parte procedimental. Perciben falta de ritmo en los temas propuestos: a veces se cambia de tema muy pronto, sin haberlo entendido del todo, y otras veces se repite el mismo tema durante varias sesiones, hasta generar cansancio.

La pertinencia de los temas propuestos en clase está ligada a las mallas curriculares y estas, a su vez, a los DBA, los lineamientos curriculares y los estándares establecidos por el Ministerio de Educación. Sin embargo, las docentes de la institución cuentan con autonomía en sus clases para asignar, en sus planeaciones, el tiempo de estudio correspondiente a cada temática, a medida que van identificando el nivel de apropiación de conocimiento necesario en los estudiantes para avanzar al siguiente nivel.

4. Aplicación práctica del conocimiento

En ciencias naturales, los estudiantes perciben las temáticas como pertinentes e interesantes, ya que les permiten conocer un poco más su cuerpo y su entorno; cosa que no ocurre del todo en matemáticas, donde hay conceptos geométricos y, en el caso de las operaciones con decimales, temas a los que no les ven aplicabilidad práctica en sus vidas. Consideran, además, que la docente no ha hecho mayor esfuerzo por demostrarles lo contrario.

Ahora bien, cuando los estudiantes entienden que lo que aprenden en la escuela les es útil en su contexto, se logra capturar su atención con mayor facilidad. Al respecto, Silvestre y Zilberstein (2002, como se cita en Cornell Pereira, 2019)

destacan que, para generar nuevos conocimientos, se debe profundizar en lo que se está enseñando, con el fin de favorecer la generalización y, de esta manera, encontrarle aplicabilidad en la vida cotidiana de los estudiantes, aspecto que también debe ser objeto de estudio en el aula de clase.

5. Reacción ante el error

Los estudiantes, en ocasiones, sienten que sus dudas no son resueltas con eficacia y que, al insistir en ellas, las docentes se molestan y les piden investigar por su cuenta.

Cuando los errores son producto de no comprender del todo los procedimientos explicados por las docentes, ellas procuran atender de manera personalizada las inquietudes de los estudiantes, siempre y cuando estas tengan que ver con los temas de la clase; de lo contrario, hacen caso omiso. Al persistir la duda de manera espontánea, los estudiantes sienten que, muchas veces, no reciben respuestas concretas, lo que los deja aún más confundidos.

Los errores, las dudas e inquietudes que surgen respecto de un tema deben tomarse como una oportunidad para reforzar el aprendizaje. Desde ese enfoque, Rigoberto Francisco Jarquín Matamoros y Juana Elena Cerda Torres (2022), profesores de la Universidad Autónoma de Nicaragua, en su artículo «La pedagogía de la indignación, afecto y del error como parte esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante y formación del docente» —donde retoman los postulados de Paulo Freire—, presentan el error como una herramienta de reflexión dentro del proceso de creación de nuevos conocimientos o de reafirmación de estos. El error no solo se vuelve importante,

sino necesario, para que los estudiantes generen nuevos interrogantes y, a su vez, nuevos procesos (Jarquín Matamoros & Cerda Torres, 2022).

6. Conclusiones

En la entrega de resultados se logra cumplir con dos de los objetivos específicos planteados en la investigación: identificar las prácticas pedagógicas aplicadas por las docentes de matemáticas y ciencias naturales en los estudiantes de grado 5.º del Colegio Rafael María Carrasquilla, como primer objetivo, a través del acompañamiento en clases; y, como segundo objetivo, conocer las percepciones de dichos estudiantes sobre estas prácticas y qué tanto influyen en su motivación por el estudio, a través del grupo focal.

Ahora bien, como último objetivo específico de la investigación se plantea determinar cuáles son las prácticas pedagógicas que desmotivan a los estudiantes de 9 a 12 años de edad del Colegio Rafael María Carrasquilla, con las siguientes conclusiones:

1. El no indagar sobre un estado de salud manifiesto en los estudiantes, y además hacer comentarios sarcásticos al respecto, revela para ellos una actitud de desconfianza y despreocupación por parte del docente. Sin embargo, se sabe por experiencia que, cuando los estudiantes no sienten afinidad por el docente o la materia, buscarán cualquier método para salir del salón de clase sin verse perjudicados. En estos casos conviene preguntar por las circunstancias que llevaron a ese estado de salud, para mostrar interés por el estudiante; solicitar los compromisos académicos, si es el caso, para mostrar interés por su

proceso; y, luego, remitirlo a enfermería para que sea atendido. Así, aunque no se note nada aparentemente, es mejor descartar cualquier duda sobre su estado de salud.

2. Evitar responder a sus preguntas espontáneas —ignorarlas o pedirles que las resuelvan ellos mismos— genera una desconexión automática con el docente, a quien perciben como falto de preparación o, peor aún, indiferente ante ellos.
3. Hacer comentarios despectivos sobre su futuro, como consecuencia de su rendimiento académico actual, y no orientarlos de manera apropiada sobre cómo revertir dicha situación, anula cualquier lazo de confianza entre docente y estudiante. Además, esta es una situación que puede estar presentándose también en casa, con sus padres, y que puede llegar a empeorar su estado emocional o su autoestima. Frases como «si sigue así, en unos años va a ser un bueno para nada» resultan sumamente desmotivantes para los niños, sobre todo cuando se quedan solo en el comentario y no invitan a acciones concretas que generen cambios a corto plazo y que le muestren al niño o a la niña cómo mejorar.
4. Reproducir prácticas pedagógicas represivas y autoritarias, con metodologías excesivamente conductuales en materias distintas que coinciden en un mismo día, hace que los estudiantes busquen cualquier excusa para faltar al colegio, generando ausentismo. Por eso es importante no sesgar el concepto que se tenga de un estudiante a partir de los comentarios que otros docentes hagan sobre su comportamiento en sus clases. Debe darse espacio al conocimiento de cada uno, sobre todo en las clases con mayor intensidad

horaria o por parte de los docentes que más comparten con ellos. A veces, según la afinidad con las materias, las actitudes de los niños cambian, y esto no necesariamente tiene que ver con el docente o con la personalidad del estudiante; ocurre, sobre todo, con las matemáticas. Pasar por alto esta observación puede contribuir a generar prejuicios y rótulos hacia ellos, que los encasillan como estudiantes difíciles y predisponen a los docentes que llegan al salón, quienes terminan tratándolos de manera diferente al resto de sus compañeros. Los estudiantes perciben esta situación, lo cual afecta negativamente su estado de ánimo frente a la clase y al docente.

5. El rendimiento académico es proporcional a la afinidad que se tenga con el docente y la materia, además del acompañamiento que se reciba en casa. Como docente, es importante tener en cuenta estas variables a la hora de las valoraciones, para no generar frustración en los estudiantes ni desmerecer su esfuerzo. Es fundamental conocer aspectos particulares de sus dinámicas de estudio fuera del colegio: quién los ayuda a desarrollar sus tareas o si, por el contrario, las realizan sin orientación. Aquí es importante destacar que una mala nota en un trabajo realizado con acompañamiento de los padres, por lo general, siempre buscará retroalimentación de su parte; mientras que un trabajo realizado en solitario por el estudiante, con una baja valoración, en ocasiones se convierte en una excusa para no desarrollar el siguiente trabajo, o para hacerlo a medias, escudándose en la frase «para qué me esfuerzo, si igual me va a ir mal».
6. Utilizar la comparación con fines colaborativos —donde los estudiantes

con bajo rendimiento pueden imitar los procesos de sus compañeros sobresalientes— puede ayudarles a evidenciar que los objetivos propuestos por los docentes son alcanzables, y no imposibles, si se siguen las instrucciones y se confía en el proceso. En cambio, cuando se comparan rasgos de personalidad entre estudiantes, acompañados de frases como «es que no entiendo por qué no eres como él», se generan ambientes de discordia que desembocan en conflictos personales entre los implicados y en sentimientos de inferioridad entre unos y otros.

7. Hacer uso de la repetición sistemática de un proceso, sin buscar alternativas diferentes de apropiación del conocimiento, genera hastío en los estudiantes y convierte la clase en algo monotemático y aburrido. Ahora bien, es importante practicar los procesos que conciernen a una temática determinada —como, por ejemplo, el método científico en ciencias naturales o el aprendizaje de las operaciones básicas en matemáticas— para su correcto aprendizaje; pero se debe procurar encontrar diferentes maneras de enseñarlos, o darles aplicabilidad práctica en el contexto del estudiante, para facilitar su asimilación por iniciativa propia fuera del aula, lo cual facilitará también la comprensión del tema trabajado. Por otro lado, desconocer el ritmo de aprendizaje de los estudiantes puede generar en ellos la percepción de que las temáticas se explican demasiado rápido, solo por cumplir con lo propuesto en la malla curricular, sin mayor preocupación por una verdadera construcción de conocimiento de su parte.
8. Es fundamental recurrir, al menos ocasionalmente, al material didáctico para la explicación de los temas propuestos. Limitarse al uso del módulo

o libro guía, del cuaderno y del tablero, hace que las clases resulten rutinarias y no genera mayores expectativas en los estudiantes por aprender. El uso de material didáctico es una de las mejores alternativas para facilitar la comprensión de un proceso o una temática.

Es bien sabido que, aparte de la familia, los adultos más importantes con quienes interactúan los niños son sus docentes, y que la escuela es ese espacio al que todo niño anhela llegar. A medida que el niño o la niña va tomando conciencia de la influencia de la escuela en su crecimiento personal, en el desarrollo de sus habilidades y en el descubrimiento del mundo, surgen en él o ella sentimientos de aprecio, sentido de pertenencia y amor hacia ella.

De allí la importancia de que las prácticas pedagógicas alimenten estos sentimientos y no, por el contrario, levanten muros entre la infancia y el aula de clase a medida que los niños crecen, como está sucediendo actualmente. Cada vez es más difícil mantener la atención de los estudiantes en los salones, debido al uso continuo de las pantallas: pueden estar presentes físicamente, pero con la mente en otros espacios.

A esto se suma que el acceso ilimitado a la información, gracias al uso de la inteligencia artificial en sus dispositivos, podría, en el futuro, sustituir la interacción con un docente que no esté a la altura de sus expectativas: falta de empatía, sin imaginación, poco recursivo y que apela a estilos conductistas que reprimen constantemente a los niños a su cargo.

Ahora bien, las prácticas pedagógicas deben ser precisamente lo que mantenga a los niños en el salón de clase. Es deber de cada docente reflexionar y mejorar

continuamente su labor, so pena de terminar, con su propia actitud, alejando a los estudiantes que quisieran aprender de ellos y llevándolos a reemplazarlos con el uso exclusivo de las TIC, que no los juzgan. Cabe recordar que la escuela, además de ser una fuente de información, es ese espacio donde se reconoce al otro como un ser humano diferente y complementario; donde se aprende a interactuar y a convivir con él de manera tolerante y respetuosa de su singularidad, como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea en su rol de directivo, docente, discente, padre de familia o acudiente. La verdadera escuela nos enseña a ser parte de una sociedad diversa, no a excluirnos de ella.



Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá



Pero me gusta mucho mi colegio
No me gusta que mi papa me pegue por una mala conducta que no es nada
no me gusta que mis padres estén peleados
Me trato de esforzar cada día mas y mas pero cada día hay algo que no me gusta
No me gusta un profesor por que resaca mucho. No me gusta una persona que siempre me avergüenza
NO me gusta la profe de matematicas

AS
edias

REFERENCIAS

- Azzi Bastardo, G. M. (2022, 2 de abril). *Tesis doctorales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/901>
- Baró Cáliz, A. (2011, marzo). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (40), 1–11.
- Cajiga González, S. de. (2020, 7 de agosto). La salud emocional del docente y su relación con el desarrollo del ejercicio profesional. *Revista Electrónica Desafíos Educativos (REDECI)*, (4), 18–35. <https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA7/2.pdf>
- Cerda Torres, J. E., & Jarquín Matamoros, R. F. (2022). La pedagogía de la indignación, afecto y del error como parte esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante y formación del docente. *Revista Científica Tecnológica RECIENTEC*, 5(2), 48–54. <https://www.revistarecientec.unan.edu.ni>
- Cornell Pereira, I. (2019, octubre). Actividades didácticas que propician la transferencia de conocimientos para su aplicación en la práctica cotidiana. *Revista Conrado*, 15(70), 361–369. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/>
- Labinowicz, E. (1998). *Introducción a Piaget: Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Addison Wesley Longman.
- Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros*, (384), 72–76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227–260. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>



HABLEMOS DESDE LA CONFIANZA FAMILIAR CON LA EDUCACIÓN INICIAL

ANA MARÍA MOLINA GONZÁLEZ
ANNY BRICETT BOLÍVAR PULIDO ⁴

⁴Fundación Universitaria Monserrate - Licenciatura en Educación Infantil - Semillero Infancias de Cero a Tres anamolinago@unimonstrate.edu.co abbolivar@unimonstrate.edu.co

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo fortalecer la confianza de las familias frente a la educación inicial de niños y niñas de 1 a 2 años en la UDS Los Recodos, donde se evidenciaron temores, desconocimiento y desconfianza hacia el proceso de transición al CDI. Desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma socio-crítico y la Investigación Acción Participativa, se trabajó con seis familias mediante entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y talleres de sensibilización pedagógica. Los resultados muestran que la confianza familiar se construye a partir del vínculo afectivo y de la seguridad emocional transmitida por los cuidadores; como señala una madre, «desde el vientre... uno les empieza a transmitir esa confianza». La implementación de los talleres permitió transformar percepciones, disminuir temores y reconocer el CDI como un espacio seguro y formativo. El principal hallazgo indica que la confianza familiar es un proceso relacional que se fortalece mediante el acompañamiento emocional, el diálogo y la corresponsabilidad entre familia e institución.

Palabras Clave: Confianza familiar; educación inicial; transición educativa; vínculo afectivo; participación familiar.

ABSTRAC

The objective of this research was to build families' confidence regarding the early childhood education of children aged 1 to 2 at the Los Recodos Day Care Center (UDS), where fears, lack of knowledge, and mistrust regarding the transition process to the Day Care Center (CDI) were evident. Using a qualitative approach, within the socio-critical paradigm and Participatory Action Research, we worked with six families through semi-structured interviews, field journals, and pedagogical awareness workshops. The results show that family trust is built on the emotional bond and emotional security conveyed by caregivers; as one mother noted, "from the womb... you begin to convey that trust to them." The implementation of the workshops helped transform perceptions, reduce fears, and recognize the CDI as a safe and educational space. The main finding indicates that family trust is a relational process that is strengthened through emotional support, dialogue, and shared responsibility between the family and the institution.

Keywords: Family trust; early childhood education; educational transition; emotional bond; family involvement.

1. Introducción

La educación inicial constituye un escenario fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, especialmente en la etapa de 1 a 2 años, donde la seguridad emocional y el acompañamiento familiar son determinantes para una transición armónica hacia los Centros de Desarrollo Infantil (CDI). En el servicio de desarrollo infantil en medio familiar de la UDS Los Recodos, en Mosquera, se ha identificado una situación recurrente: varias familias manifiestan temor, incertidumbre y desconfianza frente al ingreso de sus hijos a la educación inicial, lo cual se evidencia en los espacios de diálogo y acompañamiento pedagógico.

Frente a estas reacciones, surge la necesidad de fortalecer estrategias que faciliten este tránsito y que, a su vez, favorezcan el reconocimiento del papel que tiene la educación inicial en el desarrollo integral del niño, junto con la importancia de fortalecer un vínculo afectivo y seguro en las familias durante este proceso de cambio. Todo ello con el fin de transformar la perspectiva que se tiene de esta etapa —como una separación o una pérdida de protagonismo en la crianza— hacia un proceso en el que la familia y la escuela se unen para generar una alianza en favor del desarrollo integral de los niños y niñas.

Desde la perspectiva de Bowlby (1969, citado en Benlloch Bueno, 2020):

la figura de apego actúa como una base segura desde la cual el niño puede salir a explorar el mundo y a la que puede regresar sabiendo que será bienvenido y confortado; este vínculo primario es esencial para el desarrollo de la autonomía y la confianza en sí mismo, pilares del bienestar emocional infantil (p. 173).

De igual forma, estudios sobre transición educativa señalan que la participación familiar activa favorece la seguridad emocional y fortalece el vínculo entre el hogar y la institución. En este contexto, la problemática identificada en la UDS Los Recodos se relaciona con la falta de confianza y el desconocimiento del proceso de adaptación, lo que genera resistencia frente al ingreso al CDI y limita la construcción de vínculos afectivos seguros. Esta situación afecta no solo la disposición de las familias, sino también la autonomía, la comunicación y la seguridad emocional de los niños y niñas.

Investigar esta problemática resulta relevante porque la confianza familiar es un factor protector que incide directamente en el bienestar infantil, en la calidad de las interacciones y en la construcción de trayectorias educativas positivas. Fortalecerla implica promover prácticas de corresponsabilidad, diálogo y acompañamiento emocional que permitan transformar la percepción de la educación inicial —de un escenario de separación— hacia una experiencia compartida entre familia e institución.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de la investigación es fortalecer la confianza de las familias de la UDS Los Recodos mediante talleres de sensibilización pedagógica que reconozcan la importancia de la educación inicial en el desarrollo integral de los niños y niñas de 1 a 2 años. Fortalecer la confianza y la seguridad entre las familias, los niños y las instituciones de educación inicial no solo contribuye al bienestar emocional de los niños y niñas, sino que también favorece un desarrollo sólido para el aprendizaje, que acompañe al niño a lo largo de su trayectoria y de su transición armónica.

Además, los maestros que acompañan los diferentes espacios dentro de la modalidad familiar evidencian que fortalecer la seguridad y la confianza en las familias es importante para que estas puedan transmitirla a cada uno de

sus hijos e hijas por medio de cada taller de sensibilización pedagógica, y para que, asimismo, reconozcan la educación inicial como un espacio de aprendizajes enriquecedores e importantes para cada uno de ellos.

2. Metodología

El servicio de Desarrollo Infantil en Medio Familiar y Comunitario (DIMF) atiende a mujeres gestantes y a niños hasta los 2 años, 11 meses y 29 días en zonas urbanas, y hasta los 2 años y 11 meses cuando no hay jardines sociales cercanos. En áreas urbanas vulnerables, se enfoca en niños menores de 2 años y en gestantes. La Modalidad Familiar promueve el desarrollo integral a través de encuentros educativos grupales y en el hogar, fortaleciendo las interacciones familiares. Los participantes asisten a encuentros grupales semanales y reciben una visita domiciliaria mensual, con el fin de comprender las características de su contexto familiar y las situaciones particulares que inciden en su proceso educativo.

Esta investigación surge ante la necesidad de fortalecer la confianza de las familias frente al proceso de transición de los niños y niñas de 1 a 2 años vinculados a la modalidad familiar y comunitaria de la UDS Los Recodos hacia la educación inicial. Luego de llevar a cabo un ejercicio de observación en el lugar, se evidenció que, en seis familias, persistían sentimientos de desconfianza y temor al momento de dialogar sobre la importancia de la integración de sus hijos a los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), debido principalmente a la incertidumbre, el miedo a la separación, el desconocimiento del proceso de adaptación y la falta de orientación.

El estudio se desarrolló bajo el diseño de Investigación Acción Participativa (IAP), orientado a promover la transformación social mediante la participación activa de seis familias vinculadas a la UDS Los Recodos, seleccionadas de manera

intencional por manifestar temores y desconfianza frente a la transición de sus hijos hacia la educación inicial. Desde este enfoque, y siguiendo a Balcázar (2003), quien plantea que el conocimiento se construye colectivamente a través del diálogo entre saberes, se emplearon técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y talleres de sensibilización pedagógica, que permitieron comprender las percepciones, emociones y experiencias familiares. El proceso metodológico se estructuró en cuatro fases —diagnóstico participativo, planificación, acción y reflexión—, e integró matrices de análisis categorial para organizar la información en torno a los ejes de familia, confianza y educación inicial.

El procedimiento inició con la socialización del proyecto y la aplicación de entrevistas diagnósticas, seguidas de visitas domiciliarias y observaciones que permitieron complementar la caracterización inicial. Con base en estos hallazgos, se diseñaron e implementaron talleres de sensibilización orientados a fortalecer la confianza familiar, el vínculo afectivo y la comprensión del valor de la educación inicial en el desarrollo integral.

La investigación se rigió por criterios éticos fundamentados en la Ley 1098 de 2006 y la Ley 1804 de 2016, garantizando el consentimiento informado, la confidencialidad, la protección de datos sensibles, la participación voluntaria y el respeto por la dignidad de los participantes. Finalmente, la triangulación de la información permitió valorar las transformaciones en las percepciones familiares y el impacto de la intervención en la construcción de confianza hacia el proceso educativo.

Bajo este paradigma, los talleres no son espacios unidireccionales, sino procesos colaborativos en los que las familias, los educadores y los investigadores reflexionan juntos sobre sus prácticas, identifican problemáticas comunes y co-

construyen estrategias para fortalecer la transición afectiva de los niños. Esta dimensión participativa permite que las familias se reconozcan como agentes de cambio en el proceso educativo, superando la visión asistencialista y promoviendo un verdadero sentido de comunidad educativa.

Esta investigación también se fundamenta en la importancia que tienen las familias dentro del proceso de transición de los niños y niñas a la educación inicial. De acuerdo con Mendoza y Cárdenas (2022), «la participación familiar exitosa se puede definir como la participación activa y continua de un padre o cuidador principal en la educación de sus hijos/as» (párr. 8); por ello, resulta necesario que las familias comprendan el verdadero alcance de la educación inicial, entendida no solo como un acompañamiento pedagógico, sino también como un espacio que promueve el desarrollo emocional, social y afectivo de los niños y niñas.

Por su parte, cuando las familias confían en los procesos educativos y logran reconocerse como agentes fundamentales de dicho proceso, los niños se adaptan de mejor forma, con más seguridad y disposición; asimismo, se fortalece su autoestima, sus habilidades sociales y la relación entre padres o cuidadores y los niños o niñas (Pizarro et al., 2013). Por tal motivo, el estudio se centra en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas, específicamente a través de talleres de sensibilización, con los cuales se busca orientar y acompañar a las familias en el proceso de transición y en el reconocimiento de su rol en la educación y el cuidado de los niños y niñas, de tal manera que se fortalezca el vínculo entre la escuela y los cuidadores, promoviendo una interacción basada en la confianza mutua, la comunicación asertiva y la participación consciente.

Ahora bien, esta investigación adopta un enfoque cualitativo, ya que permite comprender de manera

profunda las percepciones, experiencias y sentimientos de las familias frente a la educación inicial de los niños y niñas de 1 a 2 años. Este enfoque se caracteriza por buscar comprender la realidad social desde la perspectiva de los sujetos que la viven; su propósito no es cuantificar, sino interpretar los significados, creencias y experiencias que surgen en un contexto determinado. Según Lev Vygotsky (1979), el aprendizaje despierta una serie de procesos internos de desarrollo que solo pueden operar cuando el niño está en interacción con otras personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros.

Teniendo en cuenta lo anterior, se busca que cada una de las familias con las que se va a trabajar acepte, de manera tranquila y con confianza, participar en estos talleres de sensibilización pedagógica, y que, asimismo, fortalezca su confianza en los procesos educativos y en las capacidades de sus hijos para afrontar la transición.

3. Resultados y discusión

El análisis de la información recolectada mediante entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y la matriz de triangulación permitió comprender de manera integral cómo las familias de la UDS Los Recodos construyen, expresan y transforman su confianza frente al proceso de transición de los niños y niñas de 1 a 2 años hacia la educación inicial. Los resultados evidencian que la confianza familiar no es un estado estático, sino un proceso dinámico que se configura a partir de experiencias previas, creencias culturales, vínculos afectivos y la calidad de la relación entre la familia y la institución educativa.

Esta comprensión se alinea con la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987), quien plantea que el desarrollo infantil está profundamente influenciado por las interacciones entre los sistemas que rodean al niño, especialmente el microsistema familiar, donde se originan

las primeras experiencias de seguridad o inseguridad. En este sentido, la confianza emerge como un constructo relacional que se fortalece o se debilita según la calidad de las interacciones entre familia e institución.

Las entrevistas realizadas ponen de manifiesto que las familias experimentan sentimientos de temor, incertidumbre y resistencia frente al tránsito hacia los Centros de Desarrollo Infantil (CDI). Estas emociones se expresan en preocupaciones relacionadas con la separación, el cuidado que recibirán los niños, su capacidad de adaptación y la pérdida de control sobre la crianza. De igual manera, muchas familias asocian la educación inicial con un espacio asistencial y no con un entorno pedagógico, lo cual genera dudas sobre su pertinencia. Esta percepción refleja lo que diversos autores han señalado respecto a la persistencia de imaginarios tradicionales que conciben la educación inicial como un servicio de «cuidado» y no como un escenario de desarrollo integral.

En contraste con lo anterior, Santi (2019) advierte que, cuando la educación inicial se reduce a una función asistencial, se invisibiliza su potencial formativo y se debilita la confianza de las familias en su valor pedagógico. En este estudio, esta falta de comprensión inicial se tradujo en resistencia y en la necesidad de generar procesos de sensibilización que permitieran resignificar la educación inicial como un derecho, y no como un reemplazo del rol familiar.

Asimismo, los diarios de campo reflejan que la sobreprotección es una práctica frecuente en varias familias, especialmente en aquellas con experiencias previas de separaciones difíciles o con estructuras familiares en las que el niño es hijo único. Esta sobreprotección se manifiesta en la necesidad de supervisión constante, la dificultad para delegar responsabilidades y la creencia de que el niño «no está listo» para interactuar con otros adultos o niños. Desde la teoría del

apego, Benlloch (2020) explica que los estilos de apego influyen en la manera en que los cuidadores interpretan las señales del niño, así como en su disposición a permitir la exploración autónoma.

Las familias con estilos de apego más ansiosos mostraron mayor resistencia al proceso de transición, mientras que aquellas con vínculos más seguros expresaron mayor confianza en la institución y en la capacidad del niño para adaptarse. Este hallazgo es consistente con investigaciones como las de Rodríguez Villamizar y Amaya Castellanos (2019), quienes evidencian que la ansiedad parental y los estilos de crianza influyen directamente en la conducta infantil y en la manera como los niños enfrentan los cambios educativos.

Otro hallazgo relevante es la relación entre la confianza familiar y la comunicación institucional. Las familias que manifestaron mayor desconfianza fueron aquellas que no contaban con información clara sobre el proceso de adaptación, los horarios, las rutinas o el rol de los agentes educativos. Esta situación coincide con lo planteado por Álvarez Gallego et al. (2021), quienes afirman que el acompañamiento educativo y familiar se fortalece cuando existe una comunicación bidireccional, transparente y continua entre la escuela y el hogar. En ausencia de esta comunicación, emergen percepciones distorsionadas que afectan la confianza y generan interpretaciones negativas sobre la educación inicial.

En contraste, las familias que participaron activamente en los talleres de sensibilización lograron comprender el propósito pedagógico del CDI, lo cual transformó su percepción y fortaleció su seguridad frente al proceso. Este contraste evidencia que la confianza no depende únicamente de las creencias familiares, sino también de la capacidad institucional para generar vínculos comunicativos efectivos.

Los resultados también muestran que la confianza familiar está estrechamente vinculada con el afecto entre el niño y sus cuidadores. Las familias que expresaron mayor seguridad emocional tendían a promover la autonomía del niño, a reconocer sus capacidades y a valorar la importancia de la socialización temprana. Este hallazgo se relaciona con los aportes de Bowlby (1986), quien sostiene que la figura de apego actúa como una base segura desde la cual el niño puede explorar el mundo y regresar en busca de consuelo.

En este estudio, la seguridad emocional proporcionada por los cuidadores se reflejó en actitudes más abiertas hacia la transición educativa, mientras que la inseguridad parental generó resistencia, ansiedad y temor a la separación. Esta relación causa-efecto sugiere que la confianza familiar no solo influye en la percepción del CDI, sino también en la manera como el niño enfrenta los nuevos entornos educativos.

En cuanto al impacto de los talleres de sensibilización pedagógica, los resultados muestran transformaciones significativas en las percepciones y actitudes de las familias. Los talleres permitieron que los cuidadores comprendieran la importancia de la educación inicial como un proceso integral que favorece el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño. Esta comprensión se evidenció en expresiones como «ya entiendo por qué es importante que él vaya al CDI» o «me siento más tranquila porque sé cómo acompañarlo».

Este cambio conceptual coincide con lo planteado por Herrera et al. (2020), quienes destacan que el acompañamiento en educación inicial implica procesos de reflexión, diálogo y resignificación de las prácticas familiares. La evidencia muestra que, cuando las familias comprenden el sentido pedagógico de la educación inicial, se reduce la resistencia y aumenta la disposición a participar activamente en el proceso de transición.

Los talleres también promovieron reflexiones sobre el apego seguro, la autonomía y la importancia de acompañar emocionalmente al niño durante la transición. Las familias lograron identificar prácticas de sobreprotección que limitaban el desarrollo del niño, y comprendieron la necesidad de permitir experiencias de socialización y exploración. Esta información se vincula con lo planteado por Murillo et al. (2020), quienes evidencian que el acompañamiento familiar es determinante para lograr transiciones armónicas entre el hogar y los entornos educativos. En este sentido, los talleres se consolidaron como una estrategia efectiva para transformar percepciones, reducir temores y fortalecer la alianza entre familia e institución.

La triangulación de datos permitió identificar que la confianza familiar se fortalece cuando existe coherencia entre la información recibida, las experiencias vividas y la percepción de apoyo institucional. Las familias que participaron en los talleres expresaron sentirse acompañadas, escuchadas y valoradas, lo cual generó un clima de confianza que facilitó la transición. Este hallazgo coincide con lo planteado por López (2018), quien sostiene que la confianza se construye mediante experiencias positivas, comunicación clara y coherencia entre lo que la institución promete y lo que la familia percibe. En este estudio, la intervención pedagógica permitió reconstruir la relación entre la UDS Los Recodos y las familias, lo que demuestra que la confianza puede fortalecerse mediante estrategias de acompañamiento.

Finalmente, los resultados revelan que la confianza familiar es un proceso relacional que se construye en la interacción entre familia, niño e institución educativa. La transición hacia la educación inicial es vivida por las familias como una experiencia emocional compleja que requiere apoyo institucional y acompañamiento emocional. Los talleres de sensibilización se consolidaron, una

vez más, como una estrategia efectiva para transformar percepciones, reducir temores y fortalecer la alianza familia-institución. La literatura revisada respalda estos hallazgos: muestra coherencia entre la teoría y la práctica, y evidencia que la seguridad parental influye directamente en la adaptación del niño al CDI.

4. Conclusiones

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que la confianza familiar constituye un elemento central para garantizar una transición adecuada de los niños y niñas de 1 a 2 años hacia la educación inicial. La evidencia empírica muestra que la confianza no es un atributo aislado, sino un proceso relacional que se construye en la interacción cotidiana entre la familia, el niño y la institución educativa. Las percepciones iniciales de temor, incertidumbre y resistencia expresadas por las familias revelan que la transición educativa es vivida como una experiencia emocional compleja, en la que influyen factores como la falta de información, las prácticas de sobreprotección, las experiencias previas de separación y la comprensión limitada del rol pedagógico de los Centros de Desarrollo Infantil. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Bronfenbrenner (1987), quien sostiene que los cambios en los entornos inmediatos del niño generan ajustes emocionales que requieren acompañamiento y claridad para ser afrontados de manera positiva.

La investigación demuestra que la seguridad emocional de los cuidadores influye directamente en la manera como los niños enfrentan los nuevos entornos educativos. Las familias que mostraron vínculos afectivos más seguros tendieron a promover la autonomía, la exploración y la socialización, mientras que aquellas con estilos de apego más ansiosos manifestaron mayor resistencia al proceso de transición. Este comportamiento se encuentra en línea con los postulados de Bowlby y Ainsworth (1986), quienes destacan que el apego seguro constituye

la base para que el niño explore el mundo con confianza y desarrolle habilidades socioemocionales fundamentales. En este sentido, la confianza familiar no solo favorece la adaptación escolar, sino que también se convierte en un factor protector del desarrollo integral infantil.

Los talleres de sensibilización pedagógica, implementados como estrategia de intervención, demostraron ser una herramienta eficaz para transformar percepciones, reducir temores y fortalecer la alianza entre familia e institución. A través de estos espacios, las familias lograron comprender la educación inicial como un proceso formativo y afectivo, y no únicamente como un servicio de cuidado. Este cambio conceptual permitió que los cuidadores resignificaran la transición como una oportunidad de crecimiento para el niño, lo cual coincide con lo planteado por Carrillo (2025), quien concibe la educación inicial como un escenario de construcción de identidad, lenguaje y vínculos. La participación activa en los talleres también favoreció la reflexión sobre las prácticas de crianza, el reconocimiento del rol parental y la importancia de acompañar emocionalmente al niño durante estos cambios.

La investigación demuestra, asimismo, que la comunicación clara, oportuna y bidireccional entre la institución y las familias es un factor determinante para fortalecer la confianza. Las familias que recibieron información precisa sobre el proceso de adaptación, las rutinas del CDI y el rol de los agentes educativos mostraron mayor seguridad y disposición para acompañar la transición. En coherencia con el modelo de participación familiar propuesto por Epstein (2011, citado por Razeto, 2017), la colaboración entre escuela y hogar se fortalece cuando existe coherencia entre lo que la institución comunica y lo que la familia percibe. En este estudio, la intervención pedagógica permitió reconstruir la relación entre la UDS Los Recodos y las familias, lo que demuestra que la confianza puede

fortalecerse mediante estrategias de acompañamiento intencionado.

En términos generales, la investigación evidencia que la confianza familiar es un componente esencial para el bienestar infantil y para el éxito de la educación inicial. La transición hacia los CDI no puede entenderse únicamente como un cambio de entorno, sino como un proceso emocional, social y pedagógico que requiere preparación, acompañamiento y corresponsabilidad. Los talleres de sensibilización representaron una estrategia pertinente para promover prácticas de crianza más conscientes, fortalecer el vínculo afectivo y generar escenarios de diálogo que permitan a las familias comprender su papel como agentes educativos fundamentales. Estos resultados coinciden con la literatura revisada, que señala la participación familiar, el apego seguro y la comunicación institucional como factores clave para garantizar una adaptación escolar positiva.

Por último, esta investigación aporta un modelo de intervención replicable en otras unidades de servicio que trabajan bajo la modalidad familiar y comunitaria. La experiencia desarrollada en la UDS Los Recodos demuestra que es posible transformar percepciones, fortalecer la confianza y promover prácticas de corresponsabilidad mediante estrategias pedagógicas contextualizadas y participativas. Se concluye que la confianza familiar no solo favorece la adaptación del niño al CDI, sino que también contribuye a consolidar una educación inicial más afectiva, inclusiva y transformadora, en la que la familia y la institución trabajan de manera articulada para garantizar el desarrollo integral de la primera infancia.



ARQUIDIOCESIS DE BOGOTÁ



Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá



NUEVAS
Busquedas

REFERENCIAS

- Álvarez Gallego, M. M., Herrera Rivera, O., & Guzmán Atehortúa, N. (2021). Estrategias de acompañamiento educativo y familiar en la educación inicial: Una revisión teórica. *Revista Lasallista de Investigación*, 18(2), 222–238. <https://doi.org/10.22507/rli.v18n2a15>
- Balcázar, F. E. (2003). La investigación-acción participativa en psicología comunitaria: Principios y retos. *Apuntes de Psicología*, 21(3), 419–435.
- Benlloch Bueno, S. (2020). Teoría del apego en la práctica clínica: Revisión teórica y recomendaciones. *Revista de Psicoterapia*, 31(116), 169–189. <https://doi.org/10.33898/rdp.v31i116.348>
- Bowlby, J. (1986). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Carrillo López, C. E. (2025). Factores emocionales, escolares y familiares que inciden en el proceso de transición efectiva entre los grados escolares iniciales. *Arjead*, 5(1), 120–129. <https://www.ucuauhtemoc.edu.mx/hubfs/ART%209.pdf>
- Herrera Rivera, O., Álvarez Gallego, M. M., Coronado Mendoza, A. M., & Guzmán Atehortúa, N. (2020). Acompañamiento en educación inicial: Voces de sus protagonistas en apertura al cambio. *Educación y Humanismo*, 22(39). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10064586>
- López, M. E. (2018). *Un mundo abierto: Cultura y primera infancia*. <https://www.derecho.uba.ar/extension/archivos-jardin/LOPEZ-quien-cuida-al-que-cria-protege-a-la-humanidad.pdf>
- Mendoza-Santana, M. I., & Cárdenas-Sacoto, J. H. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2).
- Murillo Mosquera, Y. S., Moreno Arboleda, C. A., & Murillo Mosquera, J. P. (2020). *El acompañamiento familiar como estrategia para el tránsito armónico de niños y niñas de los centros de desarrollo infantil al grado transición de la Institución Educativa Santo Cristo de Zaragoza* [Trabajo de grado, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano]. Repositorio Institucional. <https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/2191/Acompan%CC%83amiento%20familiar%20-%20LCS%20-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pizarro Laborda, P., Santana López, A., & Vial Lavín, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271–287.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44, e180495. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>
- Rodríguez Villamizar, L., & Amaya Castellanos, C. (2019). Estilos de crianza, autoeficacia parental y problemas conductuales infantiles en tres municipios de Santander. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 51(3).
- Santi León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 143–159. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.



ARQUIDIOCESIS DE BOGOTÁ



Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
UNIMONSERRATE

REVISTA VIRTUAL
**NUEVAS
BÚSQUEDAS**

ISSN: 2500 - 7335 / EDICIÓN N°, 21



EDITORIAL
UNIMONSERRATE