



**Explorando las perspectivas de estudiantes en básica primaria sobre sus experiencias y desafíos en la escuela**

Claudia Milena Chica González

Lucy Yohana Gutiérrez Guerrero

Mónica María Salazar Echavarría

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Asesor

Cristian Camilo Otálvaro Quintero

Magíster en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

---

<b>Cita</b>	(Chica González et al., 2023)
<b>Referencia</b>	Chica González, C. M.; Gutiérrez Guerrero, L. Y.; Salazar Echavarría, M. M. (2023). <i>Explorando las perspectivas de estudiantes en básica primaria sobre sus experiencias y desafíos en la escuela</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	

---



Cohorte III.

Licenciatura en Educación Básica Primaria.

Centro tutorial Medellín - Andes.



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Dedicatoria**

Dedicamos este trabajo a Dios, por habernos brindado la oportunidad de realizarnos profesionalmente.

A nuestras familias por apoyarnos incondicionalmente, demostrarnos cariño, acompañamiento, sabiduría, tolerancia, paciencia y respeto frente a todas las situaciones que vivimos durante nuestro proceso académico.

A nuestros compañeros y maestros por su compromiso y orientación permanente en pro de nuestro crecimiento personal y profesional.

A la I. E. Fontidueño Jaime Arango Rojas por abrirnos las puertas para llevar a cabo el proceso de investigación, brindándonos apoyo y autonomía incondicional con nuestro trabajo de campo.

## **Agradecimientos**

A lo largo de este arduo camino hacia la culminación de este informe de tesis, nos hemos visto acompañadas por innumerables personas y entidades que han dejado una huella imborrable en nuestro corazón y camino académico. En este espacio, queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a todos aquellos que han contribuido de diversas maneras a este logro:

A nuestra familia, por su amor incondicional, apoyo constante y comprensión durante esta travesía. Cada uno de ustedes ha sido una fuente de fortaleza y motivación.

A nuestros profesores y asesor, cuya experiencia, sabiduría y paciencia han sido fundamentales en la formación académica. Sus enseñanzas han sido un faro que ha iluminado el camino hacia la realización de este trabajo.

A los amigos y compañeros de estudios, quienes han compartido esta travesía con nosotros y han brindado su apoyo, ánimo y amistad en cada paso del camino.

A mis compañeros de investigación, cuya colaboración ha sido esencial para el éxito de este informe. Hemos trabajado, aprendido y crecido juntas.

A la Universidad de Antioquia que proporcionó los recursos, espacios y talento humano para nuestro desarrollo profesional, su contribución ha sido invaluable.

A la I. E. Fontidueño Jaime Arango Rojas por abrirnos las puertas para llevar a cabo el proceso de investigación, brindándonos apoyo y autonomía incondicional con nuestro trabajo de campo.

## Contenido

Resumen.....	9
Abstract.....	10
Introducción .....	11
1. Contextualización de la investigación .....	13
1.1 Planteamiento del problema y pregunta de investigación.....	13
1.2 Objetivos .....	16
1.2.1 Objetivo general .....	16
1.2.2 Objetivos específicos.....	16
2. Justificación .....	17
3. Antecedentes.....	19
3.1 Procesos de aprendizaje .....	19
En este primer apartado, presentamos estudios que dan cuenta de revisiones, reflexiones y hallazgos asociados a los procesos de aprendizaje.....	19
3.2 Experiencia de aprendizaje.....	21
3.3 Situaciones de aprendizaje .....	23
4. Referentes de pensamiento .....	26
4.1 Situaciones de aprendizaje .....	26
4.2 Aprender.....	28
4.3 Escuela .....	32
5. Metodología .....	41
5.1 Postura de investigación.....	41
5.2 Enfoque .....	43
5.3 Tipo de investigación .....	43

5.4 Método .....	44
5.5 Técnicas para la recolección de la información .....	45
5.5.1 Observación participante .....	45
5.5.2 Entrevista etnográfica .....	46
5.6 Fases o etapas de la investigación .....	48
5.7 Tratamiento ético de la información .....	59
6. Análisis y discusión .....	60
Referencias.....	82
Anexos .....	90

## Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b> Ficha de observación participante.....	46
<b>Tabla 2.</b> Síntesis de entrevista.....	47
<b>Tabla 3.</b> Síntesis de técnicas, herramientas y cronograma del proceso de investigación. ....	51

## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> Mapa: Veredas y comunas de Bello. ....	48
<b>Figura 2.</b> Donaciones de las y los estudiantes - experiencias. ....	60
<b>Figura 3.</b> Donaciones de las y los estudiantes - aprender. ....	63
<b>Figura 4.</b> Donaciones en relación con el contexto escolar. ....	63
<b>Figura 5.</b> Lluvia de ideas sobre el desarrollo personal y social. ....	66
<b>Figura 6.</b> Respuestas sobre: ¿Qué aprendes en la escuela?.....	66
<b>Figura 7.</b> Donaciones en relación con: ¿Qué necesitas aprender? .....	67
<b>Figura 8.</b> Donaciones de las y los estudiantes sobre el concepto de situación. ....	69
<b>Figura 9.</b> Donaciones de las y los estudiantes sobre el concepto de situación en la escuela. .	70
<b>Figura 10.</b> Donaciones de las y los estudiantes en relación con el concepto de interferencia. .....	73
<b>Figura 11.</b> Reconocimiento de dificultades en el contexto. ....	75



## Resumen

Este proyecto de investigación se llevó a cabo con el objetivo de analizar los significados que los estudiantes de básica primaria en la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas le otorgan a la experiencia y a las situaciones que interfieren en sus procesos de aprendizaje. Se adoptó por un enfoque cualitativo que involucró la interpretación de la realidad social y educativa, permitiendo un acercamiento profundo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El método utilizado incluyó la observación participante y la entrevista etnográfica. En cuanto a los resultados, se describen los significados que los estudiantes asignan a sus experiencias de aprendizaje dentro del contexto escolar y se identifican las situaciones que interfieren en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Las conclusiones del proyecto reflejan varios desafíos encontrados en el terreno. La dimensión social y las relaciones en la organización resultaron complicadas debido a la dificultad para seleccionar un solo territorio de práctica y a las interrupciones causadas por las actividades institucionales.

***Palabras clave:*** aprendizaje, aprender, escuela, interferencia, experiencias, educación básica primaria.

## **Abstract**

This research project was carried out with the aim of analyzing the meanings that elementary school students at Fontidueño Jaime Arango Rojas Educational Institution attribute to their experience and the situations that interfere with their learning processes. A qualitative approach was adopted, involving the interpretation of social and educational reality, allowing for a deep understanding of the students' learning processes. The methods used included participant observation and ethnographic interviews. Regarding the results, the meanings that students assign to their learning experiences within the school context are described, and the situations that interfere with students' learning processes are identified. The project's conclusions reflect several challenges encountered in the field. The social dimension and relationships within the organization proved to be complicated due to the difficulty in selecting a single practice territory and interruptions caused by institutional activities.

**Keywords:** learning, to learn, school, interference, experiences, elementary education.

## Introducción

La educación es un elemento fundamental en la vida de todos los individuos. En su núcleo, es un proceso que va más allá de la transmisión de información, se trata de experiencias, desafíos, crecimiento personal y la construcción de un cimiento sólido para el futuro. Sin embargo, la forma en que las niñas y niños experimentan la educación puede variar significativamente, y comprender estas experiencias es fundamental para mejorar las prácticas pedagógicas y promover un aprendizaje significativo.

En el primer apartado o capítulo I, se presenta la contextualización de la investigación. En el corazón de esta búsqueda de conocimiento se encuentra la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas, una escuela ubicada en el pintoresco municipio de Bello, Colombia. Es en esta escuela que nos adentramos en el mundo de la educación de Básica Primaria y en las perspectivas de las niñas y los niños. En nuestro trabajo de grado, hemos identificado la necesidad de explorar cómo aprenden y qué desafíos enfrentan en este contexto.

El aprendizaje es un proceso multidimensional que trasciende las aulas de clases. Abrazamos la idea de que las experiencias de las niñas y los niños dentro y fuera del entorno escolar son fundamentales para comprender su desarrollo educativo. Esto se traduce en la importancia de las experiencias vividas por los estudiantes en su camino de aprendizaje, experiencias que a menudo están interconectadas con los métodos pedagógicos que los rodean, lo cual se presenta en la justificación o capítulo II.

En el apartado que aborda los antecedentes, es decir, el capítulo III se presentan las relaciones entre los referentes de pensamiento y el estado de la cuestión sobre el tema de interés. A través de observaciones de clases y conversaciones con las niñas y los niños, hemos identificado que en la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas, en la sede Fontidueño, los estudiantes a menudo se ven inmersos en prácticas pedagógicas tradicionales. Esto se refleja en el énfasis en la memorización, la presentación de tareas escolares y las actividades dirigidas por los docentes. Estas prácticas pedagógicas tradicionales pueden limitar la creatividad, la autonomía y la construcción de conocimiento en los estudiantes, factores que son fundamentales para su desarrollo integral.

La resistencia al cambio y la falta de adaptación a metodologías más contemporáneas pueden aumentar los índices de deserción escolar y la extraedad, dificultando el progreso académico de los estudiantes y sus oportunidades de desarrollo. Esto plantea una serie de cuestionamientos sobre las perspectivas de las niñas y los niños en relación con su experiencia

en la escuela y los obstáculos que enfrentan en su camino educativo, lo anterior se presentan en el capítulo IV, donde se ponen en evidencia los referentes de pensamiento.

Nuestro objetivo principal es analizar los significados que los estudiantes de Básica Primaria en la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas otorgan a sus experiencias y las situaciones que impactan en sus procesos de aprendizaje. Nos interesa profundizar en la manera en que las niñas y niños perciben y abordan los desafíos que encuentran en su viaje educativo. A través de esta investigación, buscamos iluminar sus voces y perspectivas, permitiéndonos entender cómo se relacionan con el aprendizaje y la escuela.

Esta investigación se apoya en un enfoque cualitativo, dicho apartado se amplía en el capítulo V, el cual se centra en la interpretación de la realidad social y educativa. Buscamos establecer una relación directa con las niñas y los niños, colaborando de manera flexible y sistemática para comprender sus experiencias. Esta metodología nos permite explorar el mundo del aprendizaje desde su punto de vista, aprendiendo de sus vivencias y desafíos.

El paradigma hermenéutico guía nuestra aproximación a esta investigación, ya que aborda la interpretación de experiencias y significados. Aquí, las niñas y los niños son los verdaderos expertos en sus propias experiencias y sus voces son cruciales para la comprensión de sus puntos de vista y sentimientos en relación con el aprendizaje.

En el capítulo VI, se presenta el análisis y la discusión de los hallazgos o donaciones proporcionadas por los participantes de la investigación. Para el capítulo II, se presentan las conclusiones y cuestiones que emergen en el proceso desarrollado en la institución educativa. buscamos comprender las experiencias y desafíos en el aprendizaje, con el objetivo de promover prácticas pedagógicas más efectivas y apoyar el desarrollo integral de las niñas y los niños. Sus voces son la guía en este viaje, y esperamos que sus experiencias iluminen nuestro camino hacia un futuro educativo más brillante.

## **1. Contextualización de la investigación**

### **1.1 Planteamiento del problema y pregunta de investigación**

El concepto de procesos de aprendizaje surge en el presente informe de investigación como eje orientador de la práctica pedagógica, pues cuando nos referimos a los procesos de aprendizaje, entendemos que las y los niños tienen diferentes formas de adquirir y aplicar los conocimientos que les permiten potencializar sus habilidades en pro de su desarrollo físico, psíquico, cognitivo y social. A partir de un enfoque cognoscitivo, Schunk (2012) plantea que “el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p. 3). Cabe anotar que estos procesos se dan a partir de intereses, por lo cual es muy importante tener en cuenta el contexto y necesidades en el momento del encuentro pedagógico; así mismo, las diferentes estrategias pedagógicas que se implementan deben estar orientadas a despertar la motivación y atención para garantizar una articulación pertinente en el proceso enseñanza-aprendizaje respondiendo a factores que fortalezcan sus saberes.

Cabe resaltar, que los procesos de aprendizaje hacen referencia a la manera de cómo las niñas y los niños aprenden, a partir de situaciones que el diario vivir les muestra, para ello se tiene presente las habilidades, medios y formas de concebir el aprendizaje para adquirir un conocimiento en pertinencia con la educación, a sí mismo, tener la apertura para lo significativo desde las culturas e intereses que se brindan a nivel mundial para construir conocimiento en la sociedad y apropiarse de contenidos que desarrollen autonomía y libertad bajo un enfoque de derechos en equiparación de oportunidades, siendo las niñas y los niños el centro de la enseñanza, de la educación y de los procesos de aprendizaje.

Por consiguiente, debemos tener presente las diferentes formas de aprendizaje, pues al comprender y analizar cómo aprenden las niñas y los niños de Básica Primaria de la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas, ubicada en el municipio de Bello, estaremos contribuyendo al mejoramiento de las prácticas pedagógicas, a los desempeños académicos y al desarrollo integral de las y los niños, esto con el fin de dar importancia a las experiencias, ya que el aprendizaje se da dentro y fuera del contexto escolar y por ende le da sentido al conocimiento adquirido.

Se pudo identificar en una serie de observaciones de clases y conversaciones con profesores, que en la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas, sede Fontidueño

las y los niños aprenden de una forma tradicional, basada en la memoria, en la presentación de deberes escolares y realización de actividades dirigidas por el docente, donde la falta de creatividad, autonomía y construcción de saberes se ven afectados por las prácticas pedagógicas con metodología tradicional en muchas de las áreas, en las cuales los maestros se rehúsan al cambio y a realizar los ajustes pertinentes para potencializar el desarrollo de habilidades y la producción académica de manera crítica; al mismo tiempo, esta situación hace que aumente la deserción y la extraedad escolar.

En articulación con lo anterior y el rastreo del territorio simbólico, identificamos las siguientes problemáticas que van unidas a los procesos de aprendizaje:

En la dimensión cultural, centrada en las relaciones de la diferencia radical, se logra detectar la falta de respeto por la palabra del otro y sus posturas; pues, las y los niños frecuentemente interrumpen a sus pares al momento de dar sus opiniones o aportes, se ponen apodos, generan ruidos y dicen palabras soeces que afectan el despliegue de las actividades planteadas en el aula. Por tal motivo, se hace necesario poner en práctica estrategias que fortalezcan la formación integral y la libre expresión, a partir de la convivencia en el contexto educativo. Estos esfuerzos pueden aportar al clima escolar, pues al lograr dinámicas de interacción en las que las clases se desarrollen sin mayor interrupción, se pueden concentrar los esfuerzos en la formación académica.

En cuanto a la dimensión política, y las relaciones de poder que la definen, hay una falta de reconocimiento de los derechos y deberes estudiantiles, establecidos en el manual de convivencia; se evidencian actitudes que interfieren en los procesos de aprendizaje, en cuanto a valores que subsanen la deshonestidad, el hurto y la poca empatía ante las situaciones de vulnerabilidad de las y los demás.

En la dimensión económica, y sus relaciones de distribución de bienes y servicios, se ve reflejada la carencia de recursos de las familias de las y los niños por los cuales afectan los desempeños y logros de las actividades escolares en la incorporación de conocimientos, ante la falta de materiales y herramientas requeridas. Al mismo tiempo, no pueden llevar comida suficiente y de calidad de sus casas para consumir en el descanso y suplir el refrigerio que no logran recibir del programa de alimentación escolar (PAE), con lo que su concentración y consciencia del presente en las dinámicas del aula, se ven perturbadas por la falta de condiciones físicas, psíquicas y afectivas imprescindibles para el aprender.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que los procesos de aprendizaje se ven afectados por todas las situaciones que se dan durante el desarrollo cognitivo, físico y psicosocial para interiorizar la información presentada en los diversos contextos. En este caso,

los docentes facilitamos la participación continua en el tejido de conocimientos y así mismo, brindamos las garantías de promoción y adquisición del aprendizaje a través de cada una de las estrategias motivadoras aplicadas en el despliegue de la clase e identificando las diferentes situaciones que interfieren en los procesos de aprendizaje que tenga cada estudiante en particular.

Es así como docentes de básica primaria estamos inmersos en diferentes situaciones que nos impiden llevar una educación menos sistematizada que favorezca a las niñas y los niños en sus procesos de aprendizaje, donde se permita observar más sus habilidades y menos el solo cumplir con las tareas asignadas:

Por tanto, es el sistema educativo el que tendrá que realizar ajustes para avanzar en la formulación de propuestas educativas vinculantes, que reconozcan al otro y sean capaces de proponer alternativas educativas amplias, centradas en las capacidades de los sujetos, para educar en medio de la diversidad. (Orientaciones población discapacidad 2012. p.9).

De acuerdo con Freire (2004), en la *Pedagogía de la Autonomía*,

Nos convoca a pensar acerca de lo que los maestros deben saber, y de lo que deben hacer, en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. (p. 2).

Por lo tanto, uno de los retos como maestras en nuestro quehacer pedagógico es enseñar a partir de estrategias que permitan a las y los niños una resignificación del aprendizaje desde la construcción de conocimiento por medio de un trabajo colaborativo donde comprendan y asimilen la diversidad como una oportunidad de aprendizaje. De tal manera, que podamos conocer las situaciones que interfieren en los procesos de aprendizaje, con el fin de mejorar la adquisición y aplicación de sus conocimientos, promoviendo en ellos prácticas de estudio e independencia escolar, que les permitan trascender en el campo cognitivo, donde contemplen el crecimiento personal e intelectual transformando sus realidades dentro de los diferentes contextos.

Así mismo, dentro de la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas, sede Fontidueño, se reconoce el intercambio del espacio cultural y social construyendo el conocimiento a partir de la transmisión de valores, conceptos y pautas, articulando lo adquirido en la familia, y por ende, permitiendo tejer un conocimiento asertivo; por lo tanto, el respeto a

la diversidad allí juega un papel importante en el ejercicio pedagógico, que exige la implementación de una didáctica flexible, en donde se tenga en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje, talentos y capacidades para fortalecer los procesos educativos en el marco de equiparación de oportunidades orientados bajo el derecho a ser diferente en un contexto de intercambio.

Cabe anotar, que es necesario que los docentes de la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas, sede Fontidueño, entiendan la nueva concepción acerca de cómo las niñas y los niños adquieren conocimiento a partir de una interacción entre objeto de estudio y aprendizaje; por lo tanto es inevitable hacerle frente a la creatividad en cuanto al conocimiento e implementación de estrategias para la enseñanza-aprendizaje a partir del desarrollo de procesos pedagógicos que se vean reflejados en la producción del pensamiento crítico.

Por tal motivo, es primordial conocer el sentir de las y los niños con respecto a las experiencias dentro del contexto escolar a partir de narrativas que den cuenta de significados y saberes que nutren nuestro quehacer pedagógico, a sí mismo, sirven de insumo para identificar las situaciones que afectan e interfieren en sus procesos de aprendizaje permitiendo una relación recíproca entre enseñanza y aprendizaje.

En este orden de ideas, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué significados le dan los estudiantes del grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas a la experiencia y a las situaciones que interfieren en sus procesos de aprendizaje?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo general**

Analizar los significados que le dan los estudiantes a la experiencia y a las situaciones que interfieren en sus procesos de aprendizaje en básica primaria en la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

Describir los significados que los estudiantes del grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas les dan a sus experiencias de aprendizaje.



Identificar las situaciones que interfieren en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de básica primaria.

## **2. Justificación**

El concepto de procesos de aprendizaje se rige como el núcleo rector de este informe de investigación en la búsqueda de una pedagogía más efectiva y centrada en las niñas y los niños. Reconocemos que cada niña y niño posee una forma única de adquirir y aplicar conocimientos, esencial para desarrollar sus capacidades en todos los ámbitos: físico, psicológico, cognitivo y social.

Siguiendo una perspectiva cognitiva, como propuesta por Schunk (2012), entendemos el aprendizaje como un cambio perdurable en la conducta o habilidad, resultado de la práctica y la experiencia. Sin embargo, estos procesos están fuertemente influenciados por los intereses individuales, lo que resalta la importancia de contextualizar la enseñanza para despertar la motivación y la atención de las niñas y los niños.

La Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas, sede Fontidueño, se ha caracterizado por adoptar una metodología tradicional en muchas áreas, basada en la memorización y en la realización de deberes dirigidos por el docente. Esta práctica ha limitado la creatividad, autonomía y construcción de saberes, lo que a menudo conduce a la deserción escolar y la extraedad. En consecuencia, surge la necesidad imperante de abordar esta problemática, orientando nuestra investigación hacia la mejora de las prácticas pedagógicas y el rendimiento académico, contribuyendo al desarrollo integral de las niñas y los niños.

La investigación cualitativa, enmarcada en el paradigma hermenéutico, se revela como la metodología idónea para explorar las perspectivas de las niñas y niños en relación con sus experiencias y los obstáculos en sus procesos de aprendizaje. Este enfoque implica una interacción cercana con los participantes, con el objetivo de comprender, interpretar y mejorar el sistema educativo a partir de las huellas pedagógicas de las niñas y los niños.

La relevancia de este estudio radica en su potencial para enriquecer la comprensión de cómo las niñas y los niños aprenden en la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas, en Bello, y cómo estas percepciones influyen en su proceso de adquisición de conocimientos. Se identifican diversas problemáticas, desde desafíos en la interacción social hasta problemas en el reconocimiento de derechos y deberes, pasando por carencias de recursos y de condiciones físicas, psicológicas y afectivas que afectan el aprendizaje.

En consecuencia, este proyecto se dirige a comprender y resolver las barreras que impactan los procesos de aprendizaje en la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango

Rojas. Abogamos por una pedagogía más inclusiva, centrada en el estudiante, que valora la diversidad y motiva el aprendizaje significativo. Nuestra intención es comprender los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje que tienen las niñas y los niños, fomentando el pensamiento crítico y la creatividad en el proceso educativo.

Con la recopilación de narrativas que reflejan las experiencias de las niñas y niños en su entorno escolar, buscamos obtener valiosos insumos que nutrirán nuestras prácticas pedagógicas y ayudarán a identificar las situaciones que interfieren en su proceso de aprendizaje. Esto permitirá establecer una relación recíproca entre enseñanza y aprendizaje, forjando un ambiente educativo más enriquecedor y orientado a la igualdad y la inclusión de todos los individuos en la sociedad.

### 3. Antecedentes

El tema de procesos de aprendizaje surge en el presente ejercicio de investigación como eje orientador de la práctica pedagógica. Así, se comenzará por citar aquellas investigaciones que sirven de referentes para establecer acercamientos a las diferentes categorías que se articulan con el tema específico que se ha mencionado.

En este apartado se recuperan una serie de textos que han abordado el tema de los procesos de aprendizaje y categorías a tratar, para lo cual, realizamos un rastreo digital y físico en diferentes bases de datos como el Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia, SciELO y Dialnet. Cabe resaltar que se les dio prioridad a textos publicados entre el 2017 y el 2023, con el fin de tener mayor vigencia en resultados de estudios anteriores. Así mismo, se hizo una selección detallada de contextos en Colombia, Latinoamérica e Iberoamérica, con lo cual, se buscó contextualizar y dar mayor soporte al estudio del tema abordado, teniendo en cuenta investigaciones actuales que permitan dar solidez a nuestro informe investigativo. El rastreo se realizó utilizando palabras clave como aprendizaje, escuela, básica primaria, procesos de aprendizaje, experiencias, enseñanza-aprendizaje, maestro, situaciones de interferencia, pues estas funcionan como descriptores asociados a la pregunta de investigación y los objetivos de este estudio.

A continuación, se presentan tres apartados, en los que se da cuenta de estudios que han aportado a la investigación de las tres categorías principales de este informe: procesos de aprendizaje, experiencia de aprendizaje y situaciones de aprendizaje.

#### 3.1 Procesos de aprendizaje

En este primer apartado, presentamos estudios que dan cuenta de revisiones, reflexiones y hallazgos asociados a los procesos de aprendizaje.

Bernabéu (2017), en el artículo *La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar*, presenta una revisión de algunos estudios realizados en las aulas escolar, que hablan sobre cómo los mecanismos atencionales y los de memoria son las principales funciones neuropsicológicas que sostienen los procesos de aprendizaje, por lo que se deben crear y aplicar estrategias metodológicas que apunten a optimizar la adquisición de conocimientos en el entorno escolar. De esta forma, la autora propone que la atención y la memoria son fundamentales para otros procesos mentales que acompañan el aprendizaje con respecto a la captura de la información. Entre las conclusiones de este estudio se indica que se debe tener en cuenta la motivación en el aprendizaje, que el

ejercicio físico al parecer potencializa el aprendizaje y que la información bien sea concreta o abstracta se recupera a partir de la memoria.

Por su parte, Heredia (2021), en su tesis *El proceso de aprendizaje en el entorno natural*, para optar al título de *Magister en Educación Inicial*, tiene como objetivo “determinar la incidencia del entorno natural en el proceso de aprendizaje de los niños” (p. 9). La autora presenta aportes del beneficio que tiene la madre naturaleza en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños y la forma cómo la naturaleza aumenta el nivel de motivación; así mismo, que “beneficia la salud mental y física de los niños enfermándose menos y fortaleciendo su sistema inmunológico” (p. 9). Queda claro que es indispensable para las niñas y los niños crecer en un buen ambiente, rodeados de la naturaleza, ya que este favorece los procesos integrales de las niñas y los niños. En las conclusiones la autora plantea una propuesta que “facilitará los procesos mentales y el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño, dando la pauta para que se generen nuevos interrogantes y cuestionamientos de los mismos, y a partir de estos se consoliden los conocimientos” (p. 70).

Encontramos además el estudio de Araya & Espinoza (2020). En su artículo *Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. Propósitos y representaciones*, centran su objetivo en diferentes aportes de teóricos que abordan la temática de neurociencias articulando con el aprendizaje desde los contextos educativos, tejiendo una relación entre los conceptos Neurociencias, Neurociencia Cognitiva y Neuroeducación. Los autores presentan a partir de las neurociencias, el proceso de impacto de emociones, el proceso del sueño y los contextos para luego discutir acerca de la importancia de estos, resaltando el rol del docente como orientador de las prácticas educativas que brinden herramientas que permitan alcanzar un aprendizaje significativo. Las conclusiones del artículo dicen que tanto las neurociencias como el maestro son indispensables en este proceso y que están presentes aspectos de lo biológico, cognitivo y emocional; cuyo sentido está enmarcado en el interés y la motivación.

Por otro lado, Cifuentes (2017), en su artículo *Vista de contexto sociocultural y aprendizaje escolar*, plantea como objetivo “reflexionar sobre la incidencia del contexto sociocultural en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a fin de ser tenido en cuenta en el diseño, ejecución y evaluación de las experiencias didácticas” (p. 107). El autor resalta la importancia de conocer la realidad socio cultural de los estudiantes, con el fin de proponer estrategias pedagógicas que mitiguen la interferencia de los factores externos en los procesos de aprendizaje, lo cual permite al maestro brindar espacios de construcción colectiva para

potenciar el desarrollo de habilidades y competencias en los diferentes contextos, orientando una educación integral.

Sus conclusiones se dirigieron a que los maestros profundicen en los contextos social, cultural y económico de las familias aplicando diferentes herramientas que les permitan articular los hallazgos con la planeación y ejecución de las prácticas pedagógicas. Pues, “cuando la escuela consiga concentrar sus esfuerzos en comprender las vivencias de nuestra niñez y juventudes y promover estrategias conforme con sus niveles de desarrollo, tendremos una realidad educativa distinta” (p. 120).

Londoño & Zuluaga (2020), desarrollan en la investigación *Prácticas pedagógicas de las maestras para favorecer la disponibilidad (motivación) en el aprendizaje de los niños de primero de primaria en las Instituciones Educativas Pequeña María, Colegio La Salle de Bello y Nuestra Señora del Carmen*. Plantean que el “propósito del Trabajo de grado profesional fue conocer las estrategias pedagógicas que implementan las maestras en sus sesiones de clase para lograr la disposición de los estudiantes en el proceso de aprendizaje” (p. 6). Para esto, las maestras establecieron tres categorías de análisis: estrategias pedagógicas, prácticas pedagógicas y dispositivos de aprendizaje. Es así, como a modo de conclusión nos comunican que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser dinamizados combinando metodologías, recursos y haciendo una constante autoevaluación de las prácticas.

Continuando con el tema abordado en nuestra investigación, Jaramillo et al. (2020), plantea la importancia que tiene el vínculo afectivo y cómo este incide en el proceso de aprendizaje del niño. Los autores plantean la importancia e incidencia que tienen las relaciones afectivas que manejan las niñas y los niños en todos los contextos y cómo estas influyen, significativamente, en las dificultades que presentan en lo académico; lo cual, muestra la necesidad de brindar tiempo de calidad por parte de la familia, ya que es la principal comunidad con la que comparten. La conclusión del despliegue de esta investigación fue que el estado afectivo influye de manera diferente en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños.

### **3.2 Experiencia de aprendizaje**

Respecto a la categoría experiencia de aprendizaje, encontramos los siguientes estudios. Rodríguez et al. (2021), en su tesis *La experimentación en básica primaria: alternativa para atender a los desafíos de la educación del siglo XXI* presentan una propuesta para analizar “cómo la experimentación influye en los procesos de enseñanza aprendizaje en la básica primaria, a partir de la interacción discursiva que se establece al interior de la clase de ciencias” (p.1851). La investigación estuvo orientada a comprender cómo a partir de la experimentación

se asume la enseñanza de las ciencias naturales en básica primaria, dando cuenta de las características que favorecen el desarrollo del aprendizaje y los desafíos educativos en el siglo XXI. La investigación presenta conclusiones como las siguientes: se reconoce a los laboratorios virtuales, utilización del método científico, implementación de recurso deductivo o inductivo para la construcción teórica, planteamiento de desafíos y rutas de trabajo vinculando la experimentación socio-epistemológica relacionado con la experimentación cualitativa exploratoria.

Por su parte, Sandoval et al. (2017), en el artículo *Desafíos educativos en torno a las experiencias de aprendizaje mediado con adolescentes infractores de ley*, trae a colación que “la escuela se instaló con firmeza ante las dinámicas culturales existentes para fortalecer la acción Estatal sobre los sujetos escolarizados, sometiéndolos a los requerimientos exigidos por el modelo económico imperante” (p. 377). Debido a ello, en su aporte comunican que la escuela se ha sujetado a cambios bajo un contexto escolar de incomprensiones en las prácticas pedagógicas dando apertura a experiencias “asumidas como un enfoque pedagógico social acerca del desarrollo cognitivo diferencial” (p. 377), favoreciendo sus procesos de emoción y cognición; así mismo, a modo de conclusión manifiestan que los estudiantes tienen muchas capacidades que se están dejando aisladas por el sistema escolar que rige en el momento.

En el artículo *Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje*, García et al. (2018), da cuenta de las “conclusiones obtenidas sobre las relaciones entre la autorregulación y los estilos de aprendizaje en estudiantes del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria” (p. 137). Para ello se tuvo muy presente un “ejercicio de autoconocimiento y autoconciencia del alumno, para adquirir mayores competencias académicas y formativas” (p. 137). Dentro de sus aportes se menciona el profesor en los procesos del aprendizaje como generador del conocimiento para tener presente los estilos de aprendizaje de los estudiantes en la adquisición de competencias formativas.

Perez & Veytia (2017), en su investigación *Ambientes de aprendizaje con música para favorecer las habilidades comunicativas en los alumnos de educación básica primaria*, presentan como objetivo “generar ambientes de aprendizaje con música a fin de favorecer las habilidades comunicativas en el tercer grado de primaria” (p. 97). Las autoras presentan una propuesta orientada al fortalecimiento de la comunicación a partir de las interacciones sociales entre maestros y alumnos, apoyados en el reconocimiento del contexto y la utilización de material, con el fin de vincular la música en la creación de ambientes de aprendizaje. Las principales conclusiones a las que llegaron en la investigación fueron que los ambientes de aprendizaje y la música favorecen notablemente las producciones escritas y orales de los

alumnos, y que las interacciones comunicativas y el diseño de ambientes de aprendizaje que les permita a los alumnos aprender de una manera divertida.

Por otra parte, Iruri & Villafuerte (2022), presentan un estudio en su artículo *Importancia de la narración de cuentos en la educación* que tuvo como objetivo “analizar la importancia de la narración de cuentos en la educación considerando las categorías del aprendizaje, el desarrollo escolar, la era digital y la pedagogía” (p. 233). Los autores presentan una propuesta orientada a implementar el cuento como herramienta que permita fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de una forma divertida y que tenga en cuenta el contexto con el fin de atraer a los estudiantes para que el aprendizaje sea significativo. La conclusión que se obtuvo fue que la narración de historias debe ser bien orientadas y consideradas en el quehacer educativo para conducir a un aprendizaje significativo.

Melo et al. (2021) describen en su artículo *Competencias sociales y tecnologías de la información y la comunicación como factores asociados al desempeño en estudiantes de básica primaria con experiencia de desplazamiento forzado*, que “el comportamiento reciente de algunos indicadores del sistema educativo colombiano tomando en consideración el efecto de la pandemia. Además, se evalúa empíricamente el impacto de un plan piloto de alternancia, ejecutado entre septiembre y diciembre de 2020, sobre los resultados de la prueba Saber 11 que se realizó en noviembre del mismo año” (p. 1). Los autores plantean un análisis sobre la repitencia y la deserción que hubo en los colegios oficiales a causa de la contingencia y la alternancia, lo cual afectó significativamente los procesos académicos de los estudiantes. Una de las conclusiones del ejercicio frente al plan de alternancia indicó que los que participaron en ella obtuvieron mejores resultados en la prueba saber 11 en comparación con los estudiantes que permanecieron en el esquema no presencial.

### **3.3 Situaciones de aprendizaje**

En cuanto a la categoría situaciones de aprendizaje, encontramos que Pedreira (2018), analiza el papel del adulto como maestro a partir de una pregunta: “¿Cuándo podemos pensar que la intervención de un adulto ha sido interesante y cuándo ha servido solamente para truncar un camino que el niño ya recorría de manera autónoma?” (p. 9). Así, el texto propone que el adulto propicie los espacios de aprendizaje, pero los protagonistas y gestores del conocimiento son las niñas y los niños; por tanto, el maestro no debe interferir en el proceso, sino más bien intervenir. A modo de conclusión, se dice que la escucha y el diálogo son las intervenciones

más adecuadas que hace el adulto para conseguir respuestas activas en los estudiantes; así mismo, se abre la reflexión colectiva entre maestros

Por otra parte, Torres et al (2017), en su investigación *Situaciones de aprendizaje para fomentar la convivencia pacífica en el aula multigrado*, plantean como objetivo el diseño de diferentes situaciones de aprendizaje que permitan promover una convivencia armónica en el aula de clase, para ello el resultado involucró las situaciones de aprendizaje que están relacionadas con el docente, ya que es el encargado de fomentar un trato respetuoso desde el “desarrollo personal el autoconocimiento, el aprecio a la diversidad, el manejo y la expresión de emociones, el valor del respeto y la resolución de conflictos” (p. 43). Desde las conclusiones se menciona que se puede mejorar la empatía entre docentes y estudiantes, teniendo presente los proyectos de cada uno y los derechos humanos en actividades que prevengan la violencia.

En el artículo *La triple función del docente en situaciones de aprendizaje cooperativo*, Alarcón et al (2018), desde su experiencia consideran que, “para poder trabajar de forma cooperativa en el aula, es necesaria una transformación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, comenzando por la aceptación de un nuevo rol por parte del profesorado” (p. 63). Es así como este texto presenta las funciones que debe asumir el docente para ayudar con los mitos que de cierto modo se tienen del aprendizaje cooperativo y comenzar a transformar los procesos, con los cuales se aprenden en el aula. Para ello llegaron a unas conclusiones en donde “es necesario generar programas de formación que ayuden al docente a superar esos miedos o creencias y trabajar en el avance de estos nuevos modelos” (p. 73).

Duque (2019), a partir de su tesis *Convivencia Escolar: entre la Confianza y la Norma. Escuela en Concesión. Barrio Potrero Grande, Cali- Colombia*, da a conocer como “el operador propone la transversalización del arte en las demás áreas del saber, como estrategia para el aprendizaje significativo, el aseguramiento de la permanencia escolar y promover la convivencia al interior de la escuela” (p. 111). La autora presenta algunos significados sobre la convivencia escolar donde los actores involucrados en el proceso educativo son quienes participan a través de un proceso de varios años. En este sentido, los resultados de la investigación logran develar que la comunidad educativa posee un sentido de proceso en la convivencia escolar, reconociéndose un antes y un después con relación al conflicto y a la convivencia en la escuela, teniendo el año 2011 como una fecha límite para marcar los mayores cambios dados en la institución en relación con estas temáticas.

Según Flórez et al. (2017), en su artículo *El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad*, plantean la importancia que tiene que la familia constantemente brinde un acompañamiento escolar



eficiente y de calidad en pro de la formación integral de sus hijos. Los autores identifican el acompañamiento familiar como eje fundamental en el desarrollo de los procesos escolares. Una de las conclusiones es la corresponsabilidad que debe existir entre familia y Estado en la formación integral de los estudiantes con el fin de fortalecer la convivencia.

Por otra parte, Mendez & Boude (2021), presentan en su investigación *Uso de los videojuegos en básica primaria: una revisión sistemática*, que tiene como objetivo “identificar los usos que se han dado a los videojuegos en educación primaria en el mundo” (p. 66). Los autores presentan un rastreo realizado en revistas científicas sobre la temática abordada entre el 2000 y el 2019. El resultado muestra que el área que más implementó la herramienta de los videojuegos es Ciencias Naturales, ya que permiten una interacción en las prácticas pedagógicas a partir de la innovación.

## **4. Referentes de pensamiento**

En el presente apartado traeremos a colación aportes de diferentes autoras y autores que apoyan las categorías ordenadoras que direccionan el despliegue de nuestra investigación, con el fin de comprender mejor nuestra pregunta problematizadora, articulando posturas y planteamientos para dar mayor rigurosidad a nuestra producción académica. A continuación, presentamos algunos conceptos y categorías ordenadoras de la investigación.

### **4.1 Situaciones de aprendizaje**

Una de las categorías ordenadoras dentro de nuestra pregunta y proceso investigativo es didáctica; si bien, su significado es amplio en diferentes campos, nos centraremos en el contexto educativo que es el que nos convoca. En palabras de Grisales & Zuluaga (2018), la didáctica se emplea como un medio para desarrollar en los educadores nuevas estrategias pedagógicas que fomenten la creatividad, la investigación y la construcción activa de conocimiento por parte de los estudiantes. Su objetivo es trascender más allá de lo que se aprende en el aula y estimular el deseo de cuestionar todo. Por lo tanto, la didáctica busca contrarrestar la influencia de una lógica o paradigma positivista que intenta explicar la realidad desde una única perspectiva de pensamiento.

Así, Quintar (2009) establece una comparación y sugiere que la didáctica parametral tiende a establecer parámetros, sistemas de creencias, mitos y ritualizaciones que son característicos de la lógica civilizatoria. Bajo esta óptica, Quintar (2009) cambia la comprensión de lo que implica el contenido de enseñanza, la metodología, los objetivos, la evaluación y, en resumen, todos los componentes de la didáctica se ven influenciados por este tejido que influye en la posición del individuo en la construcción de la realidad.

Lo anterior hace referencia a la necesidad de implementar una nueva forma de aplicar la didáctica en el campo educativo. Con respecto a la didáctica, Quintar (2009) expresa: “Y lo que se busca es construir conocimiento –como conciencia histórica– de la realidad social más que explicarla desde cuerpos teóricos determinados o “traficar información” a-histórica con estatus de verdad” (p. 123). Así mismo, el autor plantea que “esta categoría hace referencia al proceso de mutuas afectaciones que genera la dinámica de sucesivas rupturas con sistemas de creencias acerca de lo que somos, sabemos y hacemos” (p. 127).

Siguiendo esta misma línea, Ospina (2010), explica que la didáctica “[...] también debe someterse a ciertos cambios, dejar de ilustrar para vivenciar” (citado en Grisales & Zuluaga, 2018, p. 15). Por otra parte, Filloux (2004) expresa que “el educador debe ser sensible y esa

sensibilidad solo se adquiere cuando se conoce y reconoce como ser humano, con la capacidad de transmitir y transformar conocimiento” (citado en Grisales & Zuluaga, 2018, p. 24). Lo anterior resalta el papel del educador en transición de una didáctica pensada para potenciar la capacidad crítica a partir de la historicidad y realidad del sujeto.

En perspectiva de lo anterior, se han presentado algunos de los elementos fundantes de la categoría *didáctica*. En ese sentido, en palabras de Zemelman (2002), quien afirma que:

[...] en la medida en que somos capaces de cuestionarnos frente al conocimiento asimilado seremos capaces de percibir la anomalía, ya que, a la inversa, al no percibir la anomalía no podemos plantear preguntas nuevas y por lo tanto no podemos avanzar en el plano del conocimiento. (citado en Grisales & Zuluaga, 2018, p. 16)

La didáctica, en esencia, se ocupa de cómo se enseña y cómo se aprende. Al ubicarla dentro del contexto de *situaciones de aprendizaje*, se destaca su papel crucial en la creación de ambientes educativos enriquecedores y efectivos. Aquí hay algunos aspectos clave que podrían abordarse en esta perspectiva:

**Diseño de Situaciones de Aprendizaje:** La didáctica se centra en la planificación y diseño de experiencias de aprendizaje. Esto implica la elección de métodos, recursos y estrategias pedagógicas que sean adecuados para alcanzar los objetivos educativos. Al incluir la didáctica en esta categoría, se pueden discutir enfoques efectivos para diseñar situaciones de aprendizaje significativas y estimulantes (Duque-Cardona & Largo-Taborda, 2021).

**Rol del Profesor:** La figura del profesor desempeña un papel fundamental en la didáctica. En el contexto de las situaciones de aprendizaje, se puede explorar cómo el profesor facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye su capacidad para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, fomentar la participación activa y promover un ambiente de apoyo (Largo-Taborda et al., 2022).

**Recursos Educativos:** Los materiales y recursos educativos son componentes esenciales de cualquier situación de aprendizaje. La didáctica puede abordar cómo seleccionar y utilizar de manera efectiva recursos como libros de texto, tecnología, actividades prácticas y otros medios para enriquecer la experiencia de aprendizaje (López-Ramírez et al., 2022; Gutierrez-Giraldo et al., 2022).

**Evaluación:** La evaluación es una parte integral de la didáctica. En el contexto de las situaciones de aprendizaje, se puede explorar cómo se diseñan y aplican instrumentos de evaluación adecuados para medir el progreso de los estudiantes y ajustar la enseñanza en consecuencia (Largo-Taborda & Henao-Díaz, 2022).

**Aprendizaje Activo:** La didáctica promueve el aprendizaje activo, donde los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje. En este contexto, se pueden discutir estrategias para involucrar a los estudiantes, fomentar la colaboración y desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

**Innovación Educativa:** La didáctica también se relaciona con la exploración de nuevas metodologías y enfoques educativos. En esta categoría, se pueden abordar temas relacionados con la innovación en la enseñanza, como el aprendizaje basado en proyectos, el uso de la tecnología y la personalización del aprendizaje (Parra-Bernal & Agudelo-Marín, 2022).

Por consiguiente, integrar la didáctica en la categoría de situaciones de aprendizaje ofrece una oportunidad para explorar cómo se traducen los principios pedagógicos en experiencias concretas de enseñanza y aprendizaje. Esto enriquece la discusión sobre cómo mejorar la calidad de la educación y maximizar el impacto de las estrategias pedagógicas en el desarrollo de los estudiantes.

## **4.2 Aprender**

Esta categoría ordenadora está estrechamente relacionada con las anteriores, dado que es la pieza fundante y articuladora en el proceso que vive el sujeto a medida que adquiere nuevos conocimientos a lo largo de su vida en diferentes contextos.

Retomando la historia, el ser humano comenzó sus procesos de aprendizaje de una manera natural en los diferentes espacios en los que se movía. Durante la época primitiva el ser humano inició estudiando todo a su alrededor a partir de la observación y experimentación, dando solución a sus necesidades y presentando cambios significativos en la manera de desenvolverse en el medio. Con el pasar de los siglos, el ser humano se vio forzado a aprender de acuerdo con unos parámetros establecidos por la cultura y sociedad, limitando y condicionando los procesos de aprendizaje, dando cuenta de una enseñanza intencionada.

Hacia los años 60 surge una teoría llamada *Procesamiento de la información*, que en palabras de Gimeno y Pérez (1993), es una teoría que se parte de un concepto antropológico que sostiene que el ser humano es un procesador de información cuya actividad primordial consiste en recibir información, procesarla y luego actuar en consonancia con ella. En otras palabras, cada individuo es un procesador activo de experiencias a través de un intrincado sistema en el cual la información es recibida, sometida a transformación, almacenada, recuperada y finalmente empleada.

Por otra parte, Pozo & Monereo (2001), nos dice que “aprender a aprender requiere no sólo técnicas y estrategias, sino también motivos y deseos que impulsen a aprender” (p. 2). Por

tanto, la motivación, las emociones, el contexto y la planificación posibilitan entornos de aprendizaje adecuados para los y las estudiantes.

Retomando a Pozo & Moreneo (2001), frente al aprendizaje estratégico, expresan que este “está conformando una nueva cultura del aprendizaje, más ajustada a las complejas necesidades del mundo actual, las cuales demandan aprendizajes de estrategias, que capaciten para seguir aprendiendo, exigencia que, sin duda, trascienden los viejos esquemas informativos de la escuela” (p. 5). En la misma línea, Mayer (1998), plantea que “las estrategias de aprendizaje pueden definirse como conductas del que aprende diseñadas para influir en cómo el que aprende procesa la información” (p. 11).

Pozo & Monereo (2001) apoyan una de las corrientes más reciente en el campo de la psicología y la pedagogía, la cual se caracteriza por “conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos para aprender más y mejor esos contenidos y hacerlo paulatinamente de manera más autónoma” (p. 1). Esta corriente sugiere que los estudiantes no solo deben adquirir conocimientos en un sentido pasivo, sino que también deben desarrollar habilidades y estrategias que les permitan volverse aprendices más competentes y autosuficientes. Esto implica aprender a pensar críticamente, resolver problemas de manera efectiva, gestionar el tiempo, establecer metas y regular su propio proceso de aprendizaje. En lugar de simplemente recibir información, los estudiantes son alentados a ser activos en la construcción de su propio conocimiento.

Este enfoque gradualmente los capacita para volverse más independientes en su proceso de aprendizaje, lo que es esencial en un mundo en constante cambio donde la capacidad de aprender de manera continua y autónoma es altamente valorada. En última instancia, la idea detrás de esta perspectiva es que el aprendizaje no es solo un evento aislado en el tiempo, sino un proceso continuo y adaptable que puede beneficiarse enormemente de un enfoque consciente en cómo aprender mejor.

En perspectiva de lo anterior, el proceso de aprendizaje es una parte fundamental del desarrollo educativo de los estudiantes en la educación primaria. Comprender cómo los estudiantes interpretan sus experiencias y las situaciones que pueden afectar su aprendizaje es esencial para mejorar la calidad de la educación.

El proceso de aprendizaje es uno de los pilares fundamentales en la construcción del conocimiento y el desarrollo humano. Esta categoría se centra en la comprensión profunda de cómo las personas adquieren, asimilan y aplican nuevos conocimientos, habilidades y competencias a lo largo de sus vidas (García & Vaillant, 2010). Aprender va más allá de la mera transmisión de información; implica un proceso activo, dinámico y multifacético que está

influido por una amplia variedad de factores, desde la motivación personal hasta el entorno educativo y cultural (Pérez, 2011). A continuación, se presentan algunos aspectos para tener en cuenta en el proceso de aprendizaje:

**Teorías del Aprendizaje:** Se consideran las principales teorías del aprendizaje que han influido en la comprensión de cómo las personas adquieren conocimientos. Esto incluye teorías clásicas como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, así como enfoques contemporáneos como el aprendizaje social y el aprendizaje basado en la experiencia (Escorza, & Aradillas, 2020).

**Factores que Influyen en el Aprendizaje:** Se tienen en cuenta los diversos factores que pueden afectar el proceso de aprendizaje. Esto abarca aspectos como la motivación, la atención, la memoria, la inteligencia, el contexto socioeconómico, la cultura y el entorno educativo. Comprender cómo estos factores interactúan es fundamental para diseñar estrategias de enseñanza efectivas (Trujillo, 2017).

**Estilos de Aprendizaje:** incluyen los diferentes estilos de aprendizaje que las personas pueden exhibir. Algunos individuos aprenden mejor a través de la visualización, otros mediante la práctica activa, y algunos prefieren el aprendizaje colaborativo. Identificar y adaptarse a los estilos de aprendizaje de los estudiantes puede mejorar significativamente la eficacia de la enseñanza (Ferreira & Pedrazzi, 2007).

**Metodologías Educativas:** Se exploran diversas metodologías educativas, desde enfoques tradicionales de enseñanza hasta modelos más contemporáneos y personalizados. La elección de la metodología adecuada puede tener un impacto significativo en la retención y aplicación del conocimiento (Álzate-Gallego & Largo-Taborda, 2023).

**Aprendizaje a lo largo de la vida:** Se aborda la idea de que el aprendizaje no se limita a la educación formal, sino que es un proceso que abarca toda la vida. La educación continua y el desarrollo profesional son componentes esenciales para mantenerse actualizado en un mundo en constante cambio (Gutiérrez-Giraldo et al., 2023; Gutiérrez-Giraldo & Largo-Taborda, 2022).

**Tecnología y Aprendizaje:** Se examina cómo la tecnología ha transformado la forma en que aprendemos y accedemos a la información. Desde la educación en línea hasta las herramientas de aprendizaje digital, la tecnología ha revolucionado la educación y ofrece nuevas oportunidades y desafíos (Marín-Cano et al., 2018; Parra-Bernal et al., 2021; Parra-Bernal & Rengifo, 2021).

Esta categoría proporciona una base teórica sólida para comprender cómo las personas adquieren conocimientos y cómo los educadores pueden diseñar entornos de aprendizaje

efectivos. El proceso de aprendizaje es dinámico y complejo, y su estudio continuo es esencial para mejorar los enfoques pedagógicos y promover un aprendizaje significativo y duradero. A través de esta investigación, se espera obtener una visión más profunda de las perspectivas de los estudiantes en relación con su aprendizaje. Estos hallazgos pueden proporcionar información valiosa para la toma de decisiones educativas, la implementación de estrategias pedagógicas más efectivas y el diseño de un entorno de aprendizaje que sea más significativo y enriquecedor para los estudiantes de educación primaria en la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas.

Esta categoría ordenadora está estrechamente relacionada con las anteriores, ya que es la pieza fundante y articuladora en el proceso que vive el sujeto a medida que adquiere nuevos conocimientos a lo largo de su vida en diferentes contextos.

Retomando la historia, el ser humano comenzó sus procesos de aprendizaje de una manera natural en los diferentes espacios en los que se movía. Durante la época primitiva el ser humano inició estudiando todo a su alrededor a partir de la observación y experimentación, dando solución a sus necesidades y presentando cambios significativos en la manera de desenvolverse en el medio. Con el pasar de los siglos, el ser humano se vio forzado a aprender de acuerdo con unos parámetros establecidos por la cultura y sociedad, limitando y condicionando los procesos de aprendizaje, dando cuenta de una enseñanza intencionada.

Hacia los años 60 surge una teoría llamada *Procesamiento de la información*, que en palabras de Gimeno y Pérez (1993) es una teoría que tiene como concepto antropológico que:

El hombre es un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. Es decir, todo ser humano es activo procesador de la experiencia mediante el complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. (p. 54)

Por otra parte, Pozo & Monereo (2001), nos dice que “aprender a aprender requiere no sólo técnicas y estrategias, sino también motivos y deseos que impulsen a aprender” (p. 2).

Retomando a Pozo & Moreneo (2001), frente al aprendizaje estratégico, expresan que este “está conformando una nueva cultura del aprendizaje, más ajustada a las complejas necesidades del mundo actual, las cuales demandan aprendizajes de estrategias, que capaciten para seguir aprendiendo, exigencia que, sin duda, trascienden los viejos esquemas informativos de la escuela” (p. 5). En la misma línea, Mayer (1998) plantea que “las estrategias de aprendizaje pueden definirse como conductas del que aprende diseñadas para influir en cómo el que aprende procesa la información” (p. 11).

Pozo & Monereo (2001), apoyan una de las corrientes más reciente en el campo de la psicología y la pedagogía, la cual se caracteriza por “conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos para aprender más y mejor esos contenidos y hacerlo paulatinamente de manera más autónoma” (p. 1).

### **4.3 Escuela**

Históricamente la escuela ha tenido un recorrido que año tras año ha ido perfilando en diferentes épocas, ésta trasciende en la medida que el ser humano va dando su punto de vista ante las situaciones de la realidad según su proceso de aprendizaje; por ello, Fernández (1990), narra que “en los inicios la escuela fue meritocrática, solamente para un sector reducido de la población” (p. 45), ya que, a nivel cultural se dio la distribución de las clases sociales, los de la clase alta y media, podían acudir a la formación militar y carreras de alto rango, mientras que la clase baja estaba en la formación popular de manufactura, conllevando a una desigualdad burocrática de jerarquías de beneficio solo para algunos.

Adicionalmente, de acuerdo con Fernández (1990), para la década del noventa, el sistema educativo de España era evidente que los profesores contaban con un conjunto de garantías y prerrogativas bien establecidas. Estas garantías incluyen su participación predominante en los consejos escolares, su rol central en los claustros, departamentos y seminarios, y su autoridad en el aula para tomar decisiones sobre qué enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluar el progreso de los estudiantes. Además, por encima de los profesores, las autoridades educativas mantienen ciertas competencias y responsabilidades específicas.

Dicha estructura resalta la importancia del papel de los profesores en el sistema educativo, reconociendo su experiencia y conocimiento en la enseñanza y el aprendizaje. Les otorga la autonomía necesaria para tomar decisiones pedagógicas significativas en el aula, adaptando su enfoque a las necesidades y características de los estudiantes. Sin embargo, también señala que, aunque los profesores tienen un papel crucial, las autoridades educativas desempeñan un papel importante en la definición de políticas educativas y la supervisión del sistema en su conjunto.

Por consiguiente, en el sistema educativo español, los profesores gozan de una serie de garantías y competencias que refuerzan su posición como actores fundamentales en la educación, mientras que las autoridades educativas también tienen un rol esencial en la gestión y supervisión del sistema. Esta dinámica busca equilibrar la autonomía docente con la responsabilidad y la coordinación a nivel institucional.



Es claro ver cómo el papel del docente es limitado por los currículos del claustro bajo el monopolio de los jesuitas y sobre el andamiaje del contexto escolar lleno barreras, de prestigio y poder para el aprendizaje escolar.

Así mismo, Pineau (1996), expresa que “la lógica moderna le sumó a esta función de conservación de los saberes la obligación de expandirlos y difundirlos sobre su mundo exterior como una forma de su dominio” (p. 310). Quedando claro que la escuela no era más que regido por las normas, el timbre, el currículo, los decretos, la disciplina, el calendario escolar, los lugares y todo lo que tenía el monasterio, para llevar a los estudiantes hasta el punto de someterse a lo escolar, todo ello liderado por los jesuitas quienes utilizaron la competitividad, los castigos y el trabajo grupal como métodos de aprendizaje.

De hecho, si tomamos la palabra de Pineau et al., (2001), en la cual hace mención que durante el período en el que la educación escolar tuvo un dominio preponderante, surgieron nuevos modelos sociales, se establecieron sistemas políticos y económicos diferentes y se impusieron nuevas jerarquías culturales. Todas estas transformaciones llevaron a que la escuela se convirtiera en la principal forma de educación. Parece que la efectividad de la educación escolar radica, al menos en gran medida, en su capacidad interna de impartir conocimientos y no en factores externos. A pesar de que el entorno educativo experimentó cambios significativos durante su reinado, la escuela mantuvo su posición dominante sin ser desplazada por otras formas de educación.

Es así, como Pineau et al., (2001), expresan que “la lógica moderna le sumó a esta función de conservación de los saberes la obligación de expandirlos y difundirlos sobre su mundo exterior como una forma de su dominio” (p. 310). Quedando claro que las normas, el timbre, el currículo, los decretos, la disciplina, el calendario escolar, los lugares y todo lo que tenía el monasterio era un medio de llevar a los estudiantes hasta el punto de someterse a lo escolar, todo ello liderado por los jesuitas quienes utilizaron la competitividad, los castigos y el trabajo grupal como métodos de aprendizaje. De igual modo, Pineau (2005), manifiesta que el siglo XIX, marcado por una creciente influencia burguesa, sirvió como un terreno de pruebas para el desarrollo del concepto de escuela. Durante este período, se realizaron diversos esfuerzos y contribuciones significativas hacia la idea de la escolarización. A medida que avanzaba el siglo, surgieron aportes diversos que abogaban por la importancia de la educación formal. Aunque diferentes grupos sociales tenían razones diversas para respaldar esta noción, al finalizar el siglo, la comprensión de que la escuela representaba la forma más efectiva de educación fue respaldada de manera generalizada.

A finales del siglo XX, la escuela alcanzó nuevos horizontes, aparecieron sucesos de organización y administración dando paso a una información a los agentes de la educación, organismos y demás entidades que le apuestan a una equiparación de oportunidades en la escuela, así como lo menciona Pineau (2005), indudablemente, en el contexto actual, tiene sentido persistir con algunas de estas prácticas y concepciones tradicionales. Sin embargo, no lo hacemos porque las vemos como las únicas opciones viables, lo que podría derivarse de una visión arraigada de la escuela como la única forma de educación efectiva, sino más bien porque las seguimos considerando como las más eficaces para alcanzar nuestros objetivos.

Perfiladas estas concepciones, Herrera (2020) hace mención en su escrito que “el ser de la escuela como organización es uno de los apelativos que le han asignado desde el siglo XX; siglo marcado por la economía y los avances tecnológicos” (p. 68). De cierta manera sigue siendo transformada por los entes de poder, sin dejar que la escuela cumpla su verdadero papel del ser con la enseñanza, con los seres que van a ella a aprender y con la misma sociedad que es marcada por la desigualdad.

La escuela es la segunda institución a la que asisten las niñas y los niños, también es el primer espacio en el que pueden vivenciar experiencias y aprendizajes; así mismo, es la primera instancia formal y burocrática a la que accede el sujeto para obtener formación como fuente de ventajas en términos de socialización, frente a la familia, como lo expresa epistémicamente Fernández (1991):

La escuela es una institución multifuncional que desempeña distintos cometidos en relación con el sistema social global o sus subsistemas más relevantes. Carece de sentido explicar su existencia, sus características o sus cambios en virtud de su sola dinámica interna o recurriendo a explicaciones causales unilaterales. (p. 27)

En relación directa con esta definición, la escuela es una Institución que se basa en currículos y tiempo para formar seres como el mundo quiere; así mismo, Herrera (2020) expresa que la escuela “ha sido un bienpreciado en las diferentes culturas, gobiernos y sistemas. Aunque no siempre se le reconoce el valor que tiene para mejorar la sociedad, hace parte del inventario social y está sujeta a la intervención de los que ostentan el poder” (p. 68).

A partir de estas concepciones, no podemos dejar de un lado lo que nos comunican documentos importantes que tiene su lugar en la historia, por ello el MEN (2001) define la escuela como una institución educativa conformada por un grupo de individuos y recursos respaldados por las autoridades gubernamentales o entidades privadas. Su objetivo principal es proporcionar al menos un año de educación preescolar y un mínimo de nueve grados de educación básica, además de la educación media. Si no ofrecen todos estos grados, se

clasificarán como centros educativos y deberán colaborar con otras instituciones para garantizar que los estudiantes tengan acceso a todo el ciclo de educación básica.

Así mismo, López (2001) plantea que la escuela pública, dentro del marco de la Cultura de la Diversidad, abraza la idea de que la educación de las personas excepcionales no implica la búsqueda de un modelo educativo único para cada individuo, sino que toda la cultura escolar debe enriquecerse con la diversidad. En otras palabras, no se trata simplemente de adaptar el currículo, sino de explorar nuevos modelos, sistemas educativos y enfoques curriculares que reconozcan, comprendan y respeten la diversidad en sus diversas formas, estilos y ritmos de aprendizaje.

Así, como Lobrot (1978), expresa que la afirmación de que la sociedad del futuro dependerá de la educación escolar o no existirá en absoluto cobra relevancia siempre que tengamos una visión clara de la sociedad que deseamos fomentar y estemos dispuestos a asumir la responsabilidad política inherente a esta tarea monumental. Para nosotros, los educadores, esta responsabilidad implica, en primer lugar, esclarecer y agilizar el proceso político relacionado con la educación, incluso si esto significa cuestionar los objetivos que el sistema educativo establece para sí mismo. Por otra parte, Young (1998, citado en López, 2001), dice:

En este cambio la educación se ha de considerar como un proceso de culturización: un paso a una forma de vida (nueva). Su medio es la lengua y la experiencia; su método, el diálogo y, su producto, la cultura. Únicamente se logrará cuando un escolar cambie de vida, no cuando sólo cambia un rinconcito de su cabeza. (p. 40)

Según Sacristán (1999), la rigidez en la definición del contenido educativo que se espera de los estudiantes se debe en gran medida a la adopción de materiales de aprendizaje estandarizados y uniformes para todos los alumnos. Esto, a su vez, conduce a una enseñanza con patrones poco variados. En lugar de ser una oportunidad para todos, la escuela y su plan de estudios a menudo se convierten en estructuras de dificultades graduadas que todos los estudiantes deben superar al mismo ritmo y con las mismas ayudas. En cada uno de los niveles establecidos en esta graduación, se evalúa a los individuos para determinar si son aptos o no, lo que resulta en la diferenciación y en la etiquetación de muchos como diferentes o desiguales respecto a los demás.

Así mismo, Tonucci (1993, citado en López, 2001), dice una “escuela que quiera ser realmente una escuela de todas (os) y para todas (os), debe preocuparse por ofrecer a todo el mundo aquellas bases, aquellas motivaciones, aquellos modelos culturales imprescindibles para construirse un patrimonio de conocimientos, de habilidades, de competencias” (p. 43). De

igual forma Álvarez, Cardemil, Fernández & Vanegas (2003, citado en Herrera, 2020), afirman que:

[...] la escuela es una organización con identidad propia- allí confluyen personas a educar y educarse en unas dinámicas internas particulares según el contexto- y, por lo tanto, el profesor no es un empleado, ni los estudiantes ni los padres de familia son los clientes. (p. 68)

Tonucci (1993) argumenta que una escuela genuinamente comprometida con la educación de todos sus estudiantes debe preocuparse por proporcionarles las herramientas esenciales que les permitan desarrollarse intelectualmente y adquirir las destrezas necesarias para enfrentar los desafíos de la vida. Esto implica garantizar que los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su origen o circunstancias personales. En otras palabras, la escuela debe ser un espacio donde se fomente la igualdad de oportunidades educativas.

Por otro lado, Álvarez, et al. (2003), destacan que la escuela no debe considerarse simplemente como una empresa donde los profesores son empleados y los estudiantes y padres de familia son clientes. En cambio, la escuela es una institución con su propia identidad y propósito, donde se reúnen personas con el objetivo de educar y aprender en un contexto específico. Esto implica que la relación entre profesores, estudiantes y padres de familia va más allá de la dinámica cliente-proveedor, y se centra en la colaboración y el compromiso mutuo en el proceso educativo.

En consecuencia, ambos autores subrayan la importancia de que la escuela se enfoque en brindar una educación de calidad a todos sus estudiantes, independientemente de su origen, y que se entienda como una entidad con una identidad propia donde la educación es un esfuerzo conjunto en lugar de una transacción comercial. Esto refuerza la idea de que la educación debe ser inclusiva y centrada en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

En perspectiva de Tyler (1991), indica que la escuela es vista como una institución omnipresente que ha existido a lo largo de diferentes culturas a lo largo de la historia. El autor destaca que la escuela, como institución, se encuentra en culturas clásicas, en la Europa medieval cristiana y en muchas civilizaciones no occidentales, adoptando diversas formas a lo largo del tiempo. La palabra *escuela* tiene sus raíces en el antiguo término griego *skhole*, que se traduce como *ocio*. Esto sugiere que la escuela ha estado relacionada históricamente con el concepto de aprendizaje y desarrollo intelectual en momentos de relativa calma y ocio.

Por otro lado, Fernández (2005) aporta una perspectiva desde la teoría de sistemas al argumentar que la organización escolar, es decir, la escuela funciona como un sistema orgánico

vivo y cooperativo con objetivos específicos. Esta perspectiva ve la escuela desde tres niveles de complejidad: mecánico, cibernético y orgánico. A pesar de esta visión sistémica, señala que esto no impide que la escuela funcione en ocasiones desde sus componentes de manera total o parcial, ya sea como estructura organizativa o como un conjunto de elementos interconectados.

Con respecto al campo escolar, Freire & Miranda (2014, citado en Herrera, 2020) afirman que:

[...] la dirección escolar tuvo que cambiar y adaptarse a los nuevos cambios y exigencias de la escuela y la sociedad actual, porque la gestión burocrática y administrativa era insuficiente. Por ello, la necesidad de involucrar estrategias participativas de nuevas prácticas pedagógicas, que permitan mejorar la enseñanza en la escuela. (p. 79)

Por otro lado, Lapassade (1980, citado en Nicastro, 2006), dice:

[...] la sola presencia de cada uno en las distintas relaciones que se entablan en la escuela, nos transforma en un elemento más del campo que, por supuesto, como ya hemos propuesto en publicaciones anteriores, nos demanda condiciones de encuadre" para el trabajo institucional a realizar. (p, 75)

A decir de Meirieu (2001, citado en Nicastro, 2006), “trabajar en la escuela, enseñar y aprender no es una obra que se fabrica, a veces tampoco se anticipa, requiere de un tiempo diferido para hacer propia la experiencia. Quizás "lo que hay" no son productos palpables” (p, 88). Por otra parte, Lerena, (1984, citado en Pineau, 2005), expresa que “la escuela hereda del monasterio su condición de “espacio educativo total” (p. 310). En palabras de Chevallard (1985), “la escuela no crea conocimientos científicos ni es un lugar real de su utilización, sino que lo hace en situaciones creadas con ese fin. Este saber escolar inevitablemente descontextualizado implica la creación de un nuevo saber” (Pineau, 2005, p. 315).

De acuerdo con Fernández (1990), la sociología aborda la educación como un sistema institucional complejo que se encuentra inmerso en la sociedad en su totalidad, formando parte integral de su estructura. Es importante destacar que no existe una sociología de la educación como una disciplina aislada de la sociología general, sino más bien una aplicación de los principios y enfoques generales de la sociología a la esfera educativa. Por otro lado, la educación básica primaria representa el cimiento sólido sobre el cual se construye el edificio de la formación educativa de cualquier individuo. Esta etapa, que abarca desde el primer hasta el quinto grado, es fundamental en el desarrollo de los estudiantes por varias razones esenciales que influyen en su calidad educativa y su futuro.

Durante la educación básica primaria, los estudiantes adquieren habilidades fundamentales en áreas como lectura, escritura y matemáticas. Estas competencias son cruciales, ya que sientan las bases para el éxito académico futuro. Una sólida formación en estas materias les proporciona las herramientas necesarias para aprender y comprender otros conceptos más avanzados en etapas posteriores. En ese sentido, la educación primaria no solo se trata de aprender información, sino también de desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Los estudiantes aprenden a hacer preguntas, a analizar información y a resolver problemas. Esto no solo es valioso en el ámbito académico, sino que también les ayuda a tomar decisiones informadas en su vida cotidiana.

En palabras de Cohen (2003), durante los primeros años de educación, los estudiantes también experimentan un importante desarrollo socioemocional. Aprenden a relacionarse con sus compañeros, a trabajar en equipo y a comprender sus propias emociones. Esta dimensión de la educación primaria es esencial para su crecimiento como individuos completos. Es un momento crucial para inculcar valores fundamentales como el respeto, la tolerancia y la responsabilidad cívica. Los estudiantes comienzan a comprender su papel en la sociedad y a adquirir una conciencia de los derechos y deberes ciudadanos.

La educación primaria, como lo explican Mckeown et al., (2002), cuando se ofrece de manera inclusiva y equitativa, puede desempeñar un papel importante en la lucha contra la desigualdad educativa. Garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad en esta etapa es esencial para promover la igualdad de oportunidades y el desarrollo sostenible de una sociedad. Por tal motivo, la educación básica primaria es la base del desarrollo educativo de los estudiantes. Les proporciona las herramientas, habilidades y valores necesarios para tener éxito en su educación y en la vida en general. La calidad de la educación primaria es un factor determinante en el futuro académico y profesional de los estudiantes, así como en su contribución a la sociedad. Por lo tanto, invertir en una educación primaria de calidad es una inversión en el futuro de las generaciones venideras y en el progreso de una nación tal como lo argumenta Cafiero (2020), donde se manifiesta la necesidad de contar con procesos educativos contextualizados, coherentes y pertinentes que den respuesta a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa.

#### **4.4 Experiencia**

Para abordar esta categoría, tomaremos en cuenta a Larrosa (2002), quien dice que “la palabra experiencia viene del latín *experiri*, que significa probar. La experiencia es en primer término un encuentro o una relación con algo que se experimenta” (p. 6). Así mismo, el autor,

hace un despliegue sobre las concepciones que tiene frente a la palabra experiencia en diferentes contextos fundados en reflexiones, sentires y pensares propios.

En orden ideas, Barcena et al., (2006), plantea que “desde una tradición de pensamiento que proviene de Platón y pasa por Descartes, Locke y Kant, el horror a la incertidumbre significó varias cosas, según el ámbito donde se aplicase” (p. 5). Adicionalmente para el caso de la política, significó la expulsión de los extraños y la legalización de lo sancionado como excepción, donde lo excepcional deviene regla de lo cotidiano (Agamben, 2004). En el ámbito intelectual significó la deslegitimación de los fundamentos del conocimiento filosóficamente incontrolables (los que provienen de la experiencia).

Larrosa (2002) expresa que, la experiencia implica la oportunidad de que algo nos ocurra o nos llegue. Esto requiere un acto de pausa, un gesto que en la agitada época actual resulta bastante desafiante. Este gesto de pausa implica detenerse para reflexionar, observar y escuchar de manera más cuidadosa y deliberada. Significa pensar con calma, observar con atención y escuchar detenidamente. También implica detenerse para experimentar, sentir con mayor profundidad y prestar una atención minuciosa a los detalles. En este proceso, suspendemos nuestros juicios, opiniones y deseos automáticos, y en su lugar, cultivamos la atención plena y la sensibilidad. Abrimos nuestros sentidos, dialogamos sobre nuestras vivencias, abrazamos la lentitud, escuchamos activamente a los demás, fomentamos encuentros significativos, practicamos el silencio con frecuencia, ejercemos la paciencia y nos otorgamos el tiempo y el espacio necesarios.

Por otra parte, Quignard (1998) dice que la experiencia se asemeja a un viaje y, cuando se aborda desde esta perspectiva, la educación se convierte en una travesía que nos lleva hacia un territorio desconocido donde no todas las etapas pueden ser cuidadosamente planeadas ni rigurosamente programadas. Este viaje educativo nos sumerge en una experiencia única, la cual implica enfrentarnos a lo desconocido. Es un proceso que nos permite escapar de las identidades rígidas y estáticas que pueden haber sido impuestas durante nuestros primeros años de vida, donde el miedo y la conformidad social ejercían su influencia silenciosa e ineludible.

Así mismo, Serres (1993), manifiesta que en esta experiencia inicial convergen tres elementos fundamentales: el viaje, la partida hacia un mundo exterior y la vivencia del comienzo. Esta tríada de experiencias, encerrada en una de las acepciones latinas de la palabra "educación," que proviene de "educere," implica guiar o dirigirse hacia afuera, conducir a alguien más allá de lo familiar y conocido, impulsándolo hacia lo desconocido.

Desde otra perspectiva, Blumenberg (2004) plantea que la educación se relaciona no solo con los significados pedagógicos establecidos, sino con la creación de sentido. Sin

embargo, el desafío radica en que el tiempo de la educación, al ser un inicio y un comienzo que no se puede medir ni programar, tampoco es completamente concebible. Como él menciona, "el comienzo del tiempo es algo que no podemos pensar; ninguna conciencia puede experimentarse a sí misma dando inicio" (p. 6).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Contreras & Pérez de Lara (2010) sostienen que la experiencia educativa siempre implica una relación con lo desconocido y extraño, subrayando que "la experiencia educativa es siempre una experiencia de la relación y de lo ajeno" (p. 21). Como Ventura (2010) sugiere, los relatos de experiencia son una forma de exploración educativa que proporciona versiones de lo vivido junto con un proceso de reflexión que acompaña a la narración, permitiendo el desarrollo de nuevas relaciones con lo experimentado. Estos relatos se utilizan para abrirse a un pensamiento necesario cuando el pensamiento anterior resulta insuficiente ante la nueva experiencia de vida que se presenta.

En otras palabras, Valente (2002) señala que, a través del conocimiento poético, la experiencia puede abordarse en su compleja síntesis y singularidad particular. Lo relevante no es lo que la experiencia pueda contener de constante, sujeto a leyes o reglas estables, sino su carácter único e irrepetible. Esto alineará una línea divisoria entre el antes y el después. Aprender implica reconocer que hay un tiempo, el después, en el cual sabemos cosas que en un cierto antes desconocíamos por completo.



## 5. Metodología

Nuestra ruta metodológica permitió encaminar la investigación de manera epistémica en pro de conocer la realidad de los procesos de aprendizaje de los seres con los que interactuamos. Por ello, a continuación, damos cuenta de los aspectos que la tejieron: la postura, el enfoque, el tipo de investigación y el método con sus respectivas técnicas y herramientas. Todo en pertinencia con la aplicación articulada del trabajo de campo como espacio de recolección y sistematización de la información.

### 5.1 Postura de investigación

Todos los sujetos somos de alguna manera constructores de conocimiento en la vida cotidiana; sin embargo, pensar la construcción del conocimiento desde la investigación nos posiciona de manera diferente y mucho más si se piensa en buscar describir los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños de una escuela, y los significados que ellos le atribuyen a dicho proceso. Nuestra concepción sobre el conocimiento es narrativa. Es decir, los conocimientos son relatos legitimados por las sociedades y las comunidades académicas. Encontrar, reconstruir y darles sentido a esos relatos es la labor de un investigador. En este sentido, estamos de acuerdo con Piglia (2005), al indicar que la primera forma de narrar “fue la reconstrucción de una historia cifrada. A esa reconstrucción de una historia a partir de ciertas huellas que están ahí, en el presente, a ese paso a otra temporalidad, podríamos llamarlo el relato como investigación” (p. 2).

Para el autor la investigación es una forma de narrar y por esto señala que etimológicamente,

narrador quiere decir “el que sabe”, “el que conoce”, y podríamos ver esa identidad en dos sentidos, el que conoce otro lugar porque ha estado ahí, y el que adivina, inventa narrar lo que no está o lo que no se comprende (o mejor: a partir de lo que no se comprende, descifra lo que está por venir. (Piglia, 2005, p. 2)

Como maestras estamos posicionadas como narradoras en los dos sentidos que menciona Piglia (2005): conocemos sobre los procesos de aprendizaje, ya que la mayor parte de nuestras vidas hemos estado involucradas en estos en diferentes momentos: la escuela, el colegio, la universidad; pero, en nuestro rol como maestras de básica primaria muchas veces no tenemos en cuenta los procesos subjetivos de aprendizaje de nuestros estudiantes y lo que significa para ellas y ellos. De esa manera al adoptar la identidad de investigadoras o narradoras

intentamos comprender y descifrar lo que no se comprende, “como un relato pedido que es preciso reconstruir” (p. 3).

La figura de la narradora-investigadora se compagina mucho con la labor de explorar, ya que como lo dice Frigerio (2012):

Investigar [...] es explorar —porque para investigar es necesario bajarse de la idea de toda presunción, de todo poder, de todo saber—, es hacer existir zonas de no existencia —por decirlo de algún modo—. Volver visibles cosas que no están ausentes, pero que nuestras miradas no nos permitieron verlas. Investigar es trabajar en aquello que implica poner palabras sobre lo que nos desconcierta, sobre lo que nos trabaja, sobre lo que no entendemos, y hacerlo, implica volver disponible algo del orden de unos saberes que estaban dormidos, que estaban ausentes, que aún no tenían palabras. (p. 2)

Nuestra labor como maestras investigadoras en el grado cuarto fue la de darle vida a nuestra curiosidad intelectual, como lo propone Frigerio (2012), y explorar los relatos de las niñas y los niños sobre sus procesos de aprendizaje, describirlos de manera que podamos hacer presente lo ausente, volver visible lo que está ahí y no lo habíamos percibido; es decir, volver explícito aquello que era implícito.

Uno de los elementos más complejos de la investigación es poder establecer en la narración cuándo los relatos propios del narrador-investigador se mezclan o incluso interfieren en la exploración y comprensión de los relatos de quienes son participantes de la investigación. Los saberes construidos en el acto investigativo están mediados por nuestra subjetividad, lo cual es más visible cuando lo que se investiga hace parte de nuestra experiencia vital. Esto debido a que en nuestro repertorio de experiencias están presentes los procesos de aprendizaje, las construcciones y significados vividos en ese periodo de vida; además, de varios años de experiencia como maestras. Aunque esa experiencia y la presencia de nuestra subjetividad es central, estamos de acuerdo con Frigerio (2012) sobre la necesidad de asumir la figura del extranjero:

No se puede investigar, no se puede conocer si uno no asume la figura del extranjero. El extranjero es el que va a desnaturalizar todo lo que volvimos natural. Es aquél que teme la trampa de lo familiar. El que no se deja atrapar por el cerco cognitivo, el que va a discutir el paradigma hegemónico. Investigar es el que toma el camino de lo extranjero, y es también el que trabaja en ese marco donde lo extranjero tiene que volverse familiar, donde uno descubre en la extranjería a lo conocido, y donde a lo conocido lo asalta el enigma, la duda, la inquietud de lo desconocido. (p. 8)

Este es el mayor reto de una maestra investigadora, el de volver extraño lo que le es cotidiano para poder verlo con otros ojos, para poder explorarlo y establecer otras narrativas más allá de las acostumbradas. Salir de nuestra zona de confort epistémica, de las seguridades de nuestras narrativas exige una postura humilde, dialógica en la que se entienda que las narrativas son co-construidas; y, al mismo tiempo que otros, en este caso niñas y niños, tienen mucho que enseñarnos. Nuestra postura epistémica recoge los elementos de una visión de la investigación, en la que la construcción de relatos, la curiosidad intelectual, el extrañamiento de lo cotidiano y la figura del extranjero en vínculo con la conciencia, la subjetividad y la experiencia intervienen y se tornan saber y recuperación de conocimiento.

## **5.2 Enfoque**

La presente investigación planteó un enfoque cualitativo, a partir de la interpretación de la realidad social y educativa, permitiendo el acercamiento a los procesos de aprendizaje. Por tal motivo se teje una relación directa entre las investigadoras, las niñas y los niños que articula de forma flexible, sistemática, crítica y educativa la integralidad del ejercicio.

En este sentido, la maestra que hace investigación cualitativa entra en una interacción especial con las y los participantes de esta; así, “conoce sus representaciones para comprender, interpretar, criticar y ejecutar la mejora continua del sistema educativo a partir de las huellas pedagógicas” (Cerrón, 2019, pp. 161-162).

## **5.3 Tipo de investigación**

En coherencia con los apartados anteriores, este ejercicio lo define el paradigma hermenéutico, porque representa un conjunto de procesos sistemáticos e interpretativos que permiten recuperar las experiencias con las niñas y los niños en los diferentes contextos y dimensiones de la realidad. En este sentido cabe resaltar que “la investigación de la realidad social ha de ser una actividad sistemática y planificada, cuyo propósito consiste en proporcionar información para la toma de decisiones” (Pérez, 1994, p. 15). En otras palabras, nos permite acceder a los significados que asumen las y los niños de acuerdo con sus particularidades en los procesos académicos, siendo estos sujetos quienes nos donan su conocimiento, vivencias y experiencias para comprender su postura frente al aprendizaje y su articulación de saberes.

## 5.4 Método

Con esta investigación se teje una articulación epistémica, enfocada en el método etnográfico colaborativo, reconociendo la importancia que tiene la antropología en la observación y concepción de la lectura de lo real, con el fin de entender la cultura y por ende la sociedad; así mismo, haciendo una lectura de Rappaport (2007), entendemos que la autora plantea la etnografía como el estudio de prácticas culturales, sociales y políticas, teniendo en cuenta las diferencias como grupos humanos, identidades y estilos de vida.

Atendiendo a lo anterior y en palabras de la autora:

El trabajo en colaboración consiste en algo más que escribir. Mientras que la colaboración involucra frecuentemente el tipo de coautoría [...], más significativo aún resulta el espacio que abre al proceso de co-teorización con los grupos que estudiamos, proporcionando tanto a nuestros interlocutores como a nosotros mismos nuevas herramientas conceptuales para dar sentido a las realidades contemporáneas. En otras palabras, la colaboración convierte el espacio del trabajo de campo entendido como de recolección de datos en co-conceptualización, forzándonos a trasladar el énfasis puesto en la etnografía como escritura hacia la reconceptualización del trabajo de campo. (Rappaport, 2007, p. 201)

[...] Desde este punto de partida, lo que ocurre en el campo es crucial para la manera en que se conducen los trabajos en colaboración: mucho más que la recolección de datos, en el espacio del campo se está desplegando un proceso de interpretación colectiva. Este privilegio del significado del diálogo en el campo –en oposición a la priorización del texto final– puede tener un impacto trascendente en la comunidad que colabora. (Op cit; pp. 202-203)

Por lo tanto, en nuestro trabajo de campo realizamos una producción colectiva teniendo en cuenta la co-teorización que surge de los sentidos que nos donan las y los niños, articulándolos con nuestros aportes y comprensiones. De modo que la etnografía colaborativa se convierta en un proceso recíproco que permita la interpretación de las experiencias y narraciones aportadas por todas las y los niños involucrados en la investigación.

Teniendo en cuenta lo que comparten Maturana & Garzón (2015), por las características de la etnografía como una metodología de investigación, es importante hacer hincapié en el contexto escolar, ya que, este permite tejer relaciones entre humanos como seres pertenecientes a una sociedad, en la que está en juego la cultura y el aprendizaje de las niñas y los niños dentro del ambiente educativo.

Así mismo, los autores expresan que “la etnografía escolar tiene como finalidades internamente relacionadas la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos y, en último término, la mejora de la realidad educativa” (Maturana & Garzón, 2015; p. 200), estos elementos permiten una interacción entre las niñas, los niños y el medio que los rodea como contexto, fortaleciendo el aprendizaje de la educación como forma de mostrar el pensamiento crítico y activo a la sociedad.

## **5.5 Técnicas para la recolección de la información**

Para el desarrollo de la investigación fue necesario apoyarnos en diferentes técnicas que nos permitieron la recolección y sistematización de la información que aportó insumos para la comprensión de la pregunta de investigación.

A continuación, mencionaremos las diferentes técnicas a las que acudimos:

### **5.5.1 Observación participante**

Esta técnica implica un ejercicio arduo de distancia y proximidad (Restrepo, 2018), en el que la experiencia directa del investigador es nutrida por los participantes en el trabajo de campo, ya que el investigador tiene la facilidad de observar, registrar y sistematizar datos relevantes de todos los acontecimientos de su entorno. En palabras de Restrepo (2018), “lo distante se hace familiar mediante la experiencia (participación) al tiempo que aquello que se comprende se contextualiza en las situaciones atestiguadas por el etnógrafo (observación)” (p. 58).

Lo anterior hace referencia al papel que desempeña el investigador dentro del trabajo de campo, dando importancia a la familiarización con quienes participan, compartiendo desde adentro y aprendiendo; así mismo, quien investiga debe observar e interpretar las experiencias o acontecimientos desde afuera.

Para constatar lo dicho, Restrepo (2018) expresa que “la familiaridad adquirida le permite al investigador comprender más adecuadamente eso que sucede, y que para alguien totalmente extraño sería difícil sino imposible de identificar y mucho menos descifrar” (p. 58).

Para el desarrollo de la observación participante se diseñó una ficha de observación, con la cual se buscó identificar conceptos y sentires asociados a las categorías de investigación experiencia, aprender, contexto escolar, escuela, situaciones, interferencia y procesos de aprendizaje, presentes en la pregunta y los objetivos específicos de estudio (Tabla 1). Este

ejercicio se desarrolló durante cada encuentro por medio de la ficha de observación, la cual nos permitió sintetizar las actividades y hacer un registro real de lo vivido en el aula y las respuestas de las y los niños.

**Tabla 1.**

*Ficha de observación participante.*

<b>Ficha 1</b>		
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Preguntas dinamizadoras</b>	<b>Observaciones</b>
Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas les dan a sus experiencias de aprendizaje.	¿Qué significa para ti la palabra experiencia?	
	¿Qué es para ti aprender?	
	¿Qué significa para ti el contexto escolar?	
	¿Qué puedes aprender en la escuela?	
	¿Qué necesitas aprender?	
Identificar las situaciones que interfieren en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de básica primaria.	¿Qué significa para ti la palabra situación?	
	¿Qué significa para ti la palabra interferencia?	
	¿Qué interfiere en tus procesos de aprendizaje?	
	¿Cuáles son las situaciones que interfieren en los procesos de aprendizaje?	

*Nota:* Instrumento creado por las investigadoras.

### 5.5.2 Entrevista etnográfica

En este apartado, retomaremos a Restrepo (2018), cuando define la entrevista etnográfica como “un diálogo formal orientado por un problema de investigación” (p. 76). Esta técnica va de la mano con la observación participante, puesto que es fundamental tejer una buena relación social; la entrevista etnográfica debe estar muy bien diseñada y orientada a la recolección de información y obtención de conceptos experienciales relacionados con lo que

se piensa y se siente. En este tipo de entrevista, el investigador formula preguntas a partir del problema de investigación, con el fin de dar sentido y establecer relación entre las experiencias y lo que se pretende conocer, dando origen a nuevas preguntas.

Cabe anotar que esta técnica exige tres condiciones fundamentales para su aplicación: confianza mutua, diseño de la entrevista de manera natural y tener claridad sobre el tipo de información que se pretende registrar. Restrepo (2018) indica que “hay aspectos como presencia de terceros, actitud corporal, gestualidad, silencios, etc. que constituye información valiosa a la hora de comprender los alcances y límites de las respuestas obtenidas” (p. 86). Por lo anterior se hace una relación entre las tres técnicas mencionadas para la eficacia de la entrevista etnográfica en el despliegue investigativo.

Para la aplicación de la entrevista etnográfica se diseñó una ficha que contenía preguntas dinamizadoras que daban cuenta de los objetivos específicos, las cuales se desarrollaban por medio de actividades que respondían a las categorías de investigación (Tabla 2).

**Tabla 2.**

*Síntesis de entrevista.*

<b>Ficha 2</b>	
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Preguntas Dinamizadoras</b>
Describir los significados que los estudiantes del grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas les dan a sus experiencias de aprendizaje.	¿Qué significa para ti la palabra experiencia?
	¿Qué es para ti aprender?
	¿Qué significa para ti el contexto escolar?
	¿Qué puedes aprender en la escuela?
	¿Qué necesitas aprender?
Identificar las situaciones que interfieren en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de básica primaria.	¿Qué significa para ti la palabra situación?

	¿Qué significa para ti la palabra interferencia?
	¿Qué interfiere en tus procesos de aprendizaje?
	¿Cuáles son las situaciones que interfieren en tus procesos de aprendizaje?

Nota: Instrumento creado por las investigadoras.

### 5.6 Fases o etapas de la investigación

**Fase 1: Acercamiento a la comunidad o diagnóstico:** En esta fase, se realizó una identificación y estudio del contexto en el que se enfocó el trabajo de campo: La Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas, ubicada al nororiente del municipio de Bello en la comuna 10, al norte del departamento de Antioquia-Colombia; sus límites actuales son: Al norte con Copacabana, al occidente con el río Medellín, al oriente con la autopista Medellín Bogotá y al sur con el barrio Alcalá.

#### Figura 1.

Mapa: Veredas y comunas de Bello.



Fuente: Sajo (2007). Nota. La figura muestra las cifras de violencia contra los niños, niñas y adolescentes en Colombia en el año 2015.



Haciendo un rastreo histórico de la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas, encontramos que el 30 de octubre de 2002, según resolución departamental N.º 15180, se fusionó el Liceo con las escuelas: Urbana de niñas Machado y Urbana de varones Fontidueño, ubicadas en el barrio Fontidueño, cambiando su razón social por Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas. Actualmente la institución cuenta con cinco directivos docentes, dos secretarias, un bibliotecario, una psico orientadora, dos docentes de apoyo pedagógico, sesenta y tres educadores y más de dos mil estudiantes, en estos momentos la Institución se encuentra fusionada con la Escuela de trabajo San José.

**Foto 1**

*Institución educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas.*



*Fuente:* Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas (2021).

El grupo de estudiantes que participó en la investigación es de 4-D, el cual estuvo conformado por doce niñas y veinte niños, para un total de treinta y dos estudiantes que oscilaban entre los ocho y doce años de edad, uno de ellos era repitente, cinco estudiantes de nacionalidad venezolana, dos con proceso de seguimiento con el docente de apoyo pedagógico.

En general fue un grupo activo, colaborador, les llamó la atención las actividades manuales, la gran mayoría de las y los estudiantes se les dificultó el proceso de lectura y escritura; al igual, que el seguimiento de instrucciones, mostraron gusto por las actividades que no requerían de mucho esfuerzo. El acompañamiento familiar en los procesos académicos fue poco, fue notoria la inclinación de madres y padres por el método tradicional para adquirir conocimientos, cerrando las puertas a las nuevas posibilidades de tejer en colectivo saberes aplicables en la cotidianidad y de acuerdo con los contextos de realidad.

El primer acercamiento que se tuvo con los padres de familia y estudiantes fue una exposición del proyecto investigativo, la cual estuvo acompañada por la maestra cooperadora, el coordinador académico y las maestras investigadoras. Durante la exposición se dieron a conocer toda la propuesta investigativa, así mismo, se compartió y se obtuvo el consentimiento informado de los padres de familia de los estudiantes del grupo 4-D (Anexo 3) para su participación en el estudio de investigación, respetando lo establecido en la Ley Estatutaria de Protección de Datos Personales: Ley 1581 de 2012.

**Fase 2: Diseño de propuesta de formación académica o didáctica:** En esta etapa, se planificó y ejecutó con los estudiantes una serie de actividades orientadas a desarrollar preguntas relacionadas con los objetivos específicos, con el fin de dar cuenta de la articulación con el objetivo general a partir de ambientes de aprendizaje que favorecieron la técnica de entrevista etnográfica. La propuesta de trabajo abordó el desarrollo de términos como: experiencia, aprender, contexto escolar, escuela, situaciones, interferencias y procesos de aprendizaje. El plan de trabajo de campo se dividió en nueve sesiones y estuvo orientada metodológicamente mediante el método etnográfico colaborativo.

El método etnográfico colaborativo es una técnica donde el investigador y los miembros del grupo estudiado se involucran en el proceso de la investigación, por medio de un diálogo mutuo y crítico. Para Dietz & Cortés (2020), señalan que la etnografía colaborativa implica mantener un diálogo constante a lo largo de todo el proceso de investigación y colaboración. Este diálogo se establece entre dos tipos de reflexividad distintos: por un lado, se encuentran los procesos explícitos y conscientes de autorreflexión de las personas que llevan a cabo la investigación (conocida como reflexividad autorreferencial). Por otro lado, están los procesos de autorreflexión de los sujetos que participan en la investigación. El resultado de esta interacción es una etnografía comprometida y colaborativa que hemos denominado "doblemente reflexiva," tal como se ha explorado en investigaciones previas.

**Fase 3: Trabajo de campo o ejecución:** A partir de la ejecución de las actividades propuestas se llevó a cabo la observación y el registro de datos con el objetivo de comprender las posturas de las y los estudiantes frente adquisición y construcción del conocimiento por medio de aprendizajes significativos. Así mismo, se aplicaron diferentes técnicas para recolectar la información, las cuales se describieron anteriormente en el apartado de las técnicas (observación participante y entrevista etnográfica. Lo anterior se realizó con el fin de sistematizar y presentar un cronograma que abordara las actividades a desarrollar cada objetivo específico.

**Tabla 3.**

*Síntesis de técnicas, herramientas y cronograma del proceso de investigación.*

<b>Objetivo General: Conocer los procesos de aprendizaje que asumen las y los estudiantes del grado cuarto de la Institución educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas de Bello.</b>						
Objetivos específicos	Preguntas dinamizadoras	Técnicas	Estrategias y Actividades	Herramientas	Cronograma	
					Fecha	Hora
Describir los significados que los estudiantes del grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas les dan a sus experiencias de aprendizaje.	¿Qué significa para ti la palabra experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Observación participante.</li> <li>. Diario de campo.</li> <li>. Entrevista etnográfica.</li> </ul>	<p><b>Estrategia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Lúdica.</li> <li>. Arte.</li> </ul> <p><b>Actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Ronda Nos vamos a saludar.</li> <li>. Plasmando mi saber.</li> </ul> <p><b>Estrategia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Arte.</li> </ul> <p><b>Actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Lluvia de ideas escritas.</li> </ul> <p><b>Estrategia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Conversatorio.</li> </ul> <p><b>Actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Expresándome.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Block iris.</li> <li>. Cinta pegante.</li> <li>. Block</li> <li>. Colores, lápiz, borrador y sacapuntas.</li> </ul>	14 y 16 de septiem bre 2022.	11:30 a.m. a 3:30 p.m.
	¿Qué es para ti aprender?	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Observación participante.</li> <li>. Diario de campo.</li> <li>. Entrevista etnográfica.</li> </ul>	<p><b>Estrategia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Lúdica.</li> <li>. Conversatorio.</li> </ul> <p><b>Actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Ronda La pachanga.</li> <li>. Mesa redonda.</li> </ul> <p><b>Estrategia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Arte.</li> </ul> <p><b>Actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Descubro y comparto.</li> </ul> <p><b>Estrategia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Arte.</li> </ul> <p><b>Actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Construyendo en equipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Papel craft.</li> <li>. Colores, lápiz, borrador y sacapuntas.</li> <li>. Block.</li> <li>. Ficha pedagógica.</li> <li>. Marcadores.</li> </ul>	19 y 21 de septiem bre 2022.	11:30 a.m. a 3:30 p.m.
	¿Qué significa para ti contexto escolar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Observación participante.</li> <li>. Diario de campo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Observación participante.</li> <li>. Diario de campo.</li> </ul>	<p><b>Estrategia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Arte.</li> </ul> <p><b>Actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Observo y describo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Marcadores.</li> <li>. Block.</li> <li>. Lápiz.</li> <li>. Colores.</li> <li>. Marcadores.</li> <li>. Bolsa.</li> <li>. Fotocopias.</li> </ul>	26 y 28 de septiem bre 2022.

		. Entrevista etnográfica.	<b>Estrategia:</b> . Arte.  <b>Actividad:</b> . Pictograma  <b>Estrategia:</b> . Conversatorio.  <b>Actividad:</b> . Puesta en común.	.		
	¿Qué puedes aprender en la escuela?	. Observación participante.  . Diario de campo.  . Entrevista etnográfica.	<b>Estrategia:</b> . Conversatorio.  <b>Actividad:</b> . Puesta en común.  <b>Estrategia:</b> . Arte.  <b>Actividad:</b> . Lluvia de ideas.  <b>Estrategia:</b> . Arte.  <b>Actividad:</b> . Elaboración de cartelera.	. Útiles escolares. . Colbón. . Colores. . Tijeras. . Cartulina. Marcadores. . Block. . Revistas. . Vinilos.	3 y 5 de octubre 2022.	11:30 a.m. a 3:30 p.m.
	¿Qué necesitas aprender?	. Observación participante.  . Diario de campo.  . Entrevista etnográfica.	<b>Estrategia:</b> . Arte.  <b>Actividad:</b> . Lluvia de ideas.  <b>Estrategia:</b> . Arte.  <b>Actividad:</b> . Creación de sopa de letras.  <b>Estrategia:</b> . Conversatorio.  <b>Actividad:</b> . Frases colectivas.	. Útiles escolares. . Block.	19 y 21 de octubre 2022.	11:30 a.m. a 3:30 p.m.
Identificar las situaciones que interfieren en los procesos de aprendizaje de los	¿Qué significa para ti la palabra situación?	. Observación participante.  . Diario de campo.  . Entrevista etnográfica.	<b>Estrategia:</b> . Arte.  <b>Actividad:</b> . Creación de dibujos  <b>Estrategia:</b>	. Formato de protocolo. . Útiles escolares. . Cuaderno auxiliar. . Cartulina. . Marcadores.	24 y 26 de octubre 2022.	11:30 a.m. a 3:30 p.m.

estudiantes de básica primaria.			. Arte. <b>Actividad:</b> . Descripción escrita de situaciones. <b>Estrategia:</b> . Arte. <b>Actividad:</b> . Exposición.	. Block.		
	¿Qué significa para ti la palabra interferencia?	. Observación participante.  . Diario de campo.  . Entrevista etnográfica.	<b>Estrategia:</b> . Conversatorio.  <b>Actividad:</b> . Diálogo a partir de la pregunta orientadora.  <b>Estrategia:</b> . Arte.  <b>Actividad:</b> . Creo e interpreto.	. Formato de protocolo. . Útiles escolares. . Colbón. . Tijeras. . Cuaderno auxiliar. . Block. . Pistas. . Fotocopias. . Imágenes.	31 de octubre y 2 de noviembre 2022.	11:30 a.m. a 3:30 p.m.
	¿Qué interfiere en tus procesos de aprendizaje?	. Observación participante.  . Diario de campo.  . Entrevista etnográfica.	<b>Estrategia:</b> . Conversatorio.  <b>Actividad:</b> . Lluvia de ideas.  <b>Estrategia:</b> . Arte.  <b>Actividad:</b> . Redacción de cuento individual.	. Formato de protocolo. . Útiles escolares. . Cuaderno auxiliar . Marcadores. . Block.	8 y 9 de noviembre 2022	11:30 a.m. a 3:30 p.m.
	¿Cuáles son las situaciones que interfieren en tus procesos de aprendizaje?	. Observación participante.  . Diario de campo.  . Entrevista etnográfica.	<b>Estrategia:</b> . Arte.  <b>Actividad:</b> . Dibujos.  <b>Estrategia:</b> . Arte.  <b>Actividad:</b> . Cuento colectivo.  <b>Estrategia:</b> . Juego de roles.  <b>Actividad:</b> . Dramatización.	. Formato de protocolo . Útiles escolares. . Colores. . Cuaderno auxiliar . Cartulina. . Marcadores. . Block.	15 y 16 de noviembre	11:30 a.m. a 3:30 p.m.

Fuente: Propia de las investigadoras.

**Fase 4: Recolección y sistematización de la información:** Para el proceso de recolección de la información, tuvimos en cuenta los dos objetivos específicos que configuran la potencia del objetivo general, con el fin de dar posibles respuestas a la pregunta de investigación, que es el dispositivo fundante de ordenamiento de nuestra producción académica.

Así, la recolección de información se realizó a partir de las dos técnicas fundamentales del método etnográfico colaborativo anteriormente descritas: Observación participante y Entrevista etnográfica. Cada uno de los objetivos específicos se desarrollaron a partir de preguntas orientadoras, y estas, a su vez, tuvieron como soporte una serie de estrategias puntuales que compartieron los procesos de investigación en general y que se dinamizaron con actividades y herramientas específicas.

Las estrategias utilizadas fueron: la lúdica, el arte y el conversatorio.

Lúdica: de acuerdo con Nunes (2002), tiene como objetivos la estimulación de las relaciones cognoscitivas, afectivas, verbales, psicomotoras y sociales; además de potenciar la mediación socializadora del conocimiento y la provocación de una reacción activa, crítica y creativa. Además, lo lúdico es una actitud, una predisposición del ser ente la vida y la cotidianidad en la que se produce disfrute y goce acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como: el juego y el sentido del humor.

Arte: etimológicamente, la palabra viene del latín *ars, artis*, y del griego *τέχνη (téchne)*, que significa: técnica. Considerada como una disciplina o creación del ser humano con fines estéticos, determinada por un conjunto de criterios y normas (Imaginario, 2021).

Conversatorio: la palabra conversar, etimológicamente, viene de dos raíces latinas: *cum* que quiere decir con, y *versare*, dar vuelta. Por tanto, la palabra conversar, en su origen, significa dar vuelta con otras, otras y otros (Maturana, 2006).

Para Maturana (2006), en el conversar tejemos nuestra realidad con otras personas; pues, conversar es un modo particular de convivir, coordinando el hacer, el pensar y el emocionar. En consecuencia, nos propusimos con esta estrategia finalizar cada encuentro, para recolectar las interpretaciones que las niñas, las niñas y los niños lograron hacer en las actividades propuestas. Además, para recuperar reflexiones, comentarios, sentires y significados de las preguntas orientadoras de cada ejercicio, los cuales, fueron dinamizados a partir de preguntas fundantes.

Los dos objetivos específicos de nuestra investigación fueron: Describir los significados que los estudiantes del grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Fontidueño

Jaime Arango Rojas les dan a sus experiencias de aprendizaje e identificar las situaciones que interfieren en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de básica primaria.

El primer objetivo específico se desglosó en las siguientes preguntas: ¿Qué significa para ti la palabra experiencia? ¿Qué es para ti aprender? ¿Qué significa para ti el contexto escolar? ¿Qué puedes aprender en la escuela? ¿Qué necesitas aprender?

A continuación, hacemos una descripción detallada de las estrategias y actividades realizadas.

Con respecto a ¿qué significa para ti la palabra experiencia?, se inició con la estrategia de lúdica a partir de una ronda llamada: *Nos vamos a saludar*, de saludo y conocimiento, que consistió en hacer un círculo; en el cual, las niñas y los niños iban diciendo su nombre y al mismo tiempo mencionaban una palabra, relacionándola con el término de experiencia. Luego con la estrategia del arte se realizó la actividad: *Plasmando mi saber*, en esta se le repartió a cada estudiante una hoja, con el fin de que compartieran una anécdota a partir de dibujos o un cuento escrito, cada estudiante pegó su hoja en el tablero y puntualmente hicieron lectura de las donaciones hechas.

Para continuar profundizando la reflexión en torno a la palabra experiencia, se abordó la estrategia del arte orientada en la actividad: *Lluvia de ideas escritas*; para ello, se repartió a cada estudiante una hoja iris para que respondieran la pregunta partiendo de ejemplos, dibujos o definiciones. Para finalizar, se utilizó la estrategia del conversatorio ejecutando la actividad: *Expresándome*, a partir de la puesta en común de las dos actividades realizadas, con el objetivo de que las niñas y los niños plantearan verbalmente conceptos y ejemplos sobre la palabra experiencia y construyeran un significado colectivo frente a dicha categoría.

En el planteamiento ¿qué es para ti aprender?, inicialmente utilizamos como estrategia la lúdica en una actividad denominada: *La pachanga* (Anexo 2), para la misma se hizo una ronda ante la cual la monitora preguntaba ¿Te gusta la pachanga? A lo que las y los estudiantes respondían: sí señora; esto se repetía dos veces, luego la monitora les decía a moverse (ahí se pronunciaba alguna parte del cuerpo) e iban moviendo la parte del cuerpo indicada mientras repetían ua, ua, ua; lo anterior se hizo con el fin de ambientar y crear un espacio de reconocimiento y confianza. Acto seguido, nos dirigimos al aula de clase y allí contemplamos la estrategia del conversatorio e hicimos la actividad denominada: *Mesa redonda*, con el objetivo de que las niñas y los niños nos donaran sus saberes previos sobre el aprender, cada estudiante expuso las diferentes opiniones llevándonos a una reflexión y construcción colectiva sobre esta.

Con el fin de profundizar en la pregunta, se tuvo en cuenta la estrategia del arte para la actividad que llamamos: *Descubro y comparto* (Anexo 4.). la cual consistió en solucionar varios puntos propuestos en una ficha, a partir de sus saberes previos y en trabajo colaborativo, poniendo en común algunas de las respuestas. En esa ficha cada estudiante debía encontrar las palabras ocultas como: aprender, conocer, experiencia y descubrir y responder. ¿Qué relación tienen las palabras que acabas de encontrar? Luego se les presentaron varias imágenes con el fin de que colorearan las que ellos consideraban que tenían relación con la palabra “aprender” y para finalizar debían responder de forma escrita ¿qué es para ti aprender? Para concluir la serie de actividades que propiciaron la reflexión en torno al “aprender”, las niñas y los niños realizaron textos escritos o dibujos; continuando con la estrategia del arte, en esta, se realizó la actividad que nombramos: *Construyendo en equipo*, para la cual utilizamos las producciones de los dibujos y escritos para elaborar un cartel colaborativo.

Al llegar a ¿qué significa para ti contexto escolar?, consideramos como estrategia el arte, siendo dinamizada a partir de la actividad: *Observo y describo*; la cual, se inició repartiéndoles unas imágenes que representaban un salón de clase y un parque, pidiéndoles que observaran muy bien y que hicieran una comparación y descripción escrita de cada detalle en la que identificaran elementos que consideraran relevantes, luego se realizó una pequeña socialización orientada a la pregunta que estábamos abordando en esta sesión. Para dar cuenta de la estrategia del arte, se realizó la actividad del *Pictograma*; con esta se les llevó un ejemplo que les sirviera para crear en el tablero sus propios diseños utilizando palabras claves como: escuela, bus, colores, mochila y casa relacionadas con el contexto escolar.

Por último, se contempló la estrategia del conversatorio por medio de la actividad: *Puesta en común*; en la cual, las niñas y los niños respondieron algunas preguntas escritas como: ¿Qué diferencia hay entre la casa y la escuela? ¿Cuál es la parte de la planta física que te gusta más de la escuela? ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela? ¿Por qué te gusta venir a la escuela? Estas preguntas se pusieron en una bolsa que se iba pasando, a medida que se iba creando un cuento de forma oral y colectiva, con la condición de incluir la palabra semáforo; en el momento en que la persona que estaba hablando la dijera, debía sacar una pregunta y dar su respuesta al grupo, dando cuenta de los saberes previos y retroalimentación del trabajo colaborativo.

Frente a ¿qué puedes aprender en la escuela?, estimamos como estrategia el conversatorio desplegando la actividad: *Puesta en común*, esta consistió en que las niñas y los niños expresaran verbalmente su sentir frente a la pregunta inicial, permitiendo el intercambio de ideas. Posteriormente se utilizó la estrategia del arte en la actividad: *Lluvia de ideas*, la cual



se dirigió a conocer los puntos de vista de las y los participantes. Cada estudiante escribía en el tablero una palabra o frase y la sustentaba al resto de sus compañeros.

Para concluir esta pregunta, se utilizó la estrategia del arte en la actividad: *Elaboración de cartelera*, con la que se hizo partícipe a la familia, por medio del trabajo colaborativo, para evidenciar su postura frente al interrogante inicial, haciendo dibujos y frases alusivas a todo lo que las y los estudiantes podían aprender en la escuela, incluso más allá de lo académico.

Al centrar la mirada en ¿qué necesitas aprender?, utilizamos la estrategia del arte desplegando las actividades: *Lluvia de ideas* y *Creación de sopa de letras*.

Al iniciar con la actividad: *Lluvia de ideas*, se generó un espacio que les permitió a los y las estudiantes expresar verbalmente sus necesidades con respecto al aprender. Así, decían en una palabra actividades o acciones que cada uno consideraba que necesitaba aprender, luego las fuimos escribiendo en el tablero con el fin de que cada uno observara las similitudes que tenían con las y los demás. En la actividad: *Creación de sopa de letras* escribieron en una hoja lo que sintieron que necesitaban aprender, luego elaboraron una cuadrícula para crear su propia sopa de letras con palabras significativas y relacionadas con sus necesidades. La finalidad de la actividad era intercambiar la sopa de letras y resolver la de alguien más propiciando un espacio de reflexión frente a las necesidades e intereses singulares y grupales.

Para finalizar esta pregunta, utilizamos la estrategia del conversatorio para realizar la actividad: *Frases colectivas*, en la cual cada participante sacaba una palabra relacionada con la actividad anterior, con el fin de ir tejiendo frases para dar respuesta colectiva al interrogante: cada que alguien sacaba una palabra diferente iba creando una frase oral relacionada con la pregunta inicial.

Para dar continuidad al despliegue de nuestra investigación abordamos el segundo objetivo específico que consistió en: Identificar las situaciones que interfieren en los procesos de aprendizaje; el cual se configuró con los siguientes enunciados: ¿Qué significa para ti la palabra situación? ¿Qué significa para ti la palabra interferencia? ¿Qué interfiere en tus procesos de aprendizaje? ¿Cuáles son las situaciones que interfieren en tus procesos de aprendizaje?

Cuando retomamos: ¿Qué significa para ti la palabra situación?, consideramos como estrategia el arte, la cual se desplegó a partir de las siguientes actividades: *Creación de dibujos*, *Descripción escrita de situaciones* y *Exposición*; que detallamos a continuación:

En la *Creación de dibujos*, niñas y niños dibujaron diferentes situaciones que les habían pasado y que consideraban importantes; mientras realizaban los dibujos, algunos estudiantes

decían frases puntuales al respecto. Cuando terminaron algunas y algunos compartieron su dibujo y lo explicaban al resto. En el momento de realizar la actividad *Descripción escrita de situaciones*, las y los estudiantes describieron el dibujo que habían hecho antes, dando cuenta de la situación que querían representar; al mismo tiempo, les preguntamos por qué habían escogido esa situación y qué representaba o qué significado le daban a esa situación. Como la “las respuestas eran muy duras”, organizamos equipos de tres personas para que discutieran.

Para finalizar esta pregunta, se realizó la actividad de la *Exposición*, la cual consistió en hacer un semicírculo, con el fin de que cada estudiante pudiera exponer su dibujo y dar respuesta a la pregunta inicial de forma verbal o escrita.

Ante ¿qué significa para ti la palabra interferencia?, contemplamos la estrategia del conversatorio, desplegando la actividad denominada *Diálogo a partir de la pregunta orientadora*, en la que compartieron con nosotras sus ideas y conocimientos sobre las posibles interferencias que no les permite aprender fácilmente. Así mismo, utilizamos la estrategia del arte, para realizar la actividad *Creo e interpreto*, la cual, consistió en pegar unas estrellas en el tablero que contenían palabras relacionadas con la pregunta inicial, algunas de estas fueron: comunicación, sonido, lenguaje, personas, pensamientos, entre otras; esto con el fin de que realizaran representaciones artísticas a partir de dibujos.

Durante la ejecución de ¿qué interfiere en tus procesos de aprendizaje?, utilizamos la estrategia del conversatorio, desplegando la actividad *Lluvia de ideas*; la cual, se realizó en el salón de clase, espacio en que expresaron verbalmente su sentir; posteriormente se utilizó la estrategia del arte haciendo la actividad *Redacción de un cuento individual*, en la cual se utilizaron palabras claves como: escuela, niñas, niños, amigos, jugar, entre otras. Puntualmente, leyeron su cuento frente a las y los demás.

**Fase 5: Análisis de los datos y escritura del informe de investigación:** Con base en la información recopilada, el análisis de la información se dio por medio de la interpretación de las narrativas expresadas por las niñas y los niños que participaron en el proceso investigativo, considerando las categorías de primer orden, en relación con los objetivos de este estudio, y las categorías que fueron emergiendo a partir de los rastreos teóricos y el desarrollo del trabajo de campo. En ese sentido, a partir de la observación participante, la entrevista etnográfica y los realizados se genera un proceso de interpretación a la luz de los referentes de pensamiento y cómo estos apoyan o soportan los hallazgos de la investigación.

Por otro lado, una vez finalizado el proceso de análisis de la información, se construyen los aspectos que surgen como cierre de la investigación a manera de conclusiones. Allí se

presentan los resultados con base en las categorías que promueven la investigación: aprender, escuela, experiencia y las situaciones de aprendizaje.

En cada una de las fases del proceso, se recopilaron las narrativas que surgieron de cada intervención, centrándonos en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje y la escuela para las niñas y los niños participantes de las diversas actividades planteadas. Durante este proceso, se identificaron las voces de las y los niños examinando las múltiples contribuciones realizadas por ellas y ellos. Estas contribuciones fueron luego fundamentadas con base en diversos autores que respaldan conceptual y teóricamente las categorías de investigación.

Finalmente, se presenta un resumen general que busca arrojar luz sobre la interpretación de los resultados. El objetivo principal es analizar los significados que le dan los estudiantes a la experiencia y a las situaciones que interfieren en sus procesos de aprendizaje en básica primaria en la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas.

### **5.7 Tratamiento ético de la información**

El tratamiento ético de la información de las y los participantes de este estudio relacionado con nuestro proyecto de investigación de práctica pedagógica, tuvo que ver con la integridad académica, el respeto, el compromiso, el reconocimiento y la valoración de las ideas y la palabra del otro; a partir del proceso de observación, indagación, recolección de información y construcción colectiva que fueron los insumos para nuestra sistematización de la información.

Así mismo, es importante aclarar que las partes de las producciones textuales y orales que fueron utilizadas en la construcción de nuestro trabajo de grado fue con el consentimiento informado de cada participante (Anexo 3), el cual fue firmado en físico por las familias. Previo a esto, socializamos nuestra producción académica con la comunidad educativa, dando a conocer cada uno de los objetivos, resaltando la importancia del papel que cumpliría cada uno de los sujetos que serían partícipes y relevancia a la experiencia de cada quien.

Cabe anotar, que durante el proceso de recolección y sistematización de la información hicimos uso cuidadoso de las palabras donadas por cada participante, quienes fueron los seres clave para tejer, construir conocimiento y aprender. Para la construcción de esta investigación fue primordial el respeto por la circulación de la palabra, la escucha atenta y activa, el reconocimiento y aceptación de la diferencia y la participación.

## 6. Análisis y discusión

### 6.1 Significados y experiencias de las y los estudiantes

En este apartado presentaremos la recuperación de todo el proceso de recolección de información, concerniente al primer objetivo específico, que consistió en describir los significados que las y los estudiantes les dan a sus experiencias de aprendizaje dentro del contexto escolar. Los problemas que dinamizaron este momento del trabajo de campo fueron: ¿Qué significa para ti la palabra experiencia? ¿Qué es para ti aprender? ¿Qué significa para ti el contexto escolar? ¿Qué puedes aprender en la escuela? y ¿Qué necesitas aprender?

En este orden de ideas, se recuperaron las narraciones que las niñas y los niños donaron a partir de sus interpretaciones, experiencias, estilos de vida, rutinas diarias y saberes. Así, ante ¿qué significa para ti la palabra experiencia?, plantearon las siguientes donaciones:

#### Figura 2.

*Donaciones de las y los estudiantes - experiencias.*



Fuente: los autores. Nota: Niña, 2022, arte, presencial.

*“Una experiencia es saber cosas que otros están aprendiendo” (Niño, conversatorio, presencial).*

*“La experiencia es probar cosas nuevas como, probando un jugo de manzana que pensamos que no nos iba a gustar, pero nos gustó” (Niño, conversatorio, presencial).*

*“Como mis sentimientos” (Niño, conversatorio, presencial).*

*“Tener especialidad en lo que hace” (Niño, conversatorio, presencial).*

*“Algo que voy a conocer. Nuevos lugares” (Niña, conversatorio, virtual).*

*“Aprender de los errores de los demás” (Niño, conversatorio, virtual).*

*“Una amiguita cometió un error en matemáticas, yo me di cuenta y no lo cometí” (Niña, conversatorio, virtual).*

Cuando abordamos ¿qué es para ti aprender?, algunas de las donaciones hechas por las niñas y los niños fueron:

*“Aprender es aprender cosas nuevas” (Niña, conversatorio presencial).*

*“Aprender es saber hacer algo bien” (Niño, conversatorio, presencial).*

*“Es ganar las tareas” (Niño, conversatorio, presencial).*

*“Para mí aprender es que a uno le pasen muchas cosas en la vida, buenas o malas, para poder aprender” (Niño, conversatorio, presencial).*

De las narrativas proporcionadas por los estudiantes, se pueden identificar varias concurrencias o temas recurrentes relacionados con sus percepciones sobre la experiencia y el aprendizaje:

En primer lugar, se indaga por la definición de experiencia donde las y los niños en su mayoría definen la experiencia como la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la observación y la acción. La experiencia es vista como la acumulación de aprendizaje a lo largo del tiempo. Tal como lo indica Rodríguez et al. (2021), la experiencia hace parte de un proceso formativo que surge con el paso del tiempo y que es inherente a los seres humanos como un proceso que se da desde las vivencias y el día a día de cada persona, es decir, la experiencia se forja de manera particular, pero se da en sociedad.

Adicionalmente, las y los niños destacan la importancia de la experiencia en el trabajo y la toma de decisiones. Consideran que la experiencia es esencial para desempeñarse eficazmente en diferentes ámbitos, como el laboral, el social y en la escuela. Por tanto, la experiencia permite, según las donaciones de las y los niños, desarrollar habilidades para la vida y para el crecimiento personal. En palabras de Arenas (2007), las habilidades para la vida surgen a partir de un cúmulo de conocimientos y de experiencias que posibilitan el aprendizaje de otras competencias.

No obstante, es imperante considerar que varias niñas y niños mencionan que la experiencia implica aprender de los errores propios o ajenos. Ven la experiencia como una oportunidad para mejorar y evitar cometer los mismos errores en el futuro. Por tanto, las y los niños asumen una postura crítica en relación con aquellos que han vivido, que hace parte de su cotidianidad y que con el paso del tiempo les ayuda a crecer como personas, es decir, a formarse de manera integral (Pozo & Monereo, 2001).

Por otro lado, algunas y algunos niños expresan que la experiencia está relacionada con la adquisición de nuevos conocimientos y la exploración de cosas desconocidas. Ven la experiencia como una oportunidad para conocer y comprender mejor el mundo que les rodea. En ese sentido, retomando lo expuesto por Pozo & Monereo (2001), respaldan una de las tendencias más contemporáneas en el ámbito de la psicología y la pedagogía, que se distingue por la idea de vincular el proceso de adquirir conocimientos del plan de estudios con el desarrollo de habilidades para mejorar y facilitar el aprendizaje de esos contenidos, fomentando gradualmente la autonomía del estudiante en este proceso.

Se destaca que la experiencia contribuye al crecimiento personal y al desarrollo de habilidades que les permiten ser personas responsables y valiosas. Asimismo, se identifica que un niño menciona la experiencia de la pérdida y cómo esto puede ser parte de su comprensión de la vida. Además, expresan que, en cuanto a la definición de aprender, las y los niños tienen una gama diversa de perspectivas, que van desde aprender cosas nuevas hasta la realización de actividades y tareas cotidianas. Para ellos, aprender es un proceso amplio que abarca diversas áreas de la vida.

Retomando lo anterior, para García & Vaillant, (2010), el proceso de adquisición de conocimiento es un elemento clave en la edificación del saber y el progreso individual. Este concepto se enfoca en la exploración detallada de cómo los individuos incorporan, asimilan y emplean nuevas ideas, destrezas y competencias a lo largo de su trayecto vital.

En perspectiva de lo anterior, algunas y algunos niños asocian el aprendizaje con actividades cotidianas, como trabajar, jugar y estudiar. Consideran que el aprendizaje es parte integral de sus vidas diarias. En adición, las y los niños reconocen que el aprendizaje puede surgir de las experiencias de vida, tanto positivas como negativas. Aprender de las vivencias personales es una parte importante de su percepción del aprendizaje.

Para Vived (2011), “[...] en las aulas escolares, al igual que ocurre en la vida diaria, nos encontramos con personas que, por distintas circunstancias, no pueden seguir el ritmo normal en su quehacer cotidiano” (p. 7), es decir, “no afrontan el proceso de enseñanza/aprendizaje de la misma manera y con resultados similares a los de sus compañeros de nivel y/o edad” (p. 7). Por tanto, la experiencia es particular y requiere de un seguimiento diferenciador que permita aprovechar dichos saberes en pro de un avance adecuado desde lo que se enseña en la escuela y lo que se aprende en la vida.

Por consiguiente, las narrativas de las y los niños reflejan una comprensión diversa y enriquecedora de lo que significa la experiencia y el aprendizaje en sus vidas. Estas

perspectivas ofrecen una visión única de cómo perciben y valoran sus experiencias y cómo estas influyen en su desarrollo personal.

**Figura 3.**

*Donaciones de las y los estudiantes - aprender.*

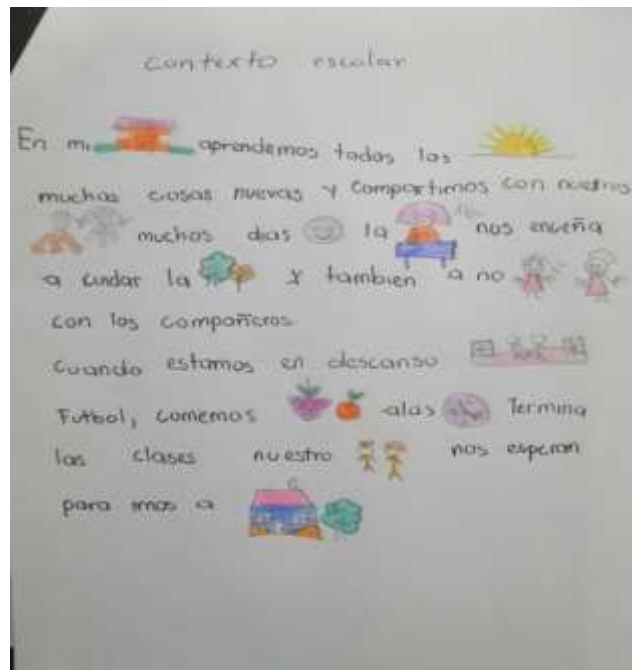


Fuente: los autores. Nota: Niño, 2022, arte, presencial.

Frente a ¿qué significa para ti contexto escolar?, algunos de las donaciones realizadas fueron:

**Figura 4.**

*Donaciones en relación con el contexto escolar.*



Fuente: los autores. Nota: Niña, 2022, arte, presencial.

Las siguientes preguntas fueron formuladas por las y los niños durante la actividad puesta en común:

- “¿Qué diferencia hay entre la casa y la escuela?” (Niño, conversatorio, presencial).
- “¿Cuál es la parte que más te gusta de la escuela?” (Niña, conversatorio, presencial).
- “¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?” (Niña, conversatorio, presencial).
- “¿Por qué te gusta venir a la escuela?” (Niño, conversatorio, presencial).
- “¿Cuál es la materia que más te gusta?” (Niño, conversatorio, presencial).

Durante la aplicación de la entrevista etnográfica, frente a la pregunta planteada en este apartado, las niñas y los niños nos donaron las siguientes apreciaciones:

- “Aprender lo que hemos visto” (Niño, conversatorio, virtual).
- “La biblioteca y el parque” (Niño, conversatorio, virtual).
- “Aprender en el colegio” (Niña, conversatorio, virtual).
- “Aprender en la escuela y aprender cosas nuevas” (Niño, conversatorio, virtual).
- “Aprender cosas en diferentes partes” (Niño, conversatorio, virtual).

A partir del planteamiento ¿qué puedes aprender en la escuela?, las niñas y los niños respondieron así:

- “Puedo aprender normas” (Niña, conversatorio, presencial).
- “Podemos aprender de todo” (Niña, conversatorio, presencial).
- “Podemos aprender algo para un mejor futuro” (Niño, conversatorio, presencial).



*“A tener responsabilidad con mis tareas” (Niña, conversatorio, presencial).*

*“Aprendo a compartir con mis amigos” (Niño, conversatorio, presencial).*

*“Puedo aprender valores” (Niño, conversatorio, presencial).*

*“Aprender a leer y a sumar” (Niño, conversatorio, presencial).*

*“Aprender muchas cosas importantes para la vida” (Niño, conversatorio, presencial).*

El análisis e interpretación de las narraciones proporciona una visión interesante sobre la percepción de las y los niños acerca de la diferencia entre la casa y la escuela, así como lo que más les gusta de la escuela y lo que creen que pueden aprender en este entorno. Aquí hay algunas observaciones clave:

Diferencia entre la casa y la escuela: A través de la primera pregunta, los estudiantes parecen reflexionar sobre las diferencias entre su hogar y la escuela. Si bien no se proporcionan respuestas directas, esta pregunta puede abrir la puerta a discusiones sobre la estructura, el propósito y las reglas que rigen estos dos entornos en la vida de los niños.

En ese sentido, identificar la manera como se constituye la familia y cuáles son esas relaciones entre la familia y las y los niños permite identificar y reconocer aspectos que forman parte del núcleo familiar y que dan a conocer algunas de sus experiencias en su día a día que luego son llevadas a la escuela y en particular al aula de clase.

Así mismo, las respuestas de las y los niños reflejan un enfoque positivo hacia la escuela. Mencionan aspectos como aprender, la biblioteca, el parque y aprender cosas nuevas. Esto sugiere que la escuela puede ser un lugar donde experimentan interés y disfrute en actividades educativas y sociales. Autores como Bosch (2009), señalan que la escuela es un espacio donde las y los niños pueden ser, expresar y manifestar sus pensamientos, acciones y actitudes.

Por ende, reconocer aspectos positivos en las aulas de clase implica comprender que las y los niños son sujetos que viven o se encuentran inmersos en diversos mundos, es decir, la escuela, la casa y el parque, por mencionar algunos lugares, hacen parte de su experiencia y de su cotidianidad, tal como lo expresa Herrera (2020), donde se reconoce la transición de los diferentes niveles, donde poco a poco se construye con el paso del tiempo desde diversas perspectivas para forjar una identidad y un conocimiento desde la experiencia.

En relación con la pregunta, qué pueden aprender en la escuela, las respuestas indican que las y los niños asocian la escuela con la adquisición de normas, conocimiento, habilidades y valores. Las y los niños mencionan aprender a ser responsables, compartir con amigos,

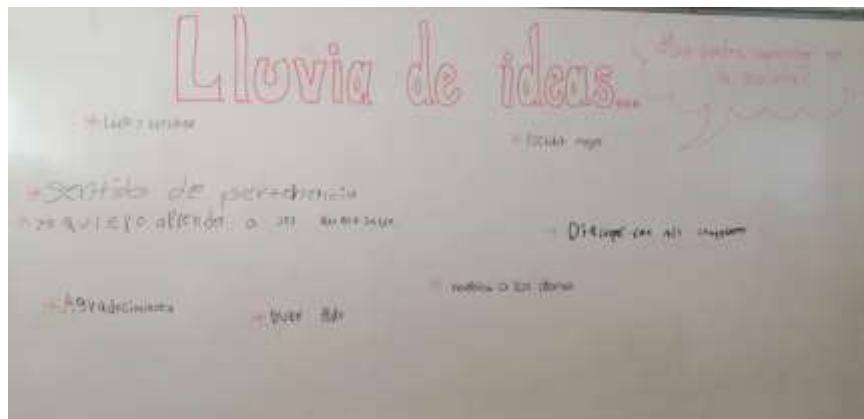
aprender a leer y sumar, y aprender cosas importantes para la vida. Esto subraya la importancia de la escuela como un entorno que contribuye al desarrollo integral.

Retomando a Valente (2002), el conocimiento poético permite explorar la experiencia en su compleja síntesis y singularidad distintiva. Lo esencial no radica en lo que la experiencia pueda contener de constante, sujeto a leyes o reglas inmutables, sino en su naturaleza única e irrepetible. Esta distinción marca una clara separación entre lo que existía previamente y lo que sigue. Aprender implica reconocer que hay un período posterior en el cual adquirimos conocimientos que antes desconocíamos por completo.

En síntesis, a partir de estas narraciones, se puede concluir que los estudiantes del grado cuarto tienen una visión generalmente positiva de la escuela. Ven la escuela como un lugar donde pueden aprender, no sólo conocimientos académicos, sino también normas, valores y habilidades importantes para su vida cotidiana y futuros desafíos. También pueden estar reconociendo la importancia de la escuela en su desarrollo personal y social.

### Figura 5.

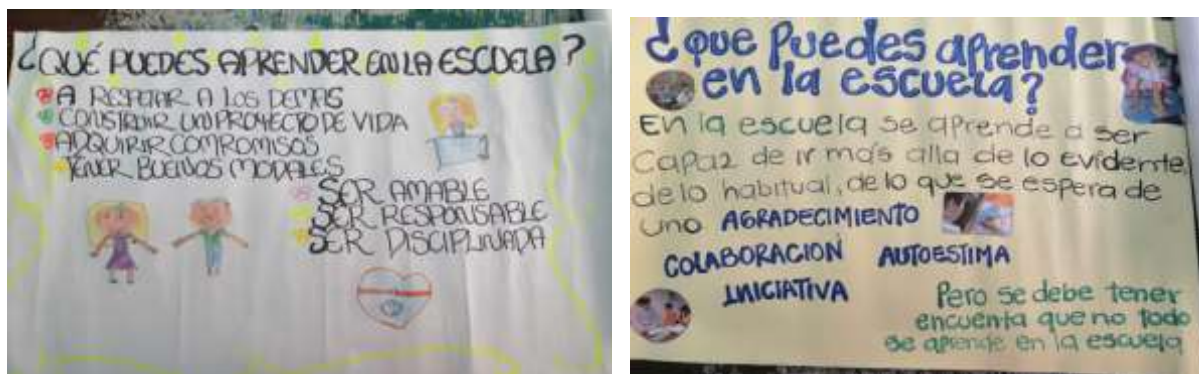
*Lluvia de ideas sobre el desarrollo personal y social.*



Fuente: los autores. Nota: Niñas, Niños, 2022, arte, presencial.

### Figura 6.

Respuestas sobre: ¿Qué aprendes en la escuela?

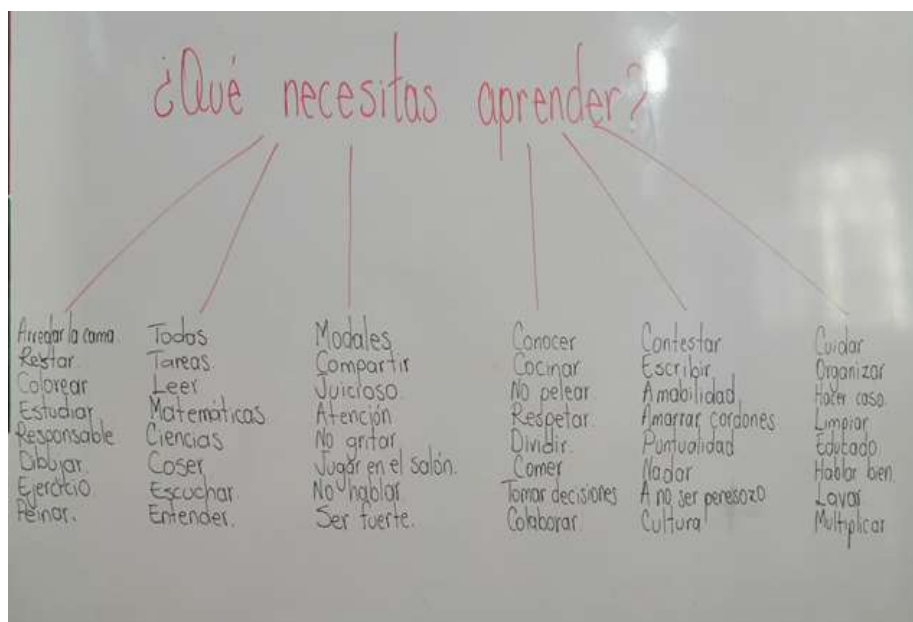


Fuente: los autores. Nota: Familia, 2022, arte, presencial.

Frente a ¿qué necesitas aprender?, algunas de las donaciones realizadas por las niñas y los niños fueron:

**Figura 7.**

*Donaciones en relación con: ¿Qué necesitas aprender?*



Fuente: los autores. Nota: Niñas, Niños, 2022, arte, presencial.

“Yo necesito aprender inglés” (Niña, conversatorio, presencial).

“Yo necesito aprender a jugar ajedrez” (Niño, conversatorio, presencial).

“Yo necesito aprender buenos modales” (Niña, conversatorio, presencial).

“Yo necesito aprender a bailar” (Niña, conversatorio, presencial).

“Yo necesito aprender a ganar el año y hacer mucho caso” (Niño, conversatorio, presencial).

Las narrativas proporcionadas por los niños durante el conversatorio presencial revelan una variedad de necesidades y deseos de aprendizaje. Cada declaración pone de manifiesto aspectos distintos de lo que consideran importante en su proceso de crecimiento y desarrollo.

La afirmación "yo necesito aprender inglés", refleja el reconocimiento de la importancia de dominar un idioma adicional. Este deseo puede estar influenciado por factores como la globalización (Álzate-Gallego & Largo-Taborda, 2023) y la comunicación intercultural (Zuluaga-Giraldo & Largo-Taborda, 2021), lo que sugiere que el aprendizaje de un nuevo idioma es considerado esencial para la comunicación efectiva en un mundo cada vez más diverso.

La declaración "yo necesito aprender a jugar ajedrez", revela una inclinación hacia la adquisición de habilidades intelectuales y estratégicas. El ajedrez es un juego que fomenta la toma de decisiones críticas y la planificación a futuro. Por lo tanto, este deseo de aprender ajedrez indica un interés en el desarrollo de habilidades cognitivas y estratégicas. Por ejemplo, Izquierdo et al., (2019) señala que el aprendizaje efectivo del manejo de aplicaciones pedagógicas y didácticas es fundamental, así como la incorporación de nuevas metodologías que faciliten la organización y clasificación de la información. Esto favorece el desarrollo de habilidades clave, como la síntesis, el análisis, la deducción, la argumentación y la toma de decisiones.

"Yo necesito aprender buenos modales", destaca la importancia del aprendizaje de normas sociales y comportamiento adecuado. Este deseo sugiere una comprensión temprana de la importancia de las interacciones sociales y cómo los buenos modales pueden facilitar relaciones saludables y respetuosas con los demás. Además, la respuesta de "yo necesito aprender a bailar", indica un interés en el desarrollo de habilidades físicas y artísticas. El baile es una forma de expresión que combina la creatividad y la actividad física. Esta declaración sugiere un deseo de explorar el arte y la cultura a través del movimiento.

En perspectiva de lo anterior, Coy & Martín (2017) expresan que las y los jóvenes mejoran sus procesos de interacción social y competencias gracias al aporte del arte como herramienta pedagógica. Adicionalmente, los autores afirman que las técnicas derivadas del arte son útiles para fortalecer y mejorar las habilidades de comunicación y socialización en las y los niños.

Finalmente, la declaración "yo necesito aprender a ganar el año y hacer mucho caso", sugiere una comprensión de la importancia del rendimiento académico y la responsabilidad.

Las y los niños parecen reconocer la necesidad de obtener buenos resultados en la escuela y ser responsables en su proceso educativo. Allí, se recalca el paradigma que se mantiene en relación con el rendimiento académico y la obtención de buenas notas para superar el plan de estudios de las asignaturas.

En conjunto, estas narrativas muestran una variedad de necesidades de aprendizaje, desde el dominio de habilidades lingüísticas y estratégicas hasta la comprensión de la importancia de la educación, el comportamiento social y la expresión artística en sus vidas. Estos deseos y necesidades reflejan la diversidad de experiencias y objetivos de aprendizaje que los niños traen consigo a su proceso educativo.

## **6.2 Procesos de aprendizaje, interferencias y dificultades**

Teniendo en cuenta la recolección de información y las narraciones donadas durante el despliegue de las actividades, damos cuenta del segundo objetivo específico, que consistió en: Identificar las situaciones que interfieren en los procesos de aprendizaje. Los problemas que dinamizaron este objetivo fueron: ¿Qué significa para ti la palabra situación? ¿Qué significa para ti la palabra interferencia? ¿Qué interfiere en tus procesos de aprendizaje? y ¿Cuáles son las situaciones que interfieren en tus procesos de aprendizaje?

Las actividades nos permitieron resaltar las expresiones de las niñas y los niños, quienes nos mostraron sus formas de transmitir e impartir sus conocimientos y la manera de asumir sus saberes.

Así, frente a ¿qué significa para ti la palabra situación?, las y los estudiantes nos donaron lo siguiente:

### **Figura 8.**

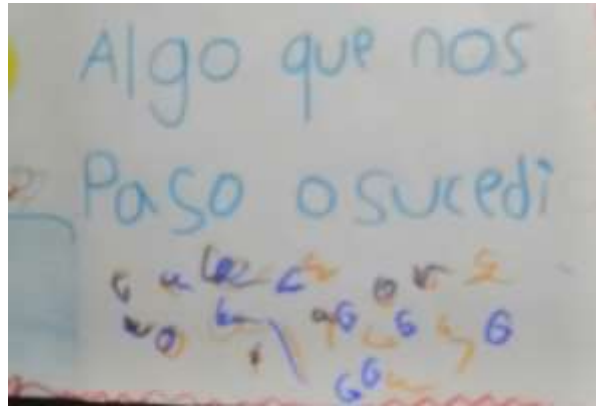
*Donaciones de las y los estudiantes sobre el concepto de situación.*



Fuente: los autores. Nota: Participación niños y niñas, arte, presencial (2022).

**Figura 9.**

*Donaciones de las y los estudiantes sobre el concepto de situación en la escuela.*



Fuente: los autores. Nota: Participación niños y niñas, arte, presencial (2022).

Con respecto a ¿Qué significa para ti la palabra interferencia? Las niñas y los niños nos hicieron las siguientes donaciones:

*“Interferencia es muchas cosas” (Niña, conversatorio, presencial).*

*“Interferencia es que uno no puede hacer nada” (Niño, conversatorio, presencial).*

*“Interferencia es como poner algo” (Niño, conversatorio, presencial).*

*“Interferencia es no confiar en nadie” (Niño, conversatorio, presencial).*

*“Interferencia es cuando uno se cae” (Niña, conversatorio, presencial).*

*“Interferencia es cuando no hago las cosas” (Niña, conversatorio, presencial).*

*“Interferencia es cuando uno no escucha” (Niña, conversatorio, presencial).*

*“No concentrarse” (Niño, conversatorio, virtual).*

*“Cuando los medios no funcionan” (Niño, conversatorio, virtual).*

El análisis de las narrativas proporciona una variedad de significados que las niñas y los niños asocian con la palabra *interferencia*. Estos significados varían desde la percepción de obstáculos y dificultades en el aprendizaje hasta la idea de no prestar atención o concentrarse. Algunos ejemplos de estas percepciones incluyen:

**Multiplicidad de Significados:** La palabra *interferencia* parece tener múltiples interpretaciones para las y los niños. Puede entenderse como algo que se interpone en el camino o como una distracción, afectando la concentración y la capacidad de realizar tareas. Autores como Sánchez (1999) y Etchepareborda & Abad (2005), presentan la interferencia como un proceso que impide, limita o frena la relación entre la enseñanza/aprendizaje para las y los estudiantes. Sin embargo, las definiciones que conciben los estudiantes permiten evidenciar la parte negativa del desarrollo de habilidades o competencias.

Por otro lado, se identifican diversos obstáculos en el aprendizaje, es decir, varios estudiantes asocian la interferencia con la idea de no poder hacer algo, lo que sugiere que perciben interferencias como obstáculos en su proceso de aprendizaje. Además, señalan la falta de confianza y comunicación. Algunas niñas y niños interpretan la interferencia como la falta de confianza en otros o la incapacidad para comunicarse efectivamente.

En concordancia con lo anterior, Lárez-Villaroel (2018), argumenta que el aprendizaje es una característica inherente al ser humano. En general, todos los individuos poseen la capacidad de aprender. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de un docente en la creación y ejecución de actividades destinadas a facilitar la comprensión de conceptos matemáticos, no se puede garantizar que todos los estudiantes logren aprender de manera uniforme. Según Lárez-Villaroel (2002), el aprendizaje está estrechamente ligado al individuo que está aprendiendo, lo que significa que no hay un aprendizaje sin la participación personal:

Cuando un aprendiz se enfrenta a una nueva situación de aprendizaje, actualiza sus conocimientos previos al compararlos con lo nuevo, identificando similitudes y diferencias, e incorporándolos a sus conocimientos existentes. Si logra adaptarse a la situación propuesta, está demostrando que ha adquirido el conocimiento en cuestión, es decir, ha aprendido.

Dado que los conocimientos previos de los individuos no son uniformes y no todos respondemos a las mismas condiciones o motivaciones, es posible que lo aprendido no siempre cumpla con las expectativas o, en algunos casos, que no se logre el aprendizaje deseado. Por esta razón, la experiencia y las vivencias juegan un papel indispensable en el proceso de aprendizaje que se da tanto dentro y fuera de la escuela.



Estas narrativas resaltan la importancia de comprender cómo las y los niños perciben las interferencias en su proceso de aprendizaje, ya que esto puede ayudar a abordar sus necesidades y desafíos de manera más efectiva. La diversidad de significados subraya la necesidad de una comunicación clara y la consideración de diferentes perspectivas al abordar las interferencias en el aprendizaje.

### Figura 10.

*Donaciones de las y los estudiantes en relación con el concepto de interferencia.*



Fuente: los autores. Nota: Niña, 2022, arte, presencial.

Contemplando ¿Qué interfiere en tus procesos de aprendizaje? Algunas de las donaciones hechas por las y los estudiantes fueron:

*“Mis hermanitos no me dejan aprender, ni hacer las tareas” (Niña, conversatorio, presencial).*

*“Cuando mi mamá pone música muy duro” (Niña, conversatorio, presencial).*

*“Cuando hay peleas en mi casa con mis tíos” (Niña, conversatorio, presencial).*

*“Cuando no aprendo nada” (Niño, conversatorio, presencial).*

*“Es por cuidar a mi hermanito pequeño que no aprendo” (Niña, conversatorio, presencial).*

*“Yo no aprendo porque me cambiaron de escuela” (Niña, conversatorio, presencial).*

*“Es como cuando me llevan de paseo o donde mi mamita” (Niño, conversatorio, presencial).*

Las narrativas proporcionadas por las y los niños en respuesta a la pregunta "¿qué interfiere en tus procesos de aprendizaje?" revelan una serie de factores y situaciones que impactan su capacidad para aprender. A continuación, se presenta un análisis e interpretación de estas narraciones:

"Mis hermanitos no me dejan aprender, ni hacer las tareas": esta respuesta sugiere que las distracciones en el hogar, en este caso, la presencia y las acciones de los hermanos menores, pueden dificultar la concentración y el tiempo dedicado a las tareas escolares. Otra de las respuestas plantea: "Cuando mi mamá pone música muy duro", el ruido excesivo en el entorno, como la música alta, se señala como una interferencia para el aprendizaje. El ruido puede dificultar la escucha y la concentración en las actividades escolares.

Los factores culturales, sociales y económicos, en muchas ocasiones, se convierten en interferencias que limitan el proceso de aprendizaje de las y los niños, es decir, impiden que aquello que el docente desea enseñar, se encuentre con una barrera que está en contraposición de las estrategias y motivaciones para que las y los niños puedan aprender.

Otro aspecto a resaltar, son los conflictos familiares, en este caso, las peleas con los tíos se identifican como una fuente de interferencia en el proceso de aprendizaje. Estos conflictos pueden generar estrés y distraer la atención de las y los niños. Además, la percepción de no estar aprendiendo nada puede generar desmotivación y frustración afectando negativamente su proceso de aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, Ruiz-Ortega & Rodas-Rodríguez (2023) expresan que las emociones y la motivación son factores indispensables para promover el proceso de enseñanza/aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento. Así mismo, en el ámbito educativo, se resalta la importancia de examinar las emociones en los procesos formativos. Es evidente que tanto los docentes en proceso de formación como los que ya ejercen su profesión mantienen, fortalecen y transforman sus creencias, actitudes y emociones hacia sí mismos, hacia los alumnos, la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes materias, resultado de los años que pasaron como estudiantes y que pueden influir en su futura labor docente.

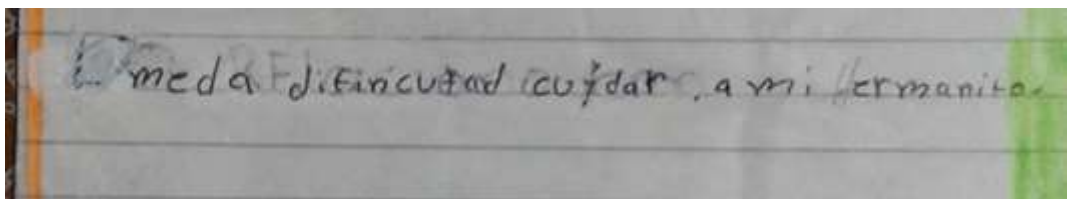
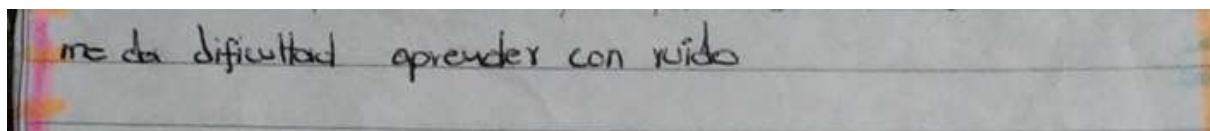
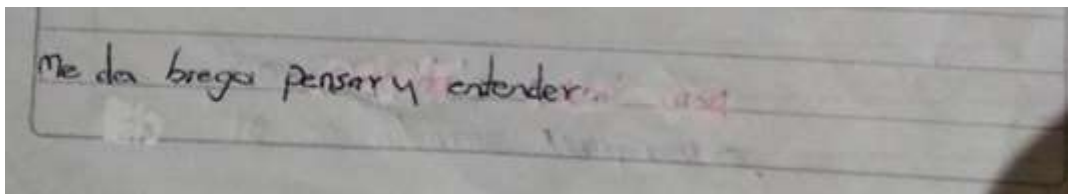
La responsabilidad de cuidar a hermanos menores se presenta como un obstáculo para el aprendizaje. Las y los niños pueden sentirse sobrecargados con las responsabilidades familiares. Algunas niñas y niños manifestaron que el cambio de escuela puede generar ansiedad y adaptación a un nuevo entorno educativo, lo que puede dificultar el proceso de aprendizaje.

Las salidas de paseo y visitas a familiares también se perciben como situaciones que interfieren en el aprendizaje, dado que pueden interrumpir la rutina escolar y generar distracciones.

En síntesis, estas narrativas resaltan la importancia de reconocer que diversos factores dentro y fuera del entorno escolar pueden influir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos incluyen distracciones familiares, ruido, conflictos y cambios en la rutina. Comprender estas interferencias es fundamental para abordar los desafíos educativos y crear un entorno propicio para el aprendizaje.

### **Figura 11.**

*Reconocimiento de dificultades en el contexto.*



Fuente: los autores. Nota: Participación de las niñas y los niños, 2022, arte, presencial.

De acuerdo con la entrevista etnográfica, las niñas y los niños nos aportaron los siguientes saberes:

*“Cuando los demás hablan” (Niña, conversatorio, virtual).*

*“Cuando veo los animales que pasan por la ventana” (Niña, conversatorio, virtual).*

*“Ver monstruos e imaginar” (Niño, conversatorio, virtual).*

*“Tener miedo a caerse, bullying, no concentrarse” (Niña, conversatorio, virtual).*

*“Cuando los compañeros me dicen que les pase las respuestas y me desconcentro” (Niña, conversatorio, virtual).*

Por último, ante ¿cuáles son las situaciones que interfieren en tus procesos de aprendizaje?, se abordó utilizando la entrevista etnográfica de manera virtual; a la cual, las y los estudiantes nos donaron los siguientes aportes:

*“Cuando uno pelea” (Niño, conversatorio, virtual).*

*“Algo que pasa en cualquier lugar” (Niña, conversatorio, virtual).*

*“Cuando un compañero hace desorden” (Niño, conversatorio, virtual).*

*“Si obedezco aprendo y si no obedezco no aprendo” (Niña, conversatorio, virtual).*

*“Si no hago caso puedo aprender, pero si hago caso también puedo aprender” (Niño, conversatorio, virtual).*

*“A no salir para no estar en malos pasos como coger vicios, drogas” (Niño, conversatorio, virtual).*

*“No escuchar” (Niña, conversatorio, virtual).*

*“Que otras personas me molesten” (Niña, conversatorio, virtual).*

*“Que no me expliquen bien” (Niña, conversatorio, virtual).*

*“Las mascotas hacen mucha bulla” (Niño, conversatorio, virtual).*

*“El miedo que siente mi mamá cuando yo voy a hacer algo” (Niño, conversatorio, virtual).*

De acuerdo con las narraciones proporcionadas por las y los niños en la entrevista etnográfica, podemos identificar varios factores que interfieren en sus procesos de aprendizaje y sus experiencias en la escuela.

En primer lugar, algunos de los elementos que interrumpen su concentración y aprendizaje son las distracciones. Las niñas y niños mencionan que las conversaciones de sus compañeros, los ruidos y otras situaciones que ocurren en clase o alrededor, como la visión de animales por la ventana o la imaginación de monstruos, pueden dificultar su enfoque en las actividades de aprendizaje.

Por otro lado, se observa que las dinámicas sociales también desempeñan un papel importante. La relación con las y los compañeros puede afectar tanto positiva como negativamente su aprendizaje. El acoso escolar o el *bullying* es mencionado como una interferencia, puesto que puede causar angustia y desconcentración (Castro et al., 2018). Además, la presión de los compañeros para compartir respuestas o realizar acciones que puedan distraerlos también es vista como un obstáculo.

El grado de obediencia y disciplina es otro tema que surge. Algunas niñas y niños mencionan que el obedecer o no obedecer puede influir en su capacidad para aprender. Esta

idea sugiere que las expectativas y las normas de conducta en la escuela pueden ser un factor de presión y estrés para ellos.

Además, el entorno familiar juega un papel crucial, ya que mencionan que el miedo de sus madres o las preocupaciones de los padres pueden interferir en su aprendizaje. También se menciona que mantenerse alejado de malos hábitos, como el uso de drogas o estar en "malos pasos", es importante para su proceso de aprendizaje.

En resumen, estas narraciones revelan que las y los niños enfrentan una serie de factores que interfieren en su proceso de aprendizaje, que van desde distracciones y relaciones con compañeros hasta dinámicas familiares y sociales más amplias. El reconocimiento de estas interferencias es esencial para abordar sus necesidades y brindar un entorno de aprendizaje más efectivo y apoyar su bienestar emocional.

## 7. Conclusiones

El desarrollo de esta investigación nos permitió realizar el proceso de recolección y sistematización de la información a partir de la problematización que surgió de nuestra categoría ordenadora de pensamiento —Procesos de aprendizaje—; así mismo, surgieron algunas situaciones que nos permitieron, con las dimensiones de la realidad, hacer una lectura de las dificultades que se nos presentaron durante este proceso y tejer un vínculo con las técnicas fundantes de la etnografía colaborativa y lo vivido en el trabajo de campo.

Tras el desarrollo de la investigación, hemos logrado analizar de manera profunda y significativa los múltiples significados que los estudiantes de cuarto grado de básica primaria de la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas atribuyen a sus experiencias de aprendizaje. Estos significados abarcan tanto las dimensiones académicas como las personales, lo que destaca la riqueza de sus perspectivas en relación con su proceso de aprendizaje.

El primer objetivo específico se cumple al describir en detalle los significados que los estudiantes confieren a sus experiencias de aprendizaje. Hemos observado que estos significados son diversificados y reflejan la singularidad de cada estudiante, lo que subraya la importancia de considerar sus experiencias individuales al diseñar enfoques pedagógicos más efectivos y significativos.

En relación con el segundo objetivo específico, hemos logrado identificar una variedad de situaciones que interfieren en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de básica primaria. Esto incluye factores tanto internos como externos, desde problemas de motivación y atención hasta dificultades relacionadas con el entorno familiar y las condiciones socioeconómicas. Estas identificaciones son fundamentales para diseñar estrategias educativas que aborden estas barreras y promuevan un entorno de aprendizaje más inclusivo y eficaz.

Las principales dificultades que vivimos fueron:

- A partir de la dimensión social y sus relaciones en la forma de organización, fue complicado escoger un solo territorio de práctica, por los tiempos institucionales, exigencias de la Licenciatura y los lugares de residencia de las maestras investigadoras. Cabe resaltar, que las actividades institucionales en varias ocasiones interfirieron en el despliegue de las diferentes actividades propuestas en el cronograma del proceso de investigación, lo cual nos llevó a reorganizar y reacomodar las dinámicas de trabajo de campo en el territorio simbólico.
- En la dimensión política, orientada a las relaciones de poder, fue notorio que la organización jerárquica interfirió en las dinámicas del trabajo de campo y en el

despliegue de las actividades que daban cuenta de los objetivos específicos abordados en la investigación.

- En la dimensión cultural, en cuanto a las relaciones a partir de la diferencia radical, estuvimos con un grupo de seres con creencias religiosas y nacionalidades diversas; lo cual, aunque enriqueció las donaciones para el proceso de recolección de información, también generó desafíos ante las formas de expresión verbal y costumbres familiares que hacían que nos detuviéramos en algunas de las actividades para afinar las producciones y comprensiones.
- En cuanto a la dimensión ecosófica, encontramos que en el lugar donde se desplegó el trabajo de campo la relación de espacio-sujeto, no fue la ideal; pues, por motivos de contaminación auditiva y malos olores generados por las fábricas contiguas a la Institución educativa, se perturbaba con regularidad el despliegue de las actividades escolares y la escucha clínico-crítica.
- Contemplando la dimensión económica y sus relaciones de distribución de bienes y servicios, consideramos que el despliegue de la investigación se vio afectada en las primeras semanas de trabajo de campo, porque no se les pudo garantizar a las niñas y a los niños refrigerio; lo cual, nos obligó a replantear los horarios, con el fin de realizar la práctica pedagógica durante la misma jornada escolar.

Esta investigación aporta valiosos insights al contexto educativo y al cuerpo docente al abordar a fondo los procesos de aprendizaje en el nivel de cuarto grado de básica primaria. El enfoque en la categoría ordenadora de pensamiento, "Procesos de aprendizaje", ha permitido recopilar e interpretar información de manera integral, destacando las experiencias de los estudiantes en dimensiones académicas y personales.

Uno de los aportes clave es la identificación de significados diversos que los estudiantes asignan a sus experiencias de aprendizaje. Este hallazgo resalta la singularidad de cada estudiante y subraya la importancia de considerar estas perspectivas individuales al diseñar estrategias pedagógicas efectivas y significativas.

Además, la investigación destaca una serie de situaciones que interfieren en los procesos de aprendizaje, abordando factores tanto internos como externos. Esta identificación de barreras, desde problemas de motivación y atención hasta dificultades relacionadas con el entorno familiar y las condiciones socioeconómicas, proporciona una base sólida para el diseño de estrategias educativas inclusivas y efectivas.

Las dificultades experimentadas durante la investigación también ofrecen valiosas lecciones para los maestros. La interferencia de dimensiones sociales, políticas, culturales, ecosóficas y económicas destaca la necesidad de una flexibilidad constante y una adaptabilidad en el enfoque pedagógico. La comprensión de estas complejidades puede guiar a los maestros en la creación de entornos educativos más dinámicos y receptivos a las diversas realidades de los estudiantes.

Por tanto, esta investigación proporciona una base sustancial para enriquecer la comprensión de los procesos de aprendizaje en el contexto específico de cuarto grado de básica primaria, brindando información valiosa para mejorar las estrategias educativas y promover un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo.

En cuanto a las técnicas del método etnográfico colaborativo, en la observación participante, se nos dificultó en algunas situaciones ser imparciales frente a las participaciones donadas por las niñas y los niños, ya que, al ser parte del grupo y estar compartiendo tanto tiempo, creamos una relación afectiva que varias veces nos llevó a dejarnos guiar por nuestras emociones.

Con respecto al diario de campo, una de las dificultades que experimentamos durante el despliegue del trabajo de campo fue que en algunos encuentros realizamos parcialmente el registro detallado y minucioso de la información, por no aplicar la observación necesaria que exige esta técnica de investigación. Así mismo, por el amplio número de donaciones hechas por las niñas y los niños participantes de la investigación.

Frente a la entrevista etnográfica, la principal dificultad que se nos presentó fue el no haber podido realizarla con todo el grupo en el tiempo estimado, por las actividades institucionales programadas en el Centro de práctica; lo que limitó las respuestas dadas por las niñas y los niños. Así mismo, la poca confianza de las y los estudiantes con dos de nosotras, para expresar sus ideas con libertad y completitud.

Algunas recomendaciones son, dado que la selección de un solo territorio de práctica se vio limitada por las restricciones institucionales y las ubicaciones de las maestras investigadoras, se recomienda establecer una coordinación más eficiente con las instituciones educativas y la universidad para anticipar estas dificultades. Además, podría considerarse la posibilidad de colaborar con otras instituciones educativas que se encuentren más cerca de las áreas de residencia de las investigadoras, lo que facilitaría el acceso a los territorios de práctica.

Para superar las interferencias jerárquicas en el trabajo de campo, se sugiere establecer comunicaciones y protocolos claros entre las investigadoras y la dirección de la institución



educativa. Esto podría incluir acuerdos previos sobre la flexibilidad en la implementación de actividades de investigación. La colaboración y el apoyo de la dirección escolar son fundamentales para garantizar un ambiente de trabajo adecuado.

Considerando la diversidad en las creencias religiosas y nacionalidades, se recomienda llevar a cabo sesiones de capacitación intercultural antes de comenzar la investigación. Esto ayudará a las investigadoras a comprender mejor las diferencias culturales y a establecer un ambiente de respeto y comprensión. Además, se puede brindar una guía de protocolos culturales para asegurar que las actividades se realicen de manera respetuosa y efectiva.

## Referencias

- Alzate-Gallego, Y., & Largo-Taborda, W. A. (2023). La narrativa transmedia en entornos de reconocimiento social. En *La investigación como herramienta para el desarrollo científico y tecnológico* (1.a ed., Vol. 18, pp. 365-385). Editorial EIDEC. <https://editorialeidec.com/wp-content/uploads/2023/02/CONVOCATORIA-CAPITULO17-VOL-18>.
- Araya-Pizarro, S.C., & Espinoza Pastén, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y representaciones*, 8(1), e312. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>.
- Arenas, A. C. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. COOP. Editorial Magisterio.
- Azorín Abellán, C. M., & Arnaiz Sánchez, P. (2015). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 22, 9–30. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2039>.
- Ballesteros De Valderrama, B. (2005), *El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Barcena Orbe, F. Bondía, J. L., & Sangrá, J. C. M. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 233-259.
- Bernabéu Brotóns, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea*, 6(2), 16-23.
- Cafiero Villanueva, S. A. (2020). La inversión pública en el sector educativo peruano y su relación con los informes de resultados de las pruebas PISA 2012-2018. (Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo). Repositorio Digital Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/63734>.
- Calle Álvarez, G. Y, & Pérez Guzmán, J. A. (2018). *Incidencia de un ambiente de aprendizaje apoyado por TIC en las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la producción de textos multimodales*. Universidad de Antioquia.
- Castro Hernández, J. L., Echeverry, M., & Silva Moreno, X. A. (2018). *Acoso escolar... ¿Por qué todo siempre a mí?, estudio realizado en la Institución Educativa Ateneo del municipio de Pradera Valle*. (Tesis de pregrado, Universidad Católica de Manizales). Repositorio Institucional UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2684>.

- Cifuentes Garzón, J. (2017). Vista de contexto sociocultural y aprendizaje escolar. *Revista Hojas y hablas*. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/128/128>.
- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cohen, J. (2003). *Inteligencia emocional en el aula*. Editorial Pax México.
- Coy Guerrero, L., & Martín Padilla, E. (2017). Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 47-64. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200003>.
- Dietz, G., & Cortés, L. S. M. (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 273-299. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599748>.
- Duque-Cardona, V., & Largo-Taborda, W. A. (2021). Desarrollo de las competencias científicas mediante la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en los estudiantes de grado quinto del instituto universitario de caldas (Manizales). *Panorama*, 15(1 (28)), 143–156. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1821>.
- Escorza, Y. H., & Aradillas, A. L. S. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Etchepareborda, M. C., & Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de neurología*, 40(1), 79-83.
- Feldman, R. S. (2005) *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (sexta edición) México, McGrawHill.
- Fernández, M. (1991). *La escuela a examen*. (Eudema, ediciones de la universidad Complutense, S, A).
- Ferreira, H. A., & Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Noveduc Libros.
- Flórez Aristizábal, S. M. (2021). *Actividades rectoras: estrategias didácticas que favorecen el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, de los niños en el grado transición de la Institución educativa Villa del Sol*. [trabajo de grado profesional]. Universidad de San Buenaventura Medellín.
- Frigerio, G. (2012). *La posición del investigador. V Encuentro de educación y desarrollo humano: sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en educación superior*. Santiago de Cali: Facultad de educación de la Universidad San Buenaventura.

- Gallego León, A. (2021). *Integración de las TIC en el proceso de aprendizaje de estudiantes de segundo grado en tiempos de pandemia por Covid -19* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia.
- García, C. M., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* (Vol. 115). Narcea Ediciones.
- Gaviria Ramírez, M. A. (2019). *¿Cómo te va en la escuela? Relación entre contextos, sujetos y escuela. Factores ambientales que afectan el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Concejo de Medellín, desde la experiencia de enseñanza de las Ciencias Naturales.* [trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia.
- Grisales, L.D y Zuluaga, D.P. (2018). La didáctica no parametral, un camino investigativo de constante cierre y apertura. *Revista Plumilla Educativa*, 21(1), 11-28. <https://doi.org/10.30554/plumidaedu.21.2973.2018>.
- Gutiérrez-Giraldo, M. M., & Largo-Taborda, W. A. (2022). La comprensión lectora mediada por TIC: una estrategia para potenciar la proyección social. En *Innovación Educativa: Reflexiones y desafíos de las prácticas con uso de las TIC* (1.a ed., Vol. 1, pp. 111-131). Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. <https://www.ucm.edu.co/innovacioneducativa-reflexiones-y-desafios-de-las-practicas-con-uso-de-las-tic/>.
- Gutiérrez-Giraldo, M. M., & Largo-Taborda, W. A. (2023). La comprensión lectora mediada por TIC: una estrategia para potenciar la proyección social. En *Innovación Educativa: Reflexiones y desafíos de las prácticas con uso de las TIC* (1.a ed., Vol. 1, pp. 111-131). Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. <https://www.ucm.edu.co/innovacion-educativa-reflexiones-y-desafios-de-laspracticas-con-uso-de-las-tic/>.
- Gutiérrez-Giraldo, M. M., Grajales Ospina, Y. F., Largo-Taborda, W. A., & Estrada Granados, V. (2023). El ABP como estrategia educativa para el fortalecimiento del pensamiento lógico matemático a través de las TIC: Un aporte desde la proyección social en la escuela de Fútbol y Danzas en la comunidad de San Sebastián (Manizales). In *Libro de Autoría colectiva “Innovación Educativa” Vol.1 Núm. 6* (CID-Centro de Investigación y Desarrollo, Vol. 1, pp. 20–38). CID - Centro de Investigación y Desarrollo. [https://doi.org/10.37811/cli\\_w939](https://doi.org/10.37811/cli_w939).

- Horizonte de la Ciencia 9 (17) jul-dic 2019 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En línea): 2413-936X Cerrón, W. *La investigación cualitativa en educación*, 159-167 Sección: Investigación en Educación 162.  
<https://doi.org/10.34893/n5577-8798-0872-b..>
- Imaginario, A. (2021). *Significado de arte*. <https://www.significados.com/arte/>.
- Institución educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas. (2021). *Archivo fotográfico Facebook*.  
<http://antioquiabellokva.blogspot.com/>.
- Izquierdo, J. L., Alfonso, M. R., Zambrano, M. A., & Segovia, J. G. (2019). Aplicación móvil para fortalecer el aprendizaje de ajedrez en estudiantes de escuela utilizando realidad aumentada y m-learning. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E22), 120-133.
- Jaramillo Valencia, B., Largo Tapasco, S. & Gómez Monsalve, L. (2020). Sobre el vínculo afectivo y los procesos de aprendizaje en niños de 7 a 9 años de edad. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-19. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3552>.
- Largo-Taborda, W. A., & Henao-Díaz, D. (2022). Evaluación formativa: impulsando el aprendizaje contextualizado y la mejora de la práctica docente. *Revista De Investigaciones · UCM*, 22(39). <https://doi.org/10.22383/ri.v22i39.190>.
- Largo-Taborda, W. A.; López Ramírez, M. X.; Gutiérrez Giraldo., M. M.; Flórez Estrada, J. F.; López López, A. J. (2022). La relación entre la práctica docente en las escuelas normales superiores del departamento de Caldas y los resultados de las pruebas saber 11. En *La investigación científica en diversas ciencias*. (1.a ed., Vol. 15, pp. 241–269). Editorial EIDEC. <https://doi.org/10.34893/o5438-7720-2889-r>.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul*, 19(2), 04-27.
- Lizana Puelles, E. & Pinelo Risco, P. (2013), *Tecnologías de información y comunicación (tics) en programa social de alfabetización*. Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso para eumed.net Derechos de autor protegidos. <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1241/index.htm>.
- Londoño, M. N, Pulgarín, A., & Zuluaga, E. (2020). *Prácticas pedagógicas de las maestras para favorecer la disponibilidad (motivación) en el aprendizaje de los niños de primero de primaria en las Instituciones Educativas Pequeña María, Colegio La Salle de Bello y Nuestra Señora del Carmen*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de San Buenaventura Medellín.

- López M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora: XXI, *Revista de Educación*. (3), 15-53. Universidad de Huelva.
- López-Ramírez, M. X., Gutiérrez-Giraldo, M. M., & Largo-Taborda, W. A. (2023). Caracterización de las prácticas pedagógicas con tic en las licenciaturas en educación de la universidad católica de Manizales. En *Innovación Educativa: Reflexiones y desafíos de las prácticas con uso de las TIC* (1.a ed., Vol. 1, pp. 40-59). Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. <https://www.ucm.edu.co/innovacion-educativareflexiones-y-desafios-de-las-practicas-con-uso-de-las-tic/>.
- Marín-Cano, M. L., Parra Bernal, L. R., Burgos Laitón, S. B., y Gutiérrez Giraldo, M. M. (2018). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 154–175. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.9>.
- Martínez, A., Quintero, G., & Ruiz, Y. (2013), *La importancia del lenguaje en los procesos de aprendizaje*. *Revista Vanguardia psicológica clínica teórica y práctica*, ISSN 2216-0710 Universidad Manuela Beltrán, Programa de Psicología, Bogotá D.C. Colombia.
- Maturana, H. (2006). *Ontología del conversar*. Desde la biología a la psicología, 84.
- Mckeown, R., Hopkins, C. A., Rizzi, R., & Chrystallbridge, M. (2002). *Manual de educación para el desarrollo sostenible* (Vol. 865). Centro de Energía, Medio Ambiente y Recursos.
- Moreno Barco, L. M. (2017). *La pedagogía de la potenciación un reto para un sujeto institucionalizado* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales Facultad de Ciencias Humanas Manizales] RIDUM Repositorio Institucional Universidad de Manizales Colombia.
- Nunes de Almeida, P. (2002). *Educación lúdica*. Bogotá: Ediciones San Pablo.
- Obando Zapata, G., & Múnera Córdoba, J. J. (2003). Las situaciones problema como estrategia para la conceptualización matemática. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(35), 185-199.
- Oller, J., Arriazu, R., Nieto, M., & Fauré, J. (2020). El Lifebook como herramienta de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio proceso de aprendizaje. En Lindín, C., Esteban, M.B., Bergmann, J.C.F., Castells, N., & Rivera-Vargas, P. (Ed.). *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos* (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona) (pp. 1001-1008). Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universitat de Barcelona.

- Padilla, E. (2012). Lo lúdico en el desarrollo del niño cognitivo del niño. Escuela de Estudios Generales. Universidad de Costa Rica. *Repertorio Americano. Segunda nueva época* N°22. Enero Diciembre, 2012.
- Parra-Bernal, L. R., & Agudelo-Marín, A. (2022). *Innovación educativa: reflexiones y desafíos de las prácticas con uso de TIC*. Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Parra-Bernal, L. R., & Rengifo Rodríguez, K. (2021). Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC. *Educación*, 30(59), 237-254. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202102.012>.
- Parra-Bernal, L. R., Menjura Escobar, M. I., Pulgarín Puerta, L. E., y Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70–94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>.
- Pedreira, M. (2018). Intervenir, no interferir: el adulto y los procesos de aprendizaje. *Aula de Infantil*, 96, 9-13.
- Peña García, S. N. (2020). La concepción del aprendizaje y la evaluación en alumnos de educación primaria. *Panorama*, 14(27). Politécnico Grancolombiano. Secretaría de Educación Pública. Colombia
- Pérez Torres J. M., & Salamanca Velandia, S. R. (2013), *Influencia de las estrategias pedagógicas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de una institución de básica primaria de la ciudad de Bucaramanga*. Universidad Cooperativa de Colombia UCC, Bucaramanga. <http://dx.doi.org/10.18566/puente.v7n2.a11>.
- Pérez, N. P. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario.
- Piglia, R. (2005). *El viaje y la investigación como modos de narrar básicos*. Universidad de Talca.
- Pineau, P., (1996). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En H. Cocuzza (Comp.). *Historia de la educación en debate* (pp. 306-331). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pineau, P., (2005). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia*. <http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/derecha/novedades/pdf/19971>.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre el proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Pozo, J. & Monereo, C. (2001). *El aprendizaje estratégico Docencia Universitaria*, Vol II, Año 2001, N° 2 SADPRO - UCV Universidad Central de Venezuela. Editorial: Madrid, Aula XXI, Santillana, 1999 Madrid, España.
- Quintar, E. (2002). *Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral*: Entrevista con Estela Quintar.  
[http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene\\_jun\\_2009/aula\\_magna/aula\\_magna\\_art1\\_p3.htm](http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/aula_magna/aula_magna_art1_p3.htm).
- Quintar, E. (2009). Pedagogía de la potencia y Didáctica No Parametral: *Entrevista con Estela Quintar*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, México.
- Ramón, G. C. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 1(4), 5–39.
- Rappaport, J. (2005) *Intercultural utopias: Public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*. Durham: Duke University Press.
- Restrepo, E. (2018), *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2018. 1°. ed. Lima. 144pp.
- Rubio Hurtado, M. J., García-Durán, P., & Millet, M. (2010). Evaluación continua a través de Moodle para involucrar al alumnado en su proceso de aprendizaje. *REIRE*, 3(1), 46-65.
- Ruiz Ortega, F. J., y Rodas Rodríguez, J. M. (2023). Emociones al enseñar Biología y enseñar a argumentar en Biología. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 71–93.  
<https://doi.org/10.17151/rllee.2023.18.2.4>.
- Sánchez, E. F. (1999). Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua. Encuentro. *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11, 1999-2000.
- Sandoval Fagua, A. I. (2016). *Los centros de aprendizaje como estrategia pedagógica dentro del proceso lecto escritor competente*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Procesamiento de información. 217-224 y constructivismo 251-274.  
<https://tendencias781.wordpress.com/2017/05/21/schunk-d-2012-teorias-del-aprendizaje-una-perspectiva-educativa/>.
- Scorsolini-Comin, Fabio. (2019). Implicaciones pedagógicas del concepto de aprendizaje en la asistencia en Enfermería. *Index de Enfermería*, 28(1-2), 56-60. Epub 09 de diciembre



de

2019.

[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S113212962019000100012&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113212962019000100012&lng=es&tlng=es).

- Trujillo Flórez, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/825>.
- Villegas Peñaranda, D. T. (2020). *Hacia un Aprendizaje Significativo en el Área de Historia en la Institución Educativa San José en Uramita, Antioquia*, [Tesis de Grado para optar al Título de Licenciada en Ciencias Sociales] SISNAB Institución Universitaria Politécnico Gran colombiano Licenciatura en Ciencias Sociales Bogotá. <https://alejandria.poligran.edu.co/>
- Vived Conte, E. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación* (Vol. 194). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Viveros Contreras, R., & Velasco Toro, J. M. (2015). Procesos de aprendizaje en modalidades virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), 101-120.
- Zuluaga Giraldo, J. I., & Largo Taborda, W. A. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179–186. <https://doi.org/10.21676/23897856.3657>.

## Anexos

### **Anexo 1.** *Consentimiento informado para participantes de la investigación.*

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación con una clara comprensión de la naturaleza de la misma, así como de su rol en esta.

La presente investigación es conducida por: \_\_\_\_\_, de la Universidad \_\_\_\_\_

Sus objetivos son:

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto implicará participar cada semana en encuentros previamente acordados. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, usted tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado (a) de los objetivos. Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará un tiempo acordado cada semana. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a las investigadoras y los investigadores.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada por medio virtual y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido.

Nombre del o la participante	Firma	Fecha
------------------------------	-------	-------


Anexo 2. Ficha: Descubro y comparto

Nombres completos: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_

1. Observa bien las pistas y descubre las palabras ocultas. Escribe la letra que corresponde a cada símbolo.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
←	Ω	›	↗	©	∞	⌈	↑	Σ	↘	↕	□	/	↓	Ψ	φ	≤	↖	¥	↔	◇	ψ	↙	⊕	□	□	↑

A.

←	≤	¥	©	↓	↗	©	¥

B.

›	φ	↓	φ	›	©	¥

C.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

©	□	≤	©	¥	Σ	©	↓	}	Σ	←
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

D.

↗	©	↔	}	ψ	Ω	¥	Σ	¥

2. ¿Qué relación tienen las palabras que acabas de encontrar?

---



---



---

3. Colorea las imágenes que consideres que se relacionan con la palabra aprender.



**4. Responde la siguiente pregunta:**

**¿Qué es para ti aprender?**