

Disertaciones en torno a la educación básica: pedagogía, investigación y cultura

Alexis Uscátegui Narvéez
Ramiro Ruales Jurado
Compiladores





Editorial
UNIMAR

Colección Evento

Disertaciones en torno a la educación básica: pedagogía, investigación y cultura

Alexis Uscátegui Narváez
Ramiro Ruales Jurado
Compiladores

Universidad Mariana
2019

Disertaciones en torno a la educación básica: pedagogía, investigación y cultura

Autores:

Hna. Marianita Marroquín Yerovi
Gilbert Caviedes Quintero
Hna. Martha Edilma Queta Yoge
Diana Cristina Lourido Jurado
Martha Ximena Cundar
Paola Andrea Moncayo Ordoñez
Édison Duván Ávalos
Agueda Emperatriz Rodríguez Criollo
Jessy Verónica Barba Ayala
Cristian Eduardo Guzmán Torres
Adriana Elizabeth Aroca Faréz
Tania Elizabeth Narváez Lima

Compiladores: Alexis Uscátegui Narváez, Ramiro Ruales Jurado

Editor: Luz Elida Vera Hernández, Editorial UNIMAR

Fecha de publicación: 29 de octubre 2019

Páginas: 88

ISBN: 978-958-8579-53-5

Info copia: 1 copia disponible en la Biblioteca Nacional de Colombia

Existencias

Biblioteca Nacional de Colombia

Copia Material Localización

1 Libro Electrónico Biblioteca Nacional – Libros (consecutivo)

Disertaciones en torno a la educación básica: pedagogía, investigación y cultura

Compiladores: Alexis Uscátegui Narváez, Ramiro Ruales Jurado

Editora: Luz Elida Vera Hernández

Editorial: Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

Fecha de publicación: 29 de octubre 2019

Páginas: 88

ISBN: 978-958-8579-53-5

Edición: Primera

Formato: electrónico

Colección: evento

Materia: Educación

Materia tópico:

Palabras clave: cultura, educación básica, investigación, pedagogía

País/Ciudad: Colombia / San Juan de Pasto

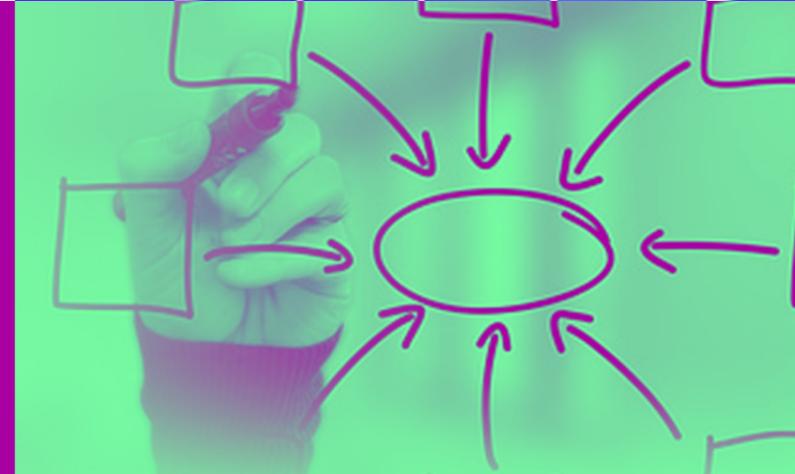
Idioma: Español

Menciones: Ninguna

Visibilidad: Página web Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

Tipo de contenido: Disertaciones en torno a la educación básica: pedagogía, investigación y cultura

Comité Administrativo y Financiero



Diego Rodríguez Ortiz
Lidia Delgado Yepes

Comité Científico

Alexis Uscátegui Narváez
Ramiro Ruales Jurado
Ruth Pantoja Burbano
Sara Lucero Revleo

Comité de Logística

Amanda Cortés Bravo
Nancy Meza
Germán Marcillo Hernández

Comité de Egresados

María Victoria Villacrez
Jairo Cassetta Córdoba

Comité de Comunicaciones

Fernando Ibarra Caicedo

Acto cultural

Hna. Aylem Yela Romo f.m.i.

Universidad Mariana

Hna. **María Teresa González Silva,** f.m.i.
Rectora

Nancy Andrea Belalcázar Benavides

Vicerrectora Académica

Luis Alberto Montenegro Mora

Director Centro de Investigaciones

Luz Elida Vera Hernández

Directora Editorial UNIMAR

Editorial UNIMAR

Luz Elida Vera Hernández

Directora Editorial UNIMAR

David Armando Santacruz Perafán

Diseño y Diagramación

José Ibarra Caicedo

Diseño de carátula

Leidy Stella Rivera Buesaquillo

Corrección de Estilo

Correspondencia:

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104
Tel: 7314923 Ext. 185
E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Disponible:

Cítese como: Uscátegui, A. y Ruales, R. (comps.). (2019). *Disertaciones en torno a la educación básica: pedagogía, investigación y cultura*. San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores; de igual manera, éstos han declarado que, en su totalidad, es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial. Para la reproducción con cualquier otro fin es necesaria la autorización de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana.



Disertaciones en torno a la educación básica: pedagogía, investigación y cultura by Hna. Marianita Marroquín Yerovi Gilbert Caviedes Quintero Hna. Martha Edilma Queta Yoge Diana Cristina Lourido Jurado Martha Ximena Cundar Paola Andrea Moncayo Ordoñez Édison Duván Ávalos Agueda Emperatriz Rodríguez Criollo Jessy Verónica Barba Ayala Cristian Eduardo Guzmán Torres Adriana Elizabeth Aroca Faréz Tania Elizabeth Narváez Lima is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License.

Contenido

Presentación

8

Capítulo 1. Pedagogía

10

1.1 La metacognición en su sentido intrínseco y la neuroeducación, hacia la calidad del aprendizaje

Hna. Marianita Marroquín Yerovi

11

1.2 El currículo integrado como alternativa de transformación de la escuela, a partir de nuevas formas de construcción de conocimiento

Gilbert Caviedes Quintero

21

Capítulo 2. Investigación

28

2.1 La investigación en el aula como proceso pedagógico y su contribución al rendimiento académico

Hna. Martha Edilma Queta Yoge

29

2.2 Características motoras y posturales de estudiantes de primero a tercero de primaria en Pasto

Diana Cristina Lourido Jurado, Martha Ximena Cundar, Paola Andrea Moncayo Ordoñez

39

Capítulo 3. Cultura

50

3.1 Pedagogía del otro mundo: las suturas de Juan Chiles y Rosendo Paspuel sobre la fractura binacional

Édison Duván Ávalos

51

3.2 *Cyberbullying* y la autoestima en estudiantes de primeros años de bachillerato general unificado

Agueda Emperatriz Rodríguez Criollo, Jessy Verónica Barba Ayala, Cristian Eduardo Guzmán Torres, Adriana Elizabeth Aroca Faréz, Tania Elizabeth Narváez Lima

77



Presentación

El programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana celebró en el mes de octubre de 2018 el *1er Seminario Nacional e Internacional en Educación Básica: Pedagogía, investigación y Cultura*. Este escenario tuvo como propósito compartir diversas experiencias académicas, investigativas y culturales con la participación de docentes y estudiantes de distintas universidades y áreas de la educación. Asimismo, lo interesante de este evento, fue haber encontrado el albur del nuevo conocimiento que entrega la vida escolarizada, es ahí donde el mundo intelectual puede interactuar a través de la palabra científica y creadora.

En esta perspectiva, en el presente libro se encuentran compiladas las disertaciones que dan origen a una nueva forma de entender y

reflexionar el universo educativo en sus primeros años de escolarización. Pero, además, este proyecto escritural va más allá del suceso de divulgar un determinado conocimiento, mejor aún, su función radica en construir un espacio para el disenso. Dialogar, analizar, cuestionar, peor también comparecer es la constelación política que el lector hallará en estas páginas.

En suma, el evento en mención permitirá en ulteriores organizaciones, reflexionar otro tipo de saberes que se circunscriben en el contexto de la educación, fundamentalmente en su singular triada: pedagogía (enseñar, formar y evaluar); investigación (fundamentos, experiencias e innovación) y cultura (diversidad, ambiente y tecnología).



Capítulo 1. Pedagogía

1.1 La metacognición en su sentido intrínseco y la neuroeducación, hacia la calidad del aprendizaje¹

Hna. Marianita Marroquín Yerovi ²

Resumen

El artículo de reflexión propuesto es el resultado de la búsqueda de una categoría inductiva o categoría emergente, la cual se obtuvo mediante una de las formas de triangulación, es decir, una ‘triangulación por método’: el cuantitativo y el cualitativo. Este proceso se deriva de la investigación titulada: *Enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista desde la práctica pedagógica del docente. Estudio de caso de dos unidades educativas de carácter privado en Quito e Ibarra en Ecuador*. El objetivo del artículo se logró desde la metodología mixta por la información cuantitativa y cualitativa relacionada con la metacognición. Lo cuantitativo permitió la información metacognitiva desde el instrumento denominado ‘Escenario de aprendizaje – trabajo de aula’ y la información cualitativa, desde la entrevista estructurada, tomada de una subcategoría relativa a la metacognición. La triangulación

¹ Artículo de Reflexión. Correspondiente a dos situaciones: la necesidad de compartir aspectos válidos desde el saber pedagógico y la reflexión sobre una categoría emergente de la investigación titulada: *Enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista desde la práctica pedagógica del docente. Estudio de caso de dos unidades educativas de carácter privado en Quito e Ibarra en Ecuador (2014-2017)*, lo cual se concreta en: “El sentido intrínseco de la metacognición”.

² Doctora en Estudios Sociales y Políticos, Universidad de Valencia. Magíster en Docencia Universitaria, UPN. Licenciada en Filosofía y Teología, Universidad Mariana, Maestra Superior. Docente titular, Universidad Mariana. Líder del Grupo Praxis Universidad Mariana (A1 - Colciencias). Correo electrónico: hmmarroquin@umariana.edu.co

permitió cristalizar el proceso y definirlo como “sentido intrínseco de la metacognición”, que implica adentrarse en el proceso mismo de lo metacognitivo, y desde los esquemas mentales, relacionarlo con la neuropsicología y la neurodidáctica, hacia un nuevo aprendizaje dentro de la neuroeducación. Por lo tanto, el propósito es el compartir el saber pedagógico, profundizando en “el sentido intrínseco de la metacognición”, y avances en procesos neuroeducativos para la docencia y el aprendizaje cualificados.

Palabras clave: aprendizaje, conocimiento, epistemología, neuropsicología, pedagogía.

Metacognition in its intrinsic sense and neuroeducation, towards the quality of learning

Abstract

The proposed reflection article is the result of the search for an inductive category or emerging category, obtained through one of the forms of triangulation; that is, a ‘triangulation by method’: the quantitative and the qualitative. This process is derived from the research entitled: *Teaching and learning with a constructivist approach from the pedagogical practice of the teacher. Case study of two private educational units in Quito and Ibarra in Ecuador*. The objective of the article was reached from the mixed methodology by quantitative and qualitative information related to metacognition. The quantitative allowed metacognitive information from the instrument called ‘Learning scenario - classroom work’ and qualitative information, from the structured interview, taken from a subcategory related to metacognition. Triangulation allowed crystallizing the process and

define it as “intrinsic sense of metacognition”, which implies going into the metacognitive process itself, and relating it to neuropsychology and neurodidactics towards a new learning within neuroeducation, from mental schemes. Therefore, the purpose is to share pedagogical knowledge, delving into “the intrinsic sense of metacognition”, and making advances in neuroeducational processes for qualified teaching and learning.

Key words: learning, knowledge, epistemology, neuropsychology, pedagogy.

Metacognição em seu sentido intrínseco e neuro- educação, em direção à qualidade da aprendizagem

Resumo

O artigo de reflexão proposto é o resultado da busca por uma categoria indutiva ou emergente, obtida através de uma das formas de triangulação; isto é, uma ‘triangulação por método’: o quantitativo e o qualitativo. Esse processo deriva da pesquisa intitulada: Ensino e aprendizagem com abordagem construtivista a partir da prática pedagógica do professor. Estudo de caso de duas unidades educacionais de carácter privado em Quito e Ibarra no Ecuador. O objetivo do artigo foi alcançado a partir da metodologia mista por informações quantitativas e qualitativas relacionadas à metacognição. As informações metacognitivas quantitativas permitidas do instrumento chamado ‘Cenário de aprendizagem - trabalho em sala de aula’ e as informações qualitativas, da entrevista estruturada, extraídas de uma subcategoria relacionada à metacognição. A triangulação permitiu cristalizar o processo e defini-lo como ‘senso intrínseco de metacognição’, o que

implica entrar no próprio processo metacognitivo e relacioná-lo à neuropsicologia e neuro-didática em direção a um novo aprendizado dentro da neuro-educação, a partir de esquemas mentais. Portanto, o objetivo é compartilhar o conhecimento pedagógico, aprofundando o ‘senso intrínseco de metacognição’ e avançando nos processos neuro-educacionais para o ensino e a aprendizagem qualificados.

Palavras-chave: aprendizagem, conhecimento, epistemologia, neuropsicologia, pedagogia.

Introducción

El artículo de reflexión es el resultado del saber pedagógico centrado en dos temas de interés como es la metacognición y la neuroeducación. Sobre la metacognición se ha adelantado varias investigaciones enfocadas desde diferentes ángulos acorde con el objeto de estudio propuesto. Dentro del tema central, se incluye aportes relativos a la metacognición en general y el proceso hacia la obtención de la categoría denominada el “sentido intrínseco de la metacognición”. Sobre la neuroeducación se posee ya un avance en la asesoría de tesis de maestría titulada: *La Neuroeducación y su influencia en el aprendizaje significativo en estudiantes de tres Instituciones de nivel Básica Primaria*. Por lo anterior, desde el nuevo conocimiento, se ha considerado la importancia del tema en la actualidad en el campo del aprendizaje y de la docencia.

El contenido de este trabajo profundiza en aspectos de la metacognición y la neuroeducación, con la certeza de que tanto la una como la otra tienen como base, los procesos mentales y la construcción del conocimiento; sobre el primero, es decir, en la metacognición, sus procesos son perceptibles por el mismo educando luego de vivir la

cognición, en cambio en el segundo, es posible activar las capacidades cerebrales mediante la neurodidáctica, en bien de formas atractivas de aprendizaje y docencia.

La triangulación que se consigna es parte del proceso de análisis de la investigación titulada: *Enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista desde la práctica pedagógica del docente. Estudio de caso de dos unidades educativas de carácter privado en Quito e Ibarra en Ecuador*. Desde el diseño metodológico se acudió a un paradigma mixto. Los estudios mixtos son propicios cuando el objeto de estudio amerita retomar información tanto cualitativa como cuantitativa, y es posible combinarlos para obtener los resultados esperados.

El enfoque es empírico analítico y hermenéutico-comprensivo. Los datos cuantitativos se recuperan desde el primer objetivo de la investigación, y el proceso interpretativo-comprensivo se aplica a la muestra mediante una entrevista estructurada, cuya información fue clave para hacer la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos. En el proceso de análisis de la investigación se percibió la necesidad de proponer una nueva categoría que recoja los temas tratados. El proceso realizado para conseguirlo fue la triangulación “por método” y como resultado emergió el tema “el sentido intrínseco de la metacognición”.

Es importante tomar los temas básicos del conocimiento metacognitivo, para que se perciba el hilo conductor hacia la vinculación de la metacognición desde su sentido intrínseco y la neuroeducación. Se incluyen los ejes epistemológicos del pensamiento de Flavell (1979, 1987), trabajados por varios autores, entre ellos: Soler y Benlliure (1995); Pozo y Monereo (1999); Mayor, Suengas y González (1993); Marroquín (2011), Scheuer et al. (2006); Beltrán (1998) y otros. Se destaca el interrogante: ¿La metacognición

es un proceso o un producto?, la cual se ha trabajado desde la consulta al documento emitido por el Ministerio de Educación de la República del Perú (2007).

La neuroeducación, como tema clave, es parte del temario, y se pretende hacer un aporte desde lo epistemológico. De esta manera, la metacognición en su esquema teórico propone el mejoramiento de los esquemas mentales del que aprende, asimismo, propone tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro, integrados con la Psicología, la Sociología y la Medicina, haciendo efectivo el proceso para el aprendizaje a través de la neurodidáctica.

Ejes epistemológicos del pensamiento de Flavell (1979, 1987)

Autores como Scheuer et al. (2006), Marroquín (2011), Benlliure (como se citó en Soler y Benlliure, 1995), “según Flavell, hay que consierar cuatro elementos metacognitivos: metas cognitivas, conocimiento metacognitivo (con las tres variables de tarea, persona y estrategia), experiencias metacognitivas y estrategias metacognitivas” (Beltrán, 1998, p. 57; Pozo y Monereo, 1999, p. 123; Mayor et al., 1993, p. 52).

a) *Conocimiento metacognitivo*: Se refiere a “aquella parte del conocimiento del mundo que se posee y que tiene relación con asuntos cognitivos o quizá psicológicos” Flavell (como se citó en Marroquín, 2011, p. 61). Además, Soler y Benlliure (1995), refiriéndose al conocimiento metacognitivo señalan que:

En la actualidad las teorías psicológicas y modelos de aprendizaje se han interesados por los procesos internos; es decir, en cómo el sujeto **codifica, almacena, recupera y combina la información** para dar a los procesos de búsqueda que cada sujeto realiza y en la evaluación de las alternativas con respecto a la meta (Flavell, 1987; García, Pérez y Clemente, 1993, p. 417).

El conocimiento metacognitivo está estructurado a partir de tres tipos de variables o categorías que se relacionan entre sí (ver Figura 1).

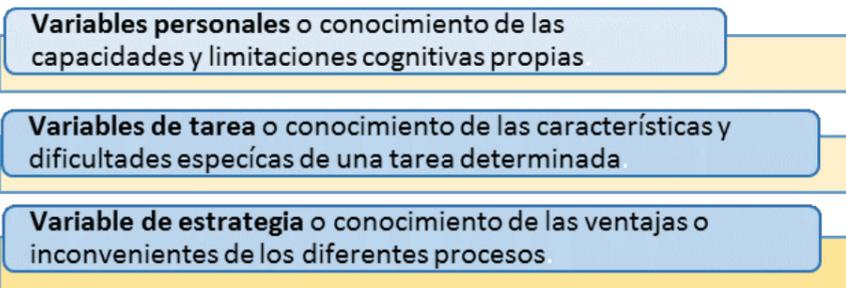


Figura 1. Variables del conocimiento metacognitivo.

- *Autoconocimiento*: “Se construye a lo largo del desarrollo” (Beltrán y Genovard, 1998, p. 365); es decir, en el proceso de crecimiento de los individuos. El *conocimiento metacognitivo* se refiere a “aquella parte del conocimiento del mundo que se posee y que tiene relación con asuntos cognitivos o quizá psicológicos” Flavell (como se citó en Marroquín, 2011, p. 61).
- *Variable de tarea*. Beltrán y Genovard (1998) expresan:

La segunda fuente de la metacognición son las tareas. El conocimiento en ese caso, viene dado por la reflexión que supone averiguar o saber acerca de las demandas de la tarea: los objetivos, es decir, hacia dónde se dirige, la amplitud que tiene la tarea, si es nueva o conocida, etc. (p. 367).

- *El conocimiento estratégico*:

Este conocimiento incrementa la capacidad del sujeto para planificar, evaluar y controlar su actuación en situaciones posteriores. Por ejemplo, si solicitamos de los alumnos que escriban un texto libre sobre algún tema de su elección, el alumno debe realizar ciertas actividades hasta completar la tarea. (...) Unas tendrán como finalidad completar la actividad (Beltrán y Genovard, 1998, pp. 367-368).

- *Las experiencias metacognitivas*. En el trabajo de Díaz y Hernández (2006), se encuentra una ampliación sobre lo que Flavell considera “experiencias metacognitivas”. Las experiencias metacognitivas son aquellas experiencias de tipo consciente sobre asuntos cognitivos o afectivos (pensamientos, sentimientos, vivencias, entre otros). No cualquier experiencia que tiene el sujeto es metacognitiva, para que pueda considerarse como tal, es necesario que posea relación con alguna tarea cognitiva.

La metacognición como proceso y como producto

Este tema es considerado pertinente para entrar en la esencia del “sentido intrínseco de la metacognición”, para lo cual es necesario contar con el pensamiento y los aportes a manera de interrogantes, facilitando así, el abordaje al núcleo metacognitivo.

La metacognición como proceso

La metacognición es un proceso, es decir, es el conocimiento y control que tienen las personas sobre su propio proceso de aprendizaje. Según Mateos (como se citó en Ministerio de Educación de la República del Perú, 2007), el aprendiz competente sería el que emplea sus conocimientos metacognitivos para “autorregular eficazmente su aprendizaje y, a su vez,

la regulación ejercida sobre el propio aprendizaje puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz” (p. 8). Es la reflexión sobre la acción, que tiene como fin reconocer las condiciones resultantes de la tarea y el reconocimiento de los recursos personales y estrategias que se posee para resolverla. Durante el proceso se plantean varias preguntas (ver Figura 2).

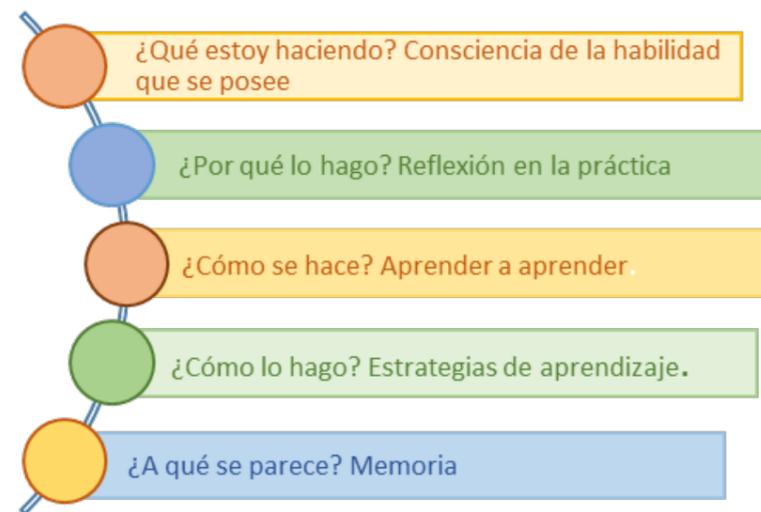


Figura 2. Metacognición como proceso.

Fuente: Ministerio de Educación de la República del Perú, 2007.

La metacognición como producto

Es el conocimiento que logra la persona posteriormente al desarrollo de la tarea, ya que al realizarla evalúa su propio desempeño, y ella misma se provee de un *autofeedback*, que le permite acumular nuevos datos de lo que se deberá hacer en el futuro. Las preguntas centrales en esta etapa se encuentran en la Figura 3.



Figura 3. Metacognición como producto.

Fuente: Ministerio de Educación de la República del Perú, 2007.

Considerando a la metacognición como producto, se plantean tres condiciones de realización de las estrategias de aprendizaje, a saber: **planear** el curso de la acción cognitiva, que consiste en organizar y seleccionar estrategias; **supervisar** (monitorear), implica la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias; **evaluar** es el proceso de estar pendiente de cuán cerca se está de la meta o submeta (Jiménez, como se citó en Ministerio de Educación de la República del Perú, 2007).

La neuroeducación

Surge el siguiente interrogante: ¿Qué es la neuroeducación?

Neuroeducación es una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro. Neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrados con la psicología, la sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores. (Mora, 2013, s.p.).

Y más adelante el mismo autor expresa:

Neuroeducación es también un campo de la neurociencia nuevo, abierto, lleno de enormes posibilidades que debe proporcionar herramientas útiles para la enseñanza y, con ello, alcanzar un pensamiento verdaderamente crítico en un mundo cada vez de más calado abstracto y simbólico. (...) La neuroeducación

incluye entre sus cometidos ayudar a detectar procesos psicológicos o cerebrales que puedan interferir con el aprendizaje y la memoria. (s.p.).

Con estos presupuestos y otros, y como ya se mencionó anteriormente, se adelanta una investigación de maestría, denominada: *La Neuroeducación y su influencia en el aprendizaje significativo en estudiantes de tres Instituciones de nivel Básica Primaria*. Esta propuesta tiene ya su norte hacia un estudio experimental. Además, de lo expuesto dentro de las definiciones que implica el estudio, se hace explícito lo siguiente.

La neuroeducación, con la ayuda de la neurociencia, trata de encontrar vías a través de las cuales se aplique en el aula el conocimiento sobre los procesos mentales y cerebrales de la emoción, la curiosidad y la atención, y cómo estos procesos se potencian, y cómo con ellos se abre las puertas al conocimiento a través de los mecanismos de aprendizaje y memoria. Además, la neurodidáctica (Valdés, s.f.) se convierte en la ayuda efectiva para constituir de hecho la neuroeducación, considerando la importancia de la vinculación de la neuropsicología y neurobiología al servicio de la docencia y el aprendizaje (Mora, 2013). Esto se apoya en la neurodidáctica, ya que:

Es una disciplina reciente que se ocupa de estudiar la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el desarrollo del cerebro o lo que es lo mismo es la disciplina que favorece que aprendamos con todo nuestro potencial cerebral. (Valdés, s.f., p. 1).

En esa medida, el aprendizaje y la memoria están estrechamente ligados, de hecho, se cuenta con estudios neuronales implicados en el proceso de la información, que han demostrado que “el encéfalo no se limita a recibir información del mundo externo, sino más bien construye imágenes que es lo que finalmente percibimos” (Valdés, s.f., p. 3).

Metodología

Se trabajó con un modelo mixto, se acudió a un paradigma cuantitativo y cualitativo, los cuales se complementaron en el desarrollo de la investigación. Los estudios mixtos son propicios cuando el objeto de estudio amerita el retomar información tanto cualitativa como cuantitativa, y es posible combinarlos para obtener los resultados esperados. El enfoque utilizado se concreta como empírico-analítico para lo cuantitativo, e interpretativo-comprensivo para lo cualitativo y de tipo descriptivo. Los instrumentos de recolección de información que intervinieron en este trabajo son: una observación no participante denominada: “Escenario de Aprendizaje-Trabajo de aula” y una entrevista estructurada para Grupo Focal.

Análisis de resultados

En el proceso de análisis de los resultados de la investigación, se percibió la necesidad de proponer una nueva categoría que recoja los temas tratados, mediante el proceso de triangulación de dos métodos incluidos en los datos de los instrumentos de recolección de información mencionados.

La triangulación

El artículo científico de Betrián, Galitó, García, Jové y Macarulla (2014): *La triangulación múltiple como estrategia metodológica*, incluye la aplicación de los tipos de triangulación mencionada por Denzin (1970) y de Arias (2000). Con esta información se realizó una triangulación “por método”, tomando como base un tema nuclear de la investigación, como es la metacognición.

Tabla 1. Proceso de Triangulación por método. Categoría emergente: El sentido intrínseco de la metacognición

Instrumento de recolección de información: cuantitativa.	Instrumento de recolección de información: cualitativo	Para el proceso se triangularon los resultados de los “Hechos” en el “Escenario de Aprendizaje-trabajo de aula” y lo relativo a la aplicación de “estrategias metacognitivas”.
“Escenario de Aprendizaje-Trabajo de aula”	Entrevista Estructurada para Grupo Focal	
Categoría: Metacognición-procesos	Categoría “Aprender a Aprender”. Subcategoría-Metacognición.	Categoría emergente El “sentido intrínseco de la metacognición”
De la gráfica sobre procesos de Metacognición, se cuenta con resultados en porcentajes así: un 55 % de profesores acepta todas las respuestas válidas de las estudiantes como un acercamiento a la práctica de trabajo metacognitivo; proporciona ayuda y comenta pedagógicamente las respuestas incorrectas, se apoyan en Pérez y Alfonso (1995). ¿Quién desea completar la información? El 65 % de profesores lo inducen a la metacognición; el profesor favorece el razonamiento con preguntas, por ejemplo: ¿Qué estrategias ha usado para resolverlo? un 65 % utiliza este tipo de preguntas; el profesor solicita la revisión de objetivos establecidos para el desarrollo del tema, esta estrategia metacognitiva lo practica el 42,1 % el 31,6 % de profesores también lo realizan. El 40 %, el profesor pregunta a sus estudiantes: ¿Por qué piensan así?, como pregunta metacognitiva; un 25 %, esporádicamente y en 35 % no hacen. Al respecto: El profesor proporciona <i>Feedback</i> en el momento oportuno con preguntas metacognitivas relativas al proceso y otras, el 55 % de los docentes participantes lo realiza, lo cual es muy positivo. Los porcentajes bajos se han tenido en cuenta como temática de la Propuesta Pedagógica.	Se parte de la pregunta: ¿Qué estrategias metacognitivas ha desarrollado? R/: construcción de esquemas gráficos, mentefactos, exposiciones y esquemas de información. Del conocimiento de estudiantes van produciendo sus organizadores gráficos. Técnicas de estudio el estudiante se autodisciplina y estructura un cronograma de actividades. He utilizado la triada (el primer estudiante repite con sus propias palabras lo que acabamos de decir, el segundo interpreta y el siguiente hace la aplicación práctica). Estrategia metacognitiva por medio de la lectura realizan organizadores cognitivos con base en lecturas e identifican ideas principales, elaboran el análisis y llegan a conclusión o resumen mediante unos organizadores mentales, desarrollados desde el saber hacer. He utilizado los organizadores gráficos, mapa mental, diagramas T, lectura comprensiva donde el estudiante realiza su propio análisis y lo plasma en unos organizadores gráficos. Conjugan la teoría y la práctica en la labor social. La metacognición la he desarrollado en actividades mentales, trabajando con los estudiantes los mentefactos, mapas mentales para llegar al conocimiento.	Partiendo del hecho de que la subcategoría metacognición hace parte de la información recabada en la investigación, existe comprensión del contenido intrínseco de los conceptos que sobre metacognición, proponen los autores. Así, para Justicia, en Beltrán y Genovard (1998, p. 364), “el término Metacognición se puede definir, en sentido amplio, como el conocimiento sobre el conocimiento. Destacando los altos porcentajes referidos a los “hechos” que evidencian que se trabaja positivamente en metacognición y las respuestas a la entrevista, en el tema sobre “estrategias metacognitivas”, se descubre que antecede tanto a los “hechos” como las “estrategias” algo más profundo en los esquemas mentales; a esta experiencia reflexiva se la denomina: “el sentido intrínseco de la metacognición”. Esta reflexión se puede considerar novedosa y complementaria a las concepciones que sobre metacognición se escribe por lo general. Se expresa como una evidencia o un interrogante: ¿Qué hacer para identificar el aprendizaje de la metacognición y su enseñanza? La respuesta a este interrogante es precisamente proponer el dominio del “sentido intrínseco de la metacognición”. Descubierto esta habilidad, el docente puede hacer propuestas de nuevas estrategias metacognitivas.
		La apropiación del “sentido intrínseco de la metacognición” se convierte en una nueva forma de experimentar la metacognición desde el actor esencial, el estudiante.

Fuente: Adaptación del trabajo de investigación de Sandoval, Benavides y Marroquín, 2017.

Discusión

Esta parte del artículo de reflexión es el escenario donde se espera dar razón de la relación del “sentido intrínseco de la metacognición” y las propuestas teóricas de la neuroeducación. Se parte del hecho que, la metacognición es un proceso, Mateos (como se citó en Ministerio de Educación de la República del Perú, 2007), es el conocimiento y control que tienen las personas sobre su propio proceso de aprendizaje. Esto quiere decir que, el estudiante es consciente del hecho cognitivo y sobre éste se efectúa un *autofeedbak* cargado de interrogantes: ¿Qué estoy haciendo?, ¿por qué lo hago?, ¿cómo se hace?, ¿cómo lo hago?, ¿a qué se parece? Dando como resultado: la metacognición. Si se hace la pregunta: ¿Qué pasó allí?, hubo una “experiencia metacognitiva”, presupuesto para la metacognición. Al respecto, Díaz y Hernández (2006) expresan que “la experiencia metacognitiva es de tipo consciente sobre asuntos cognitivos o afectivos. No cualquier experiencia que tiene el sujeto es metacognitiva” (p. 246). En el acto de consciencia, se activan sus esquemas mentales con el contenido del conocimiento, para dar paso a la aprehensión de lo “nuevo”, recordando que “eso nuevo” es el aprendizaje significativo, según Ausubel, Novak y Hanesian (1996), se califica así cuando realmente el educando modifica sus esquemas mentales, es decir que, la metacognición es un producto: “es el conocimiento que logra la persona posteriormente al desarrollo de la tarea” Jiménez (como se citó en Ministerio de Educación de la República del Perú, 2007). Este análisis y profundización del “sentido intrínseco de la metacognición” permite hacer la relación directa con la neuroeducación, porque la “neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrados con la psicología, la sociología y la medicina” (Mora, 2013, s.p.). Entonces, tratar

sobre modificación de “esquemas mentales”, es entrar a estudiar cómo funciona el cerebro, con la ventaja que se apoya esta consciencia con la Psicología y la Neurofisiología. Para hacer efectivo estos aprendizajes, se cuenta con los postulados de la neurodidáctica.

Conclusiones

La apropiación del “sentido intrínseco de la metacognición” se convierte en una nueva forma de experimentar la metacognición desde el actor esencial del proceso, como es el estudiante.

El sentido intrínseco de la metacognición es una categoría que favorece la comprensión del funcionamiento y la modificación de los esquemas mentales de un estudiante y la participación de docentes.

La neuroeducación contiene nuevas propuestas teóricas y prácticas aplicables a la enseñanza y al aprendizaje, con la comprensión del funcionamiento del cerebro humano, y considerando a la neurodidáctica como su apoyo pedagógico.

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1995). *Psicología educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Trillas.
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13-26.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis S.A.

Beltrán, J. y Genovard, R. (1998). *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid, España: Síntesis S.A.

Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G. y Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Red Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24.

Díaz, F. y Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Ministerio de Educación de la República del Perú. (2007). Fascículo 11. Estrategias metacognitivas. Lima, Perú. Recuperado de https://www.academia.edu/37422881/Estrategias_Metacognitivas_nuevos_paradigmas_educativos._Ministro_de_Educaci%C3%B3n

Marroquín, M. (2011). *Aplicación del programa: metacognición y estrategias de aprendizaje en el quehacer docente de la Educación Superior 2009 en la Universidad Mariana en Pasto* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, España. Recuperado de <https://www.tesis-enred.net/handle/10803/78987>

Mayor, J., Suengas, A. y Gonzáles, M. (1993). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: S.A. Vallehermoso.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación, Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Difusora Larousse - Alianza Editorial.

Scheuer, N., Pozo, J., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (Coord.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Graó.

Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. Madrid, España: Santillana.

Sandoval, M., Benavides, C. y Marroquín, M. (2017). *Un nuevo escenario pedagógico e investigativo, con enfoque constructivista*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.

Soler, J. y Benlliure, A. (1995). *Estrategias de aprendizaje Humano*. Valencia, España: Editorial Promolibro.

Valdés, H. (s.f.). Introducción a la Neurodidáctica. Monografía curso de capacitación docente en Neurociencias. Recuperado de <https://www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/h.veloz.pdf>



1.2 El currículo integrado como alternativa de transformación de la escuela, a partir de nuevas formas de construcción de conocimiento

Gilbert Caviedes Quintero¹

1. Estado de la cuestión

Desde 1994, con la Ley General de Educación², se cuenta con las bases legales para que las instituciones de educación en Colombia exploren nuevas formas de construir conocimiento, nuevos modelos de hacer educación, después de más de doscientos años de estar utilizando los mismos principios, a pesar de los cambios en la sociedad, tanto en los ámbitos tecnológicos, como en los de relacionamiento cultural. Asimismo, a pesar de que muchos indicadores sociales, económicos y culturales se han mantenido en detrimento de las condiciones de vida de los seres humanos, por ejemplo: Casi el 54 % de la población tiene un ingreso que apenas corresponde en promedio a menos del 60 % del valor de la canasta mínima de bienes y servicios que marca la línea de pobreza, y de ellos no menos de la tercera parte están en miseria, 2.5 millones de niños y niñas trabajan en condiciones de alto riesgo. Se calcula que 7 millones de niños y niñas en Colombia padecen

¹ Doctor en Educación, énfasis en Diseño Curricular, Universidad de Montemorelos, NL, México. Miembro del Grupo de Investigación Universidad y Educación Superior (UNIVEDUS), Universidad del Valle. Correo electrónico: gilbert.caviedes@correounivalle.edu.co

² Ley 115, de enero de 1994, del Ministerio de Educación Nacional.

algún tipo de maltrato. Desempleo: Colombia tiene el índice más alto de desempleo de América Latina, un mercado laboral regido por la informalidad y sin perspectivas de creación de trabajo para millones de desocupados. Colombia es uno de los países con mayores problemas de desigualdad en la distribución en el ingreso en América Latina. Entre niños y adolescentes, el 45 % vive en la pobreza y 17 % en la indigencia. Si sumamos, tenemos un resultado escalofriante, el 62 % de los pequeños colombianos no tienen acceso a ninguna esperanza de vida plena y se debaten entre la desnutrición, la insalubridad y la ignorancia, entre otros (Naciones Unidas, 2018; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2011).

Las estadísticas mencionadas son el producto de una sociedad en la que se encuentran inmersa la escuela, para que ello siga ocurriendo, podríamos arriesgarnos a decir, como una manera de explicar el fenómeno, que la escuela hoy funciona sobre principios de la filosofía cartesiana que se traducen en:

- La organización de los contenidos deriva directamente de esa concepción cartesiano-positivista, lo que implica directamente la división de los saberes en disciplinas distintas.
- En leyes universales que solo pueden ser establecidas, según Comte, por una élite de científicos que resulta ser un fórum de científicos que poseen el entrenamiento y el conocimiento requerido.
- Los asuntos sociales, debido a su naturaleza compleja, deben ser tratados y bajo la responsabilidad de un reducido grupo conformado por una “élite intelectual”, según Comte, lo

que mantiene un distanciamiento con los contextos y las comunidades, porque normalmente las elites de científicos se encuentran por fuera de las comunidades, no pertenecen a los contextos.

En el ámbito de la escuela, el currículo es un concepto que no se puede obviar y que algunos abordan como un verdadero campo de conocimiento. Pero si en esta época se les pregunta a los profesores sobre lo que entienden por currículo, se obtiene respuestas que continúan limitando la definición y que básicamente consideran una programación de cursos y contenidos disciplinares. La mayoría de los profesores piensa que se trata de un documento oficial en el cual se programa las actividades y los contenidos de una materia para un nivel o un curso de una escuela. Este documento en cuestión debe estar de acuerdo con los lineamientos definidos por el Ministerio de Educación y con los contenidos de los libros de texto.

Pero, como se ha mencionado, el currículo también es un campo de estudio de la educación y como concepto fundamental se ha entendido y problematizado desde diferentes perspectivas (Universidad Nacional de Colombia, 2002). A continuación, se presentan cuatro enunciados que resumen las respuestas alrededor del concepto de currículo y que se han problematizado en las prácticas de los maestros:

1. Lo que se debe enseñar (legado cultural que se quiere enseñar; selección disciplinaria o de contenidos, habilidades...) o lo que los alumnos deben aprender (resultados de aprendizaje, objetivos finales de conducta, competencias...).
2. Lo que realmente se enseña o aprende. ¿Cualquier propuesta de enseñanza es un currículo, así no se haya llevado a cabo? Esta

pregunta remite al desfase entre las propuestas curriculares en el papel y lo que realmente se implementa.

3. Lo que se debe enseñar o aprender o también el cómo, las estrategias, los métodos y procesos de enseñanza. El qué versus los procesos.
4. Algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o abierto, que se delimita en el mismo proceso de aplicación. Estático, dinámico. Se crea y se recrea por parte de profesores y estudiantes (Universidad Nacional de Colombia, 2002)

Estas cuatro premisas han continuado siendo parte del debate en educación. Por otro lado, ya desde 1999, Lozano y Lara (1999) mencionan, entre otras, una definición del currículo desde una concepción cultural, ligado a la vida de la escuela, y en ese sentido sostiene que es un:

Campo de experiencias que se enriquece permanentemente en el flujo interactivo de los componentes del proceso educativo que, mediante la aplicación de la hermenéutica y la fenomenología, logra un espacio fecundo de reflexión e investigación. El protagonismo de la escuela y sus componentes como instituyentes – fuerzas de cambio – son vitales desde esta perspectiva. Los cambios de actitud y una autoevaluación ininterrumpida son características esenciales de esta concepción. (p. 81).

La tarea de los maestros es seguir cuestionando el concepto y elaborar una o muchas preguntas significativas que puedan ser sometidas a la discusión de las comunidades y trabajar sobre acuerdos que faciliten el desarrollo de procesos de formación socialmente pertinentes, que consideren principios teóricos coherentes alrededor de la flexibilidad

curricular y que mantenga una perspectiva compleja, en la manera de abordar el currículo. Es importante recordar que cada concepción curricular responde a una realidad histórica, a una perspectiva e idea propia del comportamiento moral, social y cultural, promueve una perspectiva particular del cuál es el conocimiento considerado socialmente valioso, cómo se vincula este con la vida. Además, cada concepción vincula su visión de aprendizaje, del rol que se les asigna al profesor y al estudiante en el proceso de formación, a los contextos y a la evaluación (Magendzo, 1996).

Como una reacción a las posturas que privilegian las estructuras curriculares por disciplinas académicas, han surgido en la historia diferentes concepciones de currículo preocupadas por la integración y la interdisciplinariedad en el desarrollo y construcción de conocimientos requerido para solucionar problemas de la cotidianidad social. El movimiento denominado Nueva Escuela, los centros de interés propuestos por Decroly, el método de proyectos de Kilpatrick y la experiencia de Summerhill en Inglaterra, conocida como una de las más radicales, son algunas de las propuestas que se ubican en esta concepción.

En estos modelos los elementos del currículo se visualizan en sus mutuas interrelaciones. Se conciben como un proceso permanente de interacción, donde los elementos del currículo entran en una real comunicación. Ahora bien, si todavía se considera la educación como el principal eje del desarrollo social, se tendría que decir que, la escuela sigue en deuda con la sociedad y que desde esa realidad se deben pensar transformaciones profundas, que deben ocurrir para ponerse a tono con las necesidades, intereses y expectativas de los ciudadanos, porque así como está la escuela no representa el ideal de formación de

individuos para la sociedad de hoy. Una nueva escuela debe partir de principios que faciliten su acercamiento con la sociedad que la crea, y de esta manera tener en cuenta, por ejemplo, que:

- Facilite el logro de formación integral.
- Tenga mayor pertinencia social.
- Aborde el currículo en el escenario de la planificación educativa.
- Demuestre su papel en el desarrollo de los ciudadanos.

Con estas ideas en mente, se deben abordar preguntas que forman parte de nuestras utopías como maestros, entre ellas: ¿Cómo concebir el futuro de la escuela para que juegue un papel importante en el desarrollo de una sociedad que cambia de manera permanente? ¿Cómo pensar la escuela para el desarrollo integral del ciudadano, y no solamente para que rinda en el sector laboral? Las respuestas están al alcance de todas las personas comprometidas con la educación en nuestro país y con muchas posibilidades de llevarse a la práctica. Una opción importante es pensar procesos de construcción de currículos integrados, nutridos de las discusiones que han resultado de corrientes del pensamiento, como la complejidad (inter-transdisciplinariedad) y la pedagogía crítica.

La propuesta de repensar la escuela como planteamiento central en el trabajo de los maestros hoy y la búsqueda de formación integral con pertinencia social, implica la creación de espacios de discusión interdisciplinar e intertestamentaria, el fortalecimiento del trabajo con la comunidad y la formación a los participantes en elementos conceptuales y metodológicos (Malagón, 2007).

La discusión sobre la integración curricular se debe instalar en las instituciones educativas y en la sociedad, no solo en el discurso sino también en la práctica, y en este sentido, debe responder a propósitos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico; crítico de la cultura y la educación con miras a lograr transformaciones profundas de la realidad social en el mundo. Es decir, hay que profundizar y proponer la integración curricular como todo un modelo educativo que transforme la escuela, las prácticas de los maestros, la relación de los actores educativos, la resignificación de la comunidad educativa (que en la historia de la educación ha sido excluida), la relación con la naturaleza, sin necesidad de segmentar el conocimiento que desde esas relaciones se comparte y se produce.

Un discurso que se instale en las prácticas educativas a todo nivel como una construcción dialógica (Motta, 2002), sistémica e interrelacionada entre los elementos que intervienen en la vida de todos los seres vivos que habitamos el planeta. Un modelo educativo orientado a exaltar las capacidades de cada sujeto, que desarrolle el carácter de las personas, que se aproxime de manera importante a la formación integral, con el propósito de mejorar su vida y transformar la sociedad.

El currículo integrado se acerca en sus principios de una manera importante al desarrollo de procesos necesarios para la formación del sujeto político, que en buena medida garantiza la preparación de los ciudadanos para el ejercicio social, personal, cultural y laboral. Estos son los argumentos que fundamentan los procesos de construcción de este tipo de currículo, tomando como referencia real el ambiente en el que viven las personas, como un pretexto para iniciar procesos de formación integral. Lo cierto es que mantenemos una relación estrecha con la

naturaleza, una relación que en el modelo educativo de hoy se mantiene separada. El nuevo modelo educativo debe vincular, en los procesos de formación al territorio, la población y al ejercicio de la gobernabilidad en el marco de la formación integral humana (sociedad, naturaleza, trabajo y ejercicio ciudadano=Ambiente), entendida la relación de todos estos elementos como “educación ambiental” (Caviedes, 2015).

Dichas exigencias requieren de acciones puntuales en las instituciones educativas, asumiendo la reflexión desde nuestras incertidumbres, nuestros miedos, nuestras problemáticas, nuestros deseos, nuestras expectativas, el azar, en fin, nuestra cotidianidad, para construir en conjunto como una especie que también merece y puede vivir en este lugar que compartimos con otras especies.

2. Bases del currículo integrado

Constantemente se cuestiona la educación y a los profesores por determinar los límites de su saber disciplinar como un campo cerrado, que dificulta el diálogo con saberes de otros campos, para relacionarse con otras instituciones y con otros sujetos. La división es parte de la historia del desarrollo y construcción del conocimiento y aunque es pretensioso borrar los límites, es menester de los actores sociales comprometidos con este aspecto, abordar el tema educativo a partir de la cotidianidad misma.

Lo anterior significa que el tema educativo se debe pensar en su relación con otros sectores, incluyendo otros Ministerios, otros sectores como la salud, la iglesia, los encargados de la problemática ambiental –Ministerios, Secretarías- la producción, el hogar, entre otros (intersectorialidad); sectores que son pieza clave en la reconstrucción

de una sociedad que va de lo local a lo global y viceversa. Esta es una realidad en el mundo de hoy, la cual se debe transformar entre todos. Quienes aspiran a mejorar las condiciones del proceso formativo piensan en los docentes y quienes piensan en mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos piensan en becas, subsidios, comedores escolares, todo, en definitiva, dentro del mismo “sector educativo” pero de manera separada (Torres, 2005).

Una nueva propuesta curricular debe partir del supuesto que la estructuración curricular por asignaturas ya cumplió su papel en la historia, por lo tanto, es necesario pensar y repensar nuevas formas y procesos de construcción, que ofrezcan posibilidades de lograr conocimiento producido con soporte investigativo y comprometido con la educación del país y las necesidades sociales propias de nuestras regiones, con miras al desarrollo de las personas y no a las expresiones de la modernización: crecimiento económico, industrial, urbanismo, tecnológico, etc. (Max- Neef y Hoppenhayn, 2010).

Sobre este tema, Morín (2000) sostiene que:

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. (p. 12).

Lo cual significa que, el conocimiento de un hecho es realmente pertinente si se integra a su contexto. El currículo integrado pretende unir en la educación lo que está desunido (Beane, 1997).

La tarea no es ni será fácil en mediano y largo plazo ¿Cómo abordar un tema tan vasto y complejo a la vez? Existe consenso en cuanto a que

no hay una forma única de intervención; en principio se han identificado dos tipos: uno que apunta hacia el desarrollo de proyectos educativos institucionales concertados con las comunidades; y otro, hacia la consolidación o desarrollo de proyectos de intervención en el aula desde diferentes espacios del saber. Si bien la metodología de trabajo y los productos propuestos pueden presentar diferencias, existe un objetivo común: contribuir al bienestar de la comunidad, posibilitando la adquisición de herramientas que fortalezcan la formación académica, el desarrollo integral de las personas, una nueva cultura educativa y ciudadana, y con ello una mayor participación en la toma de decisiones de la comunidad de una manera informada.

Hay que promover actividades tendientes a comprender la necesidad de encontrar caminos transformadores del currículo en las instituciones educativas, para acercarnos a los contextos y a los ideales de formación integral en los ciudadanos, que no difiere de la necesidad de formar el sujeto político.

Referencias

- Beane, J. A. (1997). *La integración del currículum*. España: Ediciones Morata, S.L.
- Caviedes, G. (2015). El Currículo Integrado desde la Perspectiva de la Educación Ambiental. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, VI(1), 87-101. doi: 10.15658/CES-MAG15.05060107
- Caviedes, G., González, L. A. y Rojas, L. (2013). *Currículo Integrado: Sistematización de un proceso para su construcción*. España: Editorial Académica Española.

Magendzo, A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Santa Fe de Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

Malagón, L. A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá, Colombia. Magisterio.

Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hoppenhayn, M. (2010). Desarrollo a escala humana opciones para el futuro. Recuperado de [http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf?](http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf)

Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(3). Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100720.pdf>

Naciones Unidas. (2018) La ineficiencia de la desigualdad 2018 Trigésimo séptimo período de sesiones de la Cepal. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43566/4/S1800302_es.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2011. Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Bogotá. Recuperado de https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-ic_indh2011-parte1-2011.pdf

Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: Currículo integrado* (2.ª ed.). España: Morata, S.L.

Universidad Nacional de Colombia. (2002). *Interdisciplinariedad y currículo: Construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V Seminario Internacional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.





Capítulo 2. Investigación

2.1 La investigación en el aula como proceso pedagógico y su contribución al rendimiento académico

Hna. Martha Edilma Queta Yoge¹

Resumen

Esta disertación presenta una contribución metodológica y pedagógica en un área de investigación que ha ido tomando cada vez más fuerza en el campo educacional a nivel mundial, la investigación en el aula como proceso pedagógico. Inicia desde una fundamentación general epistemológica y metodológica de la investigación-acción, luego analiza y detalla los diferentes principios y enfoques teóricos desarrollados con el respaldo de validez y confiabilidad que acompaña y garantiza la propuesta de mejoramiento, que contribuye al rendimiento académico del estudiante, en el que se pretende brindar espacios de autonomía, intercambio y su contribución de nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos. En la introducción se hace una descripción general, del planteamiento, del problema, objetivos de la investigación, antecedentes, alcances y limitaciones, y el enunciado de la hipótesis. En el marco teórico se desarrolla una serie de conceptos como referencia que orientará el desarrollo de un marco metodológico, en el que se describe el proceso utilizado para aplicar los instrumentos con los que se recolectan los datos. Finalmente, la presentación y análisis del

¹ Doctora en Educación, Universidad del ISTMO. Magíster en Administración Educativa, Universidad de Nariño. Licenciada en Filosofía y Teología, Universidad Mariana. Coordinadora académica Institución Educativa Normal Superior Sibundoy, Putumayo

resultado, en el que formulan las conclusiones y recomendaciones y la investigación en el aula como una propuesta de mejoramiento para el rendimiento académico de los estudiantes del nivel medio en Panamá.

Palabras clave: estilo pedagógico, investigación educativa, investigación en el aula, rendimiento académico.

Research in the classroom as a pedagogical process and its contribution to academic performance

Abstract

This dissertation presents a methodological and pedagogical contribution in an area of research that is increasingly strengthened in the educational field worldwide: research in the classroom as a pedagogical process. The work starts from a general epistemological and methodological foundation of action research; then analyzes and details the different theoretical principles and approaches developed with the support of validity and reliability that accompanies and guarantees the improvement proposal, which contributes to the student's academic performance in which is intended to provide spaces for autonomy, exchange and contribution of new knowledge from those already acquired. The introduction gives a general description of the approach, the problem, the research objectives, background, scope and limitations, and the statement of the hypothesis. In the theoretical framework a series of concepts are deployed as references that will guide the development of a methodological framework, in which the process used to apply the instruments with which the data is collected is described. Finally, the presentation and analysis of the result, in

which conclusions and recommendations are made and research in the classroom as a proposal for improvement for the academic performance of middle-level students in Panama.

Key words: pedagogical style, educational research, classroom research, academic performance.

Pesquisa em sala de aula como processo pedagógico e sua contribuição para o desempenho acadêmico

Resumo

Esta dissertação apresenta uma contribuição metodológica e pedagógica em uma área de pesquisa cada vez mais fortalecida no campo educacional em todo o mundo: a pesquisa em sala de aula como processo pedagógico. O trabalho parte de uma base epistemológica e metodológica geral da pesquisa-ação; em seguida, analisa e detalha os diferentes princípios e abordagens teóricas desenvolvidas com o apoio da validade e confiabilidade que acompanham e garantem a proposta de melhoria, que contribui para o desempenho acadêmico do aluno, no qual se destina a fornecer espaços de autonomia, intercâmbio e contribuição de novos conhecimentos desde aqueles já adquiridos. A introdução fornece uma descrição geral da abordagem, do problema, dos objetivos da pesquisa, dos antecedentes, do escopo e das limitações e da afirmação da hipótese. Nos lineamentos teóricos, é empregada uma série de conceitos como referência que orientará o desenvolvimento de um arcabouço metodológico, no qual é descrito o processo utilizado para aplicar os instrumentos com os quais os dados são coletados. Finalmente, a apresentação e análise do resultado, na qual são feitas conclusões e recomendações, e as pesquisas em sala de

aula como uma proposta de melhoria para o desempenho acadêmico de estudantes de nível médio no Panamá.

Palavras-chave: estilo pedagógico, pesquisa educacional, pesquisa em sala de aula, desempenho acadêmico.

Introducción

La propuesta se ha materializado en la Escuela Normal Superior del Putumayo, obteniendo buenos resultados en el proceso de rendimiento académico de los estudiantes en el nivel medio. Aun contando con la diversidad de contexto, dado que el proceso pedagógico investigativo fue desarrollado en la ciudad de Panamá, se pudo evidenciar la materialización de la propuesta de investigación en el aula como proceso pedagógico que contribuye al rendimiento académico y, sobre todo, se ha podido evidenciar la reconstrucción de la propuesta en un plan de formación y cualificación para los maestros indígenas en ejercicio de cinco etnias en el Valle del Guamuéz, propuesta en el que participaron maestros de diferentes etnias, de pueblos originarios.

Esta tesis doctoral presenta una contribución metodológica y pedagógica en “un área de investigación que ha ido tomando cada vez más fuerza en el campo educacional a nivel mundial, la investigación en el aula como proceso pedagógico” (Manjares, 2007, p. 4). Se inicia desde una fundamentación general epistemológica y metodológica de la investigación- acción, luego analiza y detalla los diferentes principios y enfoques, teóricos desarrollados con el respaldo de validez y confiabilidad que acompaña y garantiza la propuesta de mejoramiento que contribuirá al rendimiento académico del estudiante, en el que

se pretende brindar espacios de autonomía, intercambio de nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos (Castellano, 2002).

Metodología

Ésta es una investigación mixta por su esencia cualitativa y cuantitativa. Al ser un estudio no experimental, implica no manipular de forma intencional la variable independiente, debido a que ya existe, ni asignar aleatoriamente a los participantes, en este tipo de investigación, se observa los fenómenos como se dan en un contexto natural para después analizarlos (Queta, 2012).

Este tipo de diseño es transversal, debido a que se recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único, su propósito es describir y cuantificar las variables, analizando su incidencia e interrelación en un momento dado. Para los efectos de esta investigación, se considera un diseño exploratorio-descriptivo, que busca probar la certeza de la hipótesis planteada (Poza, 2003). “Para esto se debe buscar un panorama global a investigar para enfocarse en detalles específicos que ayudaran a detectar datos relevantes al momento en que se estudian las fuentes y se organizan los datos” (Rodríguez, 2005, p. 50).

Hipótesis

Se enuncia las siguientes hipótesis específicas:

H₀: La investigación en el aula como proceso pedagógico no contribuye al rendimiento académico de los estudiantes.

H₁: La investigación en el aula como proceso pedagógico contribuye al rendimiento académico de los estudiantes.

Variables

Definiciones conceptuales

- La investigación en el aula es la variable independiente, la cual se define como el proceso que parte de la reflexión y centra su interés en un aspecto de interacción educativa, la finalidad es la reproducción de conocimiento a partir de los conocimientos previos (Poza, 2001).
- El proceso pedagógico es la variable interviniente. El proceso pedagógico se define como el proceso educativo, donde se manifiesta la relación entre educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la personalidad (González y Reinoso, 2002).
- El rendimiento académico es la variable dependiente.

Como ya sabemos, la educación escolarizada es un hecho intencionado y, en términos de calidad de la educación, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del alumno. En este sentido, la variable dependiente clásica en la educación escolarizada es el rendimiento o aprovechamiento escolar (Kerlinger, 1988). El rendimiento en sí y el rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, son definidos por la Enciclopedia de Pedagogía Psicología de la siguiente manera: del latín *reddere* (restituir, pagar), el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. (Reyes, 2003, p. 35).

Definiciones operacionales

La investigación en el aula se define como la participación de los docentes que laboran en el grado doce y de los estudiantes. Los ítems determinados para estas variables son:

- ¿El desarrollo de la investigación en el aula contribuye al rendimiento académico? (pregunta 1).
- ¿El desarrollo de la investigación en el aula contribuye a la adquisición de nuevos conocimientos? (pregunta 5).
- ¿El desarrollo de la investigación contribuye en el aula en las asignaturas, tales como: Matemáticas, Español, Ciencias y Ciencias Sociales? (pregunta 6).
- ¿El desarrollo de la investigación en el aula contribuye a la comunicación permanente de los estudiantes con los docentes? (pregunta 7).
- ¿El desarrollo de la investigación en el aula contribuye al alcance del logro del rendimiento académico con el desarrollo de la investigación en el aula? (pregunta 8)
- ¿El desarrollo de la investigación en el aula contribuye a la autonomía de los estudiantes para mejorar el rendimiento académico? (pregunta 9).

El proceso pedagógico identifica la utilidad de la investigación en el aula en pro del rendimiento académico. De esta manera, se quiere determinar los conocimientos previos sobre la investigación en el aula como proceso pedagógico, que contribuye al rendimiento académico (Manjarres, 2007), por lo cual se medirá mediante:

- La observación de los comportamientos.
- La observación del desarrollo de los procesos pedagógicos.

- El apoyo institucional en las investigaciones formuladas por los estudiantes (pregunta 2).
- El conocimiento y participación de los estudiantes en proyectos de investigación (pregunta 3).
- La participación de los docentes en el desarrollo de la investigación por parte de los estudiantes (pregunta 4).
- El logro de expectativa de rendimiento académico en los estudiantes (pregunta 8). El rendimiento académico se medirá mediante el registro de calificaciones trimestrales.

Criteria de inclusión y exclusión

Inclusión.

- Estudiantes que cursan el nivel medio (grados X, XI y XII) en el Colegio Internacional María Inmaculada durante el año académico de 2011.
- Docentes que dictan clases en el nivel medio (grados X, XI y XII) del Colegio Internacional María Inmaculada durante el año académico de 2011.
- Docentes que dictan las asignaturas de Matemática, Español, Ciencias y Ciencias Sociales en el nivel medio (grados X, XI y XII) del Colegio Internacional María Inmaculada durante el año académico de 2011.

Exclusión.

- Estudiantes que no cursan el nivel medio en el Colegio Internacional María Inmaculada durante el año académico de 2011.
- Docentes que no dictan clases en el nivel medio del Colegio Internacional María Inmaculada durante el año académico de 2011.

Población y muestra

$$n_o = \frac{PQ}{d^2} = \frac{(0,50)(0,50)}{\left(\frac{0,0817}{1,96}\right)^2} = \frac{0,25}{0,0017} = 143,88 \approx 144$$

En el presente proyecto la población estuvo conformada por 51 docentes que laboran en el nivel medio (grados X, XI y XII) y 214 jóvenes que cursan en el mismo nivel. El total de la muestra fueron 265 participantes, de los cuales se tuvo 2 estratos: docentes y estudiantes. De esta manera, primero, se calculó el tamaño de la muestra para proporción, para lo cual se utilizó la siguiente fórmula, considerando que no se conoce la proporción de interés:

Donde:

- P: proporción de interés Q: 1 – P
- d: error de estimación
- t: la confianza al 95%

Este tamaño de la muestra representa 55 % de la población, pero se puede corregir con la siguiente fórmula:

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}} = \frac{144}{1 + \frac{144}{265}} = 93,30 \approx 93$$

Para obtener el tamaño de muestra en cada estrato se utiliza el siguiente procedimiento:

$$f = \frac{n}{N} = \frac{93}{265} = 0,3509; n_h = N_h * f$$

Tabla 1. Muestra

Estrato	Nh	nh
Estudiantes	214	75
Docentes	51	18
Total	265	93

Por lo tanto, la muestra estuvo constituida por 18 docentes y 75 estudiantes.

Instrumentos de recolección de datos

Los cuestionarios constan de dos partes, la primera parte se la denominó, preguntas demográficas, en el cual se identifica la edad, el género y el nivel de estudio; la segunda parte consta de 10 preguntas relacionadas con las variables de investigación. En el anexo se aprecia el instrumento más detalladamente.

Procedimiento

- El instrumento fue aplicado a 75 estudiantes de los grados XII del Colegio Internacional de María Inmaculada el día 12 de agosto de 2011.
- Los datos fueron capturados en una base datos utilizando paquete SPSS.

- Con el paquete estadístico se realizaron las tablas simples y los cruces de variables de interés. Con este paquete también se realizó el proceso de Cronbach.
- Con EXCEL se hicieron los cuadros, gráficas estadísticas y las pruebas de hipótesis de interés.

Discusión de resultados

El objetivo del análisis de los resultados es plasmar realidades y escenarios de la interacción pedagógica que se da en el proceso de investigación en el aula, específicamente en el Colegio Internacional de María Inmaculada. Es importante tener en cuenta que, los sujetos de investigación se constituyen en un gran aporte, no solo como un diagnóstico de la propuesta ejecutora, sino como un marco que respalda la propuesta con teorías existentes que consolidan la propuesta de investigación, para convertirse en un modelo de proyección investigativo en las aulas de los diferentes colegios de Panamá.

Confiabilidad del instrumento

Un investigador trata de medir una cualidad no directamente observable en una población de sujetos. Para ello mide n variables que sí son observables, por ejemplo, n respuestas a un cuestionario de cada uno de los sujetos.

Se supone que las variables están relacionadas con la magnitud inobservable de interés. En particular, las variables deberían realizar mediciones estables y consistentes, con un elevado nivel de correlación entre ellas.

El *alfa de Cronbach* permite cuantificar el nivel de fiabilidad de una escala de medida para la magnitud inobservable construida a partir de

las variables observadas. El alfa de Cronbach no deja de ser una media ponderada de las correlaciones entre las variables o ítems que forman parte de la escala. (Alfa de Cronbach, 2012, s.p.).

Puede calcularse a partir de las correlaciones de los ítems, con el alfa de Cronbach estandarizado. A partir de dichas correlaciones, el alfa de Cronbach estandarizado se calcula así:

$$\alpha = \frac{\rho}{1 + \rho(n-1)}$$

Donde:

k: Número de ítems.

p: Promedio de las correlaciones lineales entre cada uno de los ítems.

Lo deseable para crear una escala fiable es que los ítems estén muy correlacionados entre sí. El nivel máximo de correlación se alcanza cuando los ítems X_1, \dots, X_k son todos iguales. En tal caso, por las propiedades de varianza, por lo que el valor alfa es simplificado, igual a 1.

Si los ítems fuesen independientes entre sí $\sigma_i^2 = k^2 S_1^2$ y $\sum_{i=1}^k S_i^2 = k S_1^2$ por lo que no podrían constituir conjuntamente una escala fiable), entonces se tendría que $S_2^2 = \sum_{i=1}^k S_i^2$ y el valor de alfa sería nulo. Hay que advertir que el alfa de Cronbach puede llegar a alcanzar valores negativos de existir parejas de ítems negativamente correlacionados. Hay que advertir que el alfa de Cronbach puede llegar a alcanzar valores negativos de existir parejas de ítems negativamente correlacionados.

El alfa de Cronbach no es un estadístico al uso, por lo que no viene acompañado de ningún p-valor que permita rechazar la hipótesis de

fiabilidad en la escala. No obstante, cuanto más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la fiabilidad de la escala. Además, en determinados contextos y por tácito convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala. (...).

Para poder calcular la fiabilidad de un test, este debe cumplir con dos requisitos previos:

- Estar formado por un conjunto de ítems que se combinan aditivamente para hallar una puntuación global (esto es, las puntuaciones se suman y dan un total que es el que se interpreta).

Todos los ítems miden la característica deseada en la misma dirección. Es decir, los ítems de cada una de las escalas tienen el mismo sentido de respuesta.

Calcular el índice de consistencia o Alfa de Cronbach. Este proceso de cambio de sentido se llevaría a cabo en el SPSS, programa estadístico más popular entre los psicólogos, mediante una recodificación de datos. Para el análisis de resultados, se recomienda lanzar los estadísticos. Al hacerlo, obtendremos dos tipos de resultados: los estadísticos de los ítems y de la escala y los estadísticos de los ítems en relación con el valor total. Estas dos tablas de resultados serán fundamentales para la interpretación y posible reformulación del test. Para ello es necesario explicar dos conceptos:

- Coeficiente de correlación lineal: Mide el grado y la dirección de la asociación lineal entre dos variables cuantitativas.
- Correlación Ítem-Total: esta correlación es de gran relevancia porque indica la correlación lineal entre el ítem y el puntaje total (sin considerar el ítem en evaluación) obtenido por los jueces indicando la magnitud y dirección de esta relación. Los ítems cuyos coeficientes ítem-total arrojan valores menores a 0,35 deben ser desechados o reformulados ya que las

correlaciones a partir de 0,35 son estadísticamente significativas más allá del nivel del 1% (Cohen-Manion, 1990). Una baja correlación entre el ítem y el puntaje total puede deberse a diversas causas, ya sea de mala redacción del ítem o que el mismo no sirve para medir lo que se desea medir. (Alfa de Cronbach, 2012, s.p.).

El resultado obtenido con el paquete SPSS fue el siguiente:

Alfa de Cronbach basada en los elementos

Tipificados	N de elementos
,742	14

El alfa de Cronbach indica que el instrumento es fiable.

Referencias

Alfa de Cronbach. (8 de mayo de 2012). Alfa de Cronbach. Estadígrafo para la validación del instrumento que será aplicado [Blog]. Recuperado de <https://misconferencias.blogspot.com/2012/05/alfa-de-cronbach-estadigrafo-para.html>

Castellano, A. (2002). Monografía: Procesos pedagógicos, interrelación, entre educación, instrucción, enseñanza aprendizaje. Universidad Pedagógica Cuba.

González, A. y Reinoso, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Latorre, A. (2011). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado.

Manjares, M. E. (s.f.). *La Investigación como estrategia Pedagógica*. Costa Rica: Coordinadora Nacional Investigación Ondas.

Pozo, I. (2001). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura de aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Queta, M. (2011). La investigación en el aula como proceso pedagógico y su contribución al rendimiento académico de los estudiantes de nivel medio (tesis doctoral). Universidad del Istmo, Panamá, República de Panamá. Recuperado de https://www.udelistmo.edu/sites/default/files/tesis_doctoral_f_hna_martha_queta.pdf

Reyes, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/T_completo.pdf

Rodríguez, A. (2005). *Plan de negocios como estrategia competitiva para el Campamento Tomacoco* (tesis de pregrado). Universidad de la Américas Puebla, Cholula, Puebla, México.

Disertaciones en torno a la educación básica:

Alexis Uscátegui Narváez
Ramiro Ruales Jurado
Compiladores





2.2 Características motoras y posturales de estudiantes de primero a tercero de primaria en Pasto

Diana Cristina Lourido Jurado¹
Martha Ximena Cundar²
Paola Andrea Moncayo Ordoñez³

Resumen

Esta ponencia surge de una investigación, cuyo propósito fue indagar sobre las habilidades motoras y posturales en escolares de primero a tercer grado de básica primaria en la Institución Educativa Municipal Ciudadela de Paz, para ello se aplicaron dos instrumentos: el Método OWAS (Sistema de análisis de trabajo modificado), que clasifica los riesgos posturales en leve moderado, severo y grave, y las observaciones clínicas y habilidades motoras y posturales (COMPS), para identificar escolares con habilidades posturales y motoras alteradas o no alteradas. Estos instrumentos fueron implementados mediante la técnica de observación clínica, desarrollando un diseño cuantitativo a través de la estadística descriptiva; la muestra fue estratificada simple y estuvo conformada por 66 estudiantes, obteniendo que la variable más

¹ Docente Programa Terapia Ocupacional, Universidad Mariana.

² Egresada Programa de Terapia Ocupacional, Universidad Mariana.

³ Programa de Terapia Ocupacional, Universidad Mariana.

prevalente es peso, con un promedio de 42 kg, mientras que en la talla el promedio fue 152 cm, la postura más prevalente en esta población fue sedente con curvatura lumbar, el sexo no fue incidente en tanto niños y niñas fueron representados por el mismo número de 33 sujetos. Se identificó un riesgo moderado de acuerdo con las variables ergonómicas que presentaba el mobiliario escolar y el peso de las mochilas usadas por los escolares.

Palabras clave: básica primaria, habilidad motora, postura, riesgo postural, terapia ocupacional.

Motor and postural characteristics of students from first to third grade in Pasto

Abstract

This paper arises from an investigation, whose purpose was to investigate motor and postural skills in students from first to third grade of primary school in the Municipal Educational Institution Ciudadela de Paz. For this, it was applied two instruments: the OWAS Method (System of analysis of modified work), which classifies postural risks into mild, moderate, severe and serious, and clinical observations and motor and postural skills (COMPS), to identify schoolchildren with altered or unaltered postural and motor skills. These instruments were implemented through the technique of clinical observation, developing a quantitative design by means of descriptive statistics. The sample was stratified simple and made up of 66 students; the most prevalent variable is weight, with an average of 42 kg; in size, the average was 152 cm; the most prevalent posture in this population was seated with lumbar curvature; the gender was not incident, because boys and girls

were represented by the same number of 33 subjects. A moderate risk was identified according to the ergonomic variables presented by the school real estate and the weight of the backpacks used by schoolchildren.

Key words: Primary basic, motor skills, posture, postural risk, occupational therapy.

Características motoras e posturais de alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino médio em Pasto

Resumo

Este artigo deriva de uma investigação, cujo objetivo foi investigar habilidades motoras e posturais em alunos da primeira à terceira série do ensino fundamental da Instituição Municipal de Ensino Ciudadela de Paz. Para isso, foram aplicados dois instrumentos: o Método OWAS (Sistema de análise do trabalho modificado), que classifica os riscos posturais em leves, moderados, graves e sérios, e observações clínicas e habilidades motoras e posturais (COMPS), para identificar os escolares com habilidades posturais e motoras alteradas ou inalteradas. Estes instrumentos foram implementados através da técnica de observação clínica, desenvolvendo um desenho quantitativo por meio de estatística descriptiva. A amostra foi estratificada simple e composta por 66 estudantes; a variável mais prevalente é o peso, com média de 42 kg; em tamanho, a média foi de 152 cm; a postura mais prevalente nessa população foi sentada com curvatura lombar; o sexo não foi incidente, porque meninos e meninas foram representados pelo mesmo número de 33 sujeitos. Um risco moderado foi identificado de acordo con as variáveis ergonômicas apresentadas pelos imóveis da escola e o peso das mochilas utilizadas pelos escolares.

Palavras-chave: Primário básico, habilidades motoras, postura, risco postural, terapia ocupacional.

Introducción

En la actualidad, los índices de alteraciones motoras y posturales presentes en la población estudiantil infantil han ido en aumento, esto se debe en parte a que 50,3 % de los jóvenes entre 13 a 15 años no realizan actividad física para su transporte al colegio y 50,3 % pasan tres horas o más diarias frente al televisor o pantalla del computador, según los resultados de la Encuesta Mundial de Salud a Escolares (Piñeros y Pardo, 2010), la cual fue aplicada en cinco ciudades colombianas (Bogotá, Bucaramanga, Cali, Manizales y Valledupar).

Ahora bien, estas alteraciones se originan en fases anteriores del desarrollo, en donde la postura sufre muchos ajustes y adaptaciones, debido a los cambios del cuerpo y a los exigentes factores posicionales. La primera etapa de la niñez, entre los 5 a 12 años, corresponde a la adquisición de las habilidades motrices básicas y es una buena etapa para detectar e identificar las medidas preventivas e informar a padres y maestros sobre el problema de mala postura de los estudiantes en los establecimientos educativos.

En este último estudio predominaron las manifestaciones de actitudes posturales incorrectas en los niños y niñas, por permanecer sentados, parados, caminando y durante la realización de las diferentes actividades de la vida diaria, donde se evidenció que el mobiliario escolar no se adapta a las características antropométricas de niños y niñas, tales como: la talla, longitud de las extremidades superiores e inferiores, entre otros. Igualmente, Espinoza-Navarro et al. (2009) demuestran en su

investigación que en América Latina casi el 42 % de los niños menores de 11 años sufren de dolores de espalda. Esta cifra se incrementa hasta el 51 % en los niños y el 69 % en las niñas, entre los 11 y 15 años.

El suceso de los problemas posturales en la población infantil es cada vez mayor, posiblemente debido a factores medio ambientales y hereditarios, como también influencias culturales, con efectos a nivel óseo, muscular y articular, principalmente en los segmentos vertebrales y miembros inferiores. El proceso de crecimiento y sus distintos ritmos en combinación con una actividad física no adaptada a la etapa biológica puede ser otra de las causas del aumento de la incidencia.

Además, en Colombia son pocos los planes de prevención para evitar la aparición de problemas posturales, por ello puede ser cada vez más evidente la aparición de alteraciones ligadas a hábitos posturales inadecuados, lo cual conlleva a crear estilos de vida poco saludables, pero que pueden ser corregidos si se toman las medidas preventivas oportunas. En este sentido, resultó pertinente preguntarse por las alteraciones a nivel postural que puedan presentarse en la población escolar colombiana, en específico, el interés de estudio que aquí se reporta, se centró en población escolar de la Institución Educativa Municipal Ciudadela de Paz, ubicada en la ciudad de San Juan de Pasto, lo anterior, por cuanto se encontraron pocos estudios y los que se hallaron a nivel regional, nacional o internacional se han construido desde la perspectiva de profesiones como Fisioterapia, Educación física o Enfermería, en este sentido, se encontró que se puede ofrecer una nueva perspectiva al analizar esta problemática desde la Terapia Ocupacional, brindando una mayor comprensión a las actividades

escolares articuladas con los problemas posturales presentes en la población escolar, que se encuentran entre los 6 a 10 años de edad.

Metodología

Para el presente estudio se tomó como referencia teórica el modelo de integración sensorial propuesto por la Terapeuta Ocupacional Estadounidense Jean Ayres, quien, según Mejía, Arce y Lerma (2013), construyó el modelo a partir de las observaciones sobre un subgrupo de niños con discapacidades del aprendizaje, ya que presentaban dificultades en la interpretación de la información sensorial de su cuerpo y el entorno. También observó que los problemas de procesamiento sensorial solían tener relación con un déficit en el aprendizaje motor y académico.

Para Kielhofner (2006):

La integración sensorial se basa en una interpretación conceptual del modo en que el cerebro funciona como organizador e intérprete de la información sensorial. Se ocupa de las ocasiones en la que el cerebro no logra organizarse para procesar e interpretar la información sensorial.

El modelo propone que la capacidad de organizar la información sensorial y de utilizarla para aprender y desempeñarse, se desarrolla a medida que el niño interactúa con los desafíos normales del entorno.

El procesamiento de la información sensorial en el cerebro tiene como consecuencia el desarrollo de conexiones neuronales nuevas que permiten que la información sensorial fluya a través de los canales adecuados y se interrelacione con otros datos sensoriales.

La mayor parte de la atención se ha centrado en la información sensorial táctil, vestibulares y propioceptivo, pero también se ha considerado la información sensorial auditiva y visual. (pp. 197-199).

Además, de acuerdo con Lane, Smith y Champagne (2016), el modelo de integración sensorial se refiere al sistema propioceptivo, es decir, como uno de los sentidos que se mantiene al tanto de lo que está sucediendo con las partes de su cuerpo. Este detecta que longitud tiene el musculo, con qué velocidad se mueve y la dirección en la que se mueve la extremidad, crea el conocimiento sobre dónde están las partes del cuerpo. El sistema vestibular es el responsable de la orientación en el espacio. Al detectar la relación del cuerpo con la gravedad, este es el encargado de orientar dónde se encuentran o cómo se realizan los movimientos del cuerpo. Al igual que el sistema propioceptivo, el órgano vestibular envía aferencias sensoriales al tronco encefálico, la corteza y el cerebro, esto hace que haya una respuesta a diferentes estímulos. Por otra parte, el sistema táctil permite al cerebro conocer exactamente lo que está sucediendo en la piel, ya que hay un sistema elaborado de campos receptivos en la piel, cuyo trabajo es la experiencia del tacto. En algunos lugares de la piel, los campos receptivos se superponen mucho, especialmente en la boca, el rostro, las manos, entre otros, sin embargo, en otros lugares apenas se superponen.

Ayres (1979) afirmó la importancia de lo kinestésico, táctil, de los procesos vestibulares del movimiento, el comportamiento, el aprendizaje y la estabilidad emocional para comprender los problemas perceptivos. Comprende que las disfunciones en los procesos sensoriales eran la raíz interviniente en el desarrollo del engrama motor, la estabilidad emocional, el lenguaje, la conducta y la cognición. Advierte que la teoría de la integración sensorial acentúa la contribución (...). (Campodónico, 2012, p. 18).

Según las investigaciones que realizó Ayres, su modelo define las sensaciones como torrentes de impulsos eléctricos, de igual forma, existen

agentes bioquímicos que participan en la producción de impulsos, y éstos deben integrarse para dar sentido a las sensaciones. La integración es lo que convierte las sensaciones en percepción. Una persona puede percibir su cuerpo y objetos porque el cerebro ha integrado los impulsos sensoriales en formas y relaciones con significado.

Ayres (1983-2005), en sus últimas publicaciones, redefinió la integración sensorial como la ordenación de las diferentes entradas sensoriales para su propia percepción del cuerpo o del mundo, un proceso de aprendizaje o el desarrollo de alguna función neural y una respuesta adaptativa. Las diversas partes del sistema nervioso a través de la integración sensorial trabajan juntas para que el niño pueda interactuar con su entorno eficazmente (...).

En este sentido, Hanft y Lane exponen que, en el procesamiento sensorial de la información hay cuatro niveles jerárquicos, secuenciados, integrados y evolutivos. El primer nivel desarrolla los sistemas propioceptivos, táctil y vestibulares, permitiéndole al niño el equilibrio, mantener una postura, alimentarse y el tono muscular. En el segundo nivel hay integración de los sistemas anteriores, desencadenando un desarrollo cognitivo y psicomotor, permitiendo un desarrollo en el planeamiento motor, la estabilidad emocional, la representación corporal, entre otros. El tercer nivel, es el de las sensaciones auditivas, facilitándole al niño la comprensión y expresión lingüística También desarrolla una mayor precisión en la coordinación ojo-mano. Este avance conlleva que el niño tenga una conducta más propositiva, ósea intencionada. El cuarto nivel esta guiado por los logros, es la especialización natural del cerebro y ambos lados del cuerpo, luego del desarrollo de habilidades para el aprendizaje académico, el autocontrol, la autoestima y la autoconfianza. (Campodónico, 2012, pp. 18-19).

Además, se tuvo en cuenta el marco de referencia Biomecánico que, de acuerdo con Kielhofner (2006), tiene por teoría fundamental explicar:

El modo en que el cuerpo está diseñado y se lo utiliza para lograr el movimiento. (...). Aunque gran parte del conocimiento conceptual y empírico de este modelo proviene de la ciencia básica, las aplicaciones prácticas se han acumulado a lo largo de la historia de la terapia ocupacional. (...). El modelo Biomecánico se aplica en personas que padecen limitaciones para moverse con libertad, con la fuerza adecuada y de manera sostenida. Estos impedimentos son la consecuencia de una enfermedad o de un traumatismo del sistema musculoesquelético, del sistema nervioso periférico, del sistema tegumentario o del sistema cardiopulmonar.

Los trastornos de coordinación del movimiento a consecuencia de discapacidades del sistema nervioso central suelen tratarse de manera típica, según el modelo de control motor o el modelo de integración sensorial. Sin embargo, aun en estos casos suele tratarse algunos de los problemas relacionados con la biomecánica, como el mantenimiento del movimiento normal de la articulación. (Demichelis, s.f., p. 33).

Los anteriores referentes teóricos fundamentaron la investigación que siguió un paradigma cuantitativo, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) permite recoger y analizar datos cuantitativos sobre variables, como edad, sexo, estatura, medidas de mobiliario escolar, entre otras, estas variables están estipuladas en observaciones clínicas de habilidades motoras y posturales (COMPS) y el sistema de análisis de trabajo (OWAS), adaptado para población escolar, así mismo, trata de determinar la fuerza de asociación entre las mismas, se analizan las mediciones obtenidas y se establece una serie de conclusiones respecto a la hipótesis.

En esta medida, las hipótesis que se pretende analizar en este estudio son: a) hipótesis nula: los estudiantes de la básica primaria de la Institución educativa Ciudadela de Paz no presentan alteraciones posturales; y b) hipótesis de trabajo: los escolares de esta institución educativa presentan problemas posturales debido a su baja higiene postural, sobrecarga en sus mochilas, niveles anómalos de IMC e inmobiliario no adaptados.

Continuando la caracterización metodológica de este estudio, el enfoque que lo orientó es el empírico-analítico, enfoque que, según Calderón (2009), “coloca el acento en la medición objetiva de los hechos sociales o de las acciones individuales” (p. 5). En el presente estudio las acciones individuales son las posturas y habilidades motoras de los estudiantes. El enfoque empírico-analítico tiene, además, como sus pretensiones principales la demostración de la causalidad y la generalización de los resultados de la investigación, cabe aclarar que, se describirán en esta investigación los problemas posturales y los factores ocupacionales que pueden estar relacionados, sin pretender establecer una relación causal entre estas variables, pero si acudiendo a su interpretación desde generalizaciones proporcionadas por la teoría de la integración sensorial.

Esta investigación fue de tipo descriptiva, porque se describió los hallazgos de la aplicación de los diferentes instrumentos, como el de Observaciones clínicas de habilidades motoras y posturales (COMPS) y el Sistema de análisis de trabajo (OWAS), adaptado para población escolar, que permiten evaluar los problemas posturales presentes en cada uno de los estudiantes participantes en el estudio, lo cual permitió determinar la prevalencia de problemas posturales en esta población (Hernández et al., 2010, p. 25).

De acuerdo con lo anterior, la población estuvo conformada por 66 estudiantes matriculados en los grados primero a tercero de primaria en la Ins-

titución Educativa Municipal Ciudadela de Paz, que fueron seleccionados mediante un muestreo estratificado, teniendo como estratos los grados escolares y tomando la muestra en cada uno de ellos de forma aleatoria.

Tabla 1. *Muestra estratificada por grado escolar*

Grados	Ni	Pi	Qi	PiQi	NiPiQi	Wi	n	Ppi
Primero	25	0,13	0,87	0,1131	26,11	0,29	14	22
Segundo	49	0,13	0,87	0,1131	50,11	0,57	27	37
Tercero	12	0,13	0,87	0,1131	13,11	0,14	7	7
Población	86				89,339	Muestra	48	66

Ni= Distribución de la población por grados; Pi= 13 % de población que probablemente presente alteraciones posturales, dato de investigación en Pasto hecha desde el Programa de Fisioterapia; Qi= Valor de desviación estándar; Wi= Ni/N; ni= Valor de la muestra por estrato o grado; Ppi= Valor estudiantes evaluados en la investigación.

Además, en la Tabla 2 se detalla los criterios de inclusión y exclusión de la muestra.

Tabla 2. *Criterios de inclusión y exclusión de la población*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> Los niños que se encuentren matriculados en grados de básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela de Paz. Los escolares, hijos o hijas de los padres que han autorizado su participación. Niños de 6 a 11 años pertenecientes a la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> Niños con diagnóstico de alteraciones o patologías de etiología o sintomatología neurológica. Escolares de primaria mayores 12 años o menores de 6 años. Niños que reingresen o sean trasladados de otras instituciones educativas a un corto tiempo de la recolección de información.

En este estudio se usó la técnica de la observación clínica guiada por instrumentos ya validados, la observación clínica permite obtener información, especialmente en el primer encuentro con el paciente o usuario. Eventualmente, se obtienen algunos datos a partir de su ficha clínica o escolar, lo que puede ser fundamental como información sobre el caso, pero para tener información sobre alguien, es la observación clínica la que ayudará a cumplir con dicho propósito (Berguría, Gómez, Martín, Pastellides y Valdés, 2010). Para el desarrollo de las observaciones se utilizaron dos instrumentos, el primero de ellos es en el Sistema de análisis de trabajo (OWAS), que fue modificado por el investigador Goyes (2011) para el desarrollo de su proyecto denominado *Implementación de una propuesta en higiene postural desde terapia ocupacional para favorecer el desempeño escolar en los niños y niñas de segundo de primaria de la IEM Ciudad de Pasto*, que ofrece valoración postural en escolares, este instrumento tiene por objetivo identificar posturas inadecuadas que presentan los escolares y dar a conocer al evaluador cada uno de los procesos a realizar para la evaluación de las posturas inadecuadas por medio de la observación, teniendo en cuenta la clasificación de los segmentos corporales que se involucra en las actividades académicas (espalda, brazos y piernas).

El segundo instrumento utilizado en la investigación fue el denominado Observaciones Clínicas de las Habilidades Motoras y Posturales (COMPS), este instrumento ayuda a identificar la presencia de problemas motores con un componente postural, mide la funcionalidad de habilidades motoras y posturales en niños de 6 a 11 años de edad, la evaluación no toma en cuenta a niños que estén diagnosticados con patologías neurológicas o neuromotoras, como parálisis cerebral o epilepsia, los resultados no devuelven datos normativos en la forma

de equivalencia de edad. Además, la evaluación no pretende medir el cambio en la función motora a lo largo del tiempo.

Discusión

En este estudio se propuso plantear los riesgos y habilidades posturales que presentan los escolares de primero a tercer grado de Básica Primaria en la Institución Educativa Municipal Ciudadela de Paz, al respecto se encontró que la mayoría de estos escolares presentaron un riesgo postural moderado y habilidades posturales y motoras alteradas, esto se sustenta a partir de las evaluaciones realizadas a la muestra conformada por 66 escolares (100 %). Por otra parte, según la prueba OWAS, 42 estudiantes, equivalente al 70 % de la muestra, presentan posturas que los ubican en un riesgo moderado dentro de la escala de este instrumento. Además, con la evaluación COMPS, 61 estudiantes, correspondiente al 80 % de la muestra, obtienen un puntaje inferior a 1,0, que califica esta prueba como habilidades posturales y motoras alteradas.

Por otra parte, se debe aclarar que esta investigación tiene como limitación que, una de las pruebas no ofrece los resultados en escala o niveles, esta prueba es la COMPS, la cual solo clasifica el puntaje obtenido por cada escolar, luego de un procesamiento matemático interno, en dos opciones: habilidades posturales y motoras alteradas (- 0,0), y habilidades posturales y motoras no alteradas (+0,0), lo que implica una baja sensibilidad del instrumentos para reportar resultados específicos sobre niveles de habilidades posturales y motoras, haciendo necesario que se efectúen nuevos estudios con nuevas versiones de este instrumento o adoptando otro instrumento, que permita una descripción más detallada sobre dichas habilidades.

Igualmente, los datos recogidos en esta investigación son de gran ayuda para identificar las falencias que presentan los escolares a la hora de posicionar su cuerpo en el mobiliario escolar (en esta investigación: las mochilas demasiado pesadas, cargaderas y sillas no graduadas), lo cual se eleva al llevar largo tiempo en jornadas escolares (mochila en espaldas de la silla, que genera desplazamiento de la cadera hacia adelante), la posición que adoptan habitualmente en la práctica de sus actividades académicas (sedente con curvatura en la columna vertebral); al respecto, Espinoza et al. (2009) aseguran que esto se relaciona con los cambios en el desarrollo de los escolares, que se derivan de una mala postura corporal, falta de estímulos posturales y motores, lo cual tiene su origen en la infancia, sobre todo aquellos relacionados con la columna vertebral, causados por traumatismos, factores emocional, socioculturales y de orden hereditario.

Las habilidades y riesgos posturales en los escolares participantes del estudio, no pueden ser considerados como obstáculos para el desarrollo de su habilidad postural, pero sí es punto de partida desde donde se pueden divulgar experiencias de evaluación postural hacia los diferentes profesionales que trabajan con la prevención o tratamiento de alteraciones posturales, pueden también generar hipótesis para investigaciones futuras, por ejemplo, si los problemas motores y posturales presentados en los resultados de la presente investigación pueden llegar a tener consecuencias futuras como alteraciones posturales, que logren afectar el desempeño académico de los escolares, debido a estas patologías: lordosis y escoliosis, las cuales podrían llegar a adquirir a largo plazo.

En este trabajo de investigación fueron detectados otros problemas comunes en la población escolar participante, estos son: la permanencia

de más de 5 horas por día en la posición sedente y la conducción de mochilas con peso excesivo, ya que se evidenció que la mayor población escolar carga mochilas con un peso entre 3 a 5 kilogramos, lo cual es un indicador de un posible surgimiento de alteraciones posturales, como cifosis pronunciada en plano frontal; esto se asemeja a los resultados obtenidos por Sadrez, Zaniratti, Noll, Da Silva y Tarrago (2015), en su estudio denominado *Factores de riesgo asociados con alteraciones posturales estructurales en la columna vertebral de niños y adolescentes*, en el cual se propuso investigar la asociación entre los factores de riesgo conductuales, específicamente los hábitos posturales, con la presencia de cambios estructurales en la columna vertebral de niños y adolescentes, evaluaron 59 estudiantes a través del Instrumento de Evaluación de la Postura del Cuerpo y Dolor de Espalda autoevaluado y el examen radiográfico panorámico de la columna vertebral. Las curvaturas de la columna se clasificaron según el ángulo de Cobb, como normales o alteradas en el plano sagital y como normales o escolióticas en el plano frontal. Los datos se analizaron usando SPSS 18.0, a partir de estadística descriptiva y prueba de asociación chi-cuadrado ($\alpha = 0,05$). Los resultados para esta investigación fueron, en la prevalencia de alteraciones posturales de 47,5 % ($n = 28$) en plano frontal y el 61 % ($n = 36$) alteraciones del plano sagital, que se asoció a las posturas inapropiadas para sentarse en el banco y sentarse a escribir, y el transporte de útiles escolares. La lordosis lumbar se asoció con un transporte inadecuado de la mochila escolar (asimétrica); y la escoliosis se asoció a la práctica del deporte de competición y al tiempo de sueño de más de 10 horas, estos resultados son cercanos a los que se obtuvieron en el presente estudio, donde se encontró un riesgo moderado en la población de 42 escolares, con un porcentaje de 70 %, datos en números para posición sedente. Dentro de la investigación,

con respecto al dolor de espalda, se ha estudiado la relación con el peso de las mochilas, el tipo de mochilas, las horas de deporte, las horas de televisión, el sexo, el mobiliario escolar y la postura en sedestación, por el Método OWAS, encontrando que, la carga de útiles escolares eleva el peso de las mochilas entre 3 a 5 kilogramos, que corresponde al 70 % del peso promedio de los niños participantes.

Por otra parte, se encuentra un estudio denominado *Asociación entre mochilas escolares y dolor de espalda*, realizado por García (2010), el cual tuvo como objetivo identificar los factores que son influyentes para la adquisición de dichos dolores y la relación que estos tiene con el peso de mochilas. En esta investigación se llevó a cabo una revisión sistemática de estudios observacionales en las bases de datos de MEDLINE, PEDRO, Web of Science, LILACS e IME; revistas electrónicas especializadas y referencias de estudios relevantes ya identificados. En este estudio se justifica que el peso de la mochila no debe sobrepasar el 10-15 % del peso corporal; posteriormente, realizaron un cuestionario con preguntas dirigidas a los alumnos, asimismo, pesaron y midieron a cada estudiante y su mochila, así como también su mobiliario escolar (mesa y silla). Como resultados hallaron que no se encuentra una relación significativa entre el peso de la mochila y el dolor de espalda, ni relación con las horas de deporte y de televisión. Se puede comparar estos resultados con los de la presente investigación, donde no se detecta si el peso de la mochila puede llegar a ocasionar dolores de espalda en los escolares, debido a que el instrumento con el cual se realizó la evaluación no da a conocer si la mayor carga en las mochilas afectaría o no en estos casos, sin embargo, mediante los relatos de los escolares evaluados, se puede inferir que el peso de las mochilas no está asociado con dolores de espalda.

Igualmente, se encontró un artículo titulado *Evaluación postural de individuos Mapuche de la zona costera del IX región de Chile*, realizado por Del Sol y Hunter (2014), cuyo principal objetivo fue encontrar los factores externos, como los malos hábitos posturales que determinan variaciones del centro de gravedad y de las curvaturas de la columna. Además, este estudio plantea que:

La postura se puede analizar desde los puntos de vista estático o dinámico. En estática, la postura es la posición relativa del cuerpo en el espacio donde se encuentra o de las diferentes partes del cuerpo en relación con otras. Mientras que, en sentido dinámico se define como el control minucioso de la actividad neuromuscular para mantener el centro de gravedad dentro de la base de sustentación. (p. 339).

Esto difiere a la presente investigación, ya que se evalúa a los escolares con el instrumento OWAS, donde se obtuvo resultados por medio de observación y el instrumento COMPS, que permitió identificar las habilidades motoras y posturales por medio de subtest de forma más dinámica, además, se puede evidenciar si a futuro pueden o no ocasionar problemas posturales.

Por otra parte, cabe aclarar que a partir de la discusión de los resultados, se realizó una nueva búsqueda de antecedentes en diferentes plataformas virtuales, como *Scopus, Scielo Colombia, DOAJ*, sin embargo, no fue posible encontrar otros estudios, cuya relación con la presente investigación permitiera una discusión de los resultados. Por lo anterior, se deja de manifiesto que existe una limitación de esta investigación, en la medida que se utiliza un instrumento adaptado, como es el Método OWAS, donde resulta más probable encontrar antecedentes relacionados

con su aplicación en adultos, mientras que COMPS no tuvieron reportes de su aplicación en estudios recientes o dentro del periodo de 2013 a 2018.

Finalmente, de acuerdo con los resultados del estudio, se puede deducir que la hipótesis que se cumple es la hipótesis de trabajo, debido a que los escolares presentaron problemas posturales, como una baja higiene postural, sobrecarga en las mochilas, niveles anómalos de IMC e inmobiliario no adaptados, obteniendo un riesgo moderado, y considerando que existen alteraciones posturales a futuro, si estas condiciones permanecen.

Conclusiones

De la muestra, correspondiente a 66 estudiante, se obtuvo que la variable más prevalente es el peso, el cual equivale a 42 kg, mientras que en la talla fue de 152 cm. La postura más prevalente en esta población fue sedente con curvatura lumbar. En cuanto a las variables socio-demográficas evaluadas, se obtuvo que todos los individuos de la muestra presentan un nivel de escolaridad primaria incompleta, distribuyéndose así: 22 escolares en grado primero, 37 estudiantes en grado segundo y 7 estudiantes en grado tercero. Con respecto al sexo, se obtuvo que tantos niños como niñas, son representados por el mismo número (33 sujetos).

A nivel del método OWAS (Sistema de análisis de trabajo) adaptado para escolares, se encontró que la población presentó un riesgo moderado, de acuerdo con las variables ergonómicas que se presentaban en el contexto, como la medida de 20 cm en el espalar y 30 cm en la base de la silla, el escritorio con una medida de 60 x 50, y el peso más prevalente de mochilas en los escolares, entre el grado primero, con un peso de 3 a 5 kg de un total de 14 estudiantes.

Respecto a la aplicación de la evaluación COMPS (Observaciones clínicas y habilidades motoras y posturales), se puede concluir que en su mayoría la población presentó habilidades posturales alteradas y en la evaluación OWAS (Sistema de análisis de trabajo), la mayor población escolar se encuentra en riesgo de alteración postural moderado.

Referencias

- Ayres, A. (1998). *La integración sensorial y el niño* (Trad. T. Carmona). México: Trillas.
- Berguría, S., Gómez, L., Martín, B., Pastellides, P. y Valdés, M. (2010). Observación. Métodos de Investigación en Educación Especial. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://studylib.es/doc/5261130/observaci%C3%B3n---universidad-aut%C3%B3noma-de-madrid>
- Calderón, G. (2009). El Análisis en los diseños de investigación social con énfasis en lo empírico o con acento en lo comprensivo. *Revista Electrónica de Psicología Social Poiesis*, 17. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/3a06/b8700e8ffe4a892d5c007a724e7b51130b3e.pdf>
- Campodonico, M. (2012). *Integración sensorial en niños con parálisis cerebral* (trabajo de grado). Universidad de Palermo. Recuperado de <https://docplayer.es/19992118-Universidad-de-palermo-facultad-de-humanidades-y-ciencias-sociales.html>
- Del Sol, M. y Hunter K, (2014). Evaluación postural de individuos mapuche de la zona costera de la IX región de Chile. *International Journal of morphology*, 22(4), 339-342. doi: 10.4067/S0717-95022004000400017
- Demichelis, M. (s.f.). *Supuestos teóricos y epistemológicos de los modelos conceptuales de práctica en los objetos de estudio abordados en los trabajos finales de la licenciatura en Terapia Ocupacional* (tesis de maestría). Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/bitstream/handle/11185/561/tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Espinoza-Navarro, O., Valle, S., Berríos, G., Horta, J., Rodríguez, H. y Rodríguez, M. (2009). Prevalencia de alteraciones posturales en niños de Arica-Chile. Efectos de un programa de mejoramiento de la postura. *International Journal of Morphology*, 27(1), 25-30. doi: 10.4067/S0717-95022009000100004
- Fraile, P. (2010). Dolor de espalda en alumnos de primaria y sus causas. *Fisioterapia*, 31(4), 137-142. doi: 10.1016/j.ft.2008.04.001
- Goyes D. (2011). *Implementación de una propuesta en higiene postural desde terapia ocupacional para favorecer el desempeño escolar en los niños y niñas de segundo de primaria de la IEM Ciudad de Pasto* (tesis de pregrado). Universidad Mariana, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). México: Mac Graw Hill Educación
- Kielhofner, G. (2006) Fundamentos Conceptuales de la Terapia ocupacional (Trad. S. Rondinone) (3.ª ed.). Buenos Aires: Médica Panamericana, p. 342-344.
- Lane, S., Smith, S. y Champagne, T. (2016). Integración y procesamiento sensorial. En B. Boyt, G. Gillen, M. Scaffa. (Coord.). *Willard & Spackman's Terapia Ocupacional* (12.ª ed.) (pp. 816-869). España: Editorial Médica Panamericana.
- Mejía, X., Arce, M. y Lerma, L. (2013) *Lineamientos teóricos y prácticos de integración sensorial en hipoterapia* (tesis de pregrado) Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9861/1/CB-0494562.pdf>
- Piñeros, M. y Pardo, C. (2010). Actividad física en adolescentes de cinco ciudades colombianas: resultados de la Encuesta Mundial de Salud a Escolares. *Revista Salud Pública*, 2(6), 903-914.
- Sadrez, J., Zaniratti, M., Noll, M., Da Silva, F. y Tarrago, C. (2015) Factores de Risco Asociados a Alterações Estruturais Posturais da Coluna Vertebral de Crianças e Adolescentes. *Revista Paulista de Pediatria*, 33(1), 72-81. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rpped.2014.11.012>



Capítulo 3.

Cultura

3.1 Pedagogía del otro mundo: las suturas de Juan Chiles y Rosendo Paspuel sobre la fractura binacional

Édison Duván Ávalos¹

Resumen

En 1916, el Tratado de Límites entre Ecuador y Colombia, firmado por Alberto Muñoz Vernaza y Marco Fidel Suárez, implicó que la población de Montañuela fuera separada del Resguardo Indígena de Chiles, cuerpo social al que siempre había pertenecido. La línea limítrofe que se interpuso entre estas poblaciones generó una división tan profunda que desembocó en enfrentamientos violentos. Sin embargo, ambas poblaciones lograron suturar esa división gracias a su tradición oral. Las actualizaciones de las historias que los mayores contaban sobre Juan Chiles y sobre Rosendo Paspuel, dos seres del otro mundo, sirvieron para que la fractura provocada por los intereses de las naciones fuera superada.

Palabras clave: Tratado de Límites, división, enfrentamientos, historias.

Pedagogy of the other world: the sutures of Juan Chiles and Rosendo Paspuel on the binational fracture

Abstract

In 1916, the Treaty of Limits between Ecuador and Colombia, signed by Alberto Muñoz Vernaza and Marco Fidel Suárez, implied that the

¹ Ph. D. (c) en Literatura Latinoamericana, Universidad Andina Simón Bolívar. Docente de los Institutos Superiores Tecnológicos del Carchi, en Ecuador.

population of Montañuela were separated from the Indigenous Reservation of Chiles, the social body to which it had always belonged. The borderline that interposed between these populations generated a division so deep that it led to violent confrontations. However, both populations managed to suture that division thanks to their oral tradition. The updates of the stories that the elders told about Juan Chiles and Rosendo Paspuel, two beings from the other world, served to overcome the fracture caused by the interests of the nations.

Key words: Treaty of Limits, division, confrontations, stories.

Pedagogia do outro mundo: as suturas de Juan Chiles e Rosendo Paspuel sobre a fratura binacional

Resumo

Em 1916, o Tratado de Limites entre Equador e Colômbia, assinado por Alberto Muñoz Vernaza e Marco Fidel Suárez, implicava que a população de Montañuela estivesse separada da Reserva Indígena dos Chiles, o corpo social ao qual sempre pertencera. A fronteira que se interpôs entre essas populações gerou uma divisão tão profunda que levou a confrontos violentos. No entanto, ambas as populações conseguiram suturar essa divisão graças à sua tradição oral. As atualizações das histórias contadas pelos anciãos sobre Juan Chiles e Rosendo Paspuel, dois seres do outro mundo, serviram para superar a fratura causada pelos interesses das nações.

Palavras-chave: Tratado de Limites, divisão, confrontos, histórias.

[...] antes dezque tenían ese páramo / lleno de ganado casi todito / puro ganado solo de los dos / entonces don / don Juan Chiles dezque llegaba y se tiraba a la laguna y salía nadando al otro lado / pero dezque salía convertido en toro al otro lado / entonces allá / dezque iba como como un animal pues toro / iba balando balando y / entonces el ganado de una dezque se le arrinconaba todito el que tenía él / contaba y se venía / y con don Rosendo Paspuel él él dicen que ha sido / hecho un compacto con el / diablo / por eso dicen que / existen unas / unas letras por adentro las iniciales de él en una roca / pero yo he sido curioso y he andado por ver esas letras pero no las encuentro / pero a la gente que es inocente que las ven dicen pero / a uno ya no se las ve ya / eso también le / cuento que esas historias nos han contado nuestros abuelos [...].

Fragmento de narración realizada por el mayor Pablo Arturo Paspuel Paspuezán, a sus 53 años (octubre de 2013, en Tufiño, Carchi).

Introducción

Los centros poblados de Chiles y Tufiño, vistos desde las cumbres de las montañas que les rodean, parecen un mismo y único pueblo atravesado por un riachuelo, el río Játiva. En cambio, vistos desde abajo, desde ese riachuelo, se presentan como dos zonas plenamente diferenciadas: a un lado se levanta el municipio de Chiles, perteneciente al departamento colombiano de Nariño; y al otro lado, la parroquia de Tufiño, perteneciente a la provincia ecuatoriana de Carchi.

Pareciera que aquello que se observa desde arriba, desde la lejanía de las montañas, es la historia que comparten ambos pueblos: ese devenir de una misma tradición perteneciente a los indígenas Pastos, esos lazos de consanguineidad que hermanan a todos los habitantes, esos sistemas de creencias que los vinculan en una misma cultura. En cambio, lo que se observa desde abajo pareciera ser aquello que los diferencia en la administración diaria de sus vidas: pertenecer a Estados diferentes, regirse por leyes distintas, integrar instituciones diferentes, conformar sistemas políticos y económicos disímiles.

Esa condición paradójica, tener tanto en común, pero al mismo tiempo vivir bajo condiciones tan diferentes, ser al mismo tiempo tan iguales y tan distintos, queda evidenciada en un par de historias que hacen parte de la tradición oral de esta zona: las historias sobre Juan Chiles y Rosendo Paspuel. Aunque ambas historias abordan un mismo tema, a saber, las vivencias de un hombre que posee el don mágico de convertirse a su voluntad en animal, la historia sobre Juan Chiles es actualizada de manera exclusiva por los mayores que habitan en el lado colombiano de la frontera; mientras que la historia sobre Rosendo Paspuel es actualizada de manera exclusiva por los mayores que habitan en el lado ecuatoriano de la frontera.

A pesar de esa situación, o quizás precisamente a raíz de esa situación, ambas historias ofrecen las claves para entender cómo las poblaciones de Chiles y Tufiño resolvieron la condición paradójica de su existencia.

Entre el mapa y el calco

Cuentan los mayores que en el tiempo de antes, en el sector de la zona fronteriza, las personas no se identificaban propiamente como

colombianas o ecuatorianas, ni como habitantes del municipio de Chiles, en el departamento de Nariño, o de la parroquia de Tufiño, en la provincia de Carchi, todas las personas se identificaban propiamente como pertenecientes al Resguardo Indígena de Chiles, comunidad heredera del legendario cacique Juan Chiles. Por supuesto, todos tenían la noción de que existían esas administraciones gubernamentales o estatales de orden superior: las naciones, los departamentos, los distritos y las provincias, entre otras, pero desconocían a cuáles pertenecían, porque nunca habían necesitado identificar los límites que creaban esas diferencias.

Ahora bien, esto no significaba de ninguna manera que la comunidad de herederos del cacique Juan Chiles careciera de límites, de eso que Hall (2010) denomina como “la escisión entre aquello que uno es y aquello que el otro es” (p. 320). En realidad, ellos sí poseían dispositivos de diferenciación, solo que no eran aquellos que proponían las administraciones estatales de orden superior. Sus límites, más bien, estaban determinados por sus prácticas culturales, específicamente por las historias de la tradición oral que eran contadas por los mayores. De este modo, al compartir las mismas historias, generaban una identificación entre ellos; pero al mismo tiempo, lograban diferenciarse de aquellas otras comunidades que compartían historias diferentes.

Hace un siglo, entonces, el mapa que verdaderamente identificaba a las comunidades de la actual frontera colombo-ecuatoriana no era aquel que demarcaba las líneas propuestas por las administraciones estatales, sino que era aquel mapa que señalaba las historias de la tradición oral contadas por los mayores. Las líneas de ese mapa, sin embargo, no eran trazadas con precisión geográfica, como aquellas

líneas que aparecían en el mapa de las administraciones estatales. Estas líneas eran más bien borrosas y difusas, porque en los límites de las comunidades las personas seguramente se identificaban con las historias de otros lados. Dichas líneas, además, no eran infranqueables, sino que estaban abiertas para permitir la entrada a quienes quisieran identificarse con la comunidad o también para permitir la salida de quienes quisieran escuchar otras historias.

Pero la gran cualidad de este mapa de la tradición oral, en contraste con el mapa que proponían las administraciones estatales, era que no confinaba a las comunidades a pertenecer por siempre a un espacio invariable e inamovible. Por el contrario, este mapa podía rearmar a las comunidades dependiendo del tipo de historia de la tradición oral que tomara como criterio de diferenciación. Así, entonces, las comunidades, si se las diferenciaba por las historias que contaban los mayores sobre sus caciques, quedaban organizadas de un modo; pero si se las diferenciaba por las historias que contaban los mayores sobre los seres del otro mundo, quedaban organizadas de un modo muy diferente.

Por ejemplo, los herederos de Juan Chiles, al contar las historias sobre su cacique, conformaban, en ese momento, una comunidad que se extendía por el páramo y las frías montañas de los alrededores. Pero luego, al terminar de contar esas historias y empezar a hablar sobre La Moledora, pasaban a conformar una nueva comunidad que se extendía más allá del páramo, una comunidad que llegaba hasta las calurosas llanuras selváticas de la Costa Pacífica, pasando por todos los lugares del subtrópico donde otras familias también actualizaban esas mismas historias sobre La Moledora. De manera que, cualquier familia, desde la tulpa donde sus integrantes escuchaban las historias de los

mayores, podía integrarse fácilmente durante una sola noche a varias comunidades de geografías totalmente disímiles.

Esa capacidad transfiguradora de las comunidades, esa multiplicidad geográfica, ese descentramiento territorial eran cualidades rizomáticas que solo el mapa de la oralidad estaba en capacidad de evidenciar. De hecho, el objetivo de ese mapa no era ser un reflejo de lo real o una representación de la comunidad; más bien, lo que pretendía era evidenciar la complejidad inconmensurable de lo representado. Todo lo contrario sucedía con el mapa que proponían las administraciones estatales: en lugar de enriquecer a la comunidad, la empobrecía, la neutralizaba, la esterilizaba, porque, en aras de representarla, la reducía a la pálida exposición mimética de los accidentes geográficos y de las cuencas hídricas. Ese mapa de las administraciones estatales, en términos de Deleuze y Guattari (2002), no podría ser considerado realmente como un mapa, sino que debía ser definido propiamente como un calco; es decir, como una reproducción mecánica que falsificaba lo real.

Pero, si el calco resultaba insuficiente para expresar la complejidad de las comunidades, si en realidad era un mecanismo que limitaba sus capacidades y coartaba sus posibilidades, ¿por qué, entonces, los líderes de las comunidades le profesaban tanto interés y le dedicaban tanta atención, invirtiéndole gran parte de su gestión administrativa y de sus esfuerzos intelectuales? ¿Por qué, según Villarreal (1998), esos líderes pasaban días y noches estudiando el contenido de los títulos coloniales, de las escrituras notariadas, de las actas legalizadas, de las leyes aprobadas y de todos aquellos documentos jurídicos que determinaban los linderos, los límites, las fronteras y las jurisdicciones

legales de su territorio? ¿Por qué, en fin, esos líderes le hacían tanto caso al calco si supuestamente no contribuía nada?

Pues bien, el calco solo era disfuncional puertas adentro de la comunidad. Afuera, en cambio, constituía el único código, la única lengua que tenía a su disposición la comunidad para comunicarse con ese poder superior de las administraciones estatales. Los líderes de las comunidades, al estudiar detalladamente aquellos documentos, estaban aprendiendo a hablar esa lengua, a dominar ese código. Así, cuando se presentarían ante la Corona española, la Real Audiencia de Quito o los jueces de la República, dependiendo de la época, podrían ser escuchados y comprendidos para defender su territorio de los invasores que frecuentemente pretendían apropiárselo. Era, en términos de Certeau (1996), una táctica del débil en la estrategia diseñada por el fuerte; una movida astuta en la que, utilizando los recursos del fuerte, lograban sacar provecho para su gente.

La fractura binacional

Cuentan los mayores que a inicios del siglo XX, más o menos en la década de los años treinta, se presentó una confrontación en el páramo ubicado en las faldas del nevado del Chiles, en la actual frontera colombo-ecuatoriana. Los habitantes de Montañuela habían llegado hasta ahí para decomisar un rejo de ganado que estaba invadiendo su territorio. Por su parte, los habitantes de Chiles, que eran los propietarios del rejo, habían llegado hasta ahí para impedir el decomiso y defender sus derechos sobre ese territorio. Tanto los de Montañuela como los de Chiles estaban armados con machetes, horquetas y carabinas, dispuestos a matar o morir para defender el territorio que les pertenecía.

Hasta hace unos años, ambas poblaciones siempre habían pertenecido a una misma administración jurisdiccional, a una misma sociedad. Antes de la llegada de los españoles, ambas poblaciones habían sido parte de la nación de los indígenas Pastos; luego, durante el periodo de la Conquista, habían pertenecido al Cacicazgo de Tulcán; después, en la época de la independencia, habían pertenecido, primero, al Virreinato de Quito, y posteriormente, a la Nueva Granada; y, por último, durante la etapa republicana, habían hecho parte de la nación colombiana. Además, paralelamente a esas jurisdicciones territoriales, ambas poblaciones siempre habían integrado el Resguardo Indígena de Chiles, una entidad territorial creada a finales del siglo XVI por la Corona española para la conservación de los territorios pertenecientes a las sociedades indígenas. De manera que siempre, independientemente del sistema político y administrativo que determinara los límites en la región, Montañuela y Chiles conformaron una misma comunidad que compartía un mismo territorio y un mismo sistema de creencias, una misma comunidad atravesada por un riachuelo, el río Játiva.

¿Cómo fue entonces que estos dos pueblos hermanos históricamente llegaron a estar dispuestos a matarse mutuamente en el páramo? Pues bien, el problema empezó el 15 de julio de 1916, cuando los Ministros Plenipotenciarios de Ecuador y Colombia, Alberto Muñoz Vernaza y Marco Fidel Suárez, respectivamente, firmaron en Bogotá el Tratado Muñoz Vernaza-Suárez, que establecía, en común acuerdo, los límites definitivos entre ambas naciones. Ahí, en ese Tratado, quedó determinado que el río Játiva serviría de marca limítrofe, lo que implicó que Chiles quedó perteneciendo a Nariño, Colombia, y Montañuela a Carchi, Ecuador. Desde ese momento, las

dos poblaciones, jurídicamente, empezaron a pertenecer a diferentes Estados, a diferentes sociedades.

¿Por qué razón los próceres de la patria obraron de esa manera? ¿Por qué le impusieron una frontera nacional a dos poblados que siempre habían estado hermanos? Una posible respuesta es que creyeron que la imposición de esa frontera nacional no afectaría las relaciones entre las comunidades: pensaron que sus habitantes podrían seguir viviendo normalmente, sin ninguna alteración, aunque pertenecieran a países diferentes. Esa respuesta, sin embargo, implicaría que para los próceres de la patria la demarcación de la frontera significaba una mera formalidad, una cuestión de firmas, un documento que se archivaría, nada que fuera a generar algún impacto sobre el territorio.

Es claro, sin embargo, que ésa no era la concepción de frontera que tenían los próceres de la patria. Para ellos, la frontera era algo fundamental y urgente, porque sin ese contorno que le daba forma al país, no podrían concretar su proyecto nacional, sin ese límite no podrían construir la identidad nacional. De manera que estaban conscientes de los impactos que generaría la imposición de fronteras nacionales sobre comunidades que compartían una misma cultura. Pero no les importó seguir adelante por una sencilla razón: consideraban que la identidad nacional que le estaban imponiendo a esas comunidades era mucho más valiosa que la posible pérdida identitaria que pudieran ocasionar. Pertenecer a una nación era más significativo que pertenecer a una comunidad.

Por eso, cuando Marco Fidel Suárez y Alberto Muñoz Vernaza se reunieron en Bogotá para acordar los límites entre Colombia y Ecuador, en 1916, estaban convencidos de que, a pesar de los problemas que les pudieran generar a Chiles y a Montañuela, lo que estaban haciendo,

en última instancia, era favorecer a esas dos comunidades, porque les permitían integrarse a sus respectivos proyectos nacionales.

Los historiadores explican que, de algún modo, esa división fronteriza pudo haber recaído sobre cualquier poblado de la actual frontera colombo-ecuatoriana, porque durante siglos en toda esta franja confluyeron las fuerzas políticas y económicas irradiadas desde las grandes capitales: Ibarra y Pasto, Quito y Popayán, Guayaquil y Bogotá (Zarama, Benavides y Escobar, 2016). De hecho, Villarreal (1998), quien realizó una compilación de los títulos de origen colonial que definían los límites en esta zona, utiliza la metáfora del ping-pong para ilustrar que los límites iban y venían como una pelotita lanzada por los poderes centrales de cada Estado. Incluso, Deler (1996), quizás el más riguroso investigador de la historia de la frontera colombo-ecuatoriana, llegó a la siguiente conclusión:

No sería totalmente descabellado imaginar al Ecuador con la inclusión del departamento colombiano de Nariño, y aun de la intendencia (hoy departamento) del Putumayo, o al contrario con una frontera más meridional que la actual trazada por ejemplo en el valle del río Chota. Cualquiera de estas dos hipótesis no hubiera cambiado substancialmente el devenir del Ecuador ni el de Colombia. (p. 38).

Sin embargo, el establecimiento de ese límite fronterizo, que fue pactado a miles de kilómetros de distancia por los representantes de los poderes centrales, no provocó ningún cambio inmediato en las relaciones entre Chiles y Montañuela. Después de la firma del Tratado Muñoz Vernaza–Suárez, en 1916, los habitantes de ambas poblaciones siguieron viviendo bajo las mismas relaciones de hermandad que históricamente habían mantenido. La implementación jurídica, en sí

misma, no tuvo ninguna incidencia directa o tangible sobre el territorio. El cambio sobrevino cuando años después, amparados legalmente por ese Tratado, arribaron al territorio los que verdaderamente constituyeron el límite fronterizo: la aduana, la policía, el ejército, la oficina de migración, el consulado y todas las demás autoridades que, en representación de sus respectivos Estados, tenían la tarea de perfilar el contorno de la patria.

De la invasión al despojo

De acuerdo a lo explicado por Rappaport (1988) y Salomón (2011), antes de que arribaran las autoridades representativas de los Estados colombiano y ecuatoriano, existía en la actual frontera colombo-ecuatoriana una compleja red de intercambio de alimentos que provenía desde la época precolombina: los habitantes de Chiles y Montañuela llevaban papas, mellocos, habas y quesos a las poblaciones de Consacá, Sandoná, Guaitarilla y Samaniego; a su vez, de allá traían café, panela, miel de caña y maíz. De igual manera, llevaban papas y mellocos a las poblaciones ubicadas en el sector de Mayasquer, y traían de allá plátano, yuca y productos derivados de la caña. Pero, después de que se instalaron las autoridades estatales, la red se partió en dos partes, generando una profundización de las relaciones a cada lado de la frontera. Así, entonces, Chiles profundizó sus relaciones hacia el interior de Colombia, mientras Montañuela hizo lo mismo hacia el interior de Ecuador. Es como si el nuevo orden económico que les fue impuesto hubiese obligado a ambas poblaciones a ponerse de espaldas la una contra la otra, con la posibilidad de mirar únicamente hacia el interior de sus Estados.

Dos décadas después de haber firmado el Tratado Muñoz Vernaza–Suárez, esas maquinarias simbólicas de los Estados de Colombia y

Ecuador, mediante la acción de sus autoridades representativas, habían logrado borrar los rastros milenarios de esa hermandad que desde siempre existió entre Chiles y Montañuela. Pero la grieta más profunda entre ambas poblaciones se abrió cuando, a raíz de los cambios económicos y administrativos implementados, los habitantes se vieron obligados a repartirse aquello que consideraban indivisible: el territorio que siempre habían compartido por fuera de sus poblados, las inmensas praderas forradas de pajonales, frailejones y pastos tiernos que se extendían por las faldas del nevado del Chiles; más exactamente, el sector del páramo que se denominaba Potrerillos y Artesón.

Los habitantes de Chiles marcaron su propiedad sobre ese sector llevando al lugar sus reses para que pastaran ahí. Años atrás esa misma estrategia la había aplicado el terrateniente Segundo Sánchez cuando le exigieron que devolviera la hacienda ‘El Zapatero’ porque la había adquirido ilegalmente, la había usurpado. El terrateniente Segundo Sánchez sacó todas sus pertenencias de la hacienda, pero dejó un toro amarrado a un bramadero con el objetivo de demostrar que el lugar le seguía perteneciendo. Por supuesto, ese hecho, según explica Rappaport (2005), no tenía ninguna validez jurídica, pero desde la tradición oral constituía una prueba que le permitía al terrateniente exigir la devolución de la hacienda. Ahora, muchos años después de esa recuperación de la hacienda El Zapatero, los habitantes de Chiles se valían de esa misma astucia del terrateniente para demostrar su posesión sobre el territorio del páramo.

Por su parte, los habitantes de Montañuela habían recurrido a otro tipo de estrategia para demostrar que aquel sector del páramo les pertenecía. Habían convocado a todas las autoridades estatales para

que, basados en el Tratado Muñoz Vernaza–Suárez, determinaran que ese territorio hacía parte de Ecuador. Fundamentados en ese marco legal, planificaron una acción de tipo jurídico: irían hasta el páramo a decomisar las reses que habían dejado los habitantes de Chiles, es decir, se apropiarían de esas reses y las llevarían a otro lugar para así evitar que siguieran ejerciendo alguna influencia sobre la propiedad del sector. Fue de este modo como en la década de los años treinta, los habitantes de Chiles y Montañuela, dos poblaciones que hasta hace unos años pertenecían a la misma comunidad, se encontraron en el páramo, armados con machetes, horquetas y carabinas, dispuestos a matar o morir para demostrar que ese sector de Porterillos y Artesón les pertenecía.

Algunos mayores que actualmente narran los hechos ocurridos en ese enfrentamiento alcanzaron a presenciar lo sucedido cuando eran apenas unos niños; otros no habían nacido aún, pero sus padres estuvieron ahí presentes y sobrevivieron para contar los detalles. Las historias que cuentan los mayores, tanto los de Chiles como los de Montañuela, tienen en común el dolor de las imágenes representadas: las personas que murieron cercenadas y baleadas, los heridos agonizantes y el llanto desconsolado de las madres y las esposas. Hay, sin embargo, una diferencia fundamental en los relatos de los mayores de cada población. Los de Montañuela hablan de la ‘invasión’ de los colombianos que pretendían apropiarse del sector de Potrerillos y Artesón; los de Chiles, por el contrario, hablan del ‘despojo’ que sufrieron por parte de los ecuatorianos que les arrebataron el sector de Potrerillos y Artesón.

Escuchemos, por ejemplo, lo que el mayor Rosalino Paguay, habitante de Montañuela, me contó a sus 79 años, basándose en los más lejanos

recuerdos de su primera infancia y en lo que sus tíos maternos le habían relatado:

[...] ellos querían invadir aquí / al territorio ecuatoriano después hubo una lucha / por aquí arriba a las aguas hediondas / esa fue la última pelea / ahí había machete había lo que sea palo / a derrotar a la gente colombiana porque ellos ya / estaban para posesionarse / y de ahí con cancillerías y todo se tomó la lucha fuertemente [...]. (R. Paguay, comunicación personal, febrero de 2018).

Escuchemos ahora lo que el mayor Segundo Porfirio Paspuezán Guzmán, habitante de Chiles, me contó a sus 72 años, basándose en la información que le proporcionaron años atrás algunas personas que estuvieron en el enfrentamiento, como los finados Sergio Prado, Joaquín Chiles, Melchor Yanascual y Mariano Paspuezán:

[...] no es / no es que estábamos invadiendo / solamente ya que dividieron la frontera / entonces hubo / hubo despojo de allá de / de Potrerillos / allá tenían la gente de acá / tenían la gente el ganado / pero como ya hicieron la frontera / ahí sí hubo despojo [...]. (S. Paspuezan, comunicación personal, agosto de 2018).

Después del enfrentamiento, los representantes de las autoridades estatales, que eran los que habían provocado todo el problema, intervinieron para imponer una solución a su manera. Organizaron una gran reunión sobre el puente del río Játiva, con la presencia de todos los integrantes de ambas comunidades. Ahí, los cónsules de Colombia y Ecuador, en un ritual tan solemne como el de los conquistadores al tomar posesión del Abya-Yala en nombre de los Reyes Católicos, les notificaron a los asistentes la decisión que habían acordado, la cual

ya estaba legalizada mediante documento notariado: a partir de ese momento iban a instalar hitos a lo largo del páramo para indicar por dónde pasaba la línea fronteriza, y ni los habitantes de allá podían utilizar las tierras de este lado, ni los habitantes de acá podían utilizar las tierras del otro lado.

El fortalecimiento de ese nuevo orden social contemplaba, por ejemplo, que cada administración estatal abriera, en su respectiva orilla del río Játiva, oficinas institucionales encargadas de controlar la distribución de los suelos, la salud pública y la actividad comercial de sus propios habitantes. Pero también contemplaba que se instalara puestos de control migratorio, aduanero, sanitario, policial y militar para demostrarles a los de la orilla opuesta que ya no pertenecían a una misma comunidad, esa comunidad que se identificó por contar las mismas historias sobre el cacique Juan Chiles.

Los rituales que comenzaron a realizar los niños en las escuelas de cada población ya no eran los mismos, a cada lado empezaron a reverenciar una bandera y un escudo patrio distintos. El dinero empleado por las personas para realizar sus transacciones comerciales en una población no servía en la otra. Las fechas de celebración en días feriados ya no coincidían. Las administraciones gubernamentales manejaban diferentes criterios para organizar administrativamente el territorio. Los trámites burocráticos se efectuaban de un modo distinto allá y acá. En fin, empezó a hacerse evidente que Chiles y Montañuela ya no pertenecían a la misma comunidad, sino que ahora estaban bajo el dominio de dos Estados diferentes, cada uno de los cuales había activado su maquinaria simbólica para incorporar a su respectiva población dentro del proyecto de unificación nacional.

Los registros civiles de ambas naciones organizaron campañas de cedulación mediante las cuales le impusieron a cada habitante una nueva identidad: era colombiano o era ecuatoriano, pertenecía al departamento de Nariño o a la provincia de Carchi, habitaba el municipio de Chiles o la parroquia de Montañuela. Pero nadie podía quedar por fuera de esa dicotomía, porque estaría cometiendo una ilegalidad, es decir, podría ser castigado por el nuevo orden que acababa de imponer el calco. Lo que sí podían hacer las personas, según recuerda la mayor María Etelvina Chiles Paguay, a sus 86 años, era escoger libremente a cuál de las dos nacionalidades pertenecería:

[...] fueron a dividir el terreno / para Colombia y el Ecuador / y entonces hicieron una sesión / y como los colombianos eran bastantes / entonces ahí dijeron / vinieron / de allá el cónsul colombiano / el cónsul ecuatoriano / y en la mitad de la de la gente estaba mi papá en una mesa / entonces le dijeron allá a la gente de aquí y a la gente de allá / 'el que quiere quedarse en Colombia que se quede a Colombia / y el que quiere quedarse en el Ecuador que se quede en el Ecuador' / entonces / vivían aquí algunos tenían sus / tenían pues aquí todos vivían aquí / entonces dijeron que no que querían quedarse a Colombia / se fueron a Colombia / y los de allá / los que quisieron quedarse quedaron aquí / pero ya quedaron de contrarios [...]. (M. Chiles, comunicación personal, septiembre de 2013).

Los mayores, entonces, empezaron a contar de un modo muy particular cómo había ocurrido esa gran fractura binacional. Sus historias iniciaban recreando aquellos días en que los habitantes de uno y otro lado pertenecieron a una misma comunidad regida por el mapa de la tradición oral. Luego explicaban cómo un grupo de familias ambiciosas y egoístas habían querido adueñarse de las tierras de Potrerillos y

Artesón, desatando un enfrentamiento sangriento y un posterior lío jurídico que terminó dividiéndolos a todos en dos lados opuestos. En esta parte de la historia, sin embargo, los mayores ecuatorianos aseguraban que esos territorios siempre les habían pertenecido; a su vez, los mayores colombianos aseguraban exactamente lo mismo.

La producción de la diferencia

Aquello que afirma Bordieu (1980) acerca de la frontera, a saber, que “produce la diferencia cultural tanto como ella misma es el producto de esa diferencia” (p. 66), solo puede aplicarse parcialmente entre Chiles y Montañuela, porque ahí la frontera no es de ninguna manera el producto de una diferencia cultural que existía previamente entre ambas poblaciones, sino que realmente es el resultado de una imposición mediante la cual los Estados de Colombia y Ecuador resolvieron las tensiones económicas y políticas que durante siglos habían mantenido en toda esta región. Sin embargo, esa frontera impuesta, creada artificialmente, sí produjo, en efecto, como lo afirma Bordieu (1980), unas tremendas diferencias culturales que, a la postre, desembocaron en la trágica confrontación.

Según Carrión (2011), algo similar sucedió en otros lugares de América Latina, donde las fronteras impuestas por los Estados también dividieron comunidades indígenas que compartían una misma cultura: los Mayas entre México y Guatemala, los Wayús entre Venezuela y Colombia, los Kariñás entre Guyanas y Venezuela, los Kunas entre Panamá y Colombia, los Yanomamis entre Brasil y Venezuela, los Ayoreodes entre Bolivia y Paraguay, los Qoms entre Argentina y Paraguay, los Mapuches entre Chile y Argentina, y los Avaguaraníes que quedaron divididos entre

Paraguay, Bolivia, Brasil, Perú, Argentina y Uruguay. Grimson (2000), uno de los principales teóricos de la frontera, llegó incluso a afirmar que “en América Latina no hay prácticamente frontera que coincida con alguna diferencia cultural anterior” (p. 31).

¿Significa esto que Chiles y Montañuela, así como todas aquellas otras poblaciones de América Latina donde sucedió el mismo fenómeno, quedaron condenadas irremediabilmente a padecer los efectos devastadores de una frontera que les fue impuesta por sus Estados y que destruyó sus relaciones de hermandad? ¿Significa esto que la única alternativa de reconocimiento mutuo que les quedó a estos dos pueblos fue concebir al otro desde la narrativa de ‘los colombianos invasores’ o ‘los ecuatorianos despojadores’? No, de ninguna manera, ya lo había advertido Foucault (1977): “donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder” (p. 116). De manera que, así como la frontera fracturó las relaciones entre ambas poblaciones, del mismo modo y al mismo tiempo generó las condiciones para que los habitantes de Chiles y Montañuela pudieran concebir otra narrativa que les permitiera subsanar esa fractura.

La pérdida del héroe fundador

Antes de que Chiles y Montañuela fueran separados por la frontera, ambos poblados pertenecían al Resguardo Indígena de Chiles, una entidad jurisdiccional creada a finales del siglo XVI por la Corona española, pero que en este caso particular se había protocolizado territorialmente el 7 de abril de 1892, mediante la Escritura 108 de la Notaría Primera de Ipiales (Vásquez 2012). Ahora bien, después de la

separación fronteriza establecida en 1916 por el Tratado Muñoz Vernaza–Suárez, Chiles siguió perteneciendo al Resguardo Indígena de Chiles; en cambio, Montañuela no. La razón es que esta figura jurisdiccional de ordenamiento territorial no era de carácter transnacional, solo estaba avalada por la Constitución Nacional de Colombia, no existía en absoluto en el marco legal jurídico de Ecuador.

La imposición de la frontera, por lo tanto, tuvo implicaciones diferentes para cada una de las dos poblaciones. Los habitantes de Chiles siguieron ocupando el mismo lugar jurídico de siempre, perteneciendo a la misma organización social y territorial que le daba sustento a su matriz cultural: el Resguardo Indígena de Chiles y la República de Colombia. La afectación que experimentaron con la imposición de la frontera no implicó que perdieran su identidad cultural, sino más bien que la sometieran a un proceso de readecuación. Debían empezar a entender que ahora les faltaba una parte de su cuerpo social, que habían sido amputados, que Montañuela ya no era parte de ellos.

En cuanto a los habitantes de Montañuela, la imposición de la frontera trajo consigo una problemática aún mucho más dramática. Ellos, al dejar de pertenecer al Resguardo Indígena de Chiles y a la república de Colombia, debieron afrontar una pérdida de su identidad cultural. Sus costumbres, creencias, recuerdos, historias, en fin, todos los rasgos culturales que modelizaban sus vidas fueron arrancados de la base social que los dotaba de significado. Ahora no hacían parte ese cuerpo social al que siempre habían pertenecido junto con Chiles; ahora habían quedado como una extremidad amputada, un órgano cercenado, un resto de lo que alguna vez fueron parte integral.

Una de las mayores pérdidas identitarias que debieron afrontar los habitantes de Montañuela fue quedarse sin sus héroes fundadores, sin esos personajes que, en el tiempo de antes, en el ñaupá² tiempo, habían entregado su vida para heredarles a todas las personas de la actualidad el territorio que ocupaban y la libertad que poseían. Los habitantes de Montañuela, cuando pertenecieron al Resguardo Indígena de Chiles, antes de la separación fronteriza, tuvieron como heroínas fundadoras a las cacicas doña Micaela Chiles Cuatín Asa y doña Graciana Yanguarán, quienes se habían enfrentado a las huestes españolas y a los encomenderos de la Corona durante el siglo XVII, hasta que lograron obtener las Reales Provisiones que les otorgaron derechos legales sobre estas tierras para que los integrantes de su comunidad indígena, denominada en las escrituras notariales de aquella época como los indios de la parcialidad Chiles, pudieran disfrutarlas y aprovecharlas en uso común (Villarreal 1998).

Pero, principalmente, los habitantes de Montañuela, cuando pertenecieron al Resguardo Indígena de Chiles, tuvieron como héroe fundador al legendario cacique Juan Chiles, quien, sin ser abogado, estudió tan detalladamente las leyes que logró vencer en los tribunales de la Real Audiencia de Quito a los terratenientes que durante las primeras décadas del siglo XVIII usurparon los territorios heredados por las cacicas doña Micaela Chiles Cuatín Asa y doña Graciana Yanguarán (Vásquez 2012). No obstante, cuando esos terratenientes decidieron desacatar los dictámenes impartidos por la justicia y más bien siguieron usurpando nuevos territorios, Juan Chiles se vio en la necesidad

² Expresión muy antigua, y muy particular para indicar que una cosa o un acontecimiento es de mucho tiempo atrás. El vocablo ñaupá proviene del término quechua “ñawpa”, que significa, justamente, viejo o antiguo.

de transformarse en jaguar para atacarlos con saña y obligarlos a que se marcharan para siempre. Todos esos héroes fundadores, lamentablemente, ahora solo pertenecían a Chiles, ya no a Montañuela.

La reconstrucción identitaria

¿Cómo procedieron los habitantes de Chiles y Montañuela para reconstruir sus identidades culturales después de la división impuesta por la frontera? Una opción era construirse a partir de la pérdida sufrida, empezar a definirse desde el dolor ocasionado por todo aquello que les había sido arrebatado, aquello que habían tenido que dejar al otro lado de la frontera. Esa construcción de la identidad cultural, sin embargo, los hubiese conducido a una visión empobrecida de sí mismos, como personas frustradas por una carencia que les impide llegar a ser. Además, según explica Sáenz (2003, pp. 87-113), la construcción de la identidad centrada en la pérdida es improductiva y estéril, porque la comunidad siempre necesita de un discurso, una idea, una moral, una nación, un mito, en fin, algo en torno de lo cual pueda llegar a producir su sí mismo.

La otra opción que tuvieron los habitantes de ambos poblados fue empezar a construir su identidad cultural a partir del desarraigo histórico, desafiándose de todo recuerdo que los vinculara entre sí mismos. Esa opción, sin embargo, implicaba negar que ambas poblaciones compartían las mismas experiencias históricas, los mismos códigos lingüísticos, los mismos marcos de referencia, las mismas construcciones de significados y las mismas memorias orales, entre muchos otros aspectos. De manera que, empezar a construir su identidad cultural negando esa mismidad que compartían implicaba autoengañarse, porque, como lo explica Hall (2013), “las identidades culturales vienen de algún lugar, tienen historia” (p. 361).

Pero, entonces, ¿cuál fue la opción que tomaron los habitantes de ambas poblaciones para empezar a reconstruir su identidad cultural? ¿Siguieron la opción de construirse a partir del dolor por todo aquello que perdieron, o siguieron la opción de construirse fingiendo que no tenían un pasado en común?

Pues bien, los habitantes de Chiles y Montañuela no optaron por ninguna de esas dos alternativas. Lo que hicieron fue empezar a construir su identidad cultural a partir de la complementariedad; es decir, Montañuela no se constituyó como un resto, una sobra ni una amputación de ese otro lado; tampoco Chiles se constituyó como un cuerpo con faltante, amputado, diseccionado. Cada población se concibió como una unidad completa en sí misma, la cual, sin embargo, compartía una mismidad identitaria que los emparentaba con la otra población. Ello equivalió a aceptar y asumir la realidad que les había sido impuesta, sin negar el dolor ni el trauma generado.

Por un lado, ambas comunidades debieron empezar a trabajar en una dimensión que les permitiera constituirse a cada una como unidad, a partir de aquellas propiedades que las diferenciaban mutuamente, aquellas particularidades del sí mismo que sus habitantes no compartían con nadie más; es decir, cada comunidad debió trabajar en la generación de una autosuficiencia que le permitió sentirse completa, autónoma, cerrada en su propio ser. Pero, por otro lado, cada comunidad también debió trabajar simultáneamente en la dimensión de su alteridad, en aquellas raíces culturales que la vinculaban con la otra comunidad, en aquella historia común que compartían ambas poblaciones, es decir, cada comunidad debió trabajar en la generación de un vínculo que le permitiera sentirse hermanada con los habitantes del otro lado de la frontera.

Estas dos dimensiones, tanto la que le permitió a cada comunidad ser única como la que al mismo tiempo le permitió a cada una compartir su ser con la otra, operaron dentro de una misma lógica de sentido, a pesar de presentar sentidos opuestos. Es lo que Hall (2013) denominó como una articulación de discursos, o sea, una “forma de conexión que puede crear una unidad de dos elementos diferentes, bajo determinadas condiciones” (p. 86). Aunque, visto desde otro ángulo teórico, también podría denominarse, junto con Deleuze y Guattari (2002), como un agenciamiento, porque permitió “que estados de fuerza y regímenes de signos entrecrucen sus relaciones” (p. 76). Sea como sea, articulando discursos o agenciando estratos, los habitantes de ambas comunidades, por medio de esas dos dimensiones opuestas, lograron construir su identidad cultural desde la complementariedad.

Ahora bien, es necesario especificar cómo hicieron, en términos pragmáticos y concretos, los habitantes de Montañuela y Chiles para consolidar esa construcción de sus identidades. ¿Cómo logró Montañuela, por un lado, dejar de ser un resto de Chiles, una parte arrancada del Resguardo Indígena de Chiles y se transformó en una comunidad con su propia autonomía e independencia? ¿Cómo, por otro lado, logró Chiles dejar de ser un cuerpo incompleto, amputado, que ha perdido una parte? ¿Cómo hicieron ambas comunidades para consolidar sus respectivas unidades y, al mismo tiempo, seguir perteneciendo a la misma tradición, a la misma cultura, al mismo devenir histórico?

Una de las maneras en que Chiles y Montañuela lograron reconstruir sus identidades culturales fue aprovechando aquellos recursos administrativos y jurídicos que estaban a su disposición en sus respectivas naciones.

Los habitantes de Montañuela, amparados en la Constitución de la República del Ecuador, crearon en agosto de 1938, la Comuna Agrícola La Esperanza, la organización territorial que en la normativa jurídica nacional más se equiparaba al Resguardo Indígena de Chiles. Su motivación no era tanto el deseo nostálgico de volver a sentirse en el paraíso perdido, ni mucho menos la urgencia de echarle mano a lo que más se pareciera a ese pasado añorado. En realidad la decisión de organizarse bajo una jurisdicción equiparable al Resguardo Indígena de Chiles obedecía principalmente a la posibilidad de ahorrarse los esfuerzos de adaptación. Ahí, en la Comuna Agrícola La Esperanza podían emplear la experiencia que habían acumulado durante todo el tiempo que pertenecieron al Resguardo Indígena de Chiles, podían igualmente seguir con las prácticas económicas que durante generaciones habían aplicado y, principalmente, podían seguir explotando los recursos naturales bajo las mismas condiciones administrativas que lo habían hecho durante toda su vida. En cambio, bajo una organización territorial diferente, habrían tenido que empezar desde cero.

Había, sin embargo, una diferencia radical entre la Comuna Agrícola La Esperanza y el Resguardo Indígena de Chiles. Su estructura organizativa fomentaba más una política arraigada en la etnicidad campesina que en la propiamente indígena. Esto, con el pasar de los años, generó una transformación de la identidad indígena en los habitantes de Montañuela. Hoy, algunos de ellos no se consideran indígenas Pastos: dicen que esa identidad les pertenece única y exclusivamente a los habitantes de Chiles. En cambio, la permanencia y vigencia de Chiles en el Resguardo Indígena de Chiles ha provocado un fortalecimiento y una expansión de la identidad indígena. La inmensa mayoría de sus habitantes se consideran indígenas Pastos, y realizan rituales que escenifican y fortalecen esa identidad.

Posteriormente, ocho años después, en 1946, los habitantes de Montañuela, que ya habían logrado constituir su población como parroquia del cantón Tulcán, decidieron cambiarle el nombre. Ya no se llamaría Montañuela, sino que a partir de ese momento sería denominada como la parroquia Luis Gonzalo Tufiño, en honor al cartógrafo que había llegado a trazar los límites de acuerdo a lo establecido en el Tratado Muñoz Vernaza–Suárez.

El mayor Oswaldo Hernán Chiles Tarapués, de Tufiño, a sus 68 años, me contó cómo había sido ese proceso mediante el cual Montañuela cambió de nombre:

[...] hasta mil novecientos treinta y cinco se conocía como anejo / o barrio / Montañuela / ¿no? / no hay un documento pero así se lo conocía / ¿no? / antes de eso / entonces en mil novecientos / cuarenta / o antes del cuarenta parece que viene el cartógrafo señor / Luis / Tufiño / entonces él dice ‘no no está bien de que se llame Montañuela’ / Montañuela le pusieron porque todo esto era cubierto de montaña / y dentro de la montaña / había la fruta / silvestre que se llamaba piñuela / entonces le dieron un derivado / monte / y piñuela / monte de piñuelas / entonces al señor no le gustó al señor / Tufiño / entonces dijo ‘yo regalo mi apellido / y que se llame / este pueblito Tufiño’ / posteriormente el municipio ya pues el municipio lo eleva a categoría de parroquia / entonces ya le ponen la parroquia de Tufiño / ¿no? / entonces casi que nacen juntos tanto la parroquia de Tufiño / como la Comuna La Esperanza [...]. (O. Chiles, comunicación personal, agosto de 2013).

¿Qué significó el cambio de nombre? En primer lugar, significó abandonar todo aquello que representaba Montañuela: su pasado colombiano, su anterior pertenencia al Resguardo Indígena de

Chiles, su conflicto con los habitantes de Chiles, su desprendimiento fronterizo, su pérdida de los héroes fundadores, en fin, ese cambio de nombre significó desprenderse de ese cúmulo de eventos traumáticos que se generaron a raíz de la imposición de la frontera. En segundo lugar, el cambio de nombre significó un renacimiento, los habitantes, ahora, debieron sentirse como si estuviesen inaugurando o estrenando un nuevo pueblo. Tenían así la posibilidad de empezar a construir su propia historia e identidad como ecuatorianos, como carchenses, como tulcanes. Ese cambio de nombre dividió su historia en dos partes: la Montañuela del pasado y el Tufiño del presente. Ese quiebre les permitiría hacerse absolutamente responsables de su devenir, sin tener que cargar con lastres heredados.

Ahora bien, resulta bastante significativo que la comunidad le pusiera el nombre de un cartógrafo a su poblado, que aceptara la donación del apellido hecha por ese profesional. Esto lo ubica simbólicamente a él como el fundador, el padre. Tufiño se convierte así en la obra de un profesional que se dedica a delinear las fronteras. Es como si sus habitantes estuviesen reconociéndose de ese modo como el fruto de la frontera, como el resultado de la división, como los hijos del límite. Entonces, si bien es cierto que renacieron con un nuevo nombre, también lo es que en ese nombre conservaron la historia que les había dado origen.

La actualización de una narrativa

Pero no solo con la creación de la Comuna Agrícola La Esperanza y con el cambio de nombre, los habitantes de Tufiño lograron reconstruir su identidad. Además de eso, la tradición oral representó un papel

determinante para que los habitantes de Tufiño y también los de Chiles lograran sanar la fractura ocasionada por la imposición de la frontera.

Observemos, en primer lugar, el modo como son actualizadas en la frontera colombo-ecuatoriana las historias sobre Juan Chiles y sobre Rosendo Paspuel. Las historias sobre Juan Chiles son contadas de manera exclusiva por los mayores que viven en el lado colombiano, en el Resguardo Indígena de Chiles, en el departamento de Nariño; mientras que las historias sobre Rosendo Paspuel son contadas de manera exclusiva por los mayores que viven en el lado ecuatoriano de la frontera, en la Comuna Agrícola la Esperanza, en la provincia de Carchi. Casi nunca un mayor del lado colombiano contará una historia sobre Rosendo Paspuel; y muy rara vez un mayor del lado ecuatoriano contará una historia sobre Juan Chiles.

Este modo de actualización no tendría nada particular si estuviéramos hablando de dos poblaciones que, a pesar de ser limítrofes, tuvieran sus centros poblados distanciados geográficamente, hubiesen tenido desarrollos históricos independientes y carecieran por completo de vínculos sociales. En ese caso, sería apenas lógico que las historias de cada población fueran desconocidas o muy eventualmente actualizadas por los habitantes de la otra población.

Sin embargo, las condiciones del Resguardo Indígena de Chiles y de la Comuna Agrícola la Esperanza, como ya lo analizamos, son muy diferentes. Sus centros poblados están tan cerca que, incluso, parecen un solo pueblo; sus procesos históricos están tan ligados que tiempo atrás ambas poblaciones pertenecían a una misma administración territorial, y mucho antes, en la época precolombina, eran parte de

un mismo pueblo, el pueblo de los indígenas Pastos; y, por último, sus habitantes están tan vinculados socialmente que todos comparten lazos de consanguinidad, participan a diario en las mismas actividades comerciales o laborales, poseen el mismo sistema de creencias religiosas y devienen de la misma matriz cultural.

¿Cómo se explica, entonces, que los mayores del Resguardo Indígena de Chiles, llevando una vida tan estrechamente ligada a la Comuna Agrícola la Esperanza, actualicen solamente las historias sobre Juan Chiles y desconozcan por completo las historias sobre Rosendo Paspuel? ¿Y cómo se explica que los mayores de la Comuna Agrícola la Esperanza, llevando una vida tan estrechamente ligada al Resguardo Indígena de Chiles, actualicen solamente las historias sobre Rosendo Paspuel y desconozcan por completo las historias sobre Juan Chiles? ¿Cómo se explica que estas dos poblaciones lo compartan todo, menos sus héroes?

Hay una posible hipótesis para explicar ese proceso de actualización tan particular: los mayores de ambos lados de la frontera recuerdan que hace muchos años, cuando ellos eran niños, no existía una división que los distinguiera propiamente como pertenecientes a territorios diferentes, mucho menos como pertenecientes a distintas naciones. Todos los que vivían a orillas del río Játiva hacían parte de una misma comunidad, es decir, compartían las mismas historias sobre los mismos héroes. Sin embargo, después del conflicto por las tierras de Potrerillos y Artesón, y después de la implementación de la frontera, todo cambió: lo que era una única comunidad se fracturó en dos partes opuestas.

Probablemente, en ese momento, el momento de la fractura binacional, los mayores decidieron crear narrativas diferentes para

intentar darle sentido a lo que estaba sucediéndoles. Aquellos que escogieron quedarse en el lado colombiano de la frontera, en el Resguardo Indígena de Chiles, empezaron entonces a contar las historias sobre Juan Chiles; mientras que aquellos que escogieron quedarse en el lado ecuatoriano empezaron a contar las historias sobre Rosendo Paspuel. Ese hecho de compartir unas historias comunes, como lo explica Brunner (2003), logra crear una comunidad cohesionada culturalmente; así mismo, el hecho de no actualizar la historia del otro, de no contar la narrativa de su héroe, también genera esa cohesión cultural, pero esta vez no por identificación entre sí mismos sino por diferenciación con los demás.

De este modo, el Resguardo Indígena de Chiles y la Comuna Agrícola la Esperanza dejaron de ser dos fragmentos, dos partes dislocadas, dos residuos de una ruptura, y se transformaron más bien en dos comunidades independientes, autónomas, cada una con su propia unidad. Podemos decir que, ese modo particular de actualizar la tradición oral les permitió a los mayores de ambos lados de la frontera colombo-ecuatoriana sanar la fractura binacional generada por sus respectivas administraciones estatales.

Es posible que las historias sobre Juan Chiles hayan sido actualizadas, incluso, desde antes de la fractura binacional. La razón es que sus contenidos, la mayoría de las veces, se sitúan en la época de la Colonia española o de la fundación de las repúblicas independientes, cuando los indígenas luchaban contra los españoles o contra los terratenientes para defender sus territorios. En cambio, desde esta misma perspectiva, las historias sobre Rosendo Paspuel, sin lugar a dudas, habrían surgido después de la fractura binacional, porque sus contenidos, casi siempre,

se sitúan justo en ese momento o después de ese momento, pero nunca se sitúan antes de ese momento.

Ahora bien, si asumimos esa especulación como cierta, podríamos preguntarnos: ¿por qué, cuando se presentó la fractura binacional, los mayores del lado ecuatoriano no escogieron quedarse más bien con las historias que ya circulaban sobre Juan Chiles?; y ¿por qué los mayores del lado colombiano no asumieron más bien ellos la tarea de crear las historias sobre un nuevo héroe? La respuesta estaría dada por el lugar de nacimiento de Juan Chiles, que es la orilla del río Játiva que le corresponde a Colombia. De manera que cuando se presentó la fractura binacional, los mayores que escogieron el lado colombiano ya tenían un héroe que había nacido en su lado, un héroe que los identificaba legítimamente. En cambio, los mayores que escogieron quedarse en el lado ecuatoriano, como no tenían ningún héroe nacido en su nuevo territorio, debieron empezar a crearlo.

La aparición de Rosendo Paspuel

El mayor Luis Alberto Paspuel Chiles, a sus 65 años, me contó una historia que le contaba su padre sobre Rosendo Paspuel, una de las muchas historias que circulan actualmente en la Comuna Agrícola la Esperanza sobre este héroe. Sin embargo, esta historia tiene la particularidad de mostrar cómo Rosendo Paspuel aparece justo en el momento de la fractura binacional, cuando las familias que vivían a uno y otro lado del río Játiva empezaron a disputarse las tierras de Potrerillos y Artesón para el pastoreo del ganado. Su presencia, transformado en toro, permite que en esta historia los habitantes del lado ecuatoriano demuestren su valor e inteligencia frente a la actitud retadora y alevosa de los habitantes del lado colombiano. Aquí puede evidenciarse la manera

como los mayores emplean las historias sobre Rosendo Paspuel para construir una identidad ecuatoriana que es enaltecida en oposición a la identidad de los colombianos:

[...] más antes decía pues que / conversaba mi papasito pues que / así ha habido / ha habido / y por atrás en la / en la roca que llamamos / ahí un hombre de un Rosendo Paspuel / y esos han sido compactados / y la gente de acá de Colombia ha tenido ganado / toda esta parte del Artesón todo eso / y han estado queriéndose hacer dueños / y entonces los nativos de aquí / los habían sacado con bala y todo / y entonces ahí conversaba mi papasito que / que un / torote tremendo que dezque decían 'indios piojosos' ¿no? / que dezque decían los de Colombia / '¿qué van a poder sacar ese toro?' / así es / 'había sido el cuco' dijo mi papá / cuando los policías de Tulcán / le han tenido / ya listo / le han puesto un poncho rojo así al frente de unos frailejones / y han cogido y / tras / tras / bala carajo / entonces ahí que ha salido vea / un / un / como / persona que ha salido del toro / y se ha largado renqueando renqueando / conversaba mi papasito que ellos han andado juntos / con los policías que le mataron al toro / ah / y ese toro que de... /que dezque desapareció porque era compacto [...]. (L. Paspuel, comunicación personal, septiembre de 2013).

A primera vista, podría pensarse que Rosendo Paspuel apareció repentinamente en el páramo para impedir que las reses fueran decomisadas por los habitantes de Montañuela. Pero, si asumimos eso como cierto, ¿cuál sería la razón que lo motivó a tomar esa decisión, a oponerse a que saquen las reses del páramo y las lleven a la zona poblada? Una posible respuesta es que de este modo estaría protegiéndolas y resguardándolas de los peligros y amenazas que implicarían ese cambio de territorio. En ese caso, Rosendo Paspuel estaría obrando como el líder del rejo, el macho reproductor que toma las decisiones dentro del grupo. Ahora bien, ¿ocupaba él ese lugar dentro del rejo? Todo parece indicar que no.

Luis Alberto Paspuel Chiles cuenta que, según lo relatado por su padre, esas reses les pertenecían a los habitantes de Nazate, es decir, estaban bajo el dominio y el sistema administrativo impuesto por ellos. Todas habían nacido y se habían criado en cautiverio, dentro de potreros debidamente delimitados con cercas o alambrados, y luego habían sido llevadas al páramo por sus propietarios con el propósito de marcar posesión sobre ese territorio. No eran de ninguna manera reses salvajes que vivieran bajo el dominio de un toro que las resguardara y las protegiera ante posibles amenazas. De hecho, cuando los habitantes de Nazate y de Montañuela llegaron al páramo, las reses estaban solas, sin la compañía protectora de ningún toro. Rosendo Paspuel apareció luego, cuando los habitantes de ambos pueblos estaban a punto de enfrentarse.

Es posible afirmar, por lo tanto, que, si bien es cierto que Rosendo Paspuel les generó dificultades a los habitantes de Montañuela para efectuar el decomiso de las reses, también es cierto que su principal propósito no era oponerse a ese decomiso, porque él no tenía ninguna responsabilidad de mando ni de protección dentro de ese rejo. Al parecer, esa oposición al decomiso fue tan solo un pretexto superficial que le permitió justificar su aparición repentina en el páramo. Pero, entonces, ¿cuál era el verdadero objetivo de Rosendo Paspuel?, ¿qué era lo que realmente estaba buscando ese día en que apareció por primera vez en el páramo?

Lo que realmente buscaba Rosendo Paspuel al impedir el decomiso de las reses era resolver el inminente enfrentamiento que estaba a punto de estallar entre los habitantes de Chiles y de Montañuela, ahora Tufiño. Nótese que cuando ambos bandos llegan al páramo, Rosendo Paspuel no está integrado al rejo, no hace parte de ese grupo, sino

que aparece justo cuando ambos grupos han desenfundado sus machetes, horquetas y carabinas para atacarse mutuamente. Esa aparición repentina e inesperada evita el derramamiento de sangre: pone en pausa a los habitantes de Tufiño y a los de Chiles, los obliga a detenerse, los unos para que piensen en una solución, y los otros para que observen la operatividad de esa solución. A decir verdad, poco o nada le importaba a Rosendo Paspuel oponerse al decomiso de las reses. Ese es tan solo un pretexto para cumplir con su verdadero propósito: administrar justicia en medio de aquella situación, decidir quién tiene la razón, entregarle a cada pueblo un veredicto.

El modo como administra justicia Rosendo Paspuel consiste en desplazar a los habitantes de Chiles para ocupar su lugar: ya no serán ellos quienes intenten impedirles a los habitantes de Tufiño el decomiso de las reses, ahora será él quien encarne ese interés y lleve a cabo ese enfrentamiento, pero no se trata de proteger a los de Chiles ni tampoco de atacar a los de Tufiño, lo que hace es generar un escenario controlado, donde los habitantes de ambas poblaciones sientan que están dominando a su voluntad los acontecimientos, aunque realmente es él quien está dominando sus voluntades. En ese escenario controlado, los habitantes de Chiles son ubicados como un público que observa atento el desarrollo de la función, mientras los habitantes de Tufiño y el propio Rosendo Paspuel dramatizan la escena estelar.

Una misma estructura con diferente forma

No hay modo de corroborar si las historias sobre Juan Chiles y sobre Rosendo Paspuel surgieron, efectivamente, en el momento de la fractura

binacional, como se sugiere en esta reflexión, o si, por el contrario, ya circulaban previamente. Los escasos estudios sobre la tradición oral de esta zona no son de carácter histórico, sino más bien compilatorio e interpretativo. Por su parte, los estudios históricos y antropológicos, así como los registros de los archivos, demuestran que ambos héroes existieron en la realidad referencial: Juan Chiles durante el siglo XVIII y Rosendo Paspuel durante el siglo XIX y parte del XX, pero eso tampoco revela desde qué momento cada uno de ellos empezó a formar parte de la tradición oral.

Lo único que puede decirse con certeza es que sus historias, al igual que sus vidas, están ambientadas en épocas y en lugares distintos. Las historias sobre Juan Chiles transcurren siempre en el territorio colombiano, en una época mucho más antigua que las historias sobre Rosendo Paspuel, las cuales transcurren siempre en territorio ecuatoriano. Por ello, las historias sobre Juan Chiles generan la impresión de que provienen desde un tiempo mucho más remoto y lejano que las historias sobre Rosendo Paspuel, pero se trata solo de eso, de una impresión generada por las ambientaciones narrativas, mas no de una prueba que pueda esgrimirse como demostración empírica o argumento irrefutable.

Ahora bien, aunque las historias sobre ambos héroes están ambientadas en diferentes épocas y espacios, es posible identificar en sus contenidos elementos que parecieran ser idénticos. Entre esos motivos idénticos se encuentra el procedimiento que efectuaban ambos para convertirse en animales: llegaban a una laguna del páramo, ingresaban a las aguas caminando hasta sumergirse completamente, y luego salían por la orilla opuesta convertidos en un animal.

Además de eso, las razones por las cuales se convertían en determinado animal también son idénticas en ambas historias: por ejemplo, si lo que necesitaban era aumentar su hacienda, se transformaban en el toro y se iban al lugar donde estaban pastando sus vacas para fecundarlas prolijamente; por el contrario, si se encontraban envueltos en una pelea, entonces se transformaban en tigre para atacar con saña a su contrincante; pero si lo que necesitaban era huir de sus enemigos, entonces se transformaban en quinde para que nadie los lograra atrapar. Por el contrario, las personas a las que atacaban o de las que huían, la extensión y la ubicación de sus propiedades, la cantidad de ganado que poseían, entre otros aspectos decorativos, son diferentes en ambas historias.

En síntesis, las historias sobre Juan Chiles y sobre Rosendo Paspuel parecieran funcionar independientemente porque son actualizadas de manera exclusiva a cada lado de la frontera colombo-ecuatoriana, la una es contada solamente por los mayores del lado ecuatoriano y la otra solamente por los del lado colombiano, pero ambas historias parecieran perder esa independencia cuando se observan sus contenidos: es como si ambas historias fueran realmente una misma y única historia, solo que los mayores de aquí le ponen unos atributos y los mayores de allá le ponen otros muy diferentes, como si los unos le llamaran Rosendo Paspuel exactamente al mismo personaje que los otros le denominan Juan Chiles.

Éste es el mismo principio estructuralista bajo el cual Propp (1977) concibió la tradición oral rusa cuando analizó los relatos folclóricos recopilados por Afanassiev: “Lo que cambia son los nombres (y al mismo tiempo los atributos) de los personajes; lo que no cambia son sus acciones, o sus funciones” (p. 32).

Para ilustrar ese principio, leamos dos fragmentos de ambas historias y comparémoslos. En primer lugar, se plasmará un fragmento de la narración hecha por el señor Libio Jaime Ruano Yanascual, a sus 56 años, en la vereda Cristo Rey, perteneciente al Resguardo Indígena de Chiles, en Colombia:

[...] en una laguna que hay por allá atrás en el punto La Puerta / volteando yendo para / para Mayasquer / hay una laguna grande / entonces que él [Juan Chiles] / se jalaba / de un de un filo se jalaba / persona / cristiano como era común y corriente / y al otro lado salía hecho un toro / que decía un tigre bueno y así varias / varios varios animales que se transformaba / pues ese ese es la la historia que a nosotros / nos han contado nuestros mayores [...]. (L. Ruano, comunicación personal, marzo de 2009).

Leamos, ahora, un fragmento de la narración hecha por el señor Marcos Paspuezán Paspuel, a sus 76 años, en la parroquia Tufiño, perteneciente a la Comuna Agrícola La Esperanza, en Ecuador.

[...] ha sabido llegar amarrar el caballo en la laguna de / del Cerro del Medio / ha sabido amarrar el caballo y tirarse a la laguna y salir al otro lado un toro / entonces ha sabido salir y seguirse majando con los toros de de de cierto pues ¿no?/ con los toros bravos majarse y / y de ele ahí seguir montando en las vacas todo eso / ya de cansado de lo que se ha sabido majar / ha sabido tirarse a la laguna y al otro lado ha sabido salir donde está el caballo persona vuelta / como ha sabido ser este Rosendo Paspuel [...]. (M. Paspuezán, comunicación personal, febrero de 2013).

Podría afirmarse, entonces, que las historias sobre Juan Chiles y sobre Rosendo Paspuel tienen la misma estructura de fondo, la misma armazón invariable, a raíz de que son actualizadas por mayores

que, independientemente del lado de la frontera en que se ubiquen, comparten unos mismos rasgos culturales, una misma tradición, un mismo devenir histórico, una misma identidad Pasto. De igual manera, bajo esta lógica, podría argumentarse que ambas historias presentan diferentes formas externas, distintos atributos decorativos, a raíz de que son actualizadas por mayores que, pese a estar cobijados por una misma identidad Pasto, viven en diferentes naciones que les otorgan distintas identidades, la identidad colombiana para unos y la identidad ecuatoriana para los otros. Así, los mayores de la frontera colombo-ecuatoriana, cada vez que les cuenta a sus hijos y nietos la historia sobre Juan Chiles o sobre Rosendo Paspuel, reproducen y diseminan entre ellos un sentido identitario que reafirma lo nacional, pero, al mismo tiempo, valida lo transnacional, es decir, reproducen un sentido identitario que, paradójicamente, subraya y borra de manera simultánea la línea fronteriza.

Lo nacional en Rosendo Paspuel

¿Cómo aparecen modelizadas la identidad Pasto y la identidad nacional en las historias sobre Juan Chiles y Rosendo Paspuel? Pues bien, la identidad Pasto estaría en el carácter mítico que le sirve de fundamento a ambas historias, esa presencia del héroe que, al sumergirse en una laguna, se convierte en animal con el propósito de aumentar su hacienda, vencer a sus enemigos o huir de quienes le amenazan.

Lo Pasto, en otras palabras, sería el mito que cimienta los imaginarios y sostiene las relaciones sociales, una identidad estable, permanente y duradera que, sin embargo, o quizás por ello, subyace en una dimensión profunda de la vida. Por su parte, la identidad nacional, es decir, la colombiana o la ecuatoriana, estarían presentes en aquello que

distingue a ambos personajes, lo que salta a la vista en la superficie de sus vidas: el hecho de que el uno se sumerja en la Laguna de La Puerta y el otro en la Laguna del Cerro del Medio, el hecho de que sus apellidos representen a diferentes castas indígenas, el hecho de que el uno sea oriundo de Carchi y el otro de Nariño, el hecho de que el uno pastaba su ganado en el sector del Artesón y el otro en el sector de Mayasquer, en fin, todos esos hechos que parecieran trazar una línea divisoria entre ellos, una línea que sirve para individualizarlos.

Es posible, entonces, desde este paradigma crítico, interpretar las historias sobre Juan Chiles y sobre Rosendo Paspuel de la siguiente manera: esa misma estructura de fondo que ambas historias comparten se debe a que son actualizadas por mayores que comparten una misma matriz cultural, una misma tradición, un mismo devenir histórico. En cambio, esas diferencias en sus formas externas se deben a que los mayores, a pesar de compartir los mismos rasgos culturales, pertenecen a sociedades que presentan diferentes nacionalidades. De este modo, las historias sobre Juan Chiles y sobre Rosendo Paspuel les permitirían a los mayores de la frontera colombo-ecuatoriana construir, de manera paradójica, una misma identidad que, así como los cobija a todos bajo un mismo manto étnico, también los divide simultáneamente en dos grupos de carácter nacional.

Ahora bien, si la identidad étnica, es decir, la identidad Pasto que todos los mayores comparten, es la que produce lo invariable en las historias sobre Juan Chiles y sobre Rosendo Paspuel, repito, si eso es cierto, entonces sería posible buscar ahí, en esa dimensión narrativa, el sentido que los mayores le otorgan a esa identidad. Lo Pasto, de este modo, estaría dado en el carácter mítico que le sirve de fundamento

a ambas historias, esa presencia del héroe que, al sumergirse en una laguna, se convierte en animal con el propósito de aumentar su hacienda, vencer a sus enemigos o huir de quienes le amenazan. Lo Pasto, en otras palabras, sería el mito que cimienta los imaginarios y sostiene las relaciones sociales, una identidad estable, permanente y duradera que, sin embargo, o quizás por ello, subyace en una dimensión profunda de la vida.

Dos historias complementarias

Lo que se acaba de demostrar es que las historias que los mayores de la frontera colombiana cuentan sobre Juan Chiles y las que los mayores de la frontera ecuatoriana cuentan sobre Rosendo Paspuel parecieran ser idénticas: ambos personajes poseían el mismo don mágico de transformarse a su voluntad en animales, ambos lograban esa transformación sumergiéndose en una laguna, ambos se transformaban en toro cuando deseaban preñar a sus vacas, o se transformaban en tigre si lo que necesitaban era atacar a sus enemigos, o se transformaban en quinde cuando requerían huir de quienes les perseguían.

Juan Chiles y Rosendo Paspuel, independientemente de que el uno sea actualizado exclusivamente en el lado colombiano de la frontera y de que el otro lo sea exclusivamente en el lado ecuatoriano, parecieran cumplir a cabalidad lo que postuló Propp (1977) para los personajes de la tradición oral rusa: son diferentes en sus apariencias, en sus nombres, en los espacios en que se mueven, en las realidades que les rodean, pero en el fondo comparten la misma estructura narrativa porque desarrollan idénticas acciones y cumplen las mismas funciones actanciales.

Ahora bien, hay un aspecto sustancial en el cual las historias sobre Juan Chiles y sobre Rosendo Paspuel se diferencian estructuralmente. Se trata de que los mayores de la frontera ecuatoriana cuentan detalladamente de qué manera Rosendo Paspuel obtuvo su don mágico, pero, en cambio, los mayores de la frontera colombiana no mencionan ni una palabra acerca de cómo Juan Chiles obtuvo el suyo.

El señor Marcos Paspuezán Paspuel, en febrero de 2013, cuando ajustaba los 76 años, me contó que Rosendo Paspuel había recibido su don mágico al interior de una caverna ubicada en las profundidades del páramo, durante una noche oscura y lluviosa de 1916. El señor Oswaldo Hernán Chiles Tarapué, a sus 69 años, en abril de 2014, me aseguró que, por el contrario, Rosendo Paspuel había recibido su don mágico bajo un cielo abierto y despejado, en la cima nevada del Chiles, después de repetir incesantemente un conjuro demoniaco. Y el señor Luis Alberto Paspuel Chiles, a sus 65 años, en septiembre de 2013, me contó que realmente el don mágico lo había adquirido mediante un ritual de invocación, efectuado a media noche en el cementerio de Tufiño, bajo la luna llena del solsticio.

Todo lo contrario sucede con las historias que los mayores de la frontera colombiana cuentan acerca de Juan Chiles. Ni Gilberto Cadena, a sus 72 años, ni Libio Jaime Ruano Yanascual, a sus 56 años, ni María Ismenia Guzmán Ruano, ni ninguno de los otros mayores con quienes conversé entre febrero y noviembre de 2009, llegaron nunca a contarme el modo como Juan Chiles recibió su don mágico, solo se limitaron a decir que ya poseía esa capacidad de transformarse en animal, y nada más. Es como si, a diferencia de lo que sucede con Rosendo Paspuel, el don mágico de Juan Chiles hubiera aparecido espontáneamente sin la

mediación de un ritual, un espacio sagrado o un conjuro; o como si ese don hiciera parte inmanente de su ser, una capacidad que ni siquiera le hubiese sido otorgada por la naturaleza; o como si él nunca hubiera tenido que someterse a la circunstancia de recibir lo que le ha sido otorgado.

¿Por qué razón? Si partimos de que ambas historias comparten la misma estructura, una posible respuesta sería que los mayores de la frontera colombiana olvidaron esa información o no la recibieron de parte de sus antepasados, aquellos abuelos que les contaron originalmente la historia. Una solución a ese problema sería completar la historia de Juan Chiles con la estructura que sí presenta al inicio la historia de Rosendo Paspuel, por ejemplo, que Juan Chiles, al igual que lo hizo Rosendo Paspuel, también recibió su don mágico de parte de los seres del otro mundo, en un espacio sagrado, un cerro, una cueva o una laguna, después de haber recitado un conjuro de invocación.

Pero, ¿qué sucede si se descarta la tesis de que ambas historias comparten una misma estructura? ¿Qué sucede si se interpretan sus particularidades no como una desviación o un acierto respecto a una estructura determinada previamente, sino como una estrategia narrativa que está en función de su propio contenido? Entonces, ya no habría ningún olvido o ausencia de información por parte de los mayores de la frontera colombiana, lo que habría es un silencio intencional.

A primera vista, podría pensarse que el propósito de los mayores de la frontera colombiana es presentar a Juan Chiles como alguien autosuficiente, alguien que obtuvo todas sus posesiones por sí mismo, alguien que no deviene de una tradición. Esa idea, sin embargo, queda

descartada porque contradice lo que siempre cuentan los mayores sobre él: que las tierras, los saberes y los documentos que poseía los había heredado de dos mujeres cacicas del pueblo Pasto: doña Micaela Chiles Cuatín Asa y doña Graciana Yanguarán.

¿Cuál sería, entonces, el propósito de callar el origen del don mágico que poseía Juan Chiles? Al parecer, lo que buscan los mayores de la frontera colombiana no es tanto otorgarle un atributo a la personalidad de Juan Chiles, sino más bien librarlo de una consecuencia directa del don: el endeudamiento. Derrida (1995) explica que hacer conciencia sobre el don, es decir, exponer la transacción que se efectúa cuando se da y se recibe, genera la deuda en quien recibe, anula el don porque genera la deuda, o sea, quien recibe ya no goza de un beneficio, sino que ahora carga con una obligación que lo constriñe: “La mera identificación del don parece destruirlo” (p. 23).

Esa omisión de la transacción mediante la cual los seres del otro mundo le entregaron a Juan Chiles su don mágico, les permitiría a los mayores empezar a modelizar una de las principales condiciones que definen la existencia narrativa de Juan Chiles, a saber, que él recibió un don mágico y, sin embargo, no se endeudó.

Exactamente lo mismo sucede con Rosendo Paspuel, pero en un sentido inverso. Los mayores de la frontera ecuatoriana, al subrayar insistentemente el modo como él recibió su don mágico, también estarían empezando a modelizar la principal condición que define su existencia narrativa, pero esa condición, contraria a la de Juan Chiles, consiste en que él, al recibir su don mágico, quedó endeudado para siempre. De hecho, los mayores de la frontera ecuatoriana denominan

a Rosendo Paspuel como ‘El Compactado’, un término que opera como una derivación dialectal de la palabra ‘pacto’, en referencia al momento en que los seres del otro mundo le entregaron su don mágico, un término con el cual los mayores de la frontera ecuatoriana demuestran que ese momento de la transacción, de la negociación, del ‘pacto’ con los seres del otro mundo sirve para definir por entero la existencia de Rosendo Paspuel.

Entonces, Juan Chiles y Rosendo Paspuel, aunque ejecuten algunas acciones idénticas y cumplan las mismas funciones actanciales, no son de ninguna manera un mismo personaje adornado con atributos diferentes a cada lado de la frontera colombo-ecuatoriana. En realidad, como lo explicó Lévi-Strauss (1987), las diferencias entre los personajes de la tradición oral no deben despreciarse porque resultan fundamentales para establecer, desde su oposición, las características culturales que definen a cada sociedad.

En realidad, cada uno de ellos está constituido plenamente por su propia individualidad: Juan Chiles como el héroe libre de deuda, y Rosendo Paspuel como el héroe endeudado. Ahora bien, esto no significa que ellos representen a distintas naciones, mitologías o religiones, tipo Zeus y Thor o tipo Yahvé y Pacha Kamaq. Más bien ambos parecieran ser personajes antagónicos de una misma historia, solo que una dimensión de esa historia la cuentan los mayores de Colombia y la otra los mayores de Ecuador. Es como si los de aquí contaran la vida de Rómulo y los de allá la de Remo; éstos la vida de Caín y aquéllos la de Abel; los unos la vida de Huascar y los otros la de Atahualpa.

¿Con qué propósito los seres del otro mundo les entregaron ese don mágico a Juan Chiles y a Rosendo Paspuel? ¿Para qué querían que ellos

podieran convertirse a su voluntad en animales? En sus historias, los mayores no ofrecen una respuesta explícita. Sin embargo, Eliade (2015, 2016), Mauss (2009) y Frazer (1998), a partir de lo que han observado en las narrativas míticas de muchos pueblos ancestrales, coinciden en afirmar que los seres del otro mundo le entregan un don mágico (talismán, piedra preciosa, vara de madera, argolla de metal o poder especial) a la persona que designan para que se encargue de crear la comunidad.

Referencias

- Bordieu, P. (1980). L'identité et la représentation. Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*(35), 63-72.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. (Trad. L. Padilla) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrión, C. (2011). Integración regional y la reconstrucción de lazos de interculturalidad. Resistencia del pueblo indígena colombo-ecuatoriano Pasto. En R. Álvarez, L. Saavedra, J. Sandoval (Comp.). *Integración geoestratégica, seguridad, fronteras y migración en América Latina* (pp. 237-264). Quito: Universidad de los Andes, FLACSO - Ecuador, INREDH.
- Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano Artes de hacer* (Trad. A. Pescador). México: Universidad Iberoamericana.
- Deler, J. P. (1996). Tiempos y espacios de una horogénesis: los territorios fronterizos entre Colombia y Ecuador. En C. Caillavet y X. Pachón

(Ed.). *Frontera y poblamiento: estudios de historia y antropología de Colombia y Ecuador* (pp. 23-40). Lima: Institut français d'études andines

- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. (Trad. J. Vásquez y U. Larraceleta). Valencia: Pre-textos.
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo. I La moneda falsa* (Trad. C. Peretti). Barcelona: Paidós.
- Eliade, M. (2016). *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis* (Trad. E. Champourcín). México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber* (Trad. U. Guiñazú). México: Siglo XXI
- Frazer, J. (1998). *La rama dorada. Magia y religión* (Trad. E. Campuzano, T. Campuzano). México: Fondo de Cultura Económica.
- Grimson, A. (2000). *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*. Buenos Aires: CICCUS.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Instituto de Estudios Peruanos, Corporación Editora Nacional.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. México: Paidós.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don* (Trad. J. Bucci). Buenos Aires: Katz.

Propp, V. (1977). *Morfología del cuento* (Trad. L. Ortiz) (3.ª ed.). Madrid: Fundamentos.

Rappaport, J. (1988). Relaciones de intercambio en el sur de Nariño. *Boletín del Museo del Oro*, 33-53.

Rappaport, J. (2005). *Cumbe renaciente. Una historia etnográfica andina*. (Trad. C. Landázuri). Bogotá: Universidad del Cauca.

Sáenz, B. (2003). En las zonas fronterizas de la identidad chicana solo hay fragmentos. En S. Michaelsen y D. Johnson (Comp.). *Teoría de la frontera. Los límites de la política cultural* (Trad. G. Ventureira) (pp. 87-113). Barcelona: Gedisa.

Vásquez, L. (2012). *Taita Juan Chiles, guardián del pueblo Pasto*. Quito: Killari.

Villarreal, C. (1998). *Estudio de títulos de los Resguardos de origen colonial del territorio indígena de los Pastos* (informe final). Pasto: INCORA.

Zarama, R., Benavides, F. y Escobar, A. (2016). Ipiales y Tulcán: entre la cotidianidad y la construcción de la identidad en la frontera, 1886 - 1916. Una aproximación a las fuentes documentales. *Historia y sociedad*, (31), 135-169. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/hys.n31.55556>

Disertaciones en torno a la educación básica:

Alexis Uscátegui Narváez
Ramiro Ruales Jurado
Compiladores





3.2 *Cyberbullying* y la autoestima en estudiantes de primeros años de bachillerato general unificado

Agueda Emperatriz Rodríguez Criollo¹

Jessy Verónica Barba Ayala²

Cristian Eduardo Guzmán Torres³

Adriana Elizabeth Aroca Faréz⁴

Tania Elizabeth Narváez Lima⁵

Resumen

Actualmente gran parte de la población interactúa mediante las TIC, esto ha provocado que se genere una nueva modalidad de acoso entre iguales: el ciberacoso, que al igual que otros tipos de violencia, tiene consecuencias en la autoestima, rendimiento académico y desarrollo psicosocial de los involucrados. Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es determinar la influencia que tiene el ciberacoso en la autoestima de los estudiantes de primeros años de Bachillerato General

¹ Docente de la Universidad Técnica del Norte, Ecuador. Correo electrónico: empe_95trizz@hotmail.com

² Docente de la Universidad Técnica del Norte, Ecuador. Correo electrónico: jvbarba@utn.edu.ec

³ Docente de la Universidad Técnica del Norte, Ecuador. Correo electrónico: ceguzman@utn.edu.ec

⁴ Docente de la Universidad Técnica del Norte, Ecuador. Correo electrónico: aearoca@utn.edu.ec

⁵ Docente de la Universidad Técnica del Norte, Ecuador. Correo electrónico: tania lima8@hotmail.com

Unificado –BGU-. Las investigaciones utilizadas para el desarrollo de este trabajo fueron de tipo descriptiva y correlacional. Los instrumentos empleados fueron en 3 escalas: la primera, de autoestima de Rosenberg; la segunda, de agresiones a través del teléfono móvil y de internet de Buelga y Pons; y la tercera, de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet de Buelga, Cava y Musitu. La población de estudio fueron 127 estudiantes de BGU. Los resultados demuestran que existe una correlación $r(127) = -0,394$, siendo estadísticamente significativa con un $p < 0,01$. En conclusión, el ciberacoso influye en la autoestima de los afectados, pues mientras mayor es el grado de acoso por medio de las TIC, la autoestima de los individuos tiende a disminuir y viceversa, además que, los agredidos pueden convertirse en posibles agresores en un momento determinado.

Palabras clave: acoso, agresor, autoestima, espectador, ciberacoso, víctima.

Cyberbullying and self-esteem in first-year students of unified general baccalaureate

Abstract

A large part of the current population interacts through ICT, which has led to a new form of peer harassment: cyberbullying. Like other types of violence, it has consequences on self-esteem, academic performance and psychosocial development of the involved. Therefore, the objective of this research is to determine the influence that cyberbullying has on the self-esteem of the first-year students of the Unified General Baccalaureate. The investigations used for the development of this work were descriptive and correlational. The instruments used were on three

scales: the first, Rosenberg's self-esteem; the second, of aggressions through the mobile phone and internet of Buelga and Pons; and the third, of victimization among adolescents through the mobile phone and internet of Buelga, Cava and Musitu. The study population were 127 BGU students. The results show that there is a correlation $r(127) = -0.394$, being statistically significant with a $p < 0.01$. In conclusion, cyberbullying influences the self-esteem of those affected, because the greater the degree of harassment through ICT, the self-esteem of individuals tends to decrease and vice versa; in addition to that, the attacked can become possible aggressors in a specific moment.

Key words: harassment, aggressor, self-esteem, spectator, cyberbullying, victim.

Intimidação cibernética e autoestima em estudantes do primeiro ano do bacharelado geral unificado

Resumo

Grande parte da população atual interage por meio das TIC, o que levou a uma nova forma de assédio de colegas: a intimidação cibernética que, como outros tipos de violência, tem consequências na autoestima, no desempenho acadêmico e no desenvolvimento psicossocial dos envolvidos. Portanto, o objetivo desta pesquisa é determinar a influência desta classe de assédio na autoestima dos alunos do primeiro ano do bacharelado geral unificado. As investigações utilizadas para o desenvolvimento deste trabalho foram descritivas e correlacionais. Os instrumentos utilizados estavam em três escalas: a primeira, a autoestima de Rosenberg; o segundo, de agressões pelo celular e internet da Buelga e Pons; e a terceira, de vitimização entre

adolescentes por meio do telefone celular e internet de Buelga, Cava e Musitu. A população do estudo era de 127 estudantes da BGU. Os resultados mostram que existe uma correlação $r(127) = -0,394$, sendo estatisticamente significativa com $p < 0,01$. Concluindo, a intimidação cibernética influencia a autoestima das pessoas afetadas, pois quanto maior o grau de assédio por meio das TIC, a autoestima dos indivíduos tende a diminuir e vice-versa; além disso, os agressores podem se tornar possíveis agressores de uma maneira específica.

Palavras-chave: assédio, agressor, autoestima, espectador, intimidação cibernética, vítima.

Introducción

En la actualidad existen grandes avances tecnológicos, lo que permite una rápida y fácil comunicación mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en especial, por dispositivos como el teléfono móvil y medios como el internet. Sin embargo, trae consigo riesgos como el *cyberbullying* o acoso cibernético, el cual consiste en que ciertas personas pueden hostigar y acosar a otra de manera continua, buscando burlarse, humillarla o perjudicarla con comentarios, imágenes o videos.

Al respecto, Carozzo (2013) menciona que es importante definir que el *bullying* se produce de manera física y el *cyberbullying* por medios electrónicos, sin embargo, los dos se refieren al acoso y hostilidad entre personas y, por ende, provocarán consecuencias psicológicas, emocionales, y en el caso de *bullying* tradicional también físicas.

Por su parte, Garaigordobil (2011), según su investigación, considera que, en varios países, alrededor de un 20 y un 50 %, informaron haber

vivido situaciones de victimización, aunque únicamente entre un 2 y un 7 % han sido víctimas de *cyber* agresiones de forma severa. Un estudio realizado por Del Río, Bringué, Sádaba y González (2010) en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela, con 2.542 escolares de los 7 países, arrojó que el 12 % había sido víctima de una forma de *cyberbullying*, sea por medio del internet o el móvil, este nuevo tipo de acoso se ha ido incrementando en los últimos años sobre todo entre adolescentes.

De la misma manera, en una investigación realizada por el Ministerio de Educación (2015) a nivel nacional, con 5.511 estudiantes, arrojó que han sido víctimas de *cyberbullying* el 2 % de la población total y se puede afirmar que existe mayor vulnerabilidad en los siguientes grupos: mujeres, en edades de quince a dieciocho años, en las regiones Sierra y Amazonía y en las instituciones privadas/fiscomisionales, además, estas agresiones al realizarse por medio de dispositivos electrónicos tienen lugar fuera del horario de clases en un 88 %, esto hace que su detección y control por parte de un adulto sea mucho más difícil.

Una de las primeras definiciones de acoso cibernético es la realizada por Smith y Shu (2000), quien afirma que, este es un hecho de agresividad e intencionalidad por medio de un dispositivo electrónico, realizado de forma reiterada y constante a lo largo de un tiempo, ya sea por una persona o un grupo hacia una víctima a la que le resulta difícil defenderse de su agresor o agresores. Belsey (como se citó en Hernández y Solano, 2007) que el *cyberbullying* también puede ser entendido como el uso de las TIC, en las que pueden realizarse acciones insultantes, hostiles, difamatorias o humillantes por parte de un individuo o varios, que buscan repetidamente causar daño a otro. Aftab (2010) considera ciber

acoso cuando un niño o adolescente es intimidado, agredido, acosado o denigrado por otro, intencionalmente y reiteradamente a través de las tecnologías interactivas, teléfono móvil o internet.

Buelga, Cava y Musitu (2012) afirman que, al igual que en el *bullying* tradicional o físico, los criterios que caracterizan a este tipo de violencia son: la intencionalidad, la repetición de la ciber agresión y la desigualdad de poder entre agresor y víctima. García (2013) considera que para que este fenómeno se desarrolle existen agresores, víctimas, víctimas/agresores y espectadores, y los implicados pueden elegir uno o más de estos perfiles, dependiendo de su motivación o situación. Leva y Fraire (2005) explican que la característica primordial de los agresores tanto de *cyberbullying* como de *bullying*, es que conocen como utilizar el poder respecto a otros iguales para realizar sus actos.

Leva y Fraire (2005) aseguran que las víctimas de *cyberbullying*, por lo general, son individuos que poseen pocas habilidades de resolución de conflictos, escasas habilidades sociales para adherirse a un grupo y con ciertas cualidades personales, como la apariencia, una discapacidad, el género, entre otras, además, tomando en consideración que el contexto social no les brinda su apoyo. Por su parte, Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) afirman que existe un tipo de víctima denominado acosador-víctima, el cual puede ser agresor en algunas ocasiones con jóvenes más pequeños o débiles que él y en otras puede ser víctima de sus semejantes o compañeros de mayor edad.

Salmivalli y Voeten (2004) consideran que los espectadores son aquellos chicos que son conscientes de la situación de agresión y se

pueden colocar en tres perspectivas diferentes: en ocasiones realizan o incitan a más agresiones electrónicas, otros pueden ayudar y consolar a la víctima, y otros optan por mantenerse al margen de una situación de violencia para evitar problemas. Es importante puntualizar, como lo expresa Li (2006), que gran parte de las víctimas de *cyberbullying* se convierten en victimarios en un momento determinado.

La autoestima y sus definiciones a lo largo de los años se han ido actualizando, sin embargo, una de las primeras en apreciarse es la del autor Rogers (como se citó en Acosta y Hernández, 2004), quien considera a la autoestima como un conjunto de datos de identidad, percepciones organizadas, descriptivas y cambiantes referentes a sí mismo. Montoya y Sol (2001) proponen otra definición, la cual indica que la autoestima es la capacidad interna y personal de relacionarse con uno mismo, esto determina que se perciba el mundo de manera positiva o negativa, según el estado o vivencias en las que se encuentre una persona. Un concepto más reciente formulado por Acosta y Hernández (2004), indica que la autoestima es un sentimiento calificativo de nuestro ser, de lo que somos, de nuestros rasgos corporales, mentales y espirituales que conforman nuestra personalidad.

Para el desarrollo del estudio, se evaluó el nivel de autoestima, tomando en consideración la clasificación de Coopersmith (1976), quien propone tres niveles de autoestima: alta, media y baja. Es importante mencionar, como afirman González y Tourón (1992), que niveles elevados de autoestima de un individuo están relacionado con el correcto ajuste personal y la autoaceptación.

Garaigordobil (2011) expone que al ser el *cyberbullying* un tipo de violencia electrónica trae consigo consecuencias psicológicas,

académicas, físicas y comportamentales, perjudiciales para todos los implicados, pero con diferentes sintomatologías y niveles de angustia; además, considera que todos los involucrados en situaciones de violencia, en cualquiera de los roles, están en mayor riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicológicos en la adolescencia y en el futuro, que aquellos chicos que no se encuentran implicados. Así mismo, Hernández y Solano (2007) y Garaigordobil (2011) destacan que las víctimas de *cyberbullying* sufren el mismo o mayor daño psicológico que las víctimas de *bullying*, pues, la agresión realizada se puede propagar rápidamente entre los usuarios de manera incontrolada y puede llegar a ser mundial, además, en ocasiones es difícil eliminarla de la red, pues se desconoce la fuente (es decir, el agresor) y el material de agresión, y puede quedar disponible para cualquier usuario, esto hace que la víctima este en constante victimización, tensión y vulnerabilidad. Los estudios realizados por Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2010) evidencian que los involucrados en el *cyberbullying* presentan niveles bajos de autoestima, a excepción de los agresores, quienes obtienen altos puntajes en la autoestima deportiva y en la relación con amistades, de igual manera, las víctimas presentan un nivel de autoestima significativamente menor, depresión y exposición a la violencia, que aquellos estudiantes que no han sufrido *cyberbullying*.

Metodología

La investigación se realizó con un diseño no experimental, de corte transversal. Su alcance es descriptivo correlacional, con el cual se pretende establecer la relación predictiva que existe entre el *cyberbullying* y la autoestima de los estudiantes.

Participantes

Para este estudio se trabajó con una población de 131 personas, entre ellos: 127 estudiantes (60 hombres y 67 mujeres) y cuatro docentes (dos hombres y dos mujeres). Los estudiantes pertenecen a cuatro paralelos de primero de Bachillerato General Unificado (BGU) de la sección matutina, dos autoridades y dos agentes del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), toda la población pertenece a la Unidad Educativa Pimampiro, una Institución Pública de Imbabura – Ecuador.

Proceso

La información se recogió en un período de cuatro días en horas clase, luego de haber pedido los permisos respectivos a las autoridades de la institución. Antes de la administración de las escalas psicométricas y las entrevistas, se explicó los objetivos de la investigación a los estudiantes y docentes y se solicitó la firma de la carta de consentimiento informado. Los datos fueron procesados en una base de datos con el software SPSS 2.0, donde se realizaron los cálculos estadísticos descriptivos y correlacionales que se muestran en las tablas.

Instrumento

Para la investigación, se aplicó tres escalas psicométricas con los estudiantes y un cuestionario con diez preguntas abiertas para la entrevista, cinco preguntas para las autoridades y cinco para los integrantes del DECE, estas preguntas permitieron obtener las opiniones personales acerca de *cyberbullying* de todos los entrevistados. Para determinar el nivel de autoestima, se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg, versión chilena de Rojas-Barahona, Zegers y Förster (2009),

compuesta de diez ítems, puntuados en una escala tipo Likert de cuatro puntos. Con una confiabilidad $\alpha = 0,754$ y una validez que se determinó con un análisis de correlación de Pearson entre los puntajes de la EAR y el LSI-A, esta correlación entre autoestima y satisfacción vital indica que hubo una relación lineal y directa entre ambos constructos ($r = 0,455$; $p < 0,001$).

Respecto al *cyberbullying* se utilizó dos escalas psicométricas: Escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet de Buelga y Pons (2012), para determinar la intensidad y el número de *cyber* agresiones realizadas durante el último año, la escala contiene diez ítems, con respuestas de una escala tipo Likert, lo que aporta un índice general de *cyberbullying* como agresor. Presenta una confiabilidad $\alpha = 0,88$ y una validez que indica que la escala de agresiones a través del teléfono móvil y de internet correlaciona positivamente con la implicación en conductas delictivas y violentas dentro y fuera de la escuela y con conflicto familiar; además, se utilizó la Escala de victimización a través del teléfono móvil y a través de Internet de Buelga, Cava y Musitu (2010), que mide el acoso experimentado a través del teléfono móvil y de Internet durante el último año, contiene 18 ítems, la victimización a través del teléfono móvil se mide con ocho ítems, la victimización a través de Internet se evalúa con los mismos ocho ítems anteriores e incluye dos ítems más relacionados con la suplantación de la identidad. Posee una confiabilidad $\alpha = 0,92$ en la muestra de España y de 0,90 en la muestra de México, y una validez que se determinó realizando una correlación con las siguientes escalas: Escala de Sintomatología Depresiva, Escala de Estrés Percibido, Escala de Soledad, Escala de Satisfacción con la Vida, y la Escala de Victimización entre Iguales, esto arrojó como resultado, que todas las correlaciones fueron

estadísticamente significativas con un nivel de $P < 0,01$ (Buelga et al., 2010). A esta escala se le agregó dos preguntas: una para conocer la intensidad de la agresión durante el último año, que permitió evaluar el acoso moderado y el acoso severo; la otra pregunta, para indagar acerca de quién considera la víctima es el agresor o agresores.

Resultados

Estadísticos descriptivos

Los datos publicados en la Tabla 1 hacen referencia a las medias de las puntuaciones generales de las variables de estudio y su desviación típica.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables de investigación

	Media	Desviación estándar	N
Autoestima	70,807	12,0180	127
Agresión	27,76	8,225	127
Victimización	35,55	8,61	127

Análisis de la correlación

Al correlacionar las variables, se evidencia que autoestima se relaciona perfectamente con victimización, siendo un valor $r = -0,5$, esto quiere decir que, a mayor autoestima menor es la victimización que existe en los estudiantes o viceversa, existe un $p < 0,01$, que significa que la correlación es estadísticamente significativa, se puede concluir, entonces, que a mayor autoestima el nivel de victimización es menor en los estudiantes. También se evidenció que la relación entre agresividad

y victimización es de carácter positivo, es decir, quienes han sido victimizados pueden asumir el rol de agresores en un determinado momento, siendo una correlación positiva de 0,25, que indica que a mayor victimización mayor también será el nivel de agresión en la población, siendo estadísticamente significativa con un $p < 0,01$. (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Correlaciones entre las variables

		Autoestima	Agresión	Victimización
Autoestima	Correlación de Pearson	1	-,028	-,583**
	Sig. (bilateral)		,757	,000
	N	127	127	127
Agresión	Correlación de Pearson	-,028	1	,253**
	Sig. (bilateral)	,757		,004
	N	127	127	127
Victimización	Correlación de Pearson	-,583**	,253**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,004	
	N	127	127	127

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Discusión

Existe una correlación positiva entre agresión y victimización, por tal razón, los agredidos en un momento determinado pueden convertirse

en agresores, esto concuerda con lo expresado por Li (2006), varios de los acosados suelen convertirse en agresores en un momento determinado. El estudio arrojó que el 100 % de los estudiantes investigados afirma haber estado en una o más situaciones de *cyberbullying* en el último año, lo cual difiere de la investigación de Garaigordobil (2011) acerca de la prevalencia del *cyberbullying* en varios países, que concluyó que, por lo general, entre un 40 y un 50 % de los estudiantes pueden verse involucrados en *cyberbullying*, ya sea como víctimas, agresores, víctimas/agresores o espectadores.

En relación a los cuatro perfiles de los implicados en *cyberbullying*, se descubrió que el acoso cibernético sí influye en la autoestima de los involucrados, a excepción de los agresores, tal como se describe la prevalencia a continuación: víctimas: autoestima baja, víctima/agresor: autoestima media-baja, y espectador: autoestima media. Sin embargo, los estudiantes con perfil de agresor presentan autoestima alta. Esto se relaciona con los resultados del estudio realizado por Kowalski y Witte (2006) en EE. UU, estudio en el que se evidenciaron en las víctimas emociones como: tristeza, frustración e indefensión, en cambio en los agresores, se identificaron emociones de satisfacción, felicidad y agresividad.

El 16 % de la población total son víctimas, esto concuerda con el estudio realizado en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela por Del Río et al. (2010), en el cual aseguran que, de 2.542 estudiantes de los siete países, el doce por ciento afirmó haber sufrido una forma de *cyber* acoso. De los estudiantes en el perfil de víctimas, la mayoría (11 %) son mujeres, en tanto que el 11 % son hombres, y en este perfil 9 % evidenció autoestima baja. Esto se relaciona con lo que mencionan Estévez et al. (2010), las víctimas presentan un nivel

de autoestima significativamente menor, depresión y exposición a la violencia, que aquellos estudiantes que no han sufrido *cyberbullying*.

El 8 % del total son agresores, el 5 % son hombres y 3 % mujeres, lo que coincide con los resultados de estudios realizados por Estévez et al. (2010); Mateo, Soriano, Godoy y Sancho (2010); Ortega, Calmaestra y Mora (2008), que afirman que las chicas tienden a ser víctimas y los chicos muestran predisposición a ser agresores. En este perfil predomina la autoestima alta con 5 %, además, a diferencia de los otros perfiles, este es el único en el cual existe una prevalencia de autoestima alta, esto concuerda con lo que afirman Estévez et al. (2010), los involucrados en el *cyberbullying* presentan niveles bajos de autoestima, a excepción de los agresores quienes obtienen altos puntajes en la autoestima deportiva y en la relación con amistades.

La intensidad del acoso por parte de agresores evidenció que se realizan *cyber* agresiones en el rango de una y cinco veces en el último año, lo cual coincide con la investigación de Avilés (2009), en la cual concluye que existe una prevalencia de víctimas y agresores moderados, tanto a través del móvil como de Internet, esto significa que el nivel de *cyber* agresión no es elevado. En cada rango de intensidad las mujeres tienen los porcentajes más altos en comparación con los de los hombres, de igual manera son ellas quienes más han experimentado el acoso severo (más de una agresión a la semana), esto se relaciona con el estudio de Estévez et al. (2010), que concluye que el 30 % declaró haber sufrido un tipo de *cyberbullying* y hubo una mayor prevalencia entre las mujeres que entre los hombres.

Es importante e imprescindible continuar investigando acerca de este nuevo tipo de violencia entre niños y jóvenes, para poder comprender

la magnitud de este fenómeno llamado *cyberbullying*, los tipos de ciberacoso que van cambiando su modalidad, los riesgos que existen en el manejo de las TIC, las consecuencias psicológicas, académicas y físicas que origina en víctimas, agresores, víctimas/agresores y espectadores, los protocolos de actuación de padres, docentes y estudiantes que puedan verse o ver involucrado a alguien cercano, ya que al conocer acerca de la temática y todo lo que ésta implica, permitirá prevenir y saber cómo actuar ante un caso de *cyberbullying*, además, de esta manera, se toma conciencia del problema y no se minimiza sus efectos a largo plazo.

Conclusiones

El *cyberbullying* sí influye en la autoestima de los involucrados, mientras la victimización sea mayor, la autoestima tiende a reducirse y viceversa. Existe una correlación directa entre agresión y victimización, por lo cual, en algún momento los agredidos pueden convertirse en agresores. Los agresores realizan agresiones en el rango de una y cinco veces en el último año y las víctimas reciben acoso moderado, lo cual indica niveles bajos de victimización y agresión. El dispositivo por el cual se ha visto más acosados es a través del móvil y se presume que los agresores mediante la Internet son sus compañeros del colegio, y por medio del móvil, son personas anónimas.

Aproximadamente un 75 % de la población se sitúa en el perfil de víctima/agresor, es decir, que han sido agredidos, pero también han agredido a otros, quizás a sus propios victimarios, de esta manera, en la mayoría de estudiantes existe una relación de violencia de parte y parte, como lo afirman los entrevistados. Cabe recalcar que en este perfil hay más mujeres que hombres y predomina la autoestima media-baja.

En el perfil de víctimas la mayoría tienden a ser mujeres, aunque existe un pequeño porcentaje de hombres, se evidencia una prevalencia de autoestima baja, es decir, presentan dificultades con sus sentimientos de aceptación y valía personal, que podría afectar su rendimiento académico, tal como lo expresan los entrevistados. En referencia al perfil de agresores existe un mayor porcentaje en hombres que en mujeres, además, a diferencia de los otros perfiles, este es el único en el cual existe una prevalencia de autoestima alta.

El perfil con menos porcentaje de la población corresponde al de espectadores, son hombres en su totalidad y prevalece una autoestima media. Es importante destacar que, si se trabaja con ellos adecuadamente se conseguiría que comuniquen a un adulto las agresiones realizadas por otros compañeros o incluso podrían defender a las víctimas.

Referencias

- Acosta, R. y Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. *Revista Límite*, 1(11), 82-95.
- Aftab, P. (2010). What is Cyberbullying? [En línea]. Recuperado de http://stopcyberbullying.org/how_it_works/index.html
- Avilés, J. (2009). Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, (96), 79-96.
- Buelga, S., Cava, M. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M. y Musitu, G. (2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 32(1), 36-42.

Carozzo, J. (Comp.). (2013). *Bullying, opiniones reunidas*. Lima, Perú: Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela.

Coopersmith, S. (1976). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman

Del Río, J., Bingué, X., Sádaba, C. y González, D. (2010). *Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. Generació digital: oportunitats i riscos dels públics. La transformació dels usos comunicatius. V Congrés Internacional Comunicació i Realitat*. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/17800/1/articulo-cyberbullying.pdf>

Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de *cyberbullying*: prevalencia y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18(1), 73-89.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del *cyberbullying*: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.

García, C. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/10949/2013000000831.pdf?sequence=1>

González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra, España: EUNSA.

Hernández, M. y Solano, I. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de educación a distancia*, 10(1), 17-36. doi: 10.5944/ried.1.10.1011

Kowalski, R. & Witte, J. (2006). Youth Internet survey. Recuperado de <http://www.camss.clemson.edu/KowalskiSurvey/servelet/Page1>

Leva, A. y Fraire, M. (2005). *Violencia en la escuela. Prevención para crecer en valores*. Buenos Aires, Argentina: Landeira Ediciones.

Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170. doi: 10.1177/0143034306064547

Mateo, V., Soriano, M., Godoy, C. y Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula abierta*, 38(1), 47-58.

Ministerio de Educación. (2015). Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador. Violencia entre pares en el sistema educativo. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar_final002.pdf

Montoya, M. y Sol, C. (2001). *Autoestima: estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano*. México: Pax México.

Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora, J. (2008). Cyberbullying. *International journal of psychological therapy*, 8(2), 183-192.

Rojas-Barahona, C., Zegers, B. y Forster, C. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista médica de Chile*, 137(6), 791-800. doi: 10.4067/S0034-98872009000600009

Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258. doi: 10.1080/01650250344000488

Smith, P. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a Survey in English Schools after a Decade of Research and Action? *Childhood*, 7, 193-212. doi: 10.1177/0907568200007002005

Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo enfrentarlo* (Trad. EdiDe). Barcelona: CEAC



Editorial UNIMAR

Colección Evento



