



Universidad  
**Católica**  
de Manizales

Educación a  
**Distancia**



Universidad<sup>®</sup>  
**Católica**  
de Manizales

## Maestría en Pedagogía

El reconocimiento del otro en la  
escuela: una aproximación desde el  
aula de inglés





**EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO EN LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN  
DESDE EL AULA DE INGLÉS**

**ANA MILENA ESCOBAR DURANGO**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**MANIZALES**

**2017**

---



**EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO EN LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN  
DESDE EL AULA DE INGLÉS**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de  
Magíster en Pedagogía**

**Autora**

**ANA MILENA ESCOBAR DURANGO**

**Asesor**

**Mgr. Diego Armando Jaramillo Ocampo**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**MANIZALES**

**2017**

---



*“La cuestión más grave no es la de saber si hay vida después de la muerte,  
sino la de si estamos vivos antes de que ella nos alcance”*

(Bárcena & Mélich, 2014, p.232).

## DEDICATORIA

A Ana Sofía, mi hija, quien es una de las razones de mi vida.  
Para que siempre sepa que los sueños se hacen realidad si trabajamos para alcanzarlos; para que recuerde que la vida es una y es el mayor tesoro que poseemos, y que las dificultades que se presenten en el camino, no deben ser obstáculos para que realicemos todo aquello que nos permita ser felices.  
Sofí: hay que luchar siempre por alcanzar nuestros sueños.

---



## AGRADECIMIENTOS

A mi familia por su paciencia y su apoyo durante este proceso.

A la Institución Educativa Liceo Isabel La Católica, por facilitar el escenario para el desarrollo del trabajo de campo de esta investigación.

Al profesor Diego Jaramillo por compartir sus conocimientos, experiencias y por sus acertadas orientaciones en la elaboración de este trabajo.

A los estudiantes que aceptaron participar de esta investigación, por compartir sus más entrañables sentimientos.

---



## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	20
OBJETIVOS.....	20
OBJETIVO GENERAL.....	20
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
ANTECEDENTES.....	21
EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA EXTRANJERO VISTO DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA Y SOCIAL.....	21
ESTADO DEL ARTE.....	30
<i>Ámbito internacional</i> .....	30
<i>Ámbito nacional</i> .....	42
<i>Ámbito local</i> .....	47
SÍNTESIS DEL ESTADO DE ARTE.....	50
METODOLOGÍA.....	52
LA PRE-CONFIGURACIÓN.....	53
LA CONFIGURACIÓN.....	54
LA RECONFIGURACIÓN.....	55
HALLAZGOS.....	57
RECONOCIMIENTO DEL OTRO.....	57
<i>Diálogo</i> .....	57
<i>Acogida</i> .....	58
DESCONOCIMIENTO DEL OTRO.....	60
<i>Indiferencia</i> .....	60
<i>Temor/Miedo</i> .....	61
VIOLENCIA SIMBÓLICA.....	64
<i>Agresión Física</i> .....	64
<i>Agresión Emocional</i> .....	66
<i>Agresión Verbal</i> .....	68
LENGUAJE NO VERBAL.....	70
<i>Gestos</i> .....	70
<i>Expresiones faciales</i> .....	72
<i>Expresiones corporales</i> .....	73
CONTEXTO SOCIAL.....	76



<i>Familia</i> .....	76
<i>Realidades personales</i> .....	77
<i>Realidades colectivas</i> .....	79
ESCUELA .....	81
APRENDIZAJE DEL INGLÉS.....	85
CONCLUSIONES .....	93
RECOMENDACIONES .....	95
REFERENCIAS .....	98

---



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representación esquemática de la rigidez del aula de clase.....	62
Figura 2. Representación esquemática del aula de clase que muestra las expresiones corporales de los actores (estudiantes) durante una situación de conflicto.....	66
Figura 3. Representación esquemática del aula de inglés que denota la mediación docente en situaciones de conflicto .....	70
Figura 4. Representación esquemática del aprendizaje del reconocimiento del otro en el aula de inglés.....	81
Figura 5. Red semántica resumen de los hallazgos.....	86





## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación surge de las observaciones realizadas en el contexto escolar, específicamente en el aula de inglés, de las conversaciones con el asesor, y de la necesidad apremiante de darle sentido al otro, al encuentro, al reconocimiento del otro en la vida cotidiana de la comunidad escolar, del escenario de la escuela.

El trabajo se apoyó en la propuesta metodológica de la complementariedad planteada por Murcia & Jaramillo (2008), la cual, interpreta las situaciones sociales vistas, narradas y experimentadas desde las miradas de los actores sociales, que son los verdaderos protagonistas y la razón fundante de la investigación. Desde esta propuesta, se abordan tres momentos que permiten hacer un recorrido del proceso de investigación: la preconfiguración, la configuración y la reconfiguración.

En la preconfiguración, se realizaron las observaciones de clase, se registraron situaciones en los diarios de campo y de estas, surgieron las categorías del proyecto; sincrónicamente, se realizó la revisión documental y de antecedentes teniendo como referencia las categorías halladas. En la configuración se realizaron entrevistas en profundidad a los actores sociales, estudiantes del grado séptimo de una institución educativa oficial (pública o estatal) de la ciudad de Manizales; en estas entrevistas, se indagó acerca de las relaciones sociales, la comprensión del otro y el rol

---



del otro en la vida de la escuela y particularmente en el aula de inglés. Se procesó la información de las entrevistas y de esta se extrajeron categorías axiales, simples y selectivas mediante la saturación y la comparación de la información.

Finalmente, en el momento de reconfiguración, se realizó la interpretación de la información mediante la triangulación entre el actor social, la teoría formal y la interpretación del investigador. Se tienen en cuenta desde la teoría formal autores como Skliar (2011), Bárcena & Mélich (2014), Murcia & Jaramillo (2017), Larrosa (2016), entre otros.

Los resultados muestran como el reconocimiento del otro es más que una petición al cumplimiento de una norma o la tarea desempeñada ante un rol previamente fijado, es una respuesta que exige para el otro atención y compañía, es decir, en la escuela, más allá de los aprendizajes conceptuales está el afecto y la cercanía que el docente establece con sus estudiantes, unos vínculos por los que pasa no sólo el conocimiento transmitido, sino la donación humana entrega.

Los procesos de interculturalidad que se logran desde el aula de inglés permiten una interacción más cercana a la diferencia y a entender desde esa diferencia las realidades personales y colectivas que se presentan, además al observar las situaciones de violencia simbólica que emergieron en el proceso se visualiza esa necesidad apremiante de estos jóvenes por manifestar su sentir y su vivir en la escuela y en el aula, que acompañada y enfatizando la necesidad de la vida en comunidad, la interpretación de los comportamientos propios y de los demás y la acogida del otro, se identifica que el reconocimiento es necesario como parte de la vida en comunidad.

---



## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Colombia, como país diverso, vivencia valores fundamentales para sus ciudadanos expresados en políticas de educación y de integración social y cultural. Estas, a su vez, han sufrido cambios debido al conflicto armado interno en el que el país ha estado sumido a través de las últimas décadas. Dichos cambios se acentúan ahora, cuando se ha logrado un acuerdo, y se empiezan a vislumbrar acciones conducentes al proceso de posconflicto, con el objetivo de acercarnos a un contexto de paz.

Sin embargo, estas transformaciones solamente podrán obtener resultados reales y duraderos si en la formación de las nuevas generaciones se establecen valores y pautas para el manejo adecuado de conflictos, que fortalezcan la concepción del ser y su rol para consigo mismo y para con la sociedad, sus relaciones con el otro, y que promuevan las capacidades humanas de acogida, diálogo, acercamiento, y reconocimiento, de relación responsable y humana y, especialmente, el desarrollo de habilidades que fortalezcan la persona en todas sus dimensiones.

En esencia, estas transformaciones deberían surgir desde el seno de la familia. No obstante, la escuela se ha convertido en los últimos tiempos en referente en aspectos no solo de educación sino también de formación, asumiendo en buena medida la formación primaria de valores sociales debido a la desintegración de la familia y al debilitamiento de su capacidad formativa.

---



En Manizales, reconocida a nivel nacional como ciudad universitaria y destacada por sus resultados educativos, se pueden observar diversas políticas públicas conducentes a mejorar la calidad educativa. Se resaltan los avances en las Pruebas Saber en comparación con los resultados en los niveles nacional y departamental, ocupando Manizales el séptimo lugar en el ranking de ciudades capitales con mayor número de estudiantes ubicados en los primeros puestos de dichas pruebas.

En la ciudad, los programas de Jornada Única y Bilingüismo cubren más de 37 instituciones educativas oficiales. Estos programas incluyen, aunque de manera aún insuficiente, los siguientes elementos: i) complementos alimenticios a la mayoría de estudiantes; ii) aumento del tiempo permanencia en la institución por parte de los estudiantes; y iii) programas adicionales como Universidad en tu Colegio y formación en segunda lengua, que permiten que los jóvenes manizaleños obtengan simultáneamente su título de bachilleres y un título técnico, lo que les otorga herramientas adicionales para la vida laboral.

Si bien estos programas constituyen avances importantes, existen problemáticas aún por abordar desde las políticas y programas educativos en las instituciones del Estado. En la parte de salud, uno de los factores preocupantes y que motivan esta investigación es el componente psicosocial. Respecto a las condiciones de vulnerabilidad de la población en general, el Plan de Desarrollo Municipal, ha identificado que:



El componente psicosocial ha sido uno de los factores que presenta mayor afectación, lo que se ha evidenciado en las intervenciones que realiza la Secretaría de Salud, encontrando que de las 600 familias atendidas a lo largo de los últimos 7 años, se identifica que el 60% presenta dificultades en las relaciones familiares, identificando como principal situación la pérdida de roles de los padres, las pautas de crianza deficientes y las dificultades en los procesos de comunicación al interior de las familias. Así mismo se ha identificado que el 30% de las personas atendidas tienen duelos no resueltos y dificultades para adaptarse a su nueva realidad. Por lo tanto, la intervención psicosocial se vuelve una herramienta para lograr mejorar las condiciones de las familias y lograr su adaptación al nuevo contexto en el cual se desarrollan (Alcaldía de Manizales - Secretaría de Gobierno, 2016, p.92).

A nivel sociocultural en la ciudad de Manizales se evidencia incremento de la violencia intrafamiliar, física, hacia la mujer y se presentan tasas altas de delincuencia juvenil que lleva a los jóvenes a ser privados de su libertad. En el mismo Plan de Desarrollo (Alcaldía de Manizales - Secretaría de Gobierno, 2016) se plantea lo siguiente:

Como puede notarse, aún los esfuerzos de los diversos niveles territoriales por establecer condiciones para el desarrollo del proyecto de vida del joven es un reto para los territorios, y en este caso para Manizales, pues el aumento en las problemáticas sociales que tienen como consecuencia final la reclusión, demuestra la necesidad de redoblar esfuerzos en torno al tema (p.112).

---

Por lo anterior, este proyecto pretende realizar aportes desde el manejo de conflictos en el aula, el acercamiento a los sentidos generados entre los estudiantes, y la comprensión y la acogida del otro como parte de una comunidad. Por lo tanto, se espera poder aportar estrategias pedagógicas que permitan comprender la realidad social y la sistematización de las situaciones y los vínculos humanos, pedagógicos y afectivos a través de este ejercicio investigativo, en donde se pueda visualizar un panorama más comprehensivo sobre las relaciones existentes, entre el reconocer al otro y el aprender el idioma inglés y, en ese proceso, dar paso a la interculturalidad, al conocimiento de sí mismos, de su región y de su entorno, como afirman Colmenares & Perez, (2006):

Es necesario desarrollar en las personas las competencias individuales y sociales, necesarias para afrontar las demandas propias de una realidad sometida a un permanente cambio. Ello sugiere que la escuela, además de alfabetizar con letras y números, debe propiciar también la alfabetización de las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales (Teruel, 2000). Sin embargo, la escuela ha tenido una función prioritaria o casi exclusivamente de enseñanza y transmisión de aspectos académicos, sin responsabilidades explícitas y claramente establecidas en lo pertinente a las competencias sociales del alumnado, al bienestar interpersonal y personal (p.2).

La institución en la cual se llevará a cabo este proyecto la llamaremos Escuela 1. Algunas de las características observadas y contempladas de esta institución son las siguientes:

---



- Los estudiantes que actualmente cursan sus grados de educación primaria, secundaria o media pertenecen, en su gran mayoría, a los estratos socioeconómicos 1, y 2 de la ciudad de Manizales.
  - Algunos estudiantes de la institución mencionada se encuentran en extra edad para los grados que cursan.
  - Los estudiantes del colegio, suelen tener dificultades en cuanto al “buen trato” y al respeto por los demás; en ocasiones no siguen instrucciones y recurren a la agresividad, a la violencia, o a otro tipo de manifestaciones para abordar situaciones de conflicto, que suelen terminar peor de lo que iniciaron.
  - Los estudiantes pertenecen a sectores cercanos a la institución en especial al sector galerías, plaza de mercado de la ciudad y gran parte de los estudiantes pertenecen a la reubicación urbana que realizó la Alcaldía de Manizales del barrio san José (aledaño a las instalaciones del colegio) hacia el barrio san Sebastian este desplazamiento sucede debido a la construcción de vías en el barrio san José, que requirieron de la demolición de viviendas del sector, el barrio san Sebastian está ubicado en la Ciudadela del Norte, antes denominada como comuna 5. Es un barrio de estrato socio económico bajo por lo tanto el tráfico de droga, de armas entre otros negocios ilícitos es la constante además de las dificultades que socialmente viven sus habitantes debido al hacinamiento, ya que la mayor parte del barrio cuenta con propiedad horizontal, las viviendas de interés social producto de la reubicación, dichos apartamentos son espacios muy reducidos para las familias numerosas que allí habitan, además las condiciones de construcción impiden la
-



privacidad entre vecinos lo cual suele generar conflictos entre sus habitantes y estos conflictos en ocasiones son continuados por los niños y jóvenes en el colegio o en el aula.

- Algunos de los estudiantes debido a las condiciones socioeconómicas ya mencionadas han iniciado vida laboral, algunos están empleados en tiendas de venta de celulares, otros trabajan cargando mercancía en el sector de la galería o plaza de mercado de la ciudad de Manizales, y algunos realizan actividades ilícitas como tráfico de estupefacientes, prostitución, robo entre otros, razón por la cual suelen tener dificultades al interior de la institución entre ellos, con los profesores y con las directivas, muchos de estos niños y jóvenes tienen o han tenido procesos de acompañamiento con entidades como el Bienestar Familiar, CESP (centro de servicios judiciales para adolescentes), comisaría de familia, personería, CAIVAS (centro de atención a víctimas de abuso sexual) entre otras que acompañan a estos jóvenes y sus familias a hacer frente a las problemáticas de violencia, consumo y maltrato y que en ocasiones llevan a la reclusión.

El siguiente es un relato tomado del diario de campo, en el cual se evidencian algunas de las situaciones mencionadas previamente en cuanto al manejo de conflictos en las aulas y las relaciones de los estudiantes:

Faltando 30 minutos para finalizar observo a ZU molestando a VC se acercaba y la halaba del cabello, volvía y la empujaba, y ella le pedía que la dejara tranquila, le decía: *“¡pirobo hijueputa no me joda, maricón!* Me acerco y le digo: *“¡ZU ya, ya no más!”*.” Él



se retira a su puesto, gritándole: “*¡perra hijueputa, chillona!*”, pero en cuestión de segundos observo a VC que araña a ZU desde el cuello hasta el pecho dejándole las uñas marcadas... ZU sangrando y llorando le dice: “*piroba, te voy a matar*”. Ella replica: “*véngase pues y nos cogemos, pirobo, véngase*”. cinco minutos después están hablando y jugando como si nada hubiese pasado (D4, diario de campo número 4).

Se presenta en algunos de los estudiantes consumo de drogas, porte de armas blancas y agresión física con sus elementos de clase como lápices o lapiceros, etc.; utilizan un vocabulario soez constantemente, incluso cuando no hay diferencias o conflictos. Es su manera cotidiana, casi naturalizada ya, de relacionarse. A continuación, se presenta otro aparte del diario de campo, en el que se relatan las situaciones enunciadas:

JB, estudiante de mi grupo, me busca en el aula y me dice: “*profe, como le parece que A, N y D se fugaron de la clase de estadística*”. Le digo que le pida a la profe que registre la fuga en el observador y en el control de asistencia. JB se va. Continúo con la clase con otro grupo, y V me dice: “*profe, me deja ir al baño*”, a lo cual asiento. En menos de dos minutos esta V en el salón y muy asustada me dice: “*profe, no fui al baño me devolví*”. Le pregunté: *¿Qué pasa?* Y me dice: “*huele a marihuana y ví tres niñas en la escalera, me dio miedo*”. Inmediatamente asocio a mis tres estudiantes que están en fuga; llamo a la coordinación y solicito revisen las escaleras contiguas a mi aula. El salón ya olía a marihuana. Efectivamente, las niñas son llevadas a la coordinación y hacen descargos de lo sucedido por el consumo de sustancias psicoactivas dentro de la institución. (D2)



Es la institución educativa el lugar en el cual los niños y las niñas pueden ser ellos, expresar sus sentimientos, gustos y emociones, incluso si no son los esperados para su edad, o si no son convenientes para su salud, ni para su bienestar. Lo sucedido en el relato anterior es evidencia de ello: es en el aula, en la escuela donde pueden ser ellos en toda su esencia, y es ahí donde el rol docente se debe activar, más allá de la sanción, el castigo o el regaño. El docente ha de actuar “en caliente”, en el contexto inmediato de los eventos, para tomar medidas de acercamiento y acompañamiento que permitan el crecimiento personal, el beneficio de los jóvenes y el fortalecimiento de las relaciones sociales, del trabajo en el proyecto de vida. Debe dar a los estudiantes herramientas para enfrentar y manejar más asertivamente sus dificultades en el contexto escolar, el lugar en el cual aún es posible equivocarse y corregirse, porque en el mundo fuera de la escuela los contextos no ofrecen esas mismas posibilidades.

Es evidente como dichas situaciones de violencia, afectan el “normal” desarrollo de su personalidad, sus relaciones interpersonales y sus procesos de aprendizaje. Se pretende con esta investigación poder aportar estrategias pedagógicas que permitan interpretar el reconocimiento del otro a partir del aprendizaje del inglés, observar las prácticas sociales que se presentan en la clase de inglés y así realizar un análisis que permita comprender lo que sucede y que quizá redunde de manera asertiva en una mejor convivencia, una comprensión desde el propio ser y el rol en el grupo, una comprensión del rol del otro como parte activa de su ser y su sentir, a través de prácticas pedagógicas del idioma extranjero inglés y aportes de teóricos al respecto de la escuela y el reconocimiento del otro.

---



La presente investigación se justifica en el contexto local en tanto hay suficiente evidencia de la falta de asertividad de los niños y jóvenes para solucionar de forma adecuada sus conflictos; de la incapacidad para ver en el otro su esencia, su motivación, ver que ellos son partícipes de una historia, y que esa historia puede ser recontada por ellos mismos de manera diferente.

En el ámbito escolar, el reconocimiento del otro se evidencia en prácticas pedagógicas de aula que a su vez repercuten en el aprendizaje del idioma extranjero. Además de ser una necesidad institucional, es una necesidad social aprender a establecer vínculos de crecimiento personal, desarrollar herramientas para la vida y la vida en comunidad, no solo al interior del aula o de la institución educativa, sino también fuera de ellas. Aprender a relacionarse con el otro y a reconocer en el otro parte de sí mismos, puede dar a los estudiantes habilidades sociales e interpersonales.



## PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los sentidos sobre el reconocimiento del otro en la escuela desde el aula de inglés?

## OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL

Interpretar los sentidos del reconocimiento del otro en la escuela desde el aula de inglés.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las prácticas sociales relacionadas al reconocimiento del otro en el aula de inglés.
  - Establecer los aportes investigativos y teóricos referidos al reconocimiento del otro en el aula de inglés.
  - Describir las relaciones generadas en el aula de inglés a partir del reconocimiento del otro.
-



## ANTECEDENTES

### **EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA EXTRANJERO VISTO DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA Y SOCIAL**

El aprendizaje de los idiomas se ha convertido en una necesidad en el mundo actual, un mundo intercultural que requiere cada vez de más y mejor interacción, ya que las nuevas tecnologías llenas de información nos invitan a conocer otras culturas, otras personas, otras maneras de pensar y hacer que se amplíe no solo la visión del mundo sino también la visión de las personas implicadas en los procesos educativos. Según Quintero (2006)

La educación intercultural debe garantizar la posibilidad de comprender y valorar otras identidades culturales en un ambiente de paz, respeto, tolerancia, mutuo entendimiento, disfrute de la diversidad y las tradiciones, sin los cuales no es posible el progreso de los pueblos. El currículo debe alcanzar un mayor grado de pertinencia y su desarrollo favorecerá el avance científico, tecnológico y humanístico en las diferentes culturas (p.56).

El aprendizaje de un idioma debe facilitar la interculturalidad y no perpetuar la multiculturalidad en la que el mundo actual está inmerso. Esta última no permite observar de manera real un



aprendizaje asertivo y conducente a realizar intercambios y conocimientos de culturas. Por lo contrario, aísla, separa, divide y segrega.

Ser conscientes de la interculturalidad y sus facetas, en especial en el aprendizaje de un idioma extranjero, debe ser en primera instancia una invitación para hacer adaptaciones curriculares en las cuales se evidencie la importancia de la cultura propia y de la futura o próxima a conocer. Ese conocimiento de la humanidad, del otro, de sus preferencias, estilos de vida y encuentros se convierte en el conocimiento de sí mismo, pero en relación y encuentro con el otro, y en el fortalecimiento de la autoimagen y del valor que los otros también poseen. Reconocer en las llamadas 'barreras del idioma' puentes y caminos de encuentro y de respeto es el reto de la sociedad actual en cualquier lugar en el que se pretendan realizar procesos pedagógicos de enseñabilidad, educabilidad y convivencia.

Lo anterior es exquisitamente relevante en el contexto colombiano actual, en el que se está gestando un proceso de posconflicto. En este proceso, es indispensable comprender al otro, reconocerlo como un ser autónomo, dueño de sus sueños y en busca de ellos; es necesario hacerse partícipe de la propia historia y del entorno próximo, para desarrollar una visión positiva de sí mismo y de la cultura a la que se pertenece. De acuerdo: Molina de Colmenares & Perez de Maldonado (2006)

Es necesario desarrollar en las personas las competencias individuales y sociales, necesarias para afrontar las demandas propias de una realidad sometida a un permanente

---

cambio. Ello sugiere que la escuela, además de alfabetizar con letras y números, debe propiciar también la alfabetización de las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales (p.2).

De esta manera el aprendizaje se torna significativo si va ligado a la emoción, a la interacción, al contacto con el otro, con su realidad, combinada con la realidad y el bagaje cultural que cada quien trae consigo. Aprender un idioma extranjero se convierte en la excusa perfecta para generar y crear situaciones de vida -simuladas en el aula- de posibles experiencias que podrían ocurrirle al estudiante en la realidad; aprender no solo las estructuras gramaticales sino también a convivir, a reconocer el valor propio y el de los demás en el contexto actual, y a comprender al otro en todo su sentido y su esencia.

La interacción y el uso del idioma son dos herramientas muy útiles en el aula, dado que muestran una fusión particular. El aprendizaje del inglés se caracteriza por la capacidad que el idioma posee para moldearse fácilmente a los contextos y necesidades de los estudiantes, independientemente de la región o lugar en el cual se desarrolle el proceso. De acuerdo a Samón (2005):

Las clases de inglés constituyen un marco propicio ya que su carácter eminentemente práctico demanda creatividad y participación activa de los jóvenes. El dinamismo y la motivación que se alcanzan a través de las diferentes técnicas participativas propician la integración de los contenidos y habilidades de la lengua extranjera (p.2).

---





El aprendizaje del idioma es una de las habilidades de mejor adaptación en las aulas y permite involucrar diversos temas y diferentes actividades. Por esto, Samón enfatiza el dinamismo y la motivación que se pueden obtener, además de la posibilidad de intercambio permanente de ideas, conceptos y situaciones de las vidas de los estudiantes.

Tomar en cuenta los aspectos emocionales durante el proceso de aprendizaje enseñanza es una necesidad, por cuanto estos aspectos son fundamentales para lograr el desarrollo integral del educando, ya que favorecen su capacidad de comunicación; aprende a resolver conflictos, a tomar decisiones, a planificar su vida; eleva su autoestima, incrementa su capacidad de flujo; y, sobre todo, desarrolla una actitud positiva ante la vida (Bisquerra como se citó en García-Renata, 2016, p.118).

Incrementar la autoestima ayudaría a los jóvenes a tomar decisiones adecuadas para sí mismos, porque, aunque la sociedad conviva con situaciones de drogas, matoneo (*bullying*), embarazos no planeados, y delincuencia entre otras situaciones que obstaculizan los procesos de aprendizaje, una mayor y más sólida autoestima les permitiría la aceptación de su entorno, la comprensión del otro, y el fortalecimiento de su ser. El maestro actual tiene entre sus responsabilidades el trabajar en la disminución de las mencionadas situaciones que limitan las posibilidades de cooperación en las aulas y que frenan la apropiación y manejo del idioma extranjero; es tarea del docente combinar inteligentemente los procesos curriculares y pedagógicos de la mano con el desarrollo

---



de habilidades sociales y de manejo de relaciones interpersonales, ya que no se alcanza un aprendizaje significativo si no se fortalece y potencia el ser.

Jaramillo & Murcia (2014) plantean: “La pedagogía es el punto de encuentro entre lo escolarmente validado y lo socialmente realizado” (p.146). Por lo tanto, esa pedagogía que se debe hacer vida en las aulas es la que puede influenciar las situaciones o condiciones de realidad de los estudiantes, es aquella que aplicada sabiamente permite hacer esa mixtura mágica que proponen estos autores entre lo escolarmente validado y lo socialmente realizado, y transformar aquello que socialmente se ejecuta con lo que debería ocurrir en entornos de paz, tolerancia y cooperativismo.

La función del maestro debe ir más allá de esa interacción de metodologías activas, enfoques comunicativos, y métodos de enseñanza que en la práctica enriquecen la apropiación y uso del idioma inglés, pero que a su vez deben generar en el maestro inquietud y motivación para crear ambientes de aula que inviten al uso de todos los contenidos necesarios para el aprendizaje y que, simultáneamente, conduzcan al mejoramiento de las relaciones interpersonales y al uso de recursos para la vida en común, la sana convivencia y la construcción de paz y ciudadanía.

El aula debe ser considerada, por tanto, una estructura de relaciones sociales (interpersonales, lingüísticas y culturales), lo que significa buscar respuestas en los comportamientos y actitudes, el modo de pensar, el lenguaje, etc., que se presentan en la clase, tanto del docente como del alumnado (Cerezal,1997, p.61).

---



La interacción en el aula y las reacciones a diversos estímulos en esta, son las que pueden generar un aprendizaje para la vida, o, por lo contrario, un cúmulo de información que pierde relevancia si alguno de los agentes de esta interacción no hace posible y significativo ese proceso de relaciones sociales, involucrando los contenidos del aprendizaje del idioma extranjero, los contextos culturales propios y los de la lengua que se enseña, y el manejo de las relaciones en el aula por parte de todos los miembros que hacen parte de ella.

El aula es el espacio ideal para recrear la realidad, para transformarla y para analizarla; el aprendizaje de un idioma la hace más agradable, ya que se pueden tener en cuenta diversos y variados temas, contextos y culturas, además de que permite retomar en todos los aspectos la interculturalidad, aprender a relacionarnos con otras culturas, acogerlas, respetarlas y comunicarse asertivamente desde los postulados del aprendizaje de los idiomas y desde la interacción social que requiere este aprendizaje.

“También tiene que ver la competencia social con la competencia emocional, sobre todo con la autorregulación y conocimiento de emociones, aspectos centrales de la llamada inteligencia emocional” (Mayer y Salovey como se citó en Torres, Sánchez & Sánchez, 2001,p.80).

Solamente aquel que conoce a sus estudiantes, que hace reconocimiento de sus contextos sociales, económicos y culturales, que prepara sus clases de inglés teniendo claro el entorno de los niños y jóvenes, y que además es sensible ante las experiencias de vida de sus estudiantes, puede llegar a innovar y a trascender en los ambientes de aula, generando a través de sus



actividades espacios de creación de conocimiento, de gestión del mismo y de construcción de herramientas para fortalecer o generar en ellos aspectos que desarrollen el reconocimiento del otro.

Este reconocimiento del otro implica el desarrollo de habilidades que les permitan resolver las diferencias, hacerle frente a los procesos cognitivos, utilizando estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje y que impacten positivamente en sus vivencias cotidianas, creando ambientes reales o simulados de planteamiento, resolución y apropiación adecuada de conflictos tanto del proceso de aprendizaje de la lengua como de sus competencias emocionales y sociales. Lo anterior coincide con los planteamientos de Fernandez & Extremera (2002) quienes afirman:

Los más inteligentes son los que supieron conocer sus emociones y cómo gobernarlas de forma apropiada para que colaboraran con su inteligencia. Son los que cultivaron las relaciones humanas y los que conocieron los mecanismos que motivan y mueven a las personas. Son los que se interesaron más por las personas que por las cosas y que entendieron que la mayor riqueza que poseemos es el capital humano (p.1).

Por lo tanto, hablar de inteligencia y de estrategias pedagógicas y sociales para potenciarla ha hecho que diversos autores a través de la historia hayan definido y redefinido este concepto. Los autores citados en el párrafo anterior resaltan que la inteligencia no es lo que las personas saben de determinado tema, o sus habilidades en el plano cognitivo, sino la capacidad que un ser tiene

---

para comprender a otro y las razones por las que actúa de una u otra forma; la preocupación por sus cercanos, y la habilidad de resaltar el capital humano.

Por lo tanto, las emociones, el control de estas, el conocimiento de sí mismo y de otros, así como la identificación del contexto requieren de estudio y adaptación para su aprovechamiento en las aulas, para ayudar en el proceso de creación y desarrollo de personas líderes, capaces, emprendedoras y sanas emocionalmente. Las relaciones que establecemos hacen parte importante de la vida. Solo a través del conocimiento, el fortalecimiento y la apropiación de las mismas se pueden establecer vínculos de respeto, cordialidad, cooperación y construcción de ciudadanía.

Somos el resultado de lo que vivimos. No obstante, no siempre las situaciones difíciles son vistas como oportunidades para el crecimiento personal. Es allí donde la Escuela recobra importancia como laboratorio de interacción que facilita la elaboración de las experiencias para fortalecer la capacidad para salir adelante. Fernández & Extremera (2002) señalan: “La escuela tendrá en el siglo XXI la responsabilidad de educar las emociones de nuestros hijos tanto o más que la propia familia” (p.5).

Es así como los maestros deben estar en constante profesionalización, ir a la vanguardia de los avances científicos, culturales, sociales y pedagógicos, aquellos que involucran la enseñabilidad de las lenguas y otros que aportan a la construcción y formación de ciudadanos. El desafío es cada vez mayor teniendo en cuenta la carencia de respaldo en el núcleo familiar y las tendencias

---



de la sociedad actual que prioriza el individualismo e ignora la verdadera función de la humanidad, el servicio, la interacción social para el crecimiento personal y colectivo, y el enriquecimiento de la vida en comunidad. Establecer unas prácticas pedagógicas que permitan el reconocimiento es la tarea que debe convocar a los maestros de hoy. Como afirman Jaramillo & Murcia (2014). “Una pedagogía del encuentro, irreductiblemente tendría que dejar aparecer las voces gritadas en el bullicio de la escuela o en los silencios del aula” (p.148).



## **ESTADO DEL ARTE**

Este trabajo investigativo se alimenta de teorías, experiencias, investigaciones y aproximaciones a la enseñanza del idioma, no solo como elemento de interacción social, comunicativa y cultural, sino de manera particular como herramienta que permita el acercamiento al otro, a su vida y sus intereses y a su reconocimiento como acto imprescindible para la asertiva resolución de conflictos.

La adecuada comprensión de las diferencias y las transformaciones en las relaciones interpersonales que de allí se desprenden, favorecen los procesos de interacción en el aula, propician un mejor control de las emociones. El aprendizaje del idioma inglés puede ser entendido como estrategia facilitadora del conocimiento de entornos plurales y diversos y, en consecuencia, como oportunidad para promover el reconocimiento del otro y aportar al proyecto de vida de los niños y jóvenes, más allá del conocer o dominar una segunda lengua.

### **Ámbito internacional**

En el campo internacional, se encuentran varios estudios y producciones académicas que analizan los aspectos relacionados con el ser y con el reconocimiento del otro que fijan un punto de partida para esta investigación. A continuación se presentan de manera sintética los postulados de algunos de los autores más relevantes en el tema.

---

Skliar (2008), en su libro titulado *El Cuidado Del Otro*, plantea un conjunto de materiales que facilitan la comprensión de problemáticas contemporáneas específicas relativas al mundo del trabajo, las culturas y los vínculos juveniles. Afirma que la alteridad, el misterio del otro, como parte de sí mismo y de los demás, el cuidado del otro, hacen parte del pasado reciente de los jóvenes. En este libro el autor hace un análisis fílmico de la discriminación y la segregación con abordajes desde la antropología, la cultura y la pedagogía. Señala que la importancia que tiene el otro en los procesos de interacción y de conocimiento del otro aseverando que la ausencia de conflictos no permite el crecimiento de las personas y la comprensión del verdadero rol de los demás en la vida propia y en aspectos particulares como el aprendizaje. Al respecto, señala Skliar (2008):

El desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente (p.18).

Es así como los elementos mencionados por este autor permiten reconocer el rol del otro y su valor directo o indirecto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y jóvenes.

Fierro-López, Martínez-Lobatos, & Román-Gálvez, (2014) analizaron la percepción de los profesores de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en relación al contexto en que se implementa el plan de enseñanza en las escuelas primarias públicas de Ensenada, Baja California, e identificaron las necesidades de formación y desarrollo profesional a partir de la descripción que

---



los profesores realizan sobre su práctica docente. Esta investigación realiza un aporte significativo a este trabajo debido al valor que traen los procesos de interculturalidad al aprendizaje del idioma inglés y la manera en la que se pueden abordar dichos procesos en el aula para realizar transformaciones de comportamiento y visión del mundo, reconociendo diversas y variadas formas de interacción y apropiación del lenguaje propio y el extranjero.

Marín, (2013) realizó un estudio en el que enseñó al alumnado una serie de estrategias llamadas habilidades sociales, para que aprendieran a relacionarse de forma saludable. La adquisición de estas habilidades permitió a los estudiantes aprender y utilizar estrategias para resolver conflictos sin dificultad, además de tener como campo de acción la clase de educación física utilizando el idioma inglés como mecanismo de interacción, comunicación y reconocimiento del otro en el campo de juego en la actividad física propuesta en la clase y para la clase. En esta investigación se evidencia la posibilidad de hacer uso del idioma extranjero inglés como elemento de encuentro con el otro y con su cultura, y cómo a través del idioma se pueden realizar actividades que trasciendan a otras asignaturas realizando una transversalización de conocimientos que repercuten en sana convivencia, reconocimiento de sí mismo, y reconocimiento del otro, aportando a la vida individual y colectiva con los valores que se difunden y se propagan en el entorno educativo.

Skliar & Téllez (2008) en su libro *Conmover La Educación* plantean algunas cuestiones como las formas de estar y de ser, la identidad, la diferencia y la diversidad, también de la voluntad de entrar en el juego de conmover y alterar el lenguaje con el que se piensa, dice y hace, eso que se

---





llama educación y educar. Ese mundo escolar en el cual se vivencian distintas experiencias que al final repercuten, más que en el conocimiento, en la persona y en la formación del ser, y de cómo se está con los demás. Presentan un enfoque en lo que es la identidad y la manera imposible de crearla o formarla sin la presencia de los otros: “[...] no existiría ninguna identidad sin la presencia del otro, sin la presencia de la alteridad” (Skliar & Téllez, 2008, p10). Este texto es uno de los insumos fundamentales para este proyecto, ya que la interacción de los estudiantes, la posibilidad de acercamiento, desencuentro, reconciliación y ser parte viva del entorno permite realizar aproximaciones al entendimiento del entorno, de los demás y de sí mismos. A su vez, sirve de fundamento para la mirada que se pretende dar al problema en esta investigación, en la que se incluye el idioma extranjero como herramienta de socialización, la cual permitirá ahondar aún más en la naturaleza del comportamiento social y del fenómeno de interacción con otro idioma.

Volpi (1996) en el ensayo autobiográfico titulado *El Idioma Español como Objetivo de Paz*, afirma que la realidad del país Islámico impone trazar líneas de trabajo que reflejen la problemática diaria de este país, para que de esta manera el alumno sienta más interés por el estudio de la lengua. Por ello, se ve en la obligación de adaptarse a la situación y sacar provecho de esta en un sentido positivo, intentando crear una situación de diálogo donde estos pequeños grupos se acercasen al poner en práctica lo aprendido en la clase de Español e infundiendo confianza para que se abrieran y hablasen de sus conflictos con respecto al tema de la paz y los problemas que enfrenta Israel.

---

Samón (2005) estudió la formación de valores en la juventud cubana actual. En su investigación se realizó un análisis histórico –social de este fenómeno y enfatiza en el papel de la escuela como institución importante que interviene directamente en este complejo problema, involucrando el aprendizaje de la lengua inglesa en el aprendizaje de los valores. Es interesante esta investigación ya que ubica la situación del pueblo cubano en cuanto a la transición y al cambio que experimentan desde ámbitos económicos, culturales y de identidad, evidencia como se han modificado sus valores grupales e individuales debido a esos procesos y como es la escuela uno de los estamentos importantes en la asimilación y/o conservación de valores, y considera que la escuela debe garantizar a los cubanos una formación que evidencie su identidad socialista.

Samón (2005) hace la siguiente afirmación en cuanto a lo que las clases de inglés aportan a los jóvenes y niños:

Las clases de inglés constituyen un marco propicio ya que su carácter eminentemente práctico demanda creatividad y participación activa de los jóvenes. El dinamismo y la motivación que se alcanzan a través de las diferentes técnicas participativas propician la integración de los contenidos y habilidades de la lengua extranjera, con el aspecto educativo de nuestro sistema de enseñanza, en este caso, la formación de valores y específicamente la responsabilidad, a la vez que contribuyen a la formación integral de las nuevas generaciones (p.2).

Esta investigación es una evidencia de la importancia del trabajo en las aulas de inglés que trascienda los conocimientos propios de la asignatura, que permita ser utilizada como medio de

---



discusión de lo que una sociedad es, lo que espera de sus jóvenes, lo que proyecta desde las realidades cercanas a su aula, su escuela, su comunidad y cómo a través del idioma pueden lograrse avances en el ser y el saber-ser, y más aún cuando son los valores protagonistas de las historias de vida y de la cotidianidad de los jóvenes.

Cava & Musitu (2001) analizaron las diferencias en autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social -niños rechazados e ignorados-, en comparación con sus compañeros bien adaptados socialmente -niños populares y de estatus medio. Este estudio teje las situaciones de niños entre 10 y 14 años y, a partir de cuestionarios sociométricos sobre autoestima y clima escolar, ahondan en las percepciones de los propios estudiantes en estos aspectos y la manera en la cual favorecen o no sus procesos intelectuales y académicos al interior del aula. Este estudio concluyó que los estudiantes rechazados y agredidos poseen menos habilidades sociales, niveles bajos de autoestima y bajos procesos académicos y de cognición, lo cual afecta significativamente su desarrollo en todos los aspectos y dimensiones del ser.

Sandoval (2014) visualiza la escuela como el espacio de socialización, siendo las relaciones sociales el referente de interacción de conocimiento y convivencia. Señala que en la medida que la convivencia escolar se verifique en un clima de respeto y tolerancia, sustentada en valores como la cooperación y la confianza, la gestión del conocimiento permitirá un proceso de educación más ajustado a las realidades de los estudiantes y más pensado desde la persona y su relación con los demás. Este artículo analiza la manera en la que las nuevas generaciones aprenden; las herramientas pedagógicas, didácticas y tecnológicas que privilegian los

---

aprendizajes; y los roles de los partícipes de los procesos educativos actuales que gestionan el conocimiento para hacerlo más interesante, más cercano y más humano.

Madrigal, Mujica, Tamarín, Olave, & Carrasco (2011) estudiaron el impacto de un programa de intervención destinado a mejorar el clima social escolar al interior del aula, centrado en el desarrollo de la competencia social-afectiva de profesores y alumnos de quinto año básico. El programa mejoró las relaciones de los actores implicados en los procesos formativos, y favoreció el desarrollo de las clases en términos de claridad, organización y coherencia, mediante la implementación de relaciones horizontales que dignifican al otro, especialmente al estudiante, y que, finalmente, permitieron lograr mejoras en el aula y en los procesos de aprendizaje.

Redondo, Ingles, & García-Fernández, (2014) presentan los resultados sobre la relación que existe entre las auto atribuciones académicas en lenguaje y matemáticas y la probabilidad de éxito académico en estudiantes prosociales. Los adolescentes fueron seleccionados aleatoriamente de 20 escuelas urbanas y rurales en las provincias de Alicante y Murcia en España. En este estudio plantean las correlaciones que indican que las manifestaciones de la conducta pro-social tales como las habilidades sociales, la tendencia empática, ser cooperador, complaciente y dispuesto a compartir, la conducta social apropiada en clase y el cumplimiento de normas en el aula y en la escuela en general (responsabilidad social), están relacionadas positivamente con el logro académico. De esta manera, demuestra el papel de las relaciones inter e intra personales de los estudiantes con sus resultados en los procesos de cognición, relevando la

---



importancia del conocimiento del otro y del aprendizaje basado en las personas, y no solamente en lo que deben saber cómo única razón del proceso de aprendizaje.

Cid H, Díaz M, Perez, Torruella, & Valderrama (2008) llevaron a cabo una revisión bibliográfica en la que documentaron cómo se da la agresión y violencia entre los escolares, los factores que están involucrados en estos eventos, y algunas intervenciones que se han llevado a cabo para prevenir y tratar estas conductas y sus resultados. En esta revisión los autores resaltan la importancia de la intervención y cómo esta se hace más real cuando se encuentra un trabajo de la mano con todos los entes involucrados, padres de familia, maestros, estudiantes, entre otros.

Mèlich (2014) muestra la fecunda recepción que la ética de Emmanuel Levinas tiene en dos filósofas contemporáneas: Judith Butler y Adriana Cavarero, y resalta algunas de las posibilidades de la ética de Levinas en el momento presente. En este trabajo se observa el dialogo alrededor de aspectos como la vulnerabilidad, que implica dependencia, relación estar susceptible, expuesto, y cómo este estadio no es transitorio. Plantea cómo siempre se está vulnerable en distintos aspectos de la vida o quizá en todos. Por lo tanto, este análisis de la vulnerabilidad y la fragilidad en las relaciones humanas se presenta como una herramienta de socialización, de necesidad de interacción, de encontrar en la vulnerabilidad propia la fortaleza del otro y viceversa. Este estudio permite comprender la necesidad de interacción, de vivir y convivir como parte esencial de la naturaleza y condición humana. Reafirma cómo es necesaria la interacción para aprender, para comunicarse, para conocer, con expresiones como: “Mi vida está implicada en otras vidas. Mi vida no es completamente mía” (Mèlich, 2014, p.324).

---

Salas (2016) propone una experiencia investigativa en la formación de profesores de Inglés que conduce al aprendizaje del idioma haciendo uso de procesos de socialización e interacción a través de la estrategia del cooperativismo y el constructivismo como herramienta de construcción y gestión de conocimiento. A su vez, plantea la necesidad de constante innovación y evolución en los procesos educativos del aprendizaje de los idiomas para obtener verdaderos y duraderos resultados de aprendizaje.

García (2016) en su artículo *Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire*, pretende que el personal docente reflexione sobre los saberes requeridos que conlleva la práctica educativa, que comprenda su papel en calidad de agente de cambio social y que, independientemente de su opción política, tenga claro que su labor debe estar en procurar que sus estudiantes alcancen la autonomía para el aprendizaje, lo cual considera posible si desarrolla su labor en el marco de un modelo educativo dialógico, horizontal, donde se supriman el autoritarismo, el verticalismo y la educación bancaria, y tenga consciencia del carácter dialéctico de su relación con el alumnado.

García basa sus ideas en el texto *Pedagogía de la Autonomía* donde Freire aborda cómo todo acto educativo es un acto político e ideológico, condicionado pero no determinado, que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Considera los saberes requeridos para la práctica docente y detalla al menos cinco ejes transversales: la relación dialéctica entre aprender y enseñar; la importancia de tomar en cuenta los aspectos emocionales; el carácter político de

---





enseñar; la enseñanza como algo más que transmitir información; y el compromiso ético del personal docente. De esta manera utiliza el conocimiento de Freire y la proyección que este tenía hacia los avances tecnológicos y el rol del docente en todos los aspectos de la vida escolar como eje fundante de la vida de los jóvenes.

La revisión de este artículo es importante para esta investigación ya que dicho trabajo evidencia la sinergia entre lo que el maestro debe ser y debe saber y la forma como lo debe transmitir, además de enfatizar en los aspectos emocionales como factores determinantes de los procesos de aprendizaje significativo y ético.

Inglés, Torregosa, Garcia, Martinez, Estevez & Delegado (2014) en el artículo *Conducta Agresiva e Inteligencia Emocional en la Adolescencia*, examinan la relación entre inteligencia emocional y los componentes motor (agresividad física y agresividad verbal), cognitivo (hostilidad) y afectivo/emocional (ira) de la conducta agresiva.

Analizando estos componentes y poniéndolos en paralelo con lo que se propone indagar en esta investigación, este texto resulta un insumo de gran utilidad debido a que los resultados de este estudio confirmaron la hipótesis de partida de los investigadores en tanto que los adolescentes con altas puntuaciones en agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional que sus iguales con puntuaciones bajas en agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira. Este patrón de resultados fue el mismo tanto para la muestra total como para chicos, chicas y los grupos de edad de 12-14

---



años y 15-17, además el estudio se acerca a la propuesta que aquí se plantea no solamente por la similitud con los componentes abordados sino también por el rango de edades que se abordó. Los estudiantes con baja inteligencia emocional son aquellos que evidenciaron más dificultades en las relaciones sociales y en el manejo de los conflictos, y fueron aquellos quienes presentaron más manifestaciones de agresión y violencia debido a la frustración que generaron en ellos situaciones académicas, sociales o del medio.

Aguera (2016) plantea en su tesis (de Maestría) la relación que tienen los procesos cognitivos con los afectivos y la importancia de hacer las modificaciones curriculares necesarias que permitan estar más cercanos a los contextos de los estudiantes. Resalta en su experiencia investigativa la necesidad de analizar nuestro rol como maestros y la interacción que se realiza en las aulas desde el aporte a la vida y a la construcción de humanidad más que a la de impartir ciertos conocimientos.

Desde el enfoque del idioma extranjero, privilegia las interacciones entre los propios hablantes de la lengua. Así, su carácter social y relacional convierte a la lengua en un vehículo de transmisión y recepción de información, tanto de tipo general como de aspectos socioculturales que invitan a apreciar y respetar otras culturas y a entender la diversidad como un factor de enriquecimiento.

Colom et al., (2010) plantean la perspectiva de la intervención pedagógica y del fenómeno que la terminología educación-convivencia-violencia exige. Sugieren mantener la distinción entre





agresividad y violencia, con énfasis en la convivencia pacífica, haciendo una intervención en valores que favorezcan el conocimiento de sí mismos y de los demás y potenciando el sentido intercultural de la intervención. La mediación se reconoce como instrumento de desarrollo de estrategias de resolución de conflictos, y de esta manera esta investigación aborda el problema de la violencia y la necesidad de defender la educación en el espacio escolar.

El anterior trabajo aporta elementos importantes para la presente investigación, en tanto soporta la propuesta de manejo de conflictos en el aula mediante el fortalecimiento primario de las relaciones interpersonales de los actores implicados en los procesos académicos.

Ramos (2007) en su tesis doctoral analiza la violencia escolar en función del grado de integración social de los alumnos en un instituto de educación secundaria. En el análisis de estos problemas se integra el contexto familiar, entendiendo que el funcionamiento familiar, la comunicación, y la resolución de conflictos influyen tanto en la conducta violenta y disruptiva del adolescente como en su grado de integración en el contexto escolar.

La tesis descrita en el párrafo anterior es un ejercicio investigativo muy interesante y de gran aporte a esta investigación, ya que realiza un recuento teórico de las diversas corrientes que han tratado de dar respuesta científica al fenómeno de la violencia, el cual se empezó a vislumbrar con más fuerza a partir de los años 70. En el texto el autor narra cómo se empezaron a notar variaciones en los comportamientos de los jóvenes y adolescentes, quienes pasaron de romper un artículo o mueble escolar a agredir de manera física y verbal a los miembros de la comunidad

---



educativa, fenómeno que -como lo asevera este autor- se ha ido incrementando y que podría decirse se ha naturalizado al punto que en la actualidad las situaciones de violencia, agresión e irrespeto por los valores fundamentales son casi que parte de los sistemas escolares.

Trianes, Sanchez & Muñoz (2001) presentan en su trabajo dos programas de intervención psicoeducativa dirigidos a educar una convivencia pacífica y enriquecida en aprendizaje de negociación, cooperación, respeto y ayuda, con el doble objetivo de prevenir problemas de violencia escolar y de potenciar y reforzar la educación para conseguir objetivos de calidad. Los autores señalan cómo el abordaje de la convivencia y las relaciones interpersonales toman un segundo plano en las escuelas y se privilegia la trasmisión de conocimientos y la preparación para pruebas estandarizadas que es la manera como se miden los procesos en las instituciones educativas del mundo y se desplaza cual si fuera un aspecto de menor importancia el trato entre pares, el aprendizaje colaborativo y el cultivo de las personas desde su ser y el aporte social y cultural que se puede gestar en un aula que potencie la relación con el otro. En su estudio manifiestan que la competencia social está ligada a la competencia emocional debido a la forma como se manejan las emociones.

### **Ámbito nacional**

Desde la psicología positiva, Ferrel (2015) postula conceptos, categorías y estrategias para el desarrollo de la conducta pacífica, especialmente en niños y jóvenes, tanto en la educación como en la investigación. En cuanto a conductas saludables que permitan promover una nueva cultura

---



de paz realiza, además, una reflexión sobre la educabilidad de la conducta pacífica pro social desde una postura crítica, que cuestiona la aprobación social de la violencia. Esta investigación realiza un acompañamiento cercano a la terminología de la violencia y sus orígenes, y la enmarca en un contexto cultural en el cual pareciera que estamos más habituados a vivir con ella y a aceptarla como algo común y propio. Esta mirada de la violencia y sus diversas manifestaciones permite entender las razones por las que la violencia se desata en las aulas y direcciona hacia la búsqueda de verdaderas estrategias pedagógicas para contrarrestarla y minimizarla en los espacios y contextos de educación y formación. Lleva a los investigadores a ver la propuesta de investigación en el aula en busca de sana convivencia y manejo de conflictos como una alternativa vigente y necesaria, analizada desde la raíz del problema, conducente a encontrar verdaderas transformaciones que sean duraderas y progresivas en beneficio de los niños y jóvenes, pero a su vez de la comunidad en general.

Por su parte, Chaux, Bustamante, Castellanos, & Jiménez (2008) analizan diversas estrategias pedagógicas para el desarrollo de ocho competencias ciudadanas fundamentales en el manejo constructivo de conflictos y la prevención de la agresión, a saber: i) manejo de la ira; ii) empatía; iii) toma de perspectiva; iv) generación creativa de opciones; v) consideración de consecuencias; vi) escucha activa; vii) asertividad; y viii) cuestionamiento de creencias. Estos autores enfatizan en la importancia de las competencias ciudadanas, que en esencia se conocen también como las habilidades sociales o competencias socio-emocionales, y que dejaron de estar en segundo plano en los contextos educativos y actualmente recobran total protagonismo debido a las dificultades de interacción, convivencia y manejo de situaciones conflictivas que se presentan diariamente en



los grupos humanos y que en las escuelas se convierten en la razón de acompañamiento obligatorio. El trabajo de Chau y colaboradores es un insumo importante para esta investigación ya que permite evidenciar la relevancia de la formación de competencias ciudadanas en la escuela, y enmarca a esta última como el nicho para fundar y crear la conciencia de paz, promoviendo el entendimiento de lo que somos y lo que nos sucede en los diversos contextos.

Ospina & Montoya (2013) describen los de flexibilización del pensamiento con el aprendizaje de una segunda lengua a partir de la base de interdependencia entre lengua y cultura, lo cual quiere decir que el aprendizaje de una lengua conduce a cambios en la manera de pensar, de observar la realidad y de convivir. Destacan cómo las relaciones cambian en diversos aspectos y cuáles son las relaciones entre la comunicación, la interacción, las motivaciones, las experiencias propias y los procesos de cognición. Este trabajo aporta a la presente investigación en la medida en que hace referencia a la forma como el aprendizaje de una lengua modifica las actitudes de quienes la aprenden, y cómo la interculturalidad es uno de los elementos constantes en esta transformación.

En su tesis, Salazar (2014) compila la información de reflexión epistemológica sobre el concepto de trabajo cooperativo y aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. Explica las convergencias y posibles articulaciones entre ambos, para ser aplicables en la praxis docente. Enfatiza en la importancia que trae el trabajo cooperativo en el aprendizaje de las lenguas, ya que permite establecer en los aprendices aspectos como autonomía, seguridad, comprensión de temáticas, aceptación de sí mismos y de los demás, y aprendizajes con sentido y utilidad. Señala la necesidad de nuevas teorías y estrategias que respondan a las demandas de la generación

---



actual de estudiantes, en concordancia con lo que se plantea desde la presente propuesta investigativa.

Mesa, Soto, & Urrea (2013) evaluaron la convivencia escolar, mediante un estudio descriptivo y transversal en 9 instituciones educativas de 5 municipios de Cundinamarca. Los instrumentos utilizados incluyeron variables como clima escolar, agresión, factores de apoyo y riesgo, autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo. Mediante el modelo educativo Precede-Proceed se elaboró el diagnóstico sobre convivencia escolar. En esta investigación se privilegia a la persona en toda su humanidad, mostrando aspectos como la autoestima, la socialización, el rol del estudiante y del maestro; así como la percepción de este último frente así mismo, a su realidad y a la de los estudiantes. Esta doble mirada desde las perspectivas de estudiante y maestro permite un trabajo asertivo en la formación de valores y en la apropiación de herramientas conducentes al desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes, y al manejo adecuado de aspectos de la vida social que facilitan el clima escolar y la convivencia. Estas autoras le hacen un aporte a la propuesta aquí planteada ya que tocan aspectos de la vida escolar y de los ambientes de aula que son prioridad en esta tesis.

Miranda & Cardenas (2014) realizaron una evaluación intermedia de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional con el fin de conocer los avances reales en las instituciones educativas frente a la apuesta gubernamental por el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, y el desempeño de los docentes del área para lograr los objetivos propuestos en cuanto al nivel de inglés para el

---



2019. Encontraron una gestión de recursos y talento humano insuficientes; además se registró una brecha en la adquisición de la lengua entre escuelas públicas y privadas. Los autores indican la necesidad de una revisión y análisis en los contextos escolares en donde se da la enseñanza de la lengua. Se resalta, además, que en las instituciones públicas hay carencia de recursos, el número de estudiantes es la carencia de recursos en las, o las escasas horas para impartir el conocimiento de la lengua extranjera. Esta investigación es un insumo que permite visualizar la realidad del proceso de educabilidad y enseñabilidad de la lengua inglesa en el contexto colombiano.

En su tesis, Fandiño (2010) concluye que la instrucción explícita de estrategias socio afectivas es útil para aumentar la conciencia del estudiante sobre la importancia de prestar atención a sus propios sentimientos y a sus relaciones sociales como parte de su proceso de aprendizaje. Este estudio plantea cómo la enseñanza de la lengua de manera humanista ha indicado que factores afectivos como actitudes, motivación, ansiedad y autoestima tienen una gran influencia en el aprendizaje del idioma extranjero. La investigación sugiere que los maestros, aprendices de lengua e investigadores se enfoquen en estrategias socio afectivas de aprendizaje de las lenguas. El trabajo de Fandiño tiene una estrecha conexión con la línea que se plantea en esta investigación, puesto que con ella se busca enriquecer el aula con pensamientos positivos, con ejercicios de comprensión y aceptación de sí mismos y del otro, teniendo como puente la lengua extranjera.

---





## Ámbito local

La región cafetera, donde se ubica Manizales, posee características sociales y culturales particulares que se expresan en el proceso educativo. Investigadores locales han propiciado la incorporación de los contextos culturales propios de la región en el currículo, favoreciendo la producción de materiales didácticos para facilitar el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas, por parte de quienes están directamente involucrados en los contextos educativos reales del Eje Cafetero (Quintero 2006).

Por otro lado, Jaramillo & Murcia (2014) sostienen que es fundamental visibilizar el papel del otro en los discursos y prácticas, donde la educación se convierte en lugar de encuentros y humanidad del hombre, la cual puede ser considerada para proyectar y construir colectivamente una pedagogía del encuentro, y permite que en los contextos humanos, sociales y culturales se den interacciones que faciliten encontrar en el otro el propio ser y de esta manera lograr auto y co-construcción de sí mismos y del entorno. El aporte de esta investigación es significativo y notable, ya que este estudio pretende resaltar la importancia del ser frente a los aspectos del saber, logrando una sinergia en la que se evidencie cómo los individuos son más productivos, aprenden más y mejor los contenidos, en este caso particular la adquisición de la lengua extranjera, pero haciendo énfasis en la pedagogía del encuentro debido a que las relaciones humanas requieren de acercamientos y más en la actualidad donde las nuevas tecnologías pareciera que reemplazan el contacto.

---



Quintero & Mejía (2010) expresan como el aprendizaje del idioma, en este caso el del Español, es una herramienta que permite comprender lo que significa la interculturalidad. El mundo globalizado evidencia la diversidad de elementos que existen y como la comunicación se convierte en el anclaje para abordar distintos aspectos de los seres humanos; los indicadores cualitativos y cuantitativos perciben el efecto de la expansión de la economía, la comunicación intercultural, el bilingüismo, el imparable ritmo de innovaciones científicas y tecnológicas, los procesos de internacionalización. Pero a la vez, se hace necesario fortalecer la hermandad entre los pueblos respetando la diversidad cultural, promoviendo la convivencia pacífica y la prevención de conflictos. Es así como establecer conexiones interculturales a través del aprendizaje de los idiomas y además potenciar el aprendizaje de las relaciones sociales que permitan la convivencia pacífica, hace de esta propuesta de investigación un ejercicio con de potenciales impactos positivos en el desarrollo de procesos de pensamiento crítico, de aprendizaje de la lengua extranjera, y hace del idioma una herramienta mediadora en los conflictos.

Alzate (2009) lideró una investigación con jóvenes en proceso de restablecimiento de derechos y garantías del menor desvinculado del conflicto armado colombiano y que puedan hacer parte activa nuevamente del sistema educativo. En su artículo, se muestra la influencia de la asignatura Ecología Humana y el ejercicio metodológico de las relaciones sociales desde el ámbito interpersonal e intrapersonal.



Se resalta el valor enriquecedor que posee este trabajo como elemento de referencia para esta tesis, considerando la interacción social que favorece el acercamiento de jóvenes vulnerables a la vida escolar y, a su vez, a la vida social. Las características de la población abordada por Alzate son, de cierta manera, comparables o al menos similares a las características de la población de la institución educativa en la cual se realiza la presente investigación, en particular en lo que se refiere a la experiencia de violencia desde diferentes roles, tanto de víctimas como de victimarios, aunque por supuesto a una escala mucho menor.

Arbelaez (2014) en su tesis de maestría manifiesta el impacto que el aprendizaje experiencial tiene en los estudiantes de una zona rural y el efecto positivo que se evidencia en los procesos de adquisición de la lengua extranjera. En esta investigación resaltan la importancia del ámbito cultural para los aprendices de una lengua, y cómo la adquisición de esta es inherente a la condición humana y a su propio desarrollo. Arbeláez, citando a Sammovar (1991), afirma que: “el idioma sirve como mecanismo de comunicación y como guía de la realidad social” (p.15). El estudio de Arbeláez aporta al presente trabajo ya que permite analizar la metodología de aprendizaje experiencial como una propuesta de interacción en el aula, además de tener un tinte muy humanizante al darle al individuo un valor y un rol fundamental en el desarrollo de sí mismo, de interacción con los demás a través del aprendizaje y uso del inglés como lengua extranjera.

---



Cubillos & Escobar (2011) implementaron una nueva estrategia para mejorar la producción oral de los estudiantes en el idioma inglés a través del aprendizaje colaborativo. Este estudio determina que el uso del aprendizaje colaborativo puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades para el aprendizaje autónomo e incrementa la autoestima, entre otros aspectos que, según las autoras, favorecen el ambiente o clima escolar en el aula de clase. El principal elemento aportado por este trabajo es el énfasis puesto sobre las relaciones entre pares, mediante las cuales los estudiantes se enriquecen, motivan y potencian unos a otros; el aprendizaje colaborativo conduce a sus aprendices al mejoramiento personal, pero a su vez al del otro, al del compañero, porque solamente desde el trabajo en equipo se pueden alcanzar verdaderas transformaciones en el saber y en el ser.

## **SÍNTESIS DEL ESTADO DE ARTE**

En las secciones previas se presentaron diversas investigaciones, publicadas en diferentes formatos –artículos originales, artículos de revisión, y tesis de maestría y doctorado-, en las que se puede evidenciar una nutrida colección de información y de evidencias que permitirá hacer puente con lo que esta propuesta de investigación pretende. El planteamiento esencial de esta tesis consiste en analizar las relaciones entre estudiantes, y entre estudiantes y maestro, desde el reconocimiento del otro, y sus procesos de aprendizaje, en particular en la adquisición del inglés

---



como lengua extranjera en un grado de educación básica secundaria en una institución en Manizales.

Las investigaciones relacionadas con el aprendizaje de una lengua y el reconocimiento del otro se convierten en innovadoras, en particular para la institución educativa donde se realizó el trabajo de campo, pues en la historia reciente no se ha realizado ninguna intervención con este enfoque en instituciones del ámbito local.

Uno de los conceptos recurrentes en las investigaciones citadas es que se hace énfasis en la importancia del aprendizaje del inglés y el mejoramiento de las habilidades del idioma. Sin embargo, muchos de los estudios coinciden en afirmar que aún hace falta desarrollar una mejor comprensión de los procesos de humanización y de encuentro interpersonal. Aun se precisan estrategias para profundizar procesos de educabilidad que otorguen mayor valor al ser. En algunas investigaciones las técnicas o métodos de aprendizaje abordan de manera superficial la importancia de las relaciones sociales, especialmente en el marco del desarrollo del aspecto sociolingüístico cuando se hace énfasis exclusivo en el idioma.

---



## METODOLOGÍA

El presente trabajo de grado está fundamentado en la propuesta emergente de la complementariedad planteada por Murcia & Jaramillo (2008), la cual pretende comprender la realidad social mediante estudios donde la cotidianidad es observada desde esa visión interna y externa de lo que sucede; además posee múltiples miradas que complementan esa realidad, el mundo se conoce desde el contexto propio y los actores sociales que hacen parte del mismo. En esta investigación la preocupación ha rondado por el sentido, las relaciones, la experiencia de los actores y la forma en la cual ellos comprenden esa realidad social. La complementariedad posibilita tomar diversos métodos o elementos de estos para analizar comprensivamente la realidad o las situaciones sociales. Al respecto, Murcia & Jaramillo, (2001) señalan:

En un proceso de investigación social, lo que se busca es comprender el fenómeno, lo más cerca posible a la realidad que viven los sujetos inmersos en este, y esa comprensión no se logra en su totalidad si se percibe desde pequeñas miradas del investigador (p.195)

Por lo tanto, permite dar mayor comprensión a la intencionalidad de utilizar este enfoque, ya que posibilita ver la situación desde varias miradas, para darle respuesta a los fenómenos sociales encontrados y desde ellos hacer intervenciones que puedan generar transformaciones, análisis e interpretación de estas realidades.

La complementariedad se basa en un diseño que cuenta con tres momentos: **la preconfiguración, la configuración y la reconfiguración**. Estos momentos permiten realizar un

---



proceso cercano a las situaciones que viven los actores sociales y la forma en la cual ciertas situaciones son llevadas a cabo. Los tres momentos direccionan y ubican la realidad y permiten que el investigador de manera constante, consciente y coherente involucre el escenario cultural, el trabajo de campo en profundidad y la construcción de teoría para llegar a la comprensión de las vivencias socioculturales que se presentan.

## **LA PRE-CONFIGURACIÓN**

En este momento se adquiere una primera aproximación a la posible estructura socio-cultural; esta se realizó a través de la técnica de la observación. Posteriormente, se registran las observaciones en el instrumento denominado diario de campo, instrumento que permitió hacer un acercamiento inicial de la realidad. Paralelamente a lo anterior se realizó revisión teórica, realizando un proceso de hallazgo de antecedentes, todo esto ligado a las observaciones realizadas y a los registros en el diario de campo de los cuales emergen unas categorías a ser desarrolladas en el presente trabajo de grado relacionadas con violencia, aprendizaje del inglés, y reconocimiento del otro. Esto permitió hacer la indagación de los estados de arte en los ámbitos internacional, nacional y local, los que a su vez nutrieron la matriz en la cual se diligenciaron aspectos como: información del autor, tipo de estudio, lugar de publicación, fuentes de recolección de información, perspectiva teórica, objetivos, temáticas abordadas, y opción metodológica, entre otros aspectos, que dio dirección al proceso de investigación que se plantea desde el inicio; este ejercicio de organización de la información hallada en la matriz, facilitó la comprensión y organización de lo que se investiga, además de brindar orden y lógica al proceso.

---



## LA CONFIGURACIÓN

En este segundo momento se realizó trabajo de campo en profundidad; este se desarrolló mediante entrevistas en profundidad dinamizadas en protocolo de preguntas abiertas, que permitieron un diálogo que evidenció naturalidad y espontaneidad por parte de los jóvenes y su maestra investigadora. Para este ejercicio, se seleccionaron 8 actores sociales, estudiantes de grado séptimo de un colegio público de la ciudad de Manizales. Estas entrevistas fueron grabadas previa autorización de los padres o acudientes de los estudiantes. Al inicio de las entrevistas los actores sociales realizaron dibujos y esquemas que en algunos casos permitieron ejemplificar las respuestas, darles herramientas para responder o simplemente se utilizaron como ejercicio de introducción a las entrevistas; además, en el proceso de las entrevistas se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones:

- i) La dimensión referencial, en la cual los actores sociales respondieron de manera descriptiva a ciertos acontecimientos vividos u observados por ellos en el aula de inglés o en la escuela;
  - ii) la dimensión expresiva, en la cual se dio paso a los sentimientos, emociones y reacciones de ellos frente a las diversas situaciones que experimentan y la manera como se sienten frente a ellas; y, finalmente,
  - iii) La dimensión pragmática, en la cual las preguntas eran proyectivas y permitieron que se estableciera el deber ser de acuerdo a las experiencias narradas.
-



El análisis de las entrevistas se realizó con el método de procesamiento categorial simple, axial y selectivo. La categorización simple se relaciona con lo que el actor social expresa en su diálogo cuando narra acontecimientos que le son propios; en la categorización axial se realiza interpretación del relato del actor social; y en el procesamiento categorial selectivo se observa el producto de saturación que se encontraba expresado por los actores sociales que intervinieron en el proceso.

## **LA RECONFIGURACIÓN**

En este tercer momento se realiza un ejercicio de triangulación de la información, un análisis de los hallazgos socioculturales desde una triple perspectiva: la perspectiva del investigador, la perspectiva de la teoría formal, y la perspectiva de la teoría sustantiva que permiten la comprensión de la teoría social.

Estas perspectivas hacen que se tengan en cuenta los diversos elementos abordados en el transcurso de la investigación y que se les dé importancia a todos y cada uno de ellos como un todo, tal y como lo afirman: Murcia & Jaramillo (2008) “Es importante aclarar que tanto la teoría formal, la sustantiva y la explicación en la presentación de los hallazgos, se mimetizan en un todo” (p.157).

Por lo tanto, cada información recibida, cada teórico abordado, y las interpretaciones de la realidad de los actores sociales permiten construir el entramado que le da significado y sentido a





lo vivido en la investigación y es lo que permite realmente encontrar los hallazgos de lo que se planteó al inicio del proceso.

Esta investigación en particular presentó la unidad de trabajo en la cual su base es que el aprendizaje del inglés sea mediador pedagógico para el reconocimiento del otro. En ese caminar se abordaron temáticas como los sentidos alrededor del aprendizaje y la necesidad de reconocimiento que a esta comunidad en particular le hace falta; se abordaron además los conceptos de violencia, enmarcados en violencia simbólica. A su vez, en la unidad de análisis se consideró importante que los actores sociales pertenecieran a grado séptimo debido al desarrollo que poseen los jóvenes en esta edad, además de que ellos habían sido observados en los procesos ya mencionados desde el año anterior, además de ser los jóvenes en quienes más se evidencian problemáticas de socialización, de falta de seguimiento de normas y de dificultades para reconocimiento del otro.



## HALLAZGOS

### RECONOCIMIENTO DEL OTRO

#### Diálogo

En entrevista con actor social ante la pregunta de ¿Cómo es el manejo de conflictos o dificultades con los compañeros en el aula de inglés? Responde: “Pues que ya no me cojo (pelear) con nadie, que si me molestan mejor le digo a usted y que usted nos ayude y pues eso, que me lastimen o lastimar a otro no vale la pena.” (JL, Entrevista #2). Esta respuesta evidencia cómo el manejo de las relaciones sociales y las actividades propias del aprendizaje del idioma inglés han permitido el reconocimiento del otro y el de sí mismos, cómo es posible comprender al otro, acogerlo y buscar otras estrategias que permitan la resolución o comprensión de ciertos contextos sociales que viven en el aula y en la escuela que pueden ser abordados de diversas formas que no sea siempre recurrir a la violencia.

Bárcena & Mélich (2014) afirman al respecto:

Permite la entrada a un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es otro que reclama una relación de sensibilidad con él, una relación desinteresada y gratuita. Me pide una relación de donación y gratuidad (p.157).

Así como estos autores lo afirman, se refuerza la respuesta del actor social cuando manifiesta que lastimar o ser lastimado no vale la pena, es reconocerse como un ser valioso, un ser importante,



que no debe ser herido, que se cuida, se protege, se ama, pero es aún más hermoso ver en esta respuesta la acogida, el reconocimiento del otro, cuando puede ser sensible y preocuparse por el otro, por su bienestar, por su paz, en un contexto socio-cultural tan violento, tan vulnerable, tan acostumbrado a resolver los conflictos con violencia, si es que la palabra resolver es adecuada; porque las confrontaciones no logran resolver nada y la historia misma da fe de ello. Es mejor decir que están habituados a la violencia y encontrar en una respuesta que pregunta por el conflicto, una situación de cuidado del otro, de sí mismo, una relación desinteresada, cargada de humanidad, de respeto. Esto permite comprender como la función de la escuela, del maestro, debe ser transformada hacia una en la que, en todos sus espacios, los actores puedan vivenciar situaciones de reconocimiento, de acogida, de hospitalidad; esa humanidad que tanta falta hace en los espacios comunitarios, sociales, de aprendizaje, especialmente en la escuela.

### **Acogida**

En un mundo intercultural en el cual estamos destinados a conocer y reconocer el mundo, los entornos sociales, culturales y la interacción, se habla de acogida como un término de poco uso, casi obsoleto, porque se supone que el simple hecho de estar en un lugar ya te está dando el recibimiento, la aceptación, el hacer parte de, pero la realidad es otra. Más aún, cuando se establecen estas relaciones en el aula de clase, el lugar en el cual los estudiantes pueden estar más cerca a esos procesos de interculturalidad, la acogida es atención al extraño, al extranjero, al frágil y vulnerable que demanda de mí una respuesta. El siguiente relato hace parte de una

---



entrevista en profundidad y se relaciona con el término acogida. En la voz de uno de los actores sociales se expresa:

“[...] pues en inglés con usted hay mucha recocha y eso, pero trabajan más que en otras clases. [...] Usted no nos deja solos y pues casi no hay peleas ni se cogen (pelean) porque usted siempre esta y ayuda pa’ q no se pongan las cosas peor, y pues en esta clase hay más respeto, usted no deja que le roben a uno, busca los lapiceros y los hace devolver o el celular o una cosa y la otra. Y el respeto, profe, eso empieza por usted profe, usted no nos grita, nos trata bien.” (Entrevista 2 AO)

Pensar la acogida desde su realidad, desde la forma como ven la clase, el mundo cercano, y sus relaciones con los demás, es una tarea que va más allá de ser sensible ante lo que sucede; es un acto pedagógico, ya que el fundamento debe estar en qué se aprende y cómo se aprende, además de para qué se aprende y el entorno en el que se aprende. Bárcena & Mélich (2014) hacen una hermosa referencia a este concepto cuando afirman:

Pensar pedagógicamente entonces exige tener en cuenta las intenciones, los deseos, las creencias. Esto es, el mundo de la conciencia y de la subjetividad del otro. Educar ya no es transmitir saberes, sino favorecer experiencias en el marco de un proyecto de vida” (p.207).

De esta manera en el relato del actor social se puede observar ese rol del acto pedagógico que busca a partir de sus contextos cotidianos hacer y crear conocimiento. Se aprende del otro, del



cercano, se aprende de lo que se ve; solo se aprende cuando el aprendizaje se convierte en experiencia, cuando deja huella, cuando hace parte de la vida, cuando toca los sentidos, cuando se ve reflejado en proyecto para las personas.

## DESCONOCIMIENTO DEL OTRO

### Indiferencia

Esta es una afirmación que hace el actor social durante entrevista en profundidad: *“a veces lloro por rabia, pero me quedo quieto ahí pa’ que los profes no me regañen”* (Entrevista #3 Z).

Este apartado es una muestra de cómo los procesos de formación, no son de formación sino que se limitan a la transmisión de conocimientos y obvian al ser y la razón real del paso por la escuela de los niños y jóvenes que es el conocimiento de sí mismos, de sus potencialidades, de la interacción y la socialización como herramientas claves para vivir en comunidad; denota cómo los maestros han perdido el norte de su labor y el adoctrinamiento se ha convertido en el alma de la escuela, como lo señalan Bárcena y Mélich (2014, p.13): *“Sin ética la educación queda reducida a puro adoctrinamiento”*. Se requieren el cuestionamiento permanente desde la práctica docente y la intencionalidad de las prácticas pedagógicas orientadas hacia la libertad de expresión, en la cual los niños y jóvenes puedan expresarse, contrario a lo manifestado por el actor social: llorar solo, que no lo regañen. Es como si sentir fuera algo malo, como si expresar un sentimiento fuera un castigo.

---



Al respecto, Bárcena & Mélich (2014) afirman: “*si el que educa no es capaz de sufrir con el sufrimiento del otro, si el sufrimiento del otro no es más importante que el propio sufrimiento, si no hay compasión, no hay educación*” (p.203).

Más que una expresión, es una realidad saber que es necesario sentir, comprometerse, vivir las situaciones de los jóvenes y los niños; hacerse partícipe así como lo manifiesta el actor social del relato, en el cual afirma que se queda quieto, que llora, pero se queda quieto para que los profesores no lo regañen, para evitar una experiencia aún más dolorosa, para quedarse ahí, quieto, solo, aislado, para seguir alimentando la indiferencia, la soledad, la falta de compasión de su maestro, de su compañero; un sufrimiento que se vive solo, que se queda solo, que permanece pero que parece invisible ante la humanidad que lo rodea, ante la cercanía de los que realmente están lejos, distantes, apartados de su ser, su sentir y su sufrir.

### **Temor/Miedo**

El siguiente es un aparte del diario de campo 2 en el cual la estudiante expresa de manera verbal y en su comportamiento el temor o miedo, una forma en la que se evidencia una de las problemáticas sociales de la escuela en la que es evidente el desconocimiento del otro y de sí mismo:

“V me dice: “*¿profe me deja ir al baño?*” A lo cual le digo que sí. En menos de dos minutos está la estudiante de nuevo en el salón y muy asustada me dice: “*profe no fui al*

*baño, me devolví”. Le pregunte: ¿qué pasa? Y me dice: “huele a marihuana y vi tres niñas en la escalera, me dio miedo”. (Diario de campo #2 V)*

EL anterior relato describe una de las situaciones que es casi convencional en la institución, si es que lo cotidiano o convencional es adecuado para expresar lo que ocurre alrededor del consumo de sustancias y del uso desmedido de la fuerza. Estos jóvenes están expuestos a una serie de situaciones en las cuales a veces ni siquiera tienen herramientas de prevención o defensa. De acuerdo a Bárcena & Melich (2014):

No se puede programar lo que nos va a pasar, como tampoco predecir los efectos que el mundo tiene en nosotros; a veces nos sobrevienen determinados acontecimientos que abren una brecha entre nuestra existencia cotidiana, que nos instalan en un presente que podemos experimentar como angustia (p.19).

Es por esto que, aunque el panorama a veces se vea desolador y se crea que la tendencia es a repetir las condiciones de vulnerabilidad de generación en generación, cada persona es dueña de su historia y tiene el potencial para hacer cambios. Es evidente que en la condición humana deben estar presentes sentimientos de miedo, temor, pérdida, desasosiego, o angustia, que no siempre deben ser tomados desde la negatividad. A veces estas situaciones permiten hacer verdaderas transformaciones y renacimientos en las personas que las padecen; a veces el dolor fortalece, edifica, y permite realmente vivir, en todo el sentido que implica esta palabra.

---



El siguiente es otro relato relacionado con el temor. En la voz del actor social que participó de esta entrevista se puede sentir el temor que producen ciertas prácticas ilícitas y peligrosas que hacen parte de la escuela, y se reconocen esas etapas de desconocimiento del otro y de su ser, que son tan frecuentes en el ámbito escolar en el cual se desarrolló esta investigación:

“[...] Profe antes era tan bueno, tan organizado, usted pendiente de todo. Ahora he visto gente fumando marihuana en el salón y yo callada, en los baños; y me da miedo porque yo que sé quién sea. Usted se imagina donde yo la sapiee y salga yo del colegio y me aterrice una puñalada, ¡nooo que horror! Yo mejor me quedo calladita, me mantengo viva y ya.” (Entrevista # 3 MG).

Es evidente cómo las situaciones de la escuela que están en la cotidianidad de los jóvenes y niños de alguna manera reflejan su entorno y la percepción que ellos tienen de este, ya que se podría hablar no solo acerca de cómo les acontecen estas situaciones, sino también como los marcan por las experiencias que generan en ellos. Según Bárcena, Larrosa, & Melich, (2006)

“Entendemos las cosas experimentándolas de forma corpórea, relacional: en situación, comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo. Usamos el lenguaje como medio para comunicarnos, pero también aspiramos a hacer del lenguaje el fin de todo aquello que consideremos comunicación humana. Y, por eso, tan importante como lo que decimos es lo que mostramos y callamos. Lo que importa es la experiencia” (p.234).

---



Es de esta forma que las situaciones vividas dejan de alguna manera experiencia. El lenguaje es el puente de comunicación de lo que sucede, y lo que les sucede a estos jóvenes que, en la mayoría de los casos y como lo expresa el actor social, es mejor callar, porque la misma experiencia les da las herramientas para mantener en secreto, en la memoria o casi en el olvido lo que puede ser dañino, nocivo o tóxico, por decirlo de alguna manera, cuando las relaciones entre pares se convierten en peligrosas, violentas o crueles. El temor es parte de la vida; el reto está en hacer de este una herramienta de superación, de entendimiento del actuar y el pensar del otro.

## **VIOLENCIA SIMBÓLICA**

### **Agresión Física**

A continuación se expone el relato de un actor social en entrevista en profundidad, en el cual expresa cómo las manifestaciones de su sentir los conducen en ocasiones a la violencia física.

*“[...] ella comenzó a llorar, y como llora por todo yo la rempujé y ella después me rempujó, y yo la insulté. Entonces ella me insultó y yo la rempujé otra vez, y comenzó a pegarme y me marcó las uñas en el cuello” (Entrevista 3 ZU).*

La violencia hace parte de la vida de los estudiantes. Es una de las situaciones más repetitivas en su actuar, en su sentir, en su expresar y en su vivir. La violencia física se manifiesta no solo en

---



las situaciones de dificultad o de tensión, sino también en las actividades cotidianas fuera de conflictos. Por ejemplo, en los juegos, para que ellos los vivencien como “chéveres” deben contener violencia (patadas, puños, puntazos de lapiceros, golpes en diversas partes del cuerpo, entre otras); de lo contrario, los estudiantes empiezan a manifestar expresiones de rechazo y, quizá más maltrato aún, hacia aquel que no participa activamente de estos. Según Bourdieu & Passeron (1995)

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (p.44).

De acuerdo con estos autores, esa violencia simbólica se refuerza con las manifestaciones constantes que se presentan, se convierte en hábito que, de ser abolido, significaría disminución de poder, de fuerza, de control sobre los demás. De tal modo que, aunque haya heridas, dolores, traumas físicos, es preferible tener esa sensación de dolor a estar por fuera de lo cotidiano, de la aceptación en el grupo, del juego, de la broma, de su contacto con el otro y los otros. No participar activa o pasivamente de estas manifestaciones de violencia, expresadas físicamente, puede resultar en más violencia y más maltrato hacia aquellos que no lo viven de manera directa, espontánea y aparentemente libre.

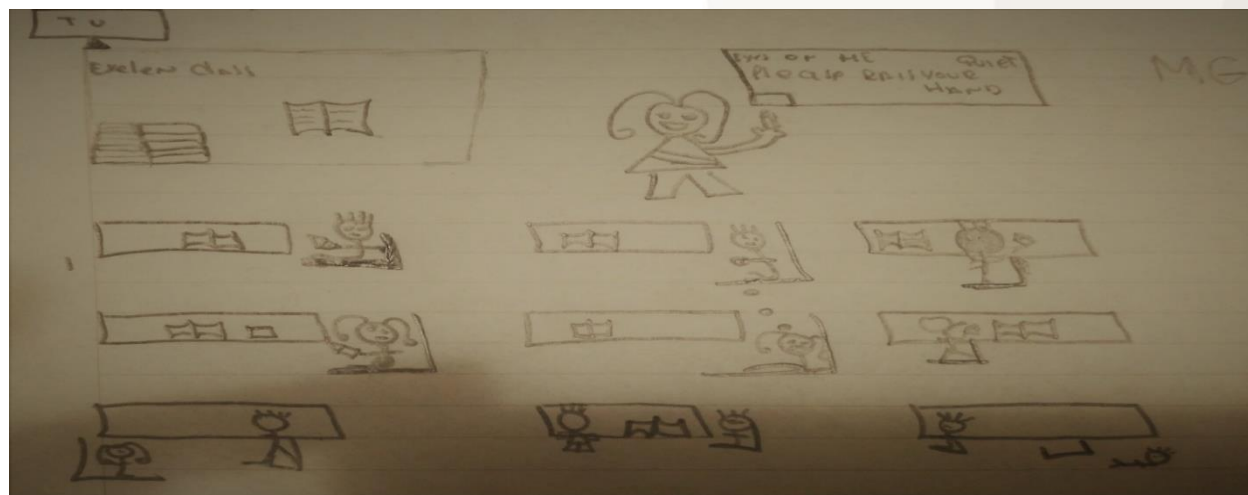
---

## Agresión Emocional

Es otra forma de expresión de la violencia simbólica en la que los actores sociales vivencian un mundo lleno de manifestaciones que los lastiman, los hieren o les producen inestabilidad. El actor social manifiesta a través de su dibujo (Figura 1) y su relato, lo siguiente:

“Profe cuando usted nos daba la clase de inglés a mí me gustaba más, podría parecer desordenada y ruidosa, pero usted estaba presente, ayudándonos a entender el tema, pidiendo trabajo en equipo y respeto, ahora con esa profesora ella quiere que todo sea así (muestra su dibujo) y esto me duele, estar ahí sentado amenazado con no poder salir a almorzar si hablo, si me paro, si me rio, me da rabia y sé que al grupo también, así estamos siendo maltratados porque ni aprendemos ni nos divertimos, solo actuamos estar juiciosos y estar aprendiendo y es falso.” (Entrevista # 4. MG).

Figura 1. Representación del aula de clase





De la forma como el actor social narra su sentir, puede interpretarse que las situaciones emocionales marcan la vida de las personas. Dichas situaciones solo se hacen evidentes cuando se establecen diálogos, acercamientos o lecturas de sus comportamientos, expresiones físicas y lenguaje utilizado.

Se podría decir que el medio en el que se desenvuelven las personas hace que ese aspecto emocional sea manejado de diversas formas, pero es innegable que la familia y la escuela juegan un papel importante en este proceso. De acuerdo a Bourdieu & Passeron (1995)

Las diferentes acciones pedagógicas que se ejercen en una formación social colaboran armoniosamente a la reproducción de un capital cultural concebido como una propiedad indivisa de toda la «sociedad». En realidad, por el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social (p.51).

Por lo tanto, la emoción que es una de nuestras características humanas y que se presenta en todos los aspectos de la vida, juega un papel preponderante en los jóvenes. Como se expresa en la cita anterior, esas acciones pedagógicas que se ejecutan con los estudiantes tienden a recrear una y otra vez la historia; ese capital cultural que viene con ellos se repite. No obstante, el actor social expresa la intención de dejar de seguir ciertos parámetros solamente por la necesidad de acercamiento a un grupo humano, por hacer parte de, a pesar de las consecuencias que ello

---



conlleva. El negarse a hacer parte de, o por el contrario el someterse a ciertos parámetros establecidos por el docente también trae consigo una carga emocional.

La reproducción de la estructura social es un proceso destinado a los miembros de las comunidades. Esa estructura social les lee cotidianamente cuáles son las posibilidades, les sumerge en las mismas prácticas, y los lleva a repetir la historia. Emerge entonces la figura del docente como orientador en la escuela, quien debe hacer uso de todo aquello que rodea a los jóvenes para ayudarlos a realizar transformaciones, incluyendo acciones pedagógicas que promuevan re-elaboraciones de la historia dirigidas a que los estudiantes comprendan y transformen los procesos de violencia simbólica hacia procesos de crecimiento, de reconocimiento y de oportunidad.

Esto coincide con lo expresado por Bárcena & Mélich (2014), quienes sostienen: “Para Levinas, esta adaptación de lo otro a lo mismo no se obtiene sin violencia” (p.147). La violencia es una condición muy humana, que debe ser utilizada asertivamente para dar sentido, significado y comprensión a ciertos fenómenos sociales que se experimentan en todos los campos, pero en especial en la vida escolar.

### **Agresión Verbal**

El siguiente apartado del diario de campo relata una situación de aula que desencadenó diversas manifestaciones de violencia simbólica. Se retoma aquí este suceso para ilustrar el uso de las palabras como agresión:



BL empezó a lanzar el balón hacia AO, con el fin de molestarla. Ella le gritaba: “*este pirobo hijueputa, malparido, no me joda*”. En ese momento entro al salón y pregunto *¿Qué pasa?* Él, riéndose, me dice: “*esa piroba que se cree tanto, fea, malparida*”. Le interpelo: “*¡no más BL, qué es esa grosería*”, y le quito el balón. Cuando doy la espalda, él se para enojado y empuja con fuerza a AO mientras le grita: “*sapa hijueputa, por su culpa*”. La empujó con tal fuerza que ella cae al piso. Se incorpora y empieza a darle patadas y puños; él voltea y le da un puño en la cara con tanta fuerza que le rompe las gafas a AO. Ella, llorando, le grita: “*pirobo malparido, gonorrea, esto no se queda así, págume las gafas*” (D3. Diario de campo #3).

Se establecen falencias en el reconocimiento, el trato asertivo y la resolución pacífica de conflictos. Es claro que los conflictos y las diferencias siempre harán parte de los grupos humanos, además, resolver ciertas manifestaciones no solo es tarea del maestro. Al respecto, Bordieu & Passeron, (1995, p.29) afirman al respecto: “Contra la violencia simbólica no hay defensa. Ni es posible una enseñanza crítica que se presente como tal”.

La violencia simbólica estará siempre presente debido a las diversas condiciones de las personas, sus historias de vida, sus experiencias y sus intereses. No es posible abolirla de la vida humana. Pero sí se deben realizar intervenciones que permitan modularla y hacer que lo que sucede se convierta en experiencia.

---



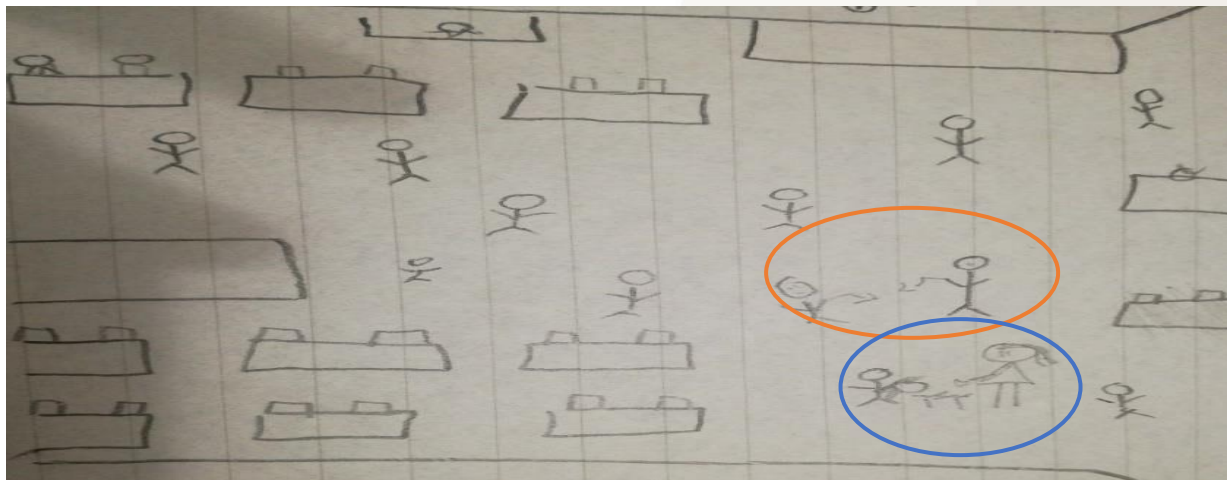
## LENGUAJE NO VERBAL

### Gestos

El siguiente es un apartado de entrevista en profundidad, relata una pelea que se desencadena debido a una manifestación no verbal, en la que un gesto desata una expresión de violencia física, situación que suele ser reiterativa en el aula y en la escuela (Figura 2).

Figura 2. Representación esquemática del aula de clase que muestra la disposición de los actores (estudiantes) luego de una situación de conflicto.

---



---

“Pelié con Martín si, él me provoco me levanto los hombros (hace la mímica de lo que sucedió) (se altera y se pone tembloroso) y yo con el lapicero lo golpié y le salió sangre cerca del ojo, el solo me levantó los hombros, pero eso pa’ mi es provocar, entonces, ¡tome! (empuña la mano y lanza un puñetazo al aire)” (Entrevista # 2 JL).

---



En esta respuesta se puede observar la manera violenta cómo reacciona el actor social solamente por un gesto que le hace un compañero. Las expresiones no verbales para ellos son tan graves como las agresiones o manifestaciones físicas y consideran necesaria una confrontación, preferiblemente física para detenerla, cuando estas manifestaciones lo que generan es más violencia y más dificultades en las relaciones. En el dibujo que esquematiza lo sucedido: se puede ver como el aula está en desorden, que dos estudiantes se encuentran jugando de manera brusca y peligrosa con sus lapiceros (elipse naranja), y cómo el actor social golpea al compañero y la docente interviene en ese momento (elipse azul). Para los actores sociales estas expresiones están arraigadas en su cotidianidad, no las visualizan como daño o lesión al otro; este tipo de situaciones se han convertido para el contexto escolar en actividades tan comunes como saludar, pedir un permiso, o participar de una actividad de clase.

Lo anterior se podría asociar con lo expuesto por Levinas en Murcia & Jaramillo (2017) quienes sustentan que:

El rostro no se reduce a su “cara” ni se limita a “tener una cara”, sino que se asume como señal de alteridad e infinitud; esto es, que en el rostro se manifiesta todo lo que la persona es, él está expresando su sentimiento derivado de la experiencia (p. 50).

El rostro expresa lo que la persona es, lo que siente, lo que trae en su historia. Así, se puede comprender por qué para los actores sociales un gesto puede desencadenar situaciones como las mencionadas en el relato y en el esquema anterior; no es solo un gesto, es mucho más que eso, es un rostro que habla, que cuestiona, que indaga y a su vez es otro rostro que percibe esas señales,



que las recibe y que las interpreta desde su propia experiencia y quizá, en ese momento que puede considerarse tan corto, tan superficial, hay una carga de sensaciones, de sentimientos, de pensamientos, que pueden generar reconocimiento o desconocimiento de otro.

### **Expresiones faciales**

Algunas voces producto de la entrevista en profundidad responden ante el interrogante relacionado con su opinión frente a las expresiones no verbales (miradas, gestos, expresión del rostro):

“pro, pues igual yo no le veo casi lógica a eso que a uno lo miran, que daño hace eso, no sé, no es mejor ni peor; pero profe, yo sí creo que es más pasable una mirada, un gesto que un golpe o una grosería, porque eso ofende más, ambos ofenden, pero los golpes son peores.” (Entrevista #2 AO)

De esta respuesta se puede hacer la reflexión que, frente a lo susceptibles que son ante manifestaciones de sus compañeros o profesores, una mirada suele desencadenar en ellos una serie de sentimientos que los llevan a buscar confrontaciones, pues para el actor social, quien hace un ejercicio de comprensión de dichas situaciones y evidencia que probablemente el daño de una mirada es mínimo, pero el de una palabra, un golpe, una ofensa verbal lastiman y pueden ser más perjudiciales de lo que se cree.

---

Sostienen en línea a lo expresado Murcia & Jaramillo (2017) que:

Dentro de la pedagogía social, se toman como referencia para la enseñanza las costumbres, la historia, los valores sociales, los cuales, además de aproximar al sujeto a las realidades cercanas, son básicos para socializarlo en busca de satisfacer sus necesidades fundamentales e incorporarlo en el ámbito social (p.30).

Es necesario comprender la importancia de la vida en comunidad y cómo el conflicto, la diferencia, el gesto, son necesarios para entender al otro y para estar con el otro. Se requiere para la enseñanza tener presente todo el contexto humano, costumbres, historia, valores, en otras palabras, las cualidades de los demás pero al mismo tiempo, sus errores, sus debilidades, porque es esto lo que forma la humanidad y es lo que debe ser abordado desde las aulas, no para abolir los conflictos sino para aprender de ellos, para construir nuevos caminos de encuentro y quizá de desencuentro, ya que ambos son necesarios. Se requiere ver y escuchar el rostro del otro para aprender a cuestionarse, a retarse, a construirse, e incluso a desmontar ciertas situaciones que dañan o lastiman. Solamente desde el abordaje de aquellas situaciones que incluso se pretenden evitar o minimizar; allí, se encuentran las verdaderas respuestas a aquellas expresiones que parecieran superficiales, indefensas, innecesarias pero que en realidad son el insumo de los procesos sociales.

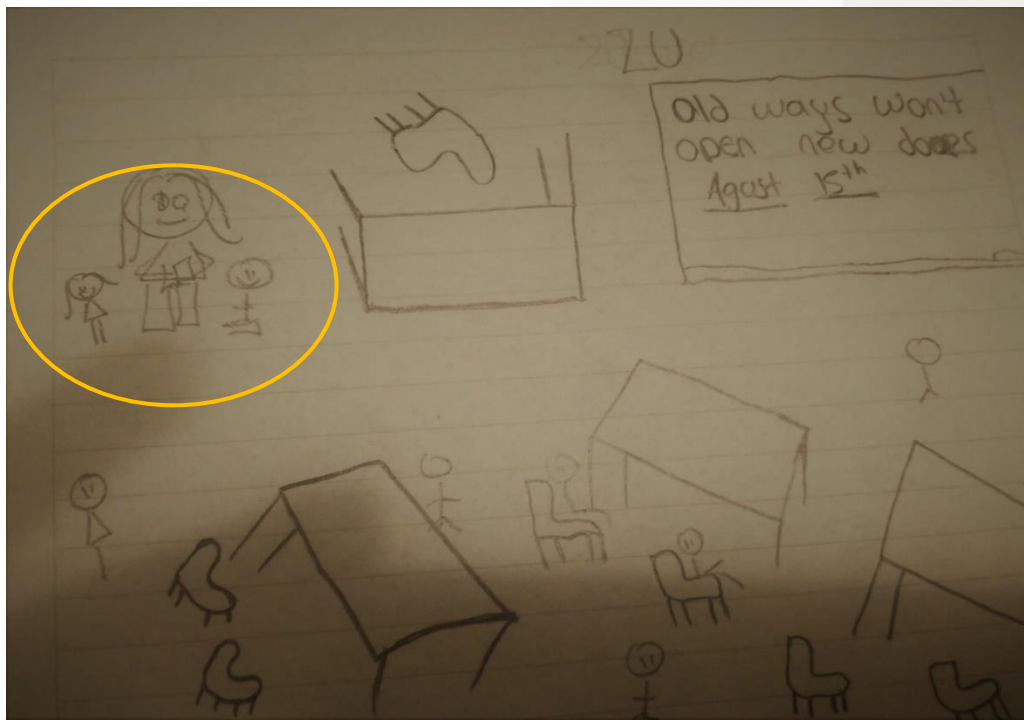
### **Expresiones corporales**

---

Un actor social se expresa acerca de las manifestaciones físicas que se presentan en el aula de inglés o en otros entornos escolares, realiza un dibujo y manifiesta verbalmente lo que ha observado al respecto; en el dibujo dice representar a la docente mediando en un conflicto en donde los estudiantes habían discutido y se habían golpeado (Figura 3).

Figura 3. Representación esquemática del aula de inglés que denota la mediación realizada por la docente en una situación de conflicto entre dos estudiantes.

---



---

“se tratan feo (silencio) les contestan mal a los profesores, los insultan cuando les quitan la plata o les dicen que no jueguen brusco, hay veces que pelean, las mujeres se agarran del



pelo y todo, por las escalas de la coordinación he visto, afuera hay veces se pelean también. Todo aquí se arregla a los golpes, cogiéndose uno (cogerse indica pelearse)” (Entrevista #3 ZU)

Las manifestaciones o expresiones corporales de los jóvenes están fuertemente enmarcadas por su experiencia, por lo que han vivido, lo que conocen, lo que ha sido su acontecer; no es una justificación a la violencia, es una explicación al por qué se presenta tan constante y cotidianamente en la vida escolar.

Skliar (2007) dice lo siguiente desde lo que significa la experiencia:

La experiencia, es la experiencia de sabernos provisorios en todos los tiempos, finitos en todos los espacios, dóciles de casi todo, seguros de nada, vulnerables a cualquier palabra, a cualquier caricia, a cualquier otro (p.14).

Es así como la experiencia expresada en diversos contextos muestra fragilidad, vulnerabilidad; evidencia un camino recorrido desde aquello que ha marcado, que ha dejado huella, desde lo cual se pueden establecer relaciones sociales, relaciones de aprendizaje, relaciones verdaderamente humanas.

Las manifestaciones de violencia en las cuales los golpes o las heridas físicas expresan el sentir o el vivir del otro requieren ser leídas con otras miradas, requieren de ese toque del ser, visto como un ser en construcción, inacabado, que a partir de dichas experiencias pueda construir unas

---



nuevas que lo edifiquen y le permitan ayudar a edificar a los demás. Skliar (2007) expresa:

“Porque lo que nos pasa no es apenas travesía, recorrido, trayectoria, puro relato de lo acontecido en el camino. También es peligro” (p.14).

Las expresiones de violencia observadas en los jóvenes no son más que la muestra de lo que sus vidas son y han sido, y de cómo la escuela debe estar atenta a la experiencia más que al contenido. La evolución de la escuela debe tener como eje central anteponer las experiencias para poder aportar a la sociedad, para abordar el reconocimiento como estrategia didáctica, pedagógica, metodológica y así dar sentido a la vida en comunidad.

## **CONTEXTO SOCIAL**

### **Familia**

La voz de un actor social habla acerca de su vida familiar y cómo es cuando está alejado de la madre:

“No que tal, si en diciembre mamá me mando pa’ allá donde mi papá, y, no profesora, me toca trabajar. Y es muy duro, es un trabajo muy duro y sin agua, ni casi pa’ comer”.

(Entrevista # 2 BR).

Con esta expresión se relata lo que siente, lo que vive, expresa desde sus palabras lo que el recuerdo de estar alejado de su madre trae a la mente; sus palabras se convierten en el puente

---





desde su corazón y su razón. Expresa con sus palabras todo aquello que quizá ha callado en otros momentos, se libera y libera en parte su dolor. Esto concuerda con Bárcena, Larrosa, & Melich (2006) al sustentar que:

El lenguaje no es sólo algo que tenemos, sino que es casi todo lo que somos, que determina la forma, la sustancia, no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia, que no pensamos desde nuestra genialidad sino desde nuestras palabras, que vivimos según la lengua que nos hace, de la que estamos hechos. Ahí el problema no es sólo qué es lo que decimos y qué es lo que podemos decir, sino también, y sobre todo, cómo lo decimos: el modo como distintas maneras de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros (p.243).

El lenguaje nos sitúa en diferentes escenarios, nos transporta a experiencias pasadas o nos proyecta a aquellas que aún no se han vivido; el lenguaje es la herramienta que permite comprender el contexto o darle forma a las realidades humanas. En este caso particular del actor social su contexto familiar, su dolor, su preocupación, su sentir, ese decir y la manera como se dicen las cosas, particularmente cuando se expresa desde la realidad de la vida misma, permite hacer acercamiento en el otro, comprender al otro, reconocer en el otro su actuar y dar explicaciones a situaciones que antes del dialogo no eran perceptibles.

### **Realidades personales**

---



En entrevista a profundidad un actor social dice:

“Pues profe obvio, porque la droga es muy dura, lo hace a uno hacer cosas malas como robarle a la mamá, ir a la galería pa’ que lo toquen a uno por plata, usted sabe, una cosa y la otra, que lo lleven a uno pa’ un internado, a mí eso me da miedo. Yo sigo con la sicóloga y que ella me ayuda a no volver a eso” (Entrevista #2 AO).

Este relato refleja la problemática social, enmarcada en una de serie de acontecimientos que hacen ver la realidad a la que muchos niños y jóvenes están expuestos. La violencia permea sus vidas casi como si fuera parte activa, cotidiana, propia; las drogas llaman a sus puertas y los conducen a otras prácticas y otras situaciones que los llevan al desconocimiento incluso de sí mismos, los convierten en un número más en la lista, en el aula, en uno más que habita una vivienda o está en el barrio, uno más que sufre, uno más sin rostro ni nombre, uno más que quizás ya no tenga esperanza de seguir siendo uno más. Teniendo en cuenta esta realidad se toma como parte de esta reflexión a Bárcena (2012) quien afirma:

Por eso la vocación pedagógica (no el trabajo pedagógico sino la vocación pedagógica, si es que la palabra «vocación» puede aún mantenerse) supone un doble compromiso. En primer lugar, un compromiso con las vidas que nacen, con unas vidas que muchas veces están condenadas a malograrse” (p.13).

El panorama es, quizás, desolador: la droga, la violencia, la prostitución y peor aún, la indiferencia, abundan en como realidades cotidianas de los jóvenes. Es aquí donde la cita de Bárcena hace eco en esta investigación, en ese conmovido al maestro en la vocación pedagógica,



esa experiencia que debe quedar en las personas que pasan por la escuela, por las aulas, que debe marcar primero al maestro para que pueda transmitirla, enseñarla o compartirla con sus pares, con sus alumnos, a través de las miradas, de las palabras, ese compromiso de construir puentes de entendimiento entre las prácticas pedagógicas y las relaciones, el reconocimiento y la escuela.

### **Realidades colectivas**

El siguiente es un fragmento de un relato de entrevista en profundidad en el que el actor social es cuestionado acerca de las relaciones interpersonales que maneja con los estudiantes de su clase, del colegio y de su entorno (amigos, compañeros, familiares):

No profe VH ha cambiado mucho, se junta con unas niñas muy raras. Se rodeó de unas amigas, se junta con unas niñas, ellas le dicen: *¡hola mi perrita!, ¡hola mi zorra!, ¡ay mi putica hermosa!* Profe es como moda ser así, quieren que uno sea amigo y le piden que se haga un piercing o un tatuaje dízque de amistad, noooo para eso existen los collares, las manillas, las cartas. Horrible, profe. Hace poquito vi a una niña de transición (cara de aterrada y sube el tono de voz), ¡una niña de transición! y con un piercing ya por acá (señala la parte superior de la oreja). Quieren que uno sea amigo y que les guarde droga, armas, noooo, quieren que uno sea amigo y que se quede callado cuando chuzan a otro o cuando le roban. Yo creo que por eso estoy sola y así seguiré. Mejor no ser amigo si eso es ser amigo. (Entrevista # 4. MG)

En este fragmento de la entrevista se puede leer la realidad a la cual los niños y jóvenes están expuestos, la distorsión de conceptos como amistad, acogida, relación con el otro; individuos que hacen parte de una comunidad pero sin hacer parte de ella, es decir, convivir con una serie de situaciones que no son las que se consideran adecuadas, unas situaciones que incluso rayan en el maltrato, el abuso, el irrespeto, la pérdida del ser, una colectividad que está destrozando las relaciones, que tergiversa el acercamiento, que obvia al otro como importante, al otro como aporte al grupo social, al otro como miembro irremplazable, único, necesario, al otro como de sí mismo.

En palabras de Bárcena & Melich (2014):

La vida humana es, de modo esencial, histórica, y que en cuanto tal cada vida es una historia narrada en el tiempo y un proyecto existencial bibliográfico, concebir la vida humana como biografía es tratar de pensarla como relato, lo que significa que el sujeto humano es, como pensaba Proust, un novelista y un lector de sí mismo (p.103).

De esta manera, el valor incalculable que poseen los relatos no solamente hacen el aporte al proyecto sino de manera particular al actor social, quien puede transmitir su sentir y su vivir de manera libre y autónoma, sin presión, sin temor a ser juzgado, criticado o lastimado. Este es el valor de los relatos que le dan vida a lo que el actor social piensa y cree, que pueden ser sujetos a diversas interpretaciones por agentes externos pero que siempre conservan la esencia de quien los vivenció. Al leer este relato se puede sentir la gama de emociones que rodean al actor social desde la mirada colectiva de las relaciones y así mismo como logra extraerse y hacer a la vez reflexión de lo que cuenta, la forma en la que logra analizar el valor de la amistad y lo maltratado

---



de este concepto en su entorno y su realidad; su postura frente a lo que significa ser amigo y como se puede medir que tan bueno o tan mal amigo se es en su contexto social. Están pues, sus creencias, sus vivencias, sus necesidades, sus temores, pero sobresale su valentía, aquella que defiende su manera de ver el mundo, esa con la que convive y vive y se hace sentir. Esa que inunda de fe, de creer que a pesar de lo duro del relato aún hay esperanza.

## **ESCUELA**

En entrevista en profundidad, uno de los actores sociales responde lo siguiente al preguntar por cómo ve el colegio, como visualiza los descansos o espacios de esparcimiento y recreación que brinda la institución:

“Pues buenas, algunos juegan o se sientan a tomarse el algo, otros recochan con el balón o con botellas de gaseosa porque esa piroba de Zoraida (coordinadora de convivencia) nos quita los balones y pues jugamos con la botella, otros se cogen (pelean) hay personas que fuman marihuana en los baños... usted sabe profe en las canecas, profe yo ya le había contado eso. Una de las mejores cosas que es el descanso no dura casi nada y ni hablar del almuerzo” (Entrevista # 2 JL)

De alguna manera este relato evidencia lo que los estudiantes ven en la escuela, como la viven, como la sienten, como la escuela y las experiencias vividas en ella, toca sus vidas. Qué tipo de lugar es para ellos, si ellos pasan por la escuela o si la escuela pasa por ellos, o si ese sentido de escuela como sitio de aprendizaje, de diversión, de disfrute ya ni en sus mentes existe. Este relato guarda relación con lo planteado por Murcia (2012):

---



En el siglo XVIII y el posterior auge de la Revolución industrial, se establecen estas dos nuevas formas de ver el mundo, el juego y la alegría en la escuela fueron reservados a espacios muy reducidos, siempre que el oficio del estudiante era prepararse hasta lograr la “mayoría de edad”, en el marco de unas lógicas influenciadas fuertemente por el pensamiento kantiano. Amparadas en unos imaginarios de moratoria social, las nuevas formas de ver al ser humano y al mundo asumían que el niño escolarizado ponía en paréntesis las funciones de la vida social común y productiva y se dedicaba a prepararse para ser un ciudadano definido por los requerimientos de la sociedad adulta (p.55).

Según la anterior cita pareciera que la evolución en la escuela no se logró y que se continúa en un sistema similar al establecido en aquella época en la que se pausa el desarrollo de habilidades sociales, de interacción y de reconocimiento. Lo anterior se evidencia con la disminución cada vez más de los tiempos de descanso, recreo o receso en las jornadas escolares, ya que la prioridad es la adquisición de conocimientos y la productividad que estos espacios académicos puedan reflejar en las instituciones educativas; las actividades de carácter lúdico- deportivas se limitan también, dejándolas solamente como aquellas que permitan darle crédito a las instituciones –visibilidad en las competencias deportivas o artísticas locales y regionales– mas no en pro del bienestar y el desarrollo de habilidades que los niños y jóvenes requieren para la vida. Se añade a lo anterior, tal y como lo narra el actor social, que el juego se castiga, se restringe o se prohíbe no dejando espacio para desarrollar la creatividad, el disfrute y el goce del entorno escolar.

---



Murcia (2012) afirma:

La sociedad y la época actual colombiana requieren y reclaman una escuela que dé peso a todos esos factores de formación transhumana, en función de ayudar a las nuevas sociedades a resolver los problemas de convivencia y paz; también piden que la escuela se abra hacia el reconocimiento de lo álgido, en lo cual el otro y lo otro sean auto-eco-organizados en la medida de las posibilidades y según el respeto que esto como totalidad implica. Ese reclamo social es mucho más que la formación para el desempeño laboral (p.65).

Lo anterior invita, desde una propuesta como la que plantea este trabajo investigativo, a apostar por prácticas pedagógicas que promuevan la adquisición de conocimientos de la mano con el ejercicio de conocimiento de sí mismo, del otro y de lo otro, ese mismo proceso con el próximo, con el cercano, con el otro, con ejercicios de cambio y transformación en las mentes de sus protagonistas.

Es necesario salir del esquema instaurado por años de una formación tendiente a la vida laboral como un propósito casi que exclusivo del sistema educativo, evitando y hasta omitiendo el disfrute de espacios lúdicos-recreativos, de espacios de aula que generen confianza, comprensión, cooperativismo, perpetuando la competencia que tiende más a la segregación que a la unión y al trabajo y el mejoramiento de las relaciones a nivel horizontal.

La sociedad requiere de una escuela que promulgue la sana convivencia, la paz y el humanismo que parece desaparecer con los procesos y propuestas de formación y educación que actualmente





se desarrollan, desde los currículos hasta los espacios diseñados para la libertad de expresión y creación como lo son los descansos o el patio de recreo.

En la voz del actor social se expresa lo siguiente relacionado con lo que considera ha aprendido en el aula de inglés, en otras clases y en el colegio en general:

Yo he aprendido mucho, pero creo que por eso me gusta el inglés, porque aprendo el vocabulario, pero también a ser mejor persona y aprendo de temas de paralímpicos y de eso que estábamos leyendo... (hace una pausa) de comer saludable y esas cosas. Profe, siempre estamos ocupados en la clase de inglés, que el video, que el libro, que la sopa de letras, que escriba en el tablero, que una cosa y que la otra, no queda tiempo pa' problemas, pa' peleas, además usted nos trata bien, no nos grita, ni nos insulta, se le puede hablar y usted escucha, hay respeto y así uno se siente bien y aprende. (Entrevista #2 AO)

El actor social expresa su sentir frente a las actividades de clase más que a otros espacios de la institución y resalta el valor de una planificación de las actividades propuestas para las clases. En este caso particular hace referencia a la clase de inglés, a los aprendizajes que adquiere desde la parte cognitiva, y lo que desde el ámbito social resalta como la no cabida de problemas o conflictos. Cuando habla del respeto resalta el aporte más significativo de esta investigación: la relación con el otro.

Murcia & Jaramillo (2017, p.25) afirman: “el reconocimiento no es identificación, sino sentido de estar y ser en el mundo”. En ese orden de ideas, el actor social manifiesta su sentir de ser

reconocido por lo que es y no por la historia que trae que, si bien es cierto ha permitido hacer de ella la persona que es hoy, no es la única razón para ser reconocido, o desconocido y discriminado; el hecho de ser y estar viene cargado de humanidad y esa humanidad solamente puede reflejarse en la espontaneidad y la naturalidad con la cual el actor social se expresa y comparte lo que ha vivido en la escuela, en el aula, en su vida.

Justamente, la educación tiene que ver con las relaciones y los diálogos, esto coincide con Murcia & Jaramillo (2017) al sustentar que:

Educar es un acto de amor, y el diálogo que permite un reconocimiento mutuo es el cauce a través del cual se expresa, el diálogo es un acto creador de visiones, perspectivas, mundos posibles, de reconocimiento de lo inusitado, en últimas creador de imaginarios sociales (p.32).

De esta manera, el diálogo, el acercamiento, la expresión usada por el actor social *“se le puede hablar y escucha, hay respeto y así uno se siente bien y aprende”* da respuesta afirmativa a lo planteado por los autores en donde manifiestan que el dialogo es herramienta fundamental de reconocimiento.

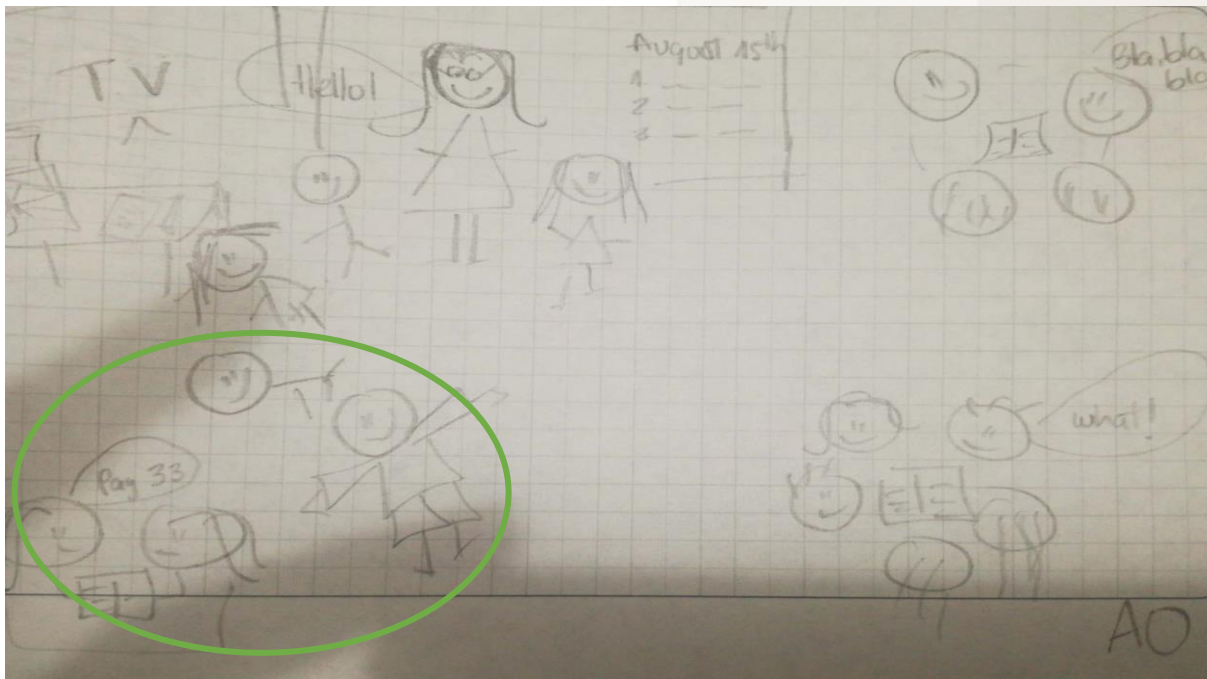
## **APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

---

El actor social relata y esquematiza (Figura 4) respecto a lo que ha aprendido en la clase de inglés, además de expresar cómo las prácticas pedagógicas abordadas en esta asignatura dan cuenta de actividades que permiten evidenciar el reconocimiento del otro.

“Mucho, la clase es muy buena y nos enseña a ser mejores personas, yo a usted profe la quiero mucho, aunque a veces alega (risas), usted nos explica bien, es buena persona, nos enseña a respetar en el aula, a veces pasan inconvenientes, pero siempre los podemos solucionar y nos tratamos con más respeto” (Entrevista # 2 AO)

Figura 4. Representación esquemática del aprendizaje del reconocimiento del otro en el aula de inglés. Nótese la disposición para el trabajo grupal, y las representaciones de expresiones faciales positivas (sonrisas) en los personajes del dibujo. (Entrevista # 2 AO).





El aula se convierte en el sitio de encuentro en el cual la interacción con la adquisición de la lengua extranjera es una de las expectativas de la clase, pero no es la única; se evidencia en el relato del estudiante cómo la clase puede servir de instrumento de interacción social. El aprendizaje de las lenguas ha tenido a lo largo de la historia diversas teorías y métodos que se han ido reforzando o aboliendo con el tiempo debido a las necesidades particulares o a las intenciones del proceso de aprendizaje. Según Otero (1993):

El aprendizaje comunitario es un método creado por Curran (1976), Curran traslada de la psicología a la metodología de la enseñanza de lenguas procedimientos y técnicas del modelo clínico de terapia rogeriana. Las necesidades afectivas y cognitivas de los alumnos están en primer plano. El proceso interactivo es de gran importancia, teniendo en mira una teoría de lenguaje que considera la lengua como un proceso social (p.421).

Por lo tanto, teniendo en cuenta este método se puede evidenciar cómo las relaciones entre los estudiantes en el aula, el reconocimiento de sus necesidades afectivas y de interacción hacen un gran aporte no solo al aprendizaje de una lengua sino también, y más relevante aún, a su proyecto de vida, al fortalecimiento de su ser y al mejoramiento de los entornos sociales en los que se desenvuelven los jóvenes y niños.

---



Esta investigación buscó, por medio de las actividades de la clase de inglés, introducir ejercicios de reconocimiento del otro. A continuación se anexa otro fragmento de una entrevista con un actor social del grupo en el cual se realizó el ejercicio investigativo; en el relato, el estudiante señala el aula de inglés no solo permite aprender sobre la estructura del idioma sino que trasciende el plano humano, social y de encuentro con ellos mismos y con el otro. El actor social menciona:

“[...] porque, por ejemplo, con la clase de las dramatizaciones del tema de pasado, que uno actuaba una cosa que le hubiera pasado en la casa o en descanso o en la clase... ese día nos reímos mucho y pues hicimos las oraciones en inglés de lo que pasaba, pero usted nos decía que cómo se podía cambiar esa situación y pues algunos pensamos en no pelear, respetar a los compañeros, no jugar al hoyo (apuestas), y una cosa y la otra”

(Entrevista #2 AO)

Se evidencia cómo el idioma sirve de puente entre las estructuras y los contenidos propios del currículo sugerido para el aprendizaje del inglés, así como también de herramienta en los procesos de interacción social, reconocimiento del otro, lectura de los sentidos de los actores sociales y su entorno. Además, la actitud de los actores sociales tiene una gran influencia en los procesos de aprendizaje, aprende quien quiere aprender y quien está dispuesto a asumir dicho proceso de acuerdo a Krashen (2002):

Otra área de la investigación y práctica en segunda lengua es la hipótesis del proceso de adquisición de aprendizaje que ayuda a interpretar el trabajo en segunda lengua en cuanto a aptitud y actitud, en la cual los hallazgos son ambiguos: tanto la actitud como la aptitud



para aprender una lengua están relacionados como objetivo de la segunda lengua pero no están relacionadas una con otra, es posible tener una alta aptitud pero una baja actitud o viceversa, o ambas altas o bajas, pero se puede decir que la aptitud está relacionada con el aprendizaje consciente mientras que la actitud está más estrechamente relacionada con la adquisición (p.20).

Por lo anterior, trabajar las relaciones sociales en el aula, mejora las actitudes frente a los compañeros, el maestro, los contenidos. Aunque aún está en investigación la relación entre actitud y aptitud para obtener resultados en el aprendizaje de las lenguas, es innegable que una actitud positiva frente a las actividades de aprendizaje del idioma extranjero y de las prácticas sociales y de interacción de aula pueden permitir un proceso asertivo en la adquisición del conocimiento.

Otro actor social responde lo siguiente ante la pregunta ¿cómo es la clase de inglés y que ha aprendido?:

Divertida, didáctica y lo bueno de una clase es que sea didáctica porque usted la entiende más fácil, usted nos explica todas las veces que nosotros necesitáramos para entenderla y pues gracias a eso todos entendíamos y avanzábamos, todos nos llevábamos bien, con usted los problemas eran más poquitos, menos peleas, no decíamos tantas groserías porque usted desde el inicio de la clase decía: “aquí nada de groserías”, “nos trataremos con respeto, nos trataremos bien”, “piense como le gustaría ser tratado y así trate usted a los demás”. Además aprendemos cosas de inglés y también aprendemos acerca del trato a los demás, el respeto, a

---





ser tolerantes, usted nos pone una frase en inglés y siempre hablamos de eso a saber que dice y para qué sirve ese mensaje en nuestras vidas. Me gusta la clase porque sé que en esta clase vamos a estar bien, quizá se presenten problemas, pero ya no nos afectan tanto, no nos sentimos solos. (Entrevista # 4 MG, subrayado de la investigadora).

Este relato presenta el sentir del actor social frente al aula de inglés, frente a lo que aporta a su vida académica y, especialmente, frente a lo que aporta a sus relaciones interpersonales. La expresión “no nos sentimos solos” da respuesta al proceso de reconocimiento del otro, a la acogida y a la hospitalidad como lo expresan Bárcena & Melich (2014):

La educación tiene que hacer referencia a la figura del “otro”, desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la “empatía” ello nos ayudará a entender la educación como acontecimiento ético, como respuesta a la demanda del rostro del otro (p.70).

Estar en el aula es una responsabilidad ética. Es ética porque requiere de la humanidad en ese espacio de conocimiento que, a veces, se convierte en espacio de rechazo, de abandono, de desesperanza. No quiere decir que se requiera siempre de las mejores condiciones y cualidades de los participantes del acontecer académico de las aulas para que haya un proceso de aprendizaje. Si bien es cierto desde las caídas, los errores y las fallas nace la comprensión, el entendimiento y el aprendizaje, esto es lo que estos autores pretenden explicar cuando dicen que no se trata solamente de “empatía”, de que existan unas buenas relaciones y ya, es entender que en medio del aula, tal y como es, en su diversidad, su diferencia, su heterogeneidad, su conflicto,





su entendimiento, se puedan establecer lazos entre los sujetos implícitos en esta relación y que esos lazos permitan edificar y construir una comprensión desde el saber específico que se pretende impartir –en este caso particular el del idioma inglés– y que, a su vez, este sirva de pretexto para formar en ellos esas herramientas de integración, comprensión y reconocimiento.

Desde el idioma inglés se presentan diversas teorías que han permitido utilizar enfoques y metodologías que se aplican en el aula y que permiten que se realicen actividades conducentes al desarrollo de habilidades comunicativas pero a su vez, sociales y humanas. García (1995) expresa que ha habido:

Una renovación, dentro del propio *enfoque comunicativo*, de las bases teóricas, y a una reflexión, necesaria, sobre la teoría de la enseñanza-aprendizaje. El *enfoque natural* (T. Terrell y S. Krashen, vid. arriba) y el *enfoque humanístico* (desarrollado en Estados Unidos y concretado en métodos de enseñanza de segundas lenguas como el «*Community Language Learning*» de Charles A. Curran o el «*Silent Way*» de Caleb Gattegno), así como las tendencias lingüísticas y psicolingüísticas han dejado sentir su influencia en los avances actuales del *enfoque comunicativo* (...). Por otro lado, se tiene en cuenta el proceso de intercambio e interacción en contextos sociales de comunicación. (p.442).

Lo anterior quiere decir que la evolución en los procesos de aprendizaje de la lengua ha permitido estar más atento a los procesos de intercambio y de socialización, que son los que favorecen el reconocimiento y el rol que este debe presentar en los grupos humanos, en especial en aquellos que se encuentran en procesos de formación.

En la figura 5, se presenta un resumen visual de los hallazgos de esta investigación a manera de red semántica. En ella se reconocen las categorías que emergieron durante el trabajo de campo y

el proceso de triangulación. El reconocimiento del otro fue analizado desde la experiencia de los estudiantes en el ámbito escolar en general, y en el aula de inglés en particular. Durante el trabajo de campo se evidenció la violencia simbólica como una constante en ambos escenarios (escuela y aula).

Figura 5. Red semántica resumen de los hallazgos.





## CONCLUSIONES

En los participantes del estudio se identificaron prácticas que transitan desde la negación del otro hasta su reconocimiento. Son frecuentes los ejercicios de poder al interior del grupo mediados por diferentes tipos de violencia: física, verbal y simbólica. Son prácticas habituales la palabra soez, el golpe, el insulto, el gesto despectivo, la indiferencia.

Al mismo tiempo, se observaron aproximaciones hacia el reconocimiento del Otro, evidenciadas en la menor frecuencia de los conflictos, en cierto grado de suavizamiento de las expresiones de violencia, y en mayor tolerancia hacia el otro y sus conductas.

Las prácticas de los estudiantes están fuertemente influenciadas por el contexto social y familiar, donde los niños y jóvenes están expuestos con frecuencia a situaciones de abuso y violencia.

Se desarrolló una revisión teórica del reconocimiento del Otro en el entorno educativo a partir de autores que trabajan este concepto y que permitieron darle soporte a esta investigación. Tanto desde lo teórico como desde el ejercicio investigativo se resalta la importancia de realizar intervenciones promotoras de las relaciones sociales sanas y más humanizadas, que privilegien al ser, sin dejar de lado al saber específico que se requiere transmitir.

---



El ejercicio investigativo demostró la necesidad y, al mismo tiempo, la posibilidad real de realizar intervenciones pedagógicas afectivas, asertivas y coherentes con las necesidades del mundo actual, pero dándole un valor agregado y fundamental que consiste en hacer que esas teorías se puedan hacer vida en las aulas y a su vez en la vida de los actores involucrados.

La interculturalidad que el aprendizaje del idioma extranjero trae consigo permite romper barreras y vivenciar alternativas de encuentro, de acogida y respeto por el Otro, el Otro como no se había visualizado antes, aquel que requiere ser visto y ser reconocido. El aula de inglés se constituye en un espacio apropiado referente para el desarrollo conjunto, simultánea y articulado de procesos cognitivos y prácticas pedagógicas en el aprendizaje de la lengua extranjera por un lado, y para el ejercicio de relaciones sociales humanizadas, horizontales, abiertas y más próximas por el otro.

El uso del idioma inglés en el aula permite el desarrollo de ejercicios que promueven el valor de la persona, la acogida, el intercambio cultural, el respeto por el otro y su sentir, su interactuar y su ser. Haciendo uso de la lengua, objetivo fundamental de las clases de idiomas, es posible reconocer otras maneras de pensar, convivir con ellas y con sus actores, dar importancia a la interacción social a la experiencia como elemento de aprendizaje para sí mismo y para los demás.

El conflicto y las manifestaciones de violencia son parte fundamental de la vida en la escuela y al interior del aula. Su resignificación mediante la promoción del reconocimiento del Otro



constituye una vía para el mejoramiento de las relaciones interpersonales en el aula de inglés, para el crecimiento personal y para el favorecimiento general del proceso educativo.

## RECOMENDACIONES

La elaboración de este trabajo de grado permitió evidenciar la necesidad de ver la Escuela como el lugar de encuentro, laboratorio de vida y de oportunidades. Se plantea la necesidad de hacer trabajos adicionales con abordajes teóricos y de investigación que permitan ahondar en la pedagogía social, que busquen darle sentido a las relaciones humanas, en especial en tiempos de pos-acuerdo (posconflicto), cuando más importantes son el contacto, el sentido de la acogida, del recibimiento.

Se requieren más investigaciones donde el reconocimiento sea el eje a través del cual se aborden historias de vida, historias de discusión que generen aún más y mejor información, que permita realizar mejores prácticas pedagógicas conducentes a fortalecer las relaciones interpersonales, a reconocer la interculturalidad como herramienta de aprendizaje, y utilizar asertivamente los conocimientos específicos de diversas asignaturas en pro del reconocimiento.

Surge también la posibilidad de abordar estos procesos del reconocimiento del otro desde otras perspectivas como la ofrecida por Paul Ricoeur, filósofo de la fenomenología hermenéutica, quien aborda la temática de reconocimiento como identificación, conocimiento y reconocimiento de sí mismo, y reconocimiento mutuo.

---



Es necesario darle valor a la experiencia de los actores sociales, ya que de estas experiencias surgen situaciones que pueden ser abordadas desde las teorías y permiten hacer investigaciones e intervenciones que repercutan en el bienestar de las personas. Se sugiere abordar enfoques metodológicos emergentes como el de la complementariedad que permite hacer investigaciones desde la realidad social y abordarlas desde su origen y las reales necesidades de las comunidades educativas.

Invitar a los maestros a encontrar alternativas de relación humana en diversas dimensiones, desde lo social, lo ambiental, lo cultural, lo político, y lo ético, que den razón de una posibilidad de crear Escuela, de hacer de ella un espacio de conocimiento, pero especialmente, un escenario de encuentro.



Universidad  
**Católica**  
de Manizales

97

Educación a  
**Distancia**







## REFERENCIAS

- Aguera Diaz, S. (2016). *Motivación Intrínseca. La Clave contra el Fracaso Escolar. (Tesis de Maestría)*. Universidad de Oviedo, España.
- Alcaldía de Manizales - Secretaría de Gobierno. (2016). *Plan Municipal de desarrollo de Manizales, 2016-2019*. Manizales. Retrieved from <http://www.manizales.gov.co/RecursosAlcaldia/201605021636516132.pdf>
- Alzate Mejía, O. (2009). Revista Luna Azul ISSN 1909-2474 No. 29, julio-diciembre 2009, (29), 25–31.
- Arbelaez, A. (2014). *The impact of Experiential learning in Basic language Development for Printing*. Universidad de Caldas.
- Bárcena, F. (2012). El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir. In Miño y Dávila editores (Ed.) (Abril 2012, pp. 7–25).
- Bárcena, F., Larrosa, J., & Melich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233–259.
- Bárcena, F., & Melich, J.-C. (2014). *La Educación como Acontecimiento Ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Miño & Dávila Editores.
- Bordieu, P., & Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1 ed). Mexico D.F: Distribuciones Fontamara, SA.
-

- Cava, M. J., & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General Y Aplicada*, 54(2), 297–311.
- Cerezal Sierra, F. (1997). El aprendizaje de lenguas a través de tareas. *Encuentro, Revista de Investigación E Innovación En La Clase de Idiomas*, 9. Retrieved from <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/911>
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., & Jiménez, M. (2008). Aulas en Paz :2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación Para La Democracia*, 1(2), 123–145.
- Cid H, P., Díaz M, A., Perez, M. V., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Revista Ciencia Y Enfermería*, XIV(2), 21–30.
- Colom, A., Castillejo, J., Pérez-Alonso, P. M., Rodríguez, T., Sarramona, J., Touriñán, J., & Vázquez, G. (2010). Violencia , Convivencia y Educación : Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación En Educación*, (8), 6–23.
- Cubillos, P., & Escobar, D. (2011). *Developing oral production in eleventh grade students through cooperative learning. (Tesis de Maestría)*. Universidad de Caldas, Manizales.
- Fandiño, Y. (2010). Explicit teaching of socio -affective language learning strategies to beginner EFL students. *Ikala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 15(Nº 24), 145–169.
- Fernandez, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (January 2002).
-

- Ferrel-Ortega, F. R. (2015). Aproximaciones a la comprensión de la conducta pacífica en jóvenes escolares : una perspectiva desde la psicología positiva. *Pensando Psicología*, 11(18), 153–161.
- Fierro-López, L. E., Martínez-Lobatos, L., & Román-Gálvez, R. D. (2014). La educación intercultural : un reto para los profesores de inglés en educación primaria, 1–16.
- García-Renata, J. A. (2016). Compromiso y esperanza en educación : Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. *Revista Educación*, 40(1), 113–132.  
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.14649>
- García, J. (1995). Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes. *Didáctica*, 7, 439–444.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-fernández, J. M., Martínez, M., Estevéz, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29–41.
- Jaramillo Ocampo, D., & Murcia Peña, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro : apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14, 142–149.
- Krashen, S. D. (2002). *Second Language Acquisition*. (University of Southern California, Ed.). California: Pergamon Press Inc.
- Madrigal, C. M., Mujica, A. D., Tamarín, C. C., Olave, C. N., & Carrasco, I. B. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor - alumno: Alcances, herramientas de evaluación
-

- y programas de intervención. *Revista Electronica de Psicologia Iztacala*, 14(3), 70–84.
- Marín, M. N. (2013). La educación física a través de los valores y el bilingüismo. *Revista de Educación, Motricidad E Investigación*, (1), 155–172.
- Mèlich, J. (2014). La condición vulnerable (una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars Brevis*, (s.n), 313–331.
- Mesa-melo, C. L. De, Soto-godoy, M. F., & Urrea-roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ.Educ Universidad de La Sabana*, 16(3), 383–410.
- Miranda, N., & Cardenas, R. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia : un balance intermedio 1. *Educ.Educ Universidad de La Sabana*, 17(1106), 51–67.
- Molina de Colmenares, N., & Perez de Maldonado, I. (2006). El clima de las relaciones interpersonales en el aula. *Revista*, XXVII(2), 1–19.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica \*, 6(12), 53–70.
- Murcia, N., & Jaramillo, D. (2017). *La Escuela con Mayúscula: configurando una escuela para el re-conocimiento* (1a ed). Manizales: Universidad de Caldas - Universidad Católica de Manizales.
- Murcia, N., & Jaramillo, L. (2001). La Complementariedad como Posibilidad en la
-

Estructuración de Diseños de Investigación Cualitativa, 194–204.

Murcia, N., & Jaramillo, L. . (2008). *Investigación cualitativa “La complementariedad.”*

Armenia: Kinesis.

Ospina, P., & Montoya, J. (2013). La flexibilización del pensamiento mediante el aprendizaje de una segunda lengua, relaciones interpersonales e interculturales. *Revista de Psicología GEPU*, 4(1), 62–89.

Otero, M. de L. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de las lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa. In *Memorias IX congreso de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera. (ASELE)* (pp. 419–425). Sao paulo.

Quintero, J. (2006). Contextos culturales en el aula de inglés. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 11(17), 151–177. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020424006>

Quintero, J., & Mejía, N. (2010). El español junto a otras culturas , otros colores y otras lenguas. *Universitas Humanística*, (70), 57–75.

Ramos Corpas, M. J. (2007). *Violencia Escolar. Un análisis exploratorio (Tesis Doctoral)*. Universidad Pablo de Olavide, España.

Redondo, J., Ingles, C. J., & García-Fernández, J. M. (2014). Conducta prosocial y autoatribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria Introducción. *Anales de Psicología*, 30(2), 482–489.

---

- Salas-Alvarado, J. (2016). El aprendizaje colaborativo en la clase de Inglés : El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación, 40*(2), 1–19.
- Salazar Andrade, S. P. (2014). Aprendizaje cooperativo en la adquisición de una segunda lengua : Un acercamiento teórico. *Revista Criterios, 21*(1), 93–123.
- Samón, A. N. (2005). La formación de valores y su incidencia en las clases de Inglés . *Edusol, 5*(13), 1–7.
- Sandoval Manriquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Revista Ultima Década, (41)*, 153–178.
- Skliar, C. (2007). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa, (s.n)*, 11–22.
- Skliar, C. (2008). *el cuidado del otro*. Buenos Aires: Ministerio de educación, ciencia y tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Retrieved from <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/12345678>
- Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Torres, T., Victoria, M., Sánchez, S., & Sánchez, M. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, (41)*, 73–93.
-



Volpi, L. (1996). Isaac y Iacov . El idioma español como objetivo de paz. In *memorias VII congreso de la asociación para la aenseñanza del español como lengua extranjera.(ASELE)* (pp. 465–470). Almagro.

---