



ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

" PERCEPCIÓN DEL CEREBRO SOCIAL Y LA COMÚN- UNIDAD EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DEL COLEGIO MENORAH "

TESIS PARA: DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA: DEXI ANDREA MENJURA GUALTEROS

DIRECTOR DE TESIS: DR. RAUL ALEJANDRO GUTIÉRREZ GARCÍA

Bogotá junio de 2022

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 29 de abril de 2022.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

“Percepción del cerebro social y la común- unidad en estudiantes de cuarto grado del colegio Menorah”

Elaborado por **Dexi Andrea Menjura Gualteros** considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



Dr. Raúl Alejandro Gutiérrez García
Director de tesis

A Quien Corresponda
Presente

Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, Dexi Andrea Menjura Gualteros, con matrícula ADCO18374, egresado del programa *Doctorado En Ciencias De La Educación*, de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con IFE-INE o CC, N° 52438328, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado:

" Percepción Del Cerebro Social Y La Común- Unidad En Estudiantes De Cuarto Grado Del Colegio Menorah "

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaria de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes.

Correo electrónico: *dexi.menjura@ucpass.edu.mx* , número móvil: 3112610738)

Nombre: *Dexi Andrea Menjura Gualteros*

firma del estudiante:



ÍNDICE DE CONTENIDO

Agradecimiento	vi
Dedicatoria	ii
Resumen	iii
Abstract	4
Introducción	5
Capítulo I Planteamiento del Problema	9
1.1 Formulación del problema	9
1.1.1 Contextualización.	10
1.1.2 Definición del problema.	25
1.2. Pregunta general de Investigación	26
1.2.1. Preguntas secundarias de la investigación	26
1.3 Justificación	26
1.3.1. Conveniencia.	27
1.3.2. Relevancia social.	27
1.3.3. Implicaciones prácticas.	28
1.3.4. Utilidad metodológica.	29
1.3.5. Utilidad teórica.	30
1.4. Supuestos teóricos	30
Capítulo II Marco Teórico	32
2.1 Teoría Educativa desde el cerebro social y los modelos pedagógicos interestructurantes	33
2.1.1 El cerebro social, análisis desde el diseño curricular.	37
2.2 El cerebro social, análisis conceptual como categoría científica	39
2.2.1 Estudios empíricos del cerebro social desde las neurociencias.	44
2.3 Común-unidad análisis conceptual como categoría emergente en la escuela	49
2.3.1 Común- unidad en las redes sociales.	53
2.3.2 Estudios empíricos que se aproximan a la común-unidad.	55

2.4. Análisis conceptual del cerebro social y la común-unidad en el territorio escolar desde las competencias sociales, emocionales y ciudadanas.....	61
2.4.1 Cerebro social, común-unidad e inteligencia emocional (IE).	63
2.4.2 Cerebro social, común-unidad y competencias sociales.....	66
2.4.3 Cerebro social, común- unidad y competencias ciudadanas.	67
2.4.4 Estudios empíricos relacionados con las capacidades del cerebro social y la común-unidad desde las competencias sociales, emocionales y ciudadanas.....	69
Capítulo III Método	76
3.1. Objetivo	77
3.1.1. General.	77
3.1.2. Específicos.....	77
3.2. Diseño del método.....	77
3.2.1. Diseño: fenomenología.....	78
3.2.2. Alcance del estudio: exploratorio.	81
3.3. Participantes	82
3.4. Escenario.....	83
3.5. Instrumentos de recolección de información	86
3.5.1 Entrevista semiestructurada.	86
3.5.2 Historia de vida.	88
3.5.3 Validez y la confiabilidad de los instrumentos.	90
3.6 Procedimiento	91
3.7. Operacionalización de las categorías de estudio	93
3.8 Análisis de datos: análisis de contenido	94
3.8.1. Triangulación de los datos.....	96
3.9. Consideraciones éticas	97
Capítulo IV. Resultados de la Investigación	101
4.1 Datos sociodemográficos	101
4.2 Datos descriptivos de los resultados en relación con los objetivos planteados	102
4.3 Percepciones del cerebro social desde las situaciones, los eventos y las personas en las vivencias cotidianas del confinamiento y el paro nacional.	111
4.3.1 Percepciones y opiniones sobre las interacciones y comportamientos durante las	

mayores dificultades del confinamiento.	114
4.3.2 Percepciones del cerebro social desde las expresiones de solidaridad, la empatía, los aprendizajes, las ideas creativas y las formas de colaboración.	118
4.4. Percepciones de la común-unidad desde los pensamientos, las emociones y los sentimientos vividos durante el confinamiento y el paro nacional en relación con si mismo, con el otro y el ambiente.	122
4.5. Percepciones del cerebro social y la común-unidad como categorías emergentes en la familia y la escuela.	132
Capítulo V Discusión y Conclusiones	136
5.1. Discusión del objetivo general.....	137
5.2. Discusión de los supuestos teóricos.....	138
5.3. Evaluación de la investigación partiendo de la respuesta a la pregunta de investigación	139
5.4 Discusión de los resultados contrastándolos con el marco teórico y con los estudios empíricos.	141
5.5. Conclusiones	147
5.6. Aplicabilidad de los resultados	149
5.7 FODA y futuros trabajos de investigación a partir de lo logrado	149
5.8. Descripción de la generación de nuevas líneas de investigación	151
5.9. Descripción de las aportaciones para la sociedad y el campo del conocimiento estudiado	152
REFERENCIAS	154
APENDICES	173
Apéndice 1. Formato validación instrumentos historia de vida	173
Apéndice 2: Validación Experto 1: Doctora Soledad Gutiérrez.....	176
Apéndice 3: Validación Experto 2: Doctor Cesar Zabala.....	177
Apéndice 4: Validación Experto 3: Candidato a doctor Miguel Darío Carrillo Olarte	178
Apéndice 5: Formato validación instrumentos, entrevista	179
Apéndice 6: Validación Experto 1: Doctora Soledad Gutiérrez.....	182
Apéndice 7: Validación Experto 2: Doctor Cesar Zabala.....	183
Apéndice 8: Validación Experto 3: Candidato a doctor Miguel Darío Carrillo Olarte	184
Apéndice 9: formato de autorización y consentimiento informado	185
ANEXOS	187
Anexo 1. Narrativa elaborada por Irena (2020).....	187
Anexo 2. Narrativa elaborada por Alfonsina (2020)	189
Anexo 3: Narrativa elaborada por Hipatia (2020).....	190
Anexo 4. Narrativa elaborada por Simone (2020)	191
Anexo 5. Narrativa elaborada por Artemisa (2020).....	194
Anexo 6: Narrativa elaborada por Alfonsina (2020)	196
Anexo 7: Narrativa elaborada por Virginia (2021)	197
Anexo 8: Narrativa elaborada por Policarpa (2021)	198

Índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de las categorías de estudio	94
Tabla 2. Datos sociodemográficos	102

Índice de figuras

Figura 1. Árbol de palabras.....	110
Figura 2. Red cerebro social.....	113
Figura 3. Red Común-unidad.....	124
Figura 4. Sentimientos y emociones frente al regreso a la presencialidad.....	127
Figura 5. Lo mejor y lo peor de no asistir al colegio	130
Figura 6. Tabla código de documento y diagrama Sankey.....	131
Figura 7. Esquema integrador	134

Agradecimiento

La autora expresa gratitud a:

Dios y a todas las fuerzas del universo que se unieron para hacer posible la concreción de este logro académico.

Álvaro Hugo Mejía y a Germán Vladimiro Zabala porque siempre estuvieron presentes para darme claridades.

Mireya y Laura, mis guías espirituales.

Las estudiantes y familias del grado cuarto del Colegio Técnico Menorah I.E.D

La Universidad Cuauhtémoc plantel Aguascalientes.

El Doctor Raúl Alejandro Gutiérrez García director de la investigación doctoral.

Los doctores Soledad Gutiérrez y Cesar Zabala por su generosa ayuda.

Dedicatoria

*A la memoria del maestro Germán Zabala, por darnos a conocer el cerebro social,
a mis padres y ancestros a quienes honro y agradezco por todo lo que soy,
a mi amado esposo Miguel Darío, mi compañero incondicional,
a mi hija Gabriela, el amor infinito,
a mis hermanas, las imprescindibles,
a la familia que me nace del alma, mis amigos, por todo su afecto,
a mi familia cercana y amistades,
con quienes he comprendido y vivido el significado del cerebro social.*

Resumen

El proyecto de investigación relacionado con el cerebro social pretende hacer una aproximación en el espacio escolar a esta categoría, que en principio es científica y la responsable de una adecuada socialización para favorecer la común-unidad. El objetivo busca analizar cómo se perciben estas categorías a través de las narrativas cotidianas de las estudiantes del colegio Menorah y comprender los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto. El método utilizado fue cualitativo, con diseño fenomenológico y de alcance exploratorio. Las participantes se eligieron por conveniencia con criterios de inclusión: cuarto grado, jornada tarde, entre 9 y 11 años, colegio público y femenino. Los instrumentos de recolección de información fueron la entrevista semiestructurada a grupos focales y las historias de vida temáticas en dos situaciones de contexto: el confinamiento por la pandemia y el paro nacional vivido en Colombia, se usó el análisis de contenido, mediante la triangulación de la información. En los resultados se encontró que el cerebro social en las niñas de cuarto grado se encuentra altamente desarrollado y se percibe en los comportamientos prosociales que se analizaron en las narrativas, su desarrollo tiene que ver con las experiencias vitales de contexto, el diálogo y la escucha eficaz, al igual que los aprendizajes, ideas creativas y formas de colaboración para afrontar los momentos difíciles. Se concluye que el conocimiento del cerebro social y su incidencia en el comportamiento humano, como el desarrollo de la empatía, la solidaridad, la prevención de la violencia y la enfermedad, son elementos que posibilitan la convivencia en la escuela y necesitan ser desarrollados pedagógicamente.

Palabras Claves: cerebro social, común-unidad, solidaridad, empatía, narrativa.

Abstract

The investigation project called “Social-Brain Perception and Common-Unity in fourth grade students at Menorah School” had as its main goal analyze how the Social-Brain and the Common-Unity are perceived throughout everyday daily narratives given by fourth grade students. Moreover, another goal was understanding the key elements that foster their development in diverse situations. The method implemented was qualitative based on a phenomenological design with a significant exploratory approach.

The participant’s selection was done by convenience considering an inclusion criterion: fourth graders between 9–11 years old, subjects belonged to a public female school in Bogota from afternoon shift. The data tools were a semi-structured interview with a focal groups emphasis, added to a thematic life histories in two situations contextualized: the lockdown and the strikes took place in 2021 in Colombia, the context aforementioned was used such as means of triangulation data. The conclusions unveiled Social-Brain perceptions and Common Unity were highly related to vital experiences of the context. The negative and positive perceptions made references to events, interactions and people linked with everyday experiences, learnings, creative ideas and means of collaboration likewise to confront hard daily issues. Therefore, the spontaneous expressions of thoughts, emotions and feeling, in every in-person contact mostly allowed them to be brought closer to the other, considering the differences among them developing a sense of empathy and solidarity.

Keywords: social brain, common-unity, solidarity, empathy, narrative.

Introducción

El tema principal de la presente investigación tiene que ver con el cerebro social y la común-unidad, la primera categoría da cuenta de los dispositivos biológicos cerebrales que permiten la socialización y el desarrollo de la solidaridad y la empatía (Montiel y Martínez, 2012, Valdizán, 2008). La segunda categoría surge a partir de la primera, pues mediante dicha capacidad del cerebro, se puede lograr vivir en común-unidad, que se entiende, como la armonía consigo mismo, con el otro y con el ambiente, encontrando lo común en la otredad y la diferencia (Zabala, 2006), dos categorías que serán analizadas a lo largo de esta investigación mediante las narrativas cotidianas de las estudiantes de cuarto grado que participaron en este ejercicio académico.

Las motivaciones que llevan a realizar esta investigación se concretan en el interés por el tema del cerebro social y su relación con la común-unidad, a través de la lectura de las reflexiones realizadas por el maestro German Zabala, un intelectual colombiano, que desarrolló este tema y por el cual la investigadora tuvo una primera aproximación a este fenómeno social, la línea de investigación de salud mental y educación de la Universidad Cuathémoc, también representa una motivación, pues, busca promover trabajos de investigación sobre la promoción de la salud mental y emocional en las personas y las organizaciones humanas (UCA-EaD, 2020). Es por esto, que se eligió la escuela y el entorno educativo como organización social para ser analizada.

La relevancia del tema se expresa en la intención de aportar al conocimiento del cerebro social en una aproximación al espacio escolar, tratando de dar respuesta a la pregunta central:

¿Cómo se percibe el cerebro social, la común-unidad y los elementos que promueven su desarrollo en las narrativas cotidianas de las estudiantes de grado cuarto de primaria del Colegio Técnico Menorah IED? Especialmente en el modelo de educación Interestructurante que actualmente tiene el Colegio Menorah Institución Educativa Distrital donde se realizó la investigación, pues, se visibiliza, la importancia del desarrollo y no simplemente del aprendizaje, buscando que exista una mayor comprensión del pensamiento, el afecto y la acción que debe reconocer las distintas dimensiones humanas y la importancia que tiene para las escuelas y los maestros conocer y trabajar en cada una de ellas (Zubiría, 2006).

En el capítulo uno, se expone el panorama general del problema, que muestra desde el nivel mundial hasta el local, las consecuencias sociales de la falta de solidaridad y empatía como la pobreza, la desigualdad, el desempleo, el desplazamiento, el analfabetismo en sus distintas expresiones, y la afectación producida a nivel de las enfermedades mentales en toda la población incluyendo la infantil, también los índices de violencia en el país, que configuran escenarios que deben ser discutidos en proyectos de investigación y tenidos en cuenta a la hora de pensar la salud mental comunitaria y sobre todo una educación que promueva constantemente el bienestar humano y social. Por lo tanto, se plantea que el estudio del cerebro no es solo un asunto de la neurociencia, sino, que se debe considerar en la agenda de la investigación social y específicamente en la escuela, para llegar a comprender los límites y posibilidades del comportamiento humano (Slachevsky, 2015).

En el capítulo dos, se encuentra la postura teórica, desde el punto de vista educativo se centra en la clasificación que hace Louis Not (1994) sobre los modelos pedagógicos, entre ellos el interestructurante y a su vez el desarrollo que hace el pedagogo colombiano Julián de Zubiría (2006) a partir de este modelo pedagógico, la teoría científica sobre el cerebro social hace un recorrido desde sus primeros hallazgos con Robin Dumbar (2014) y todo lo que se ha venido conociendo del cerebro y su relación con el comportamiento humano a partir de las técnicas de

neuroimagen (Montiel y Martínez, 2012), (González y Maestú, 2011), (Cozolino, 2017), (Valdizán, 2008), (Cyrulnik, 2007) y (Slachevsky, 2015) entre otros. Así mismo el descubrimiento de las neuronas espejo que permiten recrear la experiencia y comprender las emociones ajenas de los otros, generando de esta manera, empatía (Goleman, 2006), (García et ál., 2011), y (Sousa, 2014). También se tuvo en cuenta la interpretación del maestro German Zabala (2006) frente a la relación que encuentra con la categoría común-unidad y el principio de solidaridad apoyado por otros autores como (Garrido, 2012), (Aguerrondo, 2017), (Torrente et ál, 2014), (Morin, 2001) y (Maturana y Dávila, 2015).

Se encuentran trabajos empíricos realizados en distintas escuelas de España como el de Franco (2016), (De la Caba y López, 2017), (García y Marín, 2019), (Buxarrais y Ortega, 2019) y (Villardón et ál., 2018), también otros trabajos realizados en diferentes lugares de la geografía mundial (Ramírez, 2019) en Salerno Italia, (Sekerci y Yilmaz, 2021) en Turquía, Nathanson, Rivers, Flynn y Brackett (2016) en la universidad de Yale en Estados Unidos, (Miljević-Riđički, Plantak, y Bouillet, 2017) en Croacia, (Solhaug, y Osler, 2018) en Noruega, también se encuentran estudios realizados en la Latinoamérica (Marder y Borzone, 2016), (González, Figarella y Soto, 2016) entre otros, que evidencian la importancia que tiene en el desarrollo de la educación emocional, la gestión de las emociones y su relación con el cerebro social y la común-unidad.

El capítulo tres describe el método, las fuentes primarias de información se obtuvieron de las narrativas orales y escritas de las estudiantes de cuarto grado, de la jornada tarde, del colegio Técnico Menorah ubicado en la ciudad de Bogotá, mediante la información recolectada en los procesos pedagógicos derivados de las interacciones académicas in situ, a partir de una entrevista semiestructurada a grupos focales y de historias de vida temáticas en dos situaciones de contexto como lo fueron el confinamiento por la pandemia y el paro nacional vivido en Colombia, también se tuvo en cuenta los registros de la investigadora en el diario de campo, a

partir del análisis de contenido, mediante la triangulación de la información. Para el diseño del método se optó por el fenomenológico ya que la intención era describir el fenómeno del cerebro social y la común-unidad en profundidad, el alcance es de tipo exploratorio, las participantes se escogieron por conveniencia con criterios de inclusión: institución educativa pública y femenina, estudiantes de cuarto grado, de la jornada tarde, con edades entre los entre 9 y 11 años. Se tuvo en cuenta consideraciones éticas como la confianza, la dignidad humana, la intimidad, la reserva y el anonimato de las participantes.

En el capítulo cuatro se muestran los resultados de la investigación a partir de fragmentos de textos significativos recopilados durante el proceso y el análisis de la información a través del procesamiento de datos con el programa ATLAS.ti, donde se describen percepciones y opiniones sobre las mayores dificultades del confinamiento, las percepciones del cerebro social desde los aprendizajes, las ideas creativas y las formas de colaboración en los momentos difíciles, las percepciones positivas y negativas de la común-unidad desde los pensamientos, las emociones y los sentimientos vividos durante el confinamiento y el paro nacional.

El último capítulo presenta la discusión y conclusiones, se encontró que el cerebro social en las niñas de cuarto grado se encuentra altamente desarrollado, percibiendo que los elementos que mayoritariamente inciden en la promoción del desarrollo del cerebro social son el diálogo y la escucha eficaz hacia el otro. Se discuten los resultados buscando semejanzas y diferencias con el marco teórico especialmente con los estudios empíricos, se presenta un análisis crítico FODA a la tesis en formato de narrativa, se describe también lo que sería una posible generación de nuevas líneas de investigación a partir del ejercicio académico realizado, destacando que la escuela requiere más estudios que puedan llegar a profundizar en el alcance que tiene el conocimiento del cerebro social y por último se describen las aportaciones para la sociedad y el campo del conocimiento estudiado en la línea de Salud Mental y Educación.

Capítulo I Planteamiento del Problema

El planteamiento del problema de investigación relacionado con el tema del cerebro social tiene como propósito definir el problema actual frente al desarrollo de las capacidades del cerebro social y su incidencia en los procesos de convivencia. A partir de los datos duros del problema, se fundamenta la necesidad de efectuar esta investigación para generar conocimientos que aporten a la teoría del cerebro social en el territorio escolar, teniendo una visión amplia de esta categoría, con los datos de la literatura disponible que da cuenta de este fenómeno y a la vez las posibles alternativas de solución. Para esto se contextualiza qué el cerebro humano tiene la disposición natural de la empatía y la solidaridad, al tiempo que se desarrolla el recorrido histórico de la solidaridad en el contexto escolar, pero también, en el ámbito internacional, nacional y local buscando aproximarse al estado actual de conocimiento del problema indagado y también el alcance del problema, haciendo una descripción general de la solidaridad, la empatía y la salud mental, al igual que los problemas que derivan de la ausencia de empatía y solidaridad que se abordan en las fuentes principales de estudio, dando lugar a la necesidad de analizar el cerebro social en la escuela primaria.

1.1 Formulación del problema

El problema que se formula y se describe a continuación tiene que ver con el proyecto de investigación denominado "Percepción del cerebro social y la común-unidad en estudiantes de

cuarto grado del colegio Menorah” se hace un recorrido por lo que se concibe como cerebro social y común-unidad a partir de aspectos como la solidaridad, la empatía y la salud mental, a nivel mundial, regional, utilizando como referente a Latinoamérica y a nivel local con datos específicos de Colombia que contemplan el actual contexto de pandemia y su incidencia en las formas de relacionarse, convivir y ayudar, es decir la común- unidad, a su vez las consecuencias sociales de la falta de solidaridad y empatía como la pobreza, la desigualdad, el desempleo, el desplazamiento, el analfabetismo en sus distintas expresiones, y la afectación producida a nivel de las enfermedades mentales en toda la población incluyendo la infantil, se muestran también los índices de violencia en el país que configuran escenarios que deben ser discutidos en proyectos de investigación y tenidos en cuenta a la hora de pensar en la salud mental comunitaria y una educación que promueva constantemente el bienestar humano y social.

1.1.1 Contextualización.

El proyecto de investigación relacionado con el tema del cerebro social y la común-unidad se ubica en la línea de generación y aplicación del conocimiento que ofrece la Universidad Cuauhtémoc en los posgrados de Educación a Distancia (UCA-EaD) y concierne a la Salud Mental y Educación que promueve trabajos de investigación asentados en teorías que acojan la promoción de la salud mental y emocional en las personas y las organizaciones humanas (UCA-EaD, 2020). En este escenario se reconoce la escuela y la forma cómo este tipo de trabajos puede llegar a incidir en el entorno educativo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En un experimento social realizado por la organización humanitaria internacional española llamada Acción Contra el Hambre (2011) que contó con la participación de 20 niños y 20 niñas entre los 4 y los 6 años de edad, durante el momento del refrigerio, uno de ellos recibió un plato con comida y el otro no, fue sorprendente que todos los niños que recibieron el plato con

alimentos lo compartieron, la directora de comunicación de esta organización, Gayo (2011) afirma que todas las personas tienen el instinto de compartir, idea que es reforzada en experimentos sociales posteriores como el realizado por Mayorga (2015) donde se observó qué entre los 7 y los 9 años los niños están más dispuestos a compartir, pero, después de los 9 años y a medida que crecen esta disposición a compartir juegos o comida va disminuyendo.

Según Nussbaum (2011) existe la idea generalizada que la función principal de la escuela es preparar a los estudiantes para ser productivos desde el punto de vista económico, sin embargo esta manera de percibir la educación, enfocada en el éxito económico, ha venido socavando las funciones sociales y humanas de la escuela como la capacidad de disentir, sobre todo frente a la autoridad y no menos importante siendo el motivo que convoca este estudio, la capacidad para sentir compasión por el otro que sufre o que es excluido, lo que a su vez sería una manera de llegar a comprender los problemas globales más complejos de la humanidad. Nussbaum (1997) advierte que fomentar la empatía en el proceso educativo podría consolidarse como un proyecto a largo plazo que ayudaría a construir una sociedad transnacional más solidaria.

Al hacer un recorrido por el tema de la solidaridad en el mundo se encuentra que en la Declaración del Milenio de Naciones Unidas (2005) se percibe como uno de los valores fundamentales del siglo XXI para las relaciones entre naciones, reconociendo la necesidad que quienes tienen mayores carencias en todas las dimensiones humanas puedan llegar a beneficiarse y recibir la ayuda de los países y comunidades que gozan de mejores condiciones. Pero esto no es algo nuevo, desde el año 1979 en lo que algunos han considerado uno de los mejores discursos de Naciones Unidas pronunciado por Fidel Castro donde dijo: “Me dirijo a las naciones ricas para que contribuyan, me dirijo a los países pobres para que distribuyan, basta ya de palabras, hacen falta hechos” (Telesur tv, 2013). Desde entonces este discurso alrededor

de la solidaridad entre naciones para la erradicación de la pobreza ha sido reiterado.

En asamblea general de la ONU (2015) se definió la agenda internacional entendida como un plan de acción que busca favorecer a las personas, el planeta y contribuir a que exista prosperidad. También se propone fortalecer la paz universal como un concepto amplio de la libertad, reconoce que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones es el mayor reto que afronta el mundo y que a su vez es un requisito indispensable para el desarrollo sostenible. Se espera que este plan sea acogido por todos los países mediante alianzas de colaboración. Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible tienen un carácter integrado e inseparable en tres dimensiones que son: la económica, la social y la ambiental, además, tienen la intención de hacer realidad los derechos humanos de todas las personas, alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a las mujeres y niñas.

En el actual contexto de la globalización y la creciente desigualdad, se ha puesto de manifiesto la necesidad del fortalecimiento de la solidaridad internacional como algo indispensable en la lucha contra la pobreza, razón por la cual la Asamblea General decidió proclamar el 20 de diciembre de cada año el Día Internacional de la Solidaridad Humana (ONU, 2005). No obstante, esta sigue siendo una tarea sin cumplir, pues según el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible la tasa de pobreza extrema mundial en 2019 se encontraba en 8,2%, incluso antes de la pandemia COVID-19, se anticiparon a proyectar que el 6% de la población mundial seguiría viviendo en la pobreza extrema para el 2030, la pandemia ha tenido una grave afectación por lo que se calcula que la pobreza aumentará a 8,8% para el año 2020 (ONU, 2020) Entonces se puede concluir que el discurso de la solidaridad transnacional no ha tenido grandes repercusiones o resultados visibles en la lucha contra la pobreza y la desigualdad.

El tránsito entre la simple caridad o un discurso empático que haga posible la solidaridad

eficaz, requiere dar el paso del discurso hacia la acción, esto implica necesariamente un compromiso ético y social desde una disposición que mueva las voluntades humanas para enmendar los actos de injusticia, de esta situación se hace urgente y necesario promover desde la escuela una educación más reflexiva, que sea orientadora de unos principios de convivencia que tenga en cuenta la relación con sí mismo, con el otro y con el ambiente, engrandeciendo los valores espirituales frente a la posesión de cosas materiales y, en conclusión, que se sobreponga al individualismo imperante (López - Domínguez, 2016).

Otra situación a considerar es la relacionada con la población en condición de desplazamiento, en aras de discutir los problemas de desigualdad, pobreza y solidaridad trasnacional, según datos del informe anual de la ACNUR (2019) los países que tienen mayores ingresos solo acogen a 2,7 de los refugiados por cada mil habitantes, los países con ingresos entre medios y bajos, reciben al 5,8 de los refugiados y algo que llama la atención es que los países con menores ingresos, es decir los más pobres, son quienes acogen a una tercera parte del total de refugiados del mundo. En este orden de ideas resulta una contradicción lo planteado en Naciones Unidas frente a la solidaridad trasnacional para erradicar la pobreza, ya que quienes más poseen son quienes menos están aportando en el tema de la atención a millones de desplazados del mundo.

La situación mundial a raíz de la pandemia COVID-19 ha visibilizado aún más el problema de la desigualdad en el mundo, el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2020) muestra datos reveladores, como por ejemplo, que el 65% de las escuelas que ofrecen educación primaria no tiene infraestructuras básicas para lavarse las manos, aspecto que es fundamental para prevenir la enfermedad, en general la niñez que vive en países de ingresos bajos y medios sufre distintas formas de violencia, pues, casi 8 de cada 10 niños entre 1 y 14 años estuvieron expuestos a violencia psicológica o física en el hogar, aun así se espera que

todas las escuelas sin importar sus condiciones vuelvan a la presencialidad, ante la urgencia de proteger a la infancia, muchas veces de la violencia de sus propios hogares y cuidadores, esta es una situación que debería estar en el debate mundial.

Parte de esta realidad que vive la niñez y adolescencia se ve reflejada en una encuesta de clima escolar realizada por la Secretaría de Educación de Bogotá, según cuenta Ávila (2017) se pretendía medir los elementos que inciden en el clima escolar y la convivencia de los estudiantes, los niños de instituciones públicas sienten más agrado por su colegio en comparación con los que van a colegios privados, esto, a pesar de las dificultades de infraestructura, hacinamiento y ubicación en sectores deprimidos de la ciudad, lo que podría parecer inexplicable, pero este estudio ubica una respuesta y es que los estudiantes de planteles públicos sufren agresiones, escasez de alimentos y condiciones de extrema pobreza en su hogar, y en la escuela aún con todas sus problemáticas encuentran un lugar protector, situación que reafirma la tendencia mundial.

La situación en Colombia no es diferente a la del resto del mundo y la región, esto tiene que ver con las profundas desigualdades del país, reveladas en algunos estudios, como el realizado por la organización para la superación de la pobreza denominada Techo, y según cifras del Banco Mundial, Colombia ocupa el segundo lugar más desigual de Latinoamérica (La República, 2017). Según el Índice de Desarrollo Regional de América Latina, Colombia se ubica como el país con mayor desigualdad en la región, la diferencia económica muestra un alto índice de desarrollo en el Valle, Antioquia, Bogotá y Santander comparado con otras regiones del suroriente del país y de la periferia, especialmente en zonas rurales que fueron azotadas por el conflicto armado, la presencia del Estado es escasa, al igual que la prestación y acceso a servicios básicos de salud y educación (El Espectador, 2020).

Por otra parte, el promedio de pobreza en Colombia en los últimos dos años era del 27%

y se calcula que pasará a un 32% para 2021, esto quiere decir que más personas podrían entrar al rango de pobreza, el profesor de Economía de la Universidad Javeriana, Jorge Restrepo, señala que debido a las pérdidas de ingreso durante la pandemia el aumento podría ser incluso mucho mayor. En términos de pobreza multidimensional, la pérdida del acceso y permanencia en el sistema educativo se sumaría a la pérdida de trabajo (Radio Nacional de Colombia, 2020). Debido a las dificultades de conectividad que tienen los estudiantes especialmente en las zonas rurales del país para mantenerse en la virtualidad, Según un análisis hecho por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana, de acuerdo a lo documentado por Ruka, (2020) en la revista Pesquisa Javeriana, el 96% de los municipios de Colombia no cuentan con los recursos de infraestructura ni la cobertura para hacer posible que los estudiantes de regiones apartadas puedan recibir clases virtuales. Datos que evidencian una vez más la situación de desigualdad en el país.

Son de distinto origen las circunstancias que visibilizan el problema de desigualdad y pobreza, según un estudio de Fedesarrollo, se dice que en Colombia el 21,7% de las personas no culminó su bachillerato y que el 17,3% ni siquiera alcanzó el nivel básico de la primaria, y que a su vez la oferta laboral de los maestros es en un 29,6% para profesionales universitarios y el 27,7% para bachilleres con estudios de normalista superior (Dinero, 2019). Estas cifras muestran que la situación de la educación de la población en general y de los maestros que están formando a una generación de niños y adolescentes, posiblemente no está aportando lo suficiente, si se tiene en cuenta que la educación se considera como uno de los factores que contribuye a la erradicación de la pobreza.

Enlazando el tema con las capacidades del cerebro social, se dice que existe una serie de zonas, circuitos y funciones cerebrales, programadas y pre-programadas, que predisponen naturalmente a la solidaridad, la generosidad, y la reparatividad que en palabras de Tizón

(2017) consiste en el apoyo a los más necesitados o dañados, por otra parte cuestiona la inclinación de las investigaciones sobre el cerebro desde el punto de vista traumatogénico y psicopatológico, en comparación con investigaciones del cerebro y el uso de mecanismos neurológicos y neuropsicológicos para la prevención de la enfermedad en la primera infancia, la promoción de conductas prosociales y la eficacia de la psicoterapia en grupos de todo tipo de pacientes, incluso en quienes no sufren de trastornos mentales, a su vez advierte la falta de medios y estudios sobre procedimientos psicosociales de fomento, prevención y ayuda que indaguen el cerebro humano como una posibilidad de protección de sí mismo, de la especie, y, a su vez de su salud mental comunitaria.

Sobre el tema de la salud mental en el mundo, según los datos proporcionados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) se encuentra que el 50 % de las afectaciones de salud mental en los adultos inicia antes de los 15 años y que el 75% empieza antes de los 18, de los casos diagnosticados entre el 35 % y el 50 % no reciben tratamiento o el que reciben no es el adecuado. También revela que 450 millones de personas en todo el mundo tienen dificultades graves en su vida, debido a una enfermedad mental, más de 300 millones de personas sufren de depresión, enfermedad mental que ha aumentado un 18,4 % en el periodo de 2005 a 2015. Lo que pone de relieve, la importancia de estudios neurológicos de la experiencia relacional, las conductas altruistas, prosociales, solidarias y la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad.

La evidencia científica, ha señalado que el manejo a la enfermedad desde el hospital psiquiátrico no ha dado una respuesta eficaz a los problemas de salud mental de las personas, y que en algunos casos transgrede sus derechos provocando más sufrimiento psíquico, incomunicación y detrimento, acrecentando la imposibilidad de obtener una respuesta que ayude a la superación de la enfermedad (OMS, 2004). Se dice que el 32% de las personas

padece o padecerá un problema grave de salud mental, por lo tanto, se ha situado en la agenda política mundial abarcando distintas dimensiones desde el ser hasta la macropolítica, con la intención colectiva de construir una sociedad mundial sustentada en principios de equidad y solidaridad (OMS, 2018).

Desde entonces las ideas sobre la salud, han venido modificándose a lo largo del tiempo, incluso llegando a aproximarse a las ciencias sociales dentro del denominado paradigma social o alternativo (OMS, 2007). Diversos planes de salud mental tienen como primicia la participación de las personas con diagnóstico, tanto en los escenarios sociales donde se toman las decisiones de la política pública como en la vida diaria. A pesar de esto, los movimientos comprometidos con la lucha de estos derechos han denunciado que dicha participación es insuficiente, que resulta más simbólica que creadora de independencia. Por otra parte, los avances más significativos en las estrategias de participación comunitaria no se han originado a partir de estos planes, sino desde las bases de movimientos sociales que han apropiado la lucha por sus derechos y por escenarios de representación más eficaces (Fernández, et ál., 2020).

En el transcurso del discurso sobre las enfermedades mentales la OMS (2008) sostiene que los trastornos psíquicos, neurológicos y el uso de sustancias psicoactivas son un escenario común en los distintos lugares del mundo y por lo tanto están relacionados con los índices de morbilidad y mortalidad temprana. Llegando a un 14% de la cantidad de personas en relación con el total de la población. Por otra parte, se visibilizan las trasgresiones a los derechos humanos de las personas que tienen estos trastornos lo que acrecienta aún más el problema. Los recursos para atender los trastornos mentales en general se reparten de manera inequitativa y su uso ha sido ineficaz, la cifra para este entonces mostraba que los países con

ingresos bajos y medios-bajos tienen una diferencia en el tema de tratamiento que supera al 75% en relación con otros países de mayores ingresos (OMS, 2008).

Desde el enfoque de la salud mental comunitaria se plantea que además de brindar tratamientos ambulatorios, es necesaria la construcción colectiva de escenarios y prácticas que animen la salud mental y la independencia comunitaria. Lo que las autoras denominan des-enfermar las identidades y des-localizar los lugares de cuidado, facilitando la formulación de propuestas donde las personas con diagnóstico no sean estigmatizadas, dando lugar a novedosos espacios de acción para la vida y la cooperación social, donde las personas más allá de compartir un diagnóstico puedan compartir también, gustos, intereses y aspiraciones (Fernández, et ál., 2020).

El Secretario General de Naciones Unidas, Guterres (2020) recordó que parte de la cobertura sanitaria universal consiste en el compromiso de abordar la salud mental, ya que muy pocas personas pueden acceder a un servicio de salud mental de calidad, a pesar que casi mil millones de personas en el mundo padecen un trastorno mental, cada 40 segundos, alguien muere por suicidio, y se registra que la depresión es una de las trascendentales causas de enfermedad y discapacidad entre niños y adolescentes, las desigualdades no se hacen esperar, la situación es más difícil para los países de ingresos bajos y medianos, pues, más del 75% de las personas con problemas de salud mental no reciben ningún tipo de tratamiento, la cifra habla por sí misma, en general, los gobiernos de los diferentes países tienen un gasto promedio de menos del 2 por ciento de sus presupuestos de salud para atender afecciones relacionadas con la salud mental (Noticias ONU, 2020).

La salud mental está íntimamente relacionada con las capacidades del cerebro social lo que constituye un componente integral y fundamental para la salud comunitaria. La OMS en la Constitución de la organización mundial de la salud refiere que: “La salud es un estado de

completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (2014, p.1). La salud mental se ubica en un estado de bienestar en donde las personas hacen uso de sus capacidades y pueden afrontar lo que se considera el estrés normal de la vida, que les permite trabajar de manera fructífera y apoyar a su comunidad. De esta definición se puede afirmar que la salud mental es la plataforma fundante del bienestar individual y comunitario (OMS, 2014).

La salud mental y el bienestar son primordiales para desarrollar las capacidades colectivas e individuales del cerebro social para pensar, expresar sentimientos, relacionarse con los demás, tener dignidad laboral y llegar a disfrutar de la vida, es aquí donde se hace preponderante el fomento, la protección y la recuperación de la salud mental de las personas, las comunidades y en general de las sociedades de todo el mundo (OMS, 2018). Los trastornos mentales actualmente ocupan el 16% de las enfermedades y lesiones en niños y jóvenes entre 10 y 19 años, la mitad de los trastornos mentales inicia a los 14 años o antes, pero la generalidad es que en la mayoría de los casos no se diagnostican ni reciben tratamiento, esta situación trae como consecuencia que la enfermedad persista hasta la edad adulta, llegando a afectar al mismo tiempo la salud física y mental y a su vez la limitación de condiciones en las oportunidades de poder llevar una vida adulta satisfactoria (OMS, 2020).

Es indiscutible que los trastornos del comportamiento infantil deben ser tratados a tiempo y las sociedades deben disponer de acciones comunitarias para atender estas necesidades, ya que son la segunda causa principal de morbilidad en adolescentes entre los 10 y los 14 años, y la undécima entre los 15 y los 19 años, dentro de las afecciones se incluye el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, que incide directamente en los procesos de aprendizaje y regulación social de las escuelas, pues se relaciona con dificultades de atención, excesiva inquietud motora, inadecuada respuesta para la edad sobre las consecuencias de las

propias acciones y otros trastornos de la conducta que pueden llegar a presentar comportamientos destructivos o desafiantes. Estos trastornos del comportamiento infantil que no se tratan a tiempo y adecuadamente, pueden afectar gravosamente la educación de los adolescentes llegando incluso a desencadenar en comportamientos delictivos (OMS, 2020).

En los últimos diez años, la situación de la violencia interpersonal en el mundo y también en América Latina se ha visibilizado como un problema a discutir en la agenda política, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF, 2018) advierte que es un fenómeno de mayor repercusión social y sus formas son cada vez más reconocidas, objeto y sujeto de diversas investigaciones en distintos campos del saber y en distintos contextos, especialmente por el incremento de su frecuencia, además de los daños colaterales que ocasiona en quienes la padecen. La violencia se ha multiplicado en sus distintas formas y expresiones a lo largo y ancho del continente, afectando a un gran número de la población, sin tener en cuenta la edad, el origen o la clase social.

Según el Boletín estadístico mensual del Centro de Referencia Nacional sobre Violencia (CRNV, 2021) en lo que va corrido del año al mes de marzo, en Colombia, las muertes violentas según ciclo vital, es decir la primera infancia que va de los 0 a los 5 años: 10 homicidios, la infancia de 6 a 11 años: 5 homicidios y la adolescencia que va de los 12 a los 17 años: 108 homicidios, siendo las ciudades capitales las que tienen mayor número de muertes violentas, en su orden son: Bogotá, Cali, Medellín y Barranquilla. En el tema de las lesiones no fatales según ciclo vital se presentaron en primera infancia 36 casos de violencia interpersonal, 212 casos de violencia intrafamiliar y se practicaron 596 exámenes medicolegales por presunto delito sexual. En la infancia 62 casos de violencia interpersonal, 336 casos de violencia intrafamiliar y se practicaron 1.352 exámenes medicolegales por presunto delito sexual. En la Adolescencia, se registraron 959 hechos de violencia interpersonal, 674 casos de violencia

intrafamiliar y se practicaron 2.191 exámenes medicolegales por presunto delito sexual. Las ciudades capitales que más lesiones no fatales reportan según contexto son: Bogotá, Medellín y Cali.

Las cifras de violencia en Colombia de acuerdo con los datos existentes (CRNV, 2021) indican un alto porcentaje, sin embargo, en este estudio únicamente se están analizando las cifras de la primera infancia a la adolescencia, es decir, de los 0 a los 17 años. La violencia intrafamiliar según contexto y sexo contra niños, niñas y adolescentes registra que es más recurrente en las mujeres con 578 casos, aunque no dista mucho de la violencia ejercida contra hombres que es de 502 casos. La violencia intrafamiliar según grupo de edad y contexto registra que entre los 0 y 4 años se presentaron 173 casos, entre los 5 a 9 años se reportaron 236 casos, entre los 10 a 14 años, se registraron 380 casos y entre los 15 a 17 años se registraron 291 casos. El principal propósito de este informe según la CRNV (2021) es la intención que estas cifras se conviertan en una base para una propuesta de transformación en las políticas públicas que reduzcan tanto las lesiones fatales como las no fatales causadas en el territorio colombiano a toda la población, pero especialmente a los niños, niñas y adolescentes.

La situación del país en cifras de violencia es dramática, durante el conflicto armado colombiano que duró alrededor de 50 años, y que posteriormente en 2016, se firmó un Acuerdo de Paz, entre el estado Colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), posterior a este acuerdo se creó la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) que es un mecanismo de justicia transicional y un Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR), creado para la culminación del conflicto y la posibilidad de una paz estable y duradera. La JEP, cumple la función de investigar, aclarar, juzgar y condenar los crímenes ocurridos durante la confrontación armada (JEP, 2016) esta jurisdicción acaba de presentar un informe donde asegura que solo en el periodo de 2002 a 2008, se

habrían presentado, por lo menos, 6.402 víctimas de lo que se ha conocido como ejecuciones extrajudiciales o “falsos positivos”, es decir la cantidad de muertes ilegítimas de civiles que no hacían parte del conflicto armado, pero que fueron presentadas como bajas en combate (Parada, 2021). Toda esta historia de muerte y violencia es parte de la vida de muchas personas que hoy día están en los centros urbanos tratando de sobrevivir a esta tragedia.

La educación para la paz, la convivencia, el cuidado y la ayuda en la escuela se supone como una prioridad para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) entre otras, por las distintas situaciones que inquietan al país y la responsabilidad de la escuela para promover la práctica de la democracia y los derechos humanos, sobre todo, si se tiene en cuenta que la violencia es una de las causas más recurrentes de muerte en Colombia, los altos niveles de violencia afectan también las relaciones cotidianas de la escuela, esta es una de las razones por las cuáles se considera importante educar para aprender a convivir y resolver adecuadamente los conflictos sin recurrir a ningún tipo de violencia, teniendo en cuenta el respeto a las diferencias, pues, desafortunadamente en Colombia tenemos la aterradora cifra de un líder social asesinado por día (Semana, 2020). Lo que se traduce en la necesidad de construir espacios de diálogo en la escuela.

La imperiosa necesidad de abordar los trastornos del comportamiento infantil además de ser una preocupación y un tema de salud pública, puede llegar a tener alguna incidencia en el ámbito escolar, en el estudio de Pfaff (2017) se dice que el cerebro tiene la facilidad de trabajar comunitariamente, de desarrollar altruismo y comportamientos prosociales, además tiene la capacidad de programar y extender los principios éticos para la solidaridad, la amabilidad, la sanación, el apego seguro, el cuidado y la ayuda. Por lo tanto, para desarrollar estas capacidades del cerebro social se deben cuidar los factores de riesgo primitivos, de desprotección, las múltiples formas de vulnerabilidades, de riesgo situacionales no atendidos

oportuna y solidariamente, en donde se han venido desconociendo prácticas de ayuda relacional que podrían mejorar las actuales condiciones de salud mental y los problemas derivados de ella.

En Colombia, según la Encuesta Nacional de Salud Mental (2015) y los últimos estudios de consumo de drogas que fueron realizados con la población en general en el año 2019, con universitarios en 2016 y con escolares en 2016, permitió identificar que el principal problema relacionado con la salud mental es la depresión, que alcanza aproximadamente al 5% de la población adulta y la conducta suicida. Por otra parte, debido a la pandemia el Ministerio de Salud (Minsalud, 2020) habilitó una línea nacional de apoyo en salud mental que ha realizado más de 11.400 atenciones, el 43% se orientaron a la respuesta frente a síntomas de ansiedad, estrés y depresión, las ciudades que más solicitudes registraron atención fueron Bogotá, Antioquia, Cundinamarca y Atlántico con un 54.5% del total de personas que solicitaron ayuda, 1.450 personas recibieron sesiones virtuales de educación sobre cuidado de la salud mental. El 23% de las atenciones de la línea 192 en la opción 4, se dirigieron al apoyo de niños, niñas y adolescentes con programas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

En la prueba Saber 11 que presentaron estudiantes colombianos de grado undécimo de colegios públicos y privados al analizar los resultados se encontró que el promedio del conjunto de colegios, en relación con el área de ciencias sociales, pertenece a un 45.3 sobre 100, este resultado ha sido objeto de preocupación dentro del sistema educativo, pues en esta área en particular, se supone que los estudiantes deberían desarrollar capacidades socioemocionales dentro de ellas la empatía y además la claridad de no aceptar la corrupción de ninguna manera. (Pulzo, 2019) Y aún más teniendo en cuenta que un estudio realizado por la página web U.S. News, que se realizó con 180 países, Colombia fue percibido como el país con mayor corrupción pública (El tiempo, 2020).

En una encuesta de clima escolar realizada por la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2018) al indagar por las relaciones positivas entre estudiantes, se encontró que el 26% de los encuestados no manifestaron comportamientos de apoyo entre pares, el 50% de los encuestados dicen no tener la disposición de ayudar a otras personas de la institución, sólo el 14% de los docentes y directivos docentes tienen una percepción positiva acerca del compromiso y ayuda de los padres de familia con la institución educativa en el sector público, el 39% de los encuestados percibe de manera negativa la participación en actividades que fomentan la convivencia escolar, el 34% de los estudiantes manifiestan que no se sienten interesados en representar a su colegio (Veeduría Distrital, 2019).

Los niños y los jóvenes no son ajenos a los problemas de la sociedad como la desigualdad, la violencia y la salud mental, entre otros. Hoy día, la neurociencia es un recurso en donde se está formando una nueva construcción epistemológica (Pickersgill, 2013). El estudio del cerebro no es solo un asunto de la neurociencia, sino, que se ajusta a la investigación social y por lo tanto se considera de interés en el territorio de la escuela. Últimamente con los progresos científicos y las técnicas de neuroimagen se conocen más detalles sobre el funcionamiento del cerebro, lo que ha llevado a comprender los límites y posibilidades del comportamiento humano (Slachevsky, 2015).

Las consecuencias sociales de la ausencia de solidaridad y empatía en el mundo como la pobreza, la desigualdad, el desempleo, el desplazamiento, el analfabetismo, la violencia y la afectación producida a nivel de las enfermedades mentales, sobre todo en la actual coyuntura del aislamiento por la pandemia en toda la población, incluyendo la infantil, son elementos del cerebro social y a pesar de que el cerebro social es una categoría científica, será objeto de análisis en el espacio escolar y las relaciones que se derivan de los comportamientos en la interacción cotidiana y su incidencia en el aprendizaje. La utilidad de analizar las intenciones

presentes en las narrativas de las estudiantes sobre el desarrollo de las capacidades del cerebro social da lugar a la definición del problema que será indagado en la primaria del colegio Técnico Menorah.

1.1.2 Definición del problema.

En un experimento social realizado por la Fundación Naked Heart (2020) se dice que por naturaleza los niños son solidarios y que tienen muy desarrolladas las neuronas espejo, que son aquellas que permiten sentir como el otro, pero, todo parece indicar que a medida que los niños van creciendo, van perdiendo poco a poco esta sensibilidad, que termina derivando en comportamientos individualistas, competitivos e indiferentes. La motivación de este estudio es establecer la relación entre las narrativas de las estudiantes de cuarto grado y la percepción que se tiene del cerebro social y común-unidad para comprender y analizar la promoción de las capacidades del cerebro social desde una aproximación realizada con estudiantes de primaria del Colegio Técnico Menorah Institución Educativa Distrital (IED).

En diversos estudios realizados en contextos escolares como el de Romero (2018) se reconoce que la educación inicial es fundamental para el desarrollo integral de los niños, pues existe una mayor plasticidad cerebral que facilita el aprendizaje en distintos aspectos bien sea el social, el emocional o el cognitivo. Los resultados de la investigación realizada por Diaz Granados (2014) muestran que las expresiones de violencia son menores en los ambientes escolares donde hay una participación abierta de los estudiantes. Torrente, Cappella y Watling (2014) refieren que las intervenciones en el aula deberían promover comportamientos prosociales en los estudiantes en un marco de planes de aula completa que anime a todos los estudiantes a esforzarse, a hacerlo mejor y apoyar a los demás.

1.2. Pregunta general de Investigación

¿Cómo se percibe el cerebro social, la común- unidad y los elementos que promueven su desarrollo en las narrativas cotidianas de las estudiantes de grado cuarto de primaria del Colegio Técnico Menorah IED?

1.2.1. Preguntas secundarias de la investigación.

¿Qué pensamientos, emociones y sentimientos relacionados con el desarrollo del cerebro social y la común-unidad están presentes en las narrativas de las estudiantes de grado cuarto del Colegio Técnico Menorah IED en situaciones de contexto?

¿Qué elementos de análisis se perciben en las narrativas cotidianas de las estudiantes frente al uso de las competencias y habilidades para la vida desde el cerebro social y la común-unidad?

¿Es posible comprender a partir del análisis de contenido de las narrativas cotidianas del grado cuarto, los elementos que promueven el desarrollo de las capacidades del cerebro social y la común- unidad?

1.3 Justificación

El tema de investigación relacionado con el cerebro social en estudiantes de cuarto grado, resulta de importancia ya que al conocer la percepción sobre esta categoría se espera que los resultados ayuden a comprender su significado en la cotidianidad del aula a través de la promoción de sus capacidades y las competencias que se requieren para vivir en común-unidad siendo un aporte y contribución a la estructura del conocimiento existente y de su aplicación práctica y concreta en la escuela que propenda por el bienestar social indagando por situaciones de contexto y analizando en las narrativas de las estudiantes las capacidades del cerebro social y la común-unidad en un espacio cotidiano como el familiar y el escolar, resaltando su conveniencia, su relevancia social, las implicaciones prácticas y su utilidad

metodológica y teórica.

1.3.1. Conveniencia.

No es desconocido que en general las escuelas, unas más que otras, presentan dificultades de convivencia, conflictos manejados inadecuadamente y otras formas de violencia, derivadas de distintas situaciones. De acuerdo con un estudio revelado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en Colombia el 7,6 por ciento de los estudiantes aseguró estar expuesto diariamente a algún tipo de maltrato físico en su colegio (El tiempo, 2018). Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación es analizar la percepción del cerebro social y la común- unidad, se espera llegar a comprender su significado en la cotidianidad escolar a través de la promoción de las capacidades del cerebro social en una aproximación pedagógica con estudiantes de primaria del Colegio Técnico Menorah Institución Educativa Distrital (IED)

1.3.2. Relevancia social.

En la actualidad se habla de la cuarta revolución industrial, que está cambiando las formas de producción, la economía y el comercio que, a su vez, está incidiendo en la manera de vivir, de trabajar y de relacionarse (Echeverría y Martínez, 2018). Dentro de los principales beneficios de esta aproximación pedagógica se identifica su indagación en el espacio de la escuela en relación con las competencias del futuro que tienen que ver con el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión y la capacidad de análisis, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación como articuladores de narrativas y relatos, el aprendizaje desde la vida, el desarrollo de competencias como la solidaridad, el trabajo con otros, y la integración interdisciplinar del conocimiento (Davies et al., 2011; Echeverría y Martínez, 2018).

1.3.3. Implicaciones prácticas.

Indagar el fenómeno del cerebro social en la escuela, servirá para reconocer aspectos del cerebro social y la común-unidad en las narrativas escolares a partir de las apuestas pedagógicas que permitan fortalecer las capacidades del cerebro social como estructura de pensamiento y formar en capacidades y herramientas sociales para la vida. Siguiendo a Zubiría (2018) la educación básica que se brinda en las escuelas debería dedicarse a consolidar en los estudiantes además de contenidos programáticos, las competencias básicas que se requieren para pensar, comunicarse y convivir y es precisamente en este aspecto donde aportará esta investigación.

Teniendo en cuenta que uno de los aspectos a indagar es la narrativa y su relación con el fortalecimiento pedagógico en capacidades y herramientas para la común- unidad desde el cerebro social en estudiantes de primaria del Colegio Técnico Menorah IED, se busca identificar qué elementos del currículo transversal, se podrían articular en líneas de pensamiento que desarrollen dimensiones humanas como: amar, sentir, pensar, actuar y comunicar, ya que la metodología del cerebro social se construye a través del mito, la metáfora, la expresión creativa, artística, la música, la creatividad, el movimiento expresivo, la investigación del entorno, el juego y el deporte, al igual que la permanente promoción de relaciones sanas que tiendan a la autonomía, la independencia y autoafirmación de reconocerse como un ser legítimo y en último amado (Zabala, 2016).

Por ahora se destaca como relevante en esta propuesta de investigación, la intención de aportar en el estudio del cerebro social cómo ámbito de aplicación en el espacio escolar, un tema vigente en las nuevas corrientes educativas y especialmente en el modelo de educación Interestructurante que es el adoptado por el Colegio Menorah Institución Educativa Distrital donde se realiza la investigación, en este tema se pone de relieve la importancia del desarrollo

y no simplemente el aprendizaje, buscando que existan mayores niveles de pensamiento, afecto y acción que como menciona Zubiría (2006) un modelo pedagógico interestructurante debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la necesidad que tienen las escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas.

Las tecnologías de la información y la comunicación con sus redes sociales, en este sentido, se convierten en articuladoras de comunicación, sobre todo en los tiempos de coyuntura de la situación mundial generada por la pandemia que tuvo como consecuencia el aislamiento social, generando nuevas formas de comunicación e interacción en los distintos escenarios escolares, laborales y sociales que dieron lugar al relato del común hacer, donde el cerebro social es un gestor de nuevos paradigmas, es un desarrollador y armonizador de la vida social, ética, estética, lógica y del derecho (Zabala, 2016). En un escenario inesperado por la humanidad y el orden social que puso en escena formas distintas de comunicación.

1.3.4. Utilidad metodológica.

Se espera que esta investigación tenga un efecto que beneficie no solo los procesos pedagógicos en el aula, sino también la necesidad de construir escenarios diversos en la escuela para la recreación del pensamiento, la solidaridad, la expresión, la solución pacífica de los conflictos y la comunicación asertiva. Se considera importante y necesario este estudio sobre el cerebro social en la escuela, porque se ofrece la posibilidad de una exploración relacional sobre este fenómeno, buscando comprender su incidencia en el aprendizaje y la convivencia entre estudiantes de primaria. De esta forma se espera indagar por las apuestas pedagógicas que tengan el propósito de afectar el individualismo en el contexto educativo, llegando a tener un sentido de lugar frente a la diferencia que existe en la escuela, explorando la categoría del cerebro social como acción situada entre las estudiantes.

Para esta investigación se cuenta con la población femenina de un colegio distrital en la ciudad de Bogotá Colombia, se cuenta con una primera aproximación al fenómeno del cerebro social, y la motivación analizar el fenómeno del cerebro social en estudiantes de primaria, a partir de una propuesta metodológica de entrevistas y narrativas orales y escritas teniendo en cuenta las necesidades de información y los intereses de la indagación, por lo tanto, se considera que puede efectuarse la investigación, considerando que de esta manera se reducen las amenazas a la validez del proceso de investigación.

1.3.5. Utilidad teórica.

De acuerdo con lo establecido en las Normas de titulación de la Universidad Cuauhtémoc en los posgrados de Educación a Distancia (2020) el resultado de la investigación debe ser original además de aportar alguna contribución, en este caso a la línea de generación y aplicación del conocimiento que concierne a la Salud Mental y Educación, la tesis que lleva por título “El cerebro social, aproximación pedagógica para la común-unidad en la primaria del colegio menorah” pretende aportar en este campo teórico a partir del análisis y reflexión de las narrativas de las estudiantes y la promoción de las capacidades del cerebro social, desde la literatura existente y que está relacionada con el fenómeno del cerebro social en su componente científico, pero también, su incidencia en el comportamiento humano.

1.4. Supuestos teóricos

Las situaciones de contexto vividas, narradas y percibidas por las estudiantes de grado cuarto de primaria del Colegio Técnico Menorah IED pueden llegar a promover elementos para desarrollar las capacidades del cerebro social y la común-unidad.

El presente estudio, busca generar avances en la comprensión del fenómeno del cerebro social en el territorio escolar y su relación con el currículo, siendo el elemento articulador de los planes de estudio y de las múltiples interacciones que se dan en la cotidianidad, su valor teórico

implica una mirada desde la escuela de una categoría que en principio se considera propia de la neurociencia y se reconceptualiza en una aproximación pedagógica a las narrativas de las estudiantes de cuarto grado, frente al paradigma de la ciencia y la oportunidad de reconocer los procesos cerebrales en el aprendizaje, las intenciones presentes en el currículo para desarrollar las capacidades del cerebro social en las dinámicas propias de la cotidianidad escolar al escuchar las voces de las estudiantes, sus narrativas y llegar a la comprensión del fenómeno indagado.

Capítulo II Marco Teórico

En este capítulo se encuentra la fundamentación teórica del análisis conceptual de la teoría educativa del modelo pedagógico Interestructurante a partir de la clasificación que hace Louis Not de los paradigmas pedagógicos y el desarrollo del pedagogo colombiano Julián De Zubiría, al igual que su relación con el diseño curricular del colegio Técnico Menorah siendo el marco contextual y pedagógico del cerebro social. También se realiza un análisis conceptual de las categorías cerebro social y común- unidad, donde se exponen los conocimientos que existen a partir de la literatura y también de estudios empíricos que dan cuenta de las investigaciones pertinentes y actualizadas realizadas sobre estas categorías y otros elementos que se relacionan con los temas desarrollados.

En la revisión crítica de la literatura indagada, se describe el cerebro social como una categoría científica, y se presentan algunos estudios empíricos de los hallazgos del cerebro social y su incidencia en el comportamiento humano. Por otra parte, se hace un análisis conceptual de la categoría común-unidad y su desarrollo en las actuales formas de comunicación mediadas por la tecnología, al igual que estudios empíricos que se aproximan a esta categoría, posteriormente, se presenta un análisis del cerebro social y la común- unidad en el territorio escolar y su relación con la inteligencia emocional, las competencias sociales y las competencias ciudadanas. Por último, se presentan estudios empíricos donde se cruzan estas categorías.

2.1 Teoría Educativa desde el cerebro social y los modelos pedagógicos interestructurantes

El estudio del cerebro social tiene en cuenta el modelo pedagógico interestructurante desarrollado por Julian De Zubiría, que es un referente de la educación en Colombia y actualmente es el modelo pedagógico planteado en el colegio Técnico Menorah IED, donde se lleva a cabo la investigación sobre el cerebro social. Zubiría (2006) ubica en el modelo pedagógico interestructurante, que, el conocimiento se cimenta por fuera de la escuela, pero que a la vez es reconstruido de una forma activa e interestructurada, que se da en condiciones de diálogo pedagógico entre los distintos actores que son: el estudiante, el saber y el maestro, y, para que esto sea posible, se debe contar con la mediación apropiada del docente, que ayude intencionadamente, significativa y trascendentalmente al progreso integral de los estudiantes y la libertad del ser humano.

El filósofo francés Not (1994) conocido por sus aportes a la pedagogía, clasifica los modelos pedagógicos a partir de tres categorías, la primera es la heteroestructurante, donde el alumno adquiere el conocimiento que deposita y moldea su maestro. La segunda categoría se refiere al autoestructurante, donde el estudiante construye su propio conocimiento y el maestro es un guía, y como tercera y última encontramos la interestructurante, que es el referente de esta investigación, donde el conocimiento se construye por medio del diálogo y las relaciones entre el maestro, el estudiante y el conocimiento.

A partir de la clasificación anterior que hace Louis Not, de los paradigmas pedagógicos, Zubiría (2006) los desarrolla en el recorrido del paradigma heteroestructurante, donde se ubica la escuela tradicional y los modelos conductistas, al autoestructurante, donde encontramos la escuela activa y los enfoques constructivistas y por último el interestructurante donde se recogen los enfoques histórico-culturales y dialogantes. En este recorrido se refleja el cambio

que ha tenido el proceso educativo, las metodologías y el papel de los sujetos que intervienen en él, anticipando a través del tiempo la acción por encima de la trasmisión y la reproducción.

El aprendizaje pasó de presentarse ya construido a tener un carácter significativo para el estudiante cuando se le permitió aprender haciendo y experimentar el contexto teniendo en cuenta sus necesidades e intereses, la acumulación dejó de tener importancia, dando paso a la percepción, interrelación e interacción, permitiendo el desarrollo de procesos comprensivos, que convirtieron al estudiante en un ser activo en su formación a partir del uso de sus conocimientos previos para resolver situaciones problemáticas nuevas, sin embargo, en este modelo el conocimiento se presenta como una construcción paidocentrista. El principal aporte que hace el modelo pedagógico interestructurante, es, considerar el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, pero también, comprende que la mediación y el diálogo con el docente es una condición necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo y social (Zubiría 2006).

Con la mediación del docente se busca mejorar las oportunidades de cada persona para lograr aprendizajes significativos que se puedan adaptar y aplicar en distintos contextos o situaciones, desde la experiencia propia hasta nuevos aprendizajes (Feuerstein, citado en Noguez, 2002). Es por lo que un modelo pedagógico dialogante, tiene que empezar por establecer el nivel de desarrollo de los estudiantes y en específico por averiguar sus debilidades y fortalezas, con el fin de recibir en ambos casos apoyo, orientación y desarrollo, es decir, permitir que la fortaleza del presente se consolide a futuro, considerando el beneficio propio y al mismo tiempo el beneficio colectivo y social (Zubiría 2006).

De acuerdo con lo dicho por Not (1994) las estructuras mentales se logran establecer a partir de representaciones mentales que se ubican en distintos niveles de funcionamiento teniendo en cuenta el contenido que esté presente, también señala que el conocimiento se

concreta por medio del ejercicio práctico o simbólico, material o intelectual, que permite ejecutar una acción que se logra en la unión de estructuras mentales, esquemas o sistemas que establecen disposiciones a actuar de cierta manera, por lo tanto, el vigor de las metodologías activas consiste en un alto grado de motivación, la liberación del pensamiento y la autonomía para la acción.

Los contenidos en el modelo pedagógico interestructurante siguiendo a Zubiría (2006) tienen en cuenta distintas dimensiones de la inteligencia humana y utilizan herramientas del conocimiento como la metacognición de tipo analítico, por lo tanto, se debe garantizar el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico. Lo cognitivo, hace referencia al conocimiento como tal y está unido al pensamiento, lo praxiológico o procedimental, hace referencia al hacer, es decir está ligado a la acción, y, por último, lo valorativo hace referencia al ser, el afecto y el desarrollo socioemocional en relación con la persona que siente, actúa y piensa, y en esta misma intención se despliega el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al describir el modelo pedagógico interestructurante, Not (1994) establece que es un proceso organizado para desplegar las situaciones educativas, y la pedagogía es vista como una metodología basada en una problemática, que estudia las situaciones, las elecciones y las organiza en un contexto, donde el conocimiento no se transmite y lo fundamental no se inventa, porque el conocimiento ya está estructurado en la manera cultural y existe antes que el individuo y permanece como un conjunto de elementos que dependen unos de otros y que no podrían ser, sino por la relación de ida y vuelta entre ellos, en este escenario de diálogo pedagógico se construye el conocimiento.

Las metodologías del modelo pedagógico interestructurante, de acuerdo con lo enunciado por Zubiría (2006) están coligadas al diálogo y la estimación del proceso de aprehendizaje que se realiza por etapas y por niveles de complejidad progresiva y que ubican el

rol directivo y mediador del docente y el rol activo del estudiante. En este modelo pedagógico se privilegia como herramienta metodológica y didáctica el seminario y el debate, donde los procesos de socialización cumplen un espacio relevante para lograr el aprendizaje esperado. Idea reforzada por Cabarrús (2018) quien afirma que el liderazgo para la transformación social que necesita el mundo de hoy, no radica únicamente en los conocimientos, sino en contribuir a formar personas íntegras, reflexivas, competentes, compasivas y solidarias.

La evaluación en el modelo pedagógico interestructurante se concibe como un proceso que tiene en cuenta las distintas dimensiones humanas, por lo tanto, la evaluación también debe abordar, al igual que en los contenidos, lo cognitivo, lo valorativo y lo praxiológico, la función principal es responder al progreso cognoscitivo, valorativo y praxeológico de cada estudiante. La particularidad de la escuela al promover este modelo pedagógico consiste en el desarrollo y no en el aprendizaje, como lo han estimado los otros modelos pedagógicos, en específico, el heteroestructurante, pues se busca describir y explicar el nivel de progreso en un momento y contexto determinado, dando lugar a la evaluación de la modificabilidad al reconocer la naturaleza intersubjetiva de la evaluación (Zubiría 2010).

En este orden de ideas la pedagogía y la enseñanza para la comprensión según Arboleda (2015) se inscriben dentro de los modelos pedagógicos Interestructurantes que comparten la visión del colegio donde se desarrolla la investigación, pues en ellos se promueve la formación integral de las personas para que puedan actuar y vivir con dignidad, con ética y estética, donde se encuentra una cercanía con el cerebro social, al usar el conocimiento de manera íntegra, al relacionarse con otros y otras en contextos diversos y reconocer en el currículo la necesidad de valorar las distintas dimensiones humanas, el contexto y la investigación del entorno, por lo tanto, el análisis del currículo, es más que necesario para determinar el nivel de aproximación a las capacidades del cerebro social en la acción cotidiana

del colegio Menorah desde los lineamientos nacionales hasta los elementos del currículo propio.

2.1.1 El cerebro social, análisis desde el diseño curricular.

Teniendo en cuenta que las capacidades del cerebro social están directamente relacionadas con aspectos del comportamiento y la convivencia humana, se encuentran antecedentes que soportan la necesidad de favorecerla. Es así como se creó el centro mundial de investigación, capacitación y solución de conflictos para intercambiar experiencias y diseñar estrategias para construir una cultura de paz y solución de conflictos por un acuerdo con la Universidad para la paz de Naciones Unidas, en esta intención también participa la alianza estratégica con el Banco Mundial, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB) y el Instituto Luis Carlos Galán para la promoción de la educación para la convivencia (MEN, 2017).

La educación para la paz y la convivencia también encuentra un respaldo en La Constitución Política de Colombia de 1991, la ley General de educación 115 de 1994 y la ley 1620 de 2013 que establece el sistema nacional para la convivencia escolar, el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y mitigación de la violencia escolar, todos ellos encaminados a la educación para la paz, la convivencia y los principios democráticos (MEN, 2017). En general se supone que todas las escuelas del país deben considerar estos aspectos en la formulación de su currículo.

Por otra parte, se encuentran las competencias ciudadanas, que son un conjunto de habilidades y conocimientos que resultan necesarios para la construcción de convivencia, participación y pluralismo enunciados clara y públicamente, establecidas en niveles básicos a

los que tienen derecho los estudiantes de toda Colombia, están organizadas de manera gradual, teniendo en cuenta el desarrollo de los estudiantes y con un enfoque en derechos humanos (MEN, 2004). Estas competencias se relacionan con el estudio del cerebro social, pues son el eje legal y articulador del currículo que se trabaja en Colombia, y donde se ofrecen herramientas para relacionarse con los otros de una manera más fraterna y justa, que permita resolver problemas cotidianos, convivir pacíficamente y participar responsablemente en los procesos democráticos respetando y valorando la diversidad existente en sus entornos cercanos, y como ciudadanos del mundo (MEN, 2004).

La propuesta del manual de educación para la ciudadanía y el buen vivir de Carranza (2016) se relaciona con el estudio del cerebro social y la idea de construcción de un currículo en el fortalecimiento pedagógico en capacidades y herramientas para la común-unidad en estudiantes de primaria. La propuesta de formación en ciudadanía tiene un fundamento legal en Colombia ya que desde 2003 se crearon los Estándares básicos de competencias ciudadanas, que, deben ser articulados de manera transversal en el currículo. El buen vivir implica relaciones comprensivas y armoniosas y es precisamente sobre este aspecto al que se intenta aproximar la investigación de cómo construir espacios pedagógicos para la común-unidad.

La investigación de Díaz, et ál. (2016) se conecta con el estudio del cerebro social y el currículo, pues toma en cuenta las políticas nacionales que guardan alguna relación con el manejo del conflicto escolar y a su vez las posibles soluciones que aporten a la buena convivencia entre los estudiantes como lo son las competencias ciudadanas propuestas por el ministerio de educación nacional en Colombia. Otros estudios como el realizado por Zambrano (2018) en una institución que ofrece educación superior refuerza la idea de construcción de un currículo que integre las competencias ciudadanas, ya que deben estar presentes a lo largo de toda la vida incluyendo un espacio formal dentro de la educación superior. A su vez resalta la

importancia de integrarlas de una manera lúdica y constructiva para su mayor apropiación y es justamente esta propuesta una de las formas que se tendrá en cuenta para la observación del currículo.

En el estudio adelantado por Jiménez, González Nino y Martínez (2015) Se concluye que las propuestas establecidas tanto por el Ministerio de Educación Nacional a través de los Estándares Básicos de competencias ciudadanas y el programa de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia de la Secretaría de Educación del Distrito, promueven la formación ciudadana con el fin de reducir el conflicto escolar. Ambos programas manejan estrategias que pueden llegar a aportar a la elaboración de manuales de convivencia institucionales que contengan suficientes herramientas para la resolución de conflictos.

Para finalizar se expone que el modelo pedagógico del Colegio Técnico Menorah donde se realiza la investigación es el Interestructurante desarrollado por el maestro Julián De Zubiría Samper a partir de la clasificación hecha por Louis Not, se diferencia del constructivista, que está centrado en el estudiante y sus conocimientos previos, al darle el mismo lugar de importancia tanto al maestro como al estudiante en la mediación del conocimiento, se destaca que en este modelo pedagógico se tienen en cuenta todas las dimensiones humanas y también los contenidos cognitivos, praxeológicos y valorativos que son indispensables para el aprendizaje en la triada maestro, estudiante y conocimiento en un ejercicio permanente de diálogo pedagógico que tiene en cuenta elementos del contexto y otros aspectos que dan cohesión y sentido de pertenencia institucional.

2.2 El cerebro social, análisis conceptual como categoría científica

El cerebro social es la categoría principal de este estudio, en primer lugar se destaca que algunos estudios de primatología dieron lugar a esta categoría, pues, un antropólogo

británico encontró que los primates que estaban en grupo desarrollaban de manera importante la neocorteza cerebral, que es la zona del cerebro que permite una adecuada socialización entre las personas, también que existen habilidades que son subproductos del cerebro social como la empatía, la solidaridad y la cognición social y emocional. Lo que se conoce hoy día sobre el cerebro y lo que ocurre cuando entra en contacto con otros ha sido a través de técnicas de neuroimagen como el descubrimiento de las neuronas espejo a través de observaciones de la actividad cerebral cuando se interactúa con otros, en principio esta categoría que es propia de la neurociencia, será abordada desde estudios empíricos que han venido advirtiendo hallazgos importantes frente al comportamiento social humano y que en últimas es el interés de este estudio, reconociendo que el cerebro humano tiene la facultad natural de la empatía y la solidaridad que serán los elementos de observación en el territorio escolar en situaciones de contexto.

Se encuentra que la categoría cerebro social es trabajada inicialmente por el antropólogo británico Robin Dunbar en su estudio con primates y la evolución del cerebro social, sus hallazgos muestran que los primates que están en grupos desarrollan en mayor escala la neocorteza cerebral, frente a otros que andan solos, y a su vez estudia la relación que existe entre el tamaño de la neocorteza y la variedad de comportamientos sociales (Dunbar, 2014). Por otro lado, la hipótesis del cerebro social vincula otras ideas señalando que la empatía y la moralidad también son subproductos de la evolución y expansión de la neocorteza cerebral, y que su función principal es facilitar la cooperación entre individuos, logrando aumentar su cohesión social (Montiel y Martínez, 2012). La empatía por su parte es definida como la capacidad de las personas para experimentar los pensamientos y sentimientos de otras personas y reaccionar adecuadamente a ellos (González y Maestú, 2011). Capacidad que es necesaria para convivir y ayudar a otros.

Así mismo, Cozolino (2017) dice que el aumento del tamaño del cerebro fue provocado por las demandas cognitivas entre pares, requeridas para el cuidado biparental, dando lugar así a la relación familiar, de tamaño de grupo a tamaño de cerebro, que es la hipótesis del cerebro social y responsable de proporcionar la evolución de la cognición social que toma su forma última en la teoría de la mente en los seres humanos. Por su parte Valdizán (2008) afirma que biológicamente en el cerebro existen las estructuras neuronales implicadas necesarias para la sincronización del cerebro social y que son la base de la supervivencia del individuo y de la especie para entablar y mantener las relaciones sociales, advierte que la destrucción de alguna de estas estructuras puede crear situaciones, no reparables, para una correcta sociabilidad.

De acuerdo a lo expresado por el neurólogo, psiquiatra y psicoanalista francés Cyrulnik (2007) el ambiente es lo que da forma a las conexiones cerebrales, y en las interacciones sociales el cerebro logra una manera de ser sensible al mundo y responder a él, es decir que la función neuronal desempeña una significativa relación en la adquisición de aptitudes emocionales, por lo tanto, una privación afectiva temprana puede llegar a ocasionar una afectación en las conductas y las emociones, lo que constituye un interesante ejercicio de observación en la escuela. Es así como el cerebro humano se posiciona como un órgano social y, para comprender verdaderamente al ser humano, se necesita comprender el cerebro propio y su relación con el cerebro de otras personas, ya que se ha descubierto una gran cantidad de superposición neuronal en la activación cerebral cuando se piensa en sí mismo y en los otros (Cozolino, 2014).

En los estudios adelantados por Goleman (2006) se analiza la relación que existe entre el cerebro social y las neuronas espejo, donde se pudo comprobar que a través de ellas se logra establecer contacto con los demás. Estudios científicos explican que las neuronas espejo son un tipo particular de neuronas que se activan cuando un individuo realiza una acción, pero

también cuando observa una acción similar realizada por otra persona (García et ál., 2011). Se dice también que las neuronas espejo permiten recrear la experiencia de los demás y comprender las emociones ajenas, así como generar empatía, es decir que las expresiones de otros pueden desencadenar emociones similares en sí mismo, por otra parte, se advierte que existen algunas evidencias experimentales donde niños que tienen algún déficit en su sistema de neuronas espejo podrían presentar dificultades para inferir las intenciones y el estado mental de otros, concluyendo que la gestión de las emociones es de vital importancia en el aprendizaje (Sousa, 2014).

En otros estudios se encuentra que la cognición social se sucede a partir de comportamientos y procesos entre sujetos de la misma especie, se dice que algunas estructuras cerebrales cumplen una función importante en el comportamiento social de acuerdo con su localización incidiendo en el razonamiento social, la toma de decisiones, el juicio social, la empatía y la imitación. Estos descubrimientos están relacionados con la forma en que se incorporan o aprenden los valores de las acciones humanas, donde la psicología converge con la neurología, concluyendo, que la correcta sincronización entre estas zonas y estructuras cerebrales en personas adultas son el núcleo base para un ambiente libre de enfermedad (Butman y Allegri, 2001).

Recientemente con los adelantos científicos y las técnicas de neuroimagen se puede conocer más detalladamente el cerebro y llegar a comprender cómo funciona, esto ha sido un gran referente para reconocer los límites y posibilidades de la conducta humana (Slachevsky, 2015). Las neuroimágenes revelan que cuando se ayuda a otros se activa un sistema de recompensa cerebral que trae un sentimiento de bienestar (Rilling et ál., 2002). En otros estudios longitudinales se observa que el trabajo solidario en el aula, a diferencia del competitivo o individualista, beneficia en mayor grado la buena convivencia entre compañeros y

favorece el rendimiento académico, pero, para lograrlo es necesaria una educación social y emocional a partir del ejemplo de los adultos, bien sea en la escuela o en el hogar (Roseth et ál., 2008).

Desde los estudios adelantados por Cozolino (2014) Se discute la forma como las relaciones con el otro construyen el cerebro humano y a su vez reflejan una serie de avances significativos en la neurociencia social, la comprensión de las neuronas espejo y su importancia para las relaciones humanas ha continuado expandiéndose y profundizándose, la evolución de la humanidad se ha dado como sujetos sociales con cerebros y biología entrelazadas. La neurociencia es un recurso a partir del cual se está formando una nueva construcción epistemológica donde claramente se busca incidir en la sociedad de manera variada, en ocasiones sutil, pero también, de gran alcance (Pickersgill, 2013).

El análisis conceptual del cerebro social como categoría científica, da cuenta de las estructuras cerebrales necesarias para entablar una adecuada socialización y que permiten desarrollar capacidades humanas como lo son la solidaridad y la empatía, por lo tanto, en los estudios empíricos del cerebro social desde las Neurociencias se presentan algunas técnicas científicas que han permitido conocer más detalladamente el cerebro y las respuestas cuando entra en contacto con el cerebro de otras personas, lo que ha permitido establecer relaciones entre el comportamiento humano y la actividad cerebral, sobre todo cuando se interactúa con otros y otras, en principio esta categoría se va a desarrollar a partir de estudios científicos que han dado a conocer las posibilidades del cerebro humano y su incidencia en el comportamiento social, a partir de este reconocimiento se ubica el interés de estudiarlo en un escenario como la escuela donde su principal función además del aprendizaje es la convivencia.

2.2.1 Estudios empíricos del cerebro social desde las neurociencias.

En el estudio realizado por Guell, De Gabrieli y Schmahmann (2018) se pudo comprobar que coexisten circuitos cerebrales que median tanto en la formación de la autoconciencia como en la empatía, a partir del trabajo ejecutado en el cerebelo por un complejo nivel de funciones del sistema nervioso. Este estudio utilizó datos del mapa de conexiones entre las neuronas del cerebro, denominado Conectoma Humano, para observar tareas de la función cerebelosa en el aspecto motriz, la memoria de trabajo, el lenguaje, y el proceso socioemocional, con una técnica llamada conectividad funcional que busca conocer la forma en que se comunican y sincronizan las áreas de dos estructuras cerebrales, durante la realización de una tarea o en estado de reposo. La investigación muestra en los mismos participantes aspectos novedosos de la configuración funcional del cerebelo encontrando en la generalidad de los casos una colocación e identificación decisiva de distintas representaciones triples para el procesamiento tanto de tareas cognitivas como emocionales en el cerebelo, generando nuevos interrogantes científicos sobre las posibilidades del cerebro humano, que es también un tema de interés en el presente estudio.

En otro estudio realizado por dos maestros de la Universidad de L'Aquila, Italia, Quaresima, y Ferrari (2019) que tuvo como objetivo ofrecer una descripción general sucinta y sencilla de las nociones básicas de las respuestas cerebrales mediante espectroscopia funcional de infrarrojo cercano (fNIRS) además de sus particularidades, fortalezas, limitantes y provecho para valorar la función de la corteza cerebral durante el comportamiento humano en diferentes situaciones e interacciones interpersonales a través de la ayuda del enfoque de hiperescaneo, que radica en el cotejo de la actividad cerebral paralelamente en dos o más personas. Se concluyó que el progresivo número de publicaciones es promisorio para la expansión de aplicaciones fNIRS que pueden llegar a surgir de estos desarrollos facilitando la

comparación de los descubrimientos fNIRS y posiblemente ofrecer un aporte destacado al mostrar las respuestas cerebrales a los estímulos sociales en los cerebros de los bebés y en la indagación de las relaciones en los cerebros de personas adultas cuando interactúan. Este estudio deja el interrogante de todo lo que aún se desconoce del cerebro humano especialmente cuando entra en contacto con otros.

En un estudio publicado por Oxford University Press, se encontró que las habilidades sociales posiblemente emergen de la relación entre distintas escalas de procesamiento neuronal. Este estudio tuvo como propósito una mediación sistemática al derivar una enunciación del cerebro social a partir de un metanálisis de la actividad neuronal sobre las habilidades sociocognitivas de 36 regiones del cerebro que se han considerado, tienen relación con los procesos sociales. El perfil funcional indicó que ninguna red o área cerebral se dedica exclusivamente a los procesos sociales. Por otra parte, se observó que las neuronas espejo estaban congruentemente interrelacionadas durante las tareas y más reducidamente articulados a métodos de simulación asociados en lugar de métodos de emulación abstractos. Se concluye que el comportamiento social humano es una derivación de diversos procesos neuronales en el cerebro y que estos hallazgos pueden aportar a redefinir las agendas de indagación expertas en las ciencias sociales y afectivas (Alcalá et ál., 2018). Que viene siendo la disciplina propia del presente estudio.

Teniendo en cuenta que las interacciones sociales son parte importante en la vida de los seres humanos, diversos estudios como el realizado en la Universidad de Osnabrück Alemania para compendiar y discutir la literatura sobre la técnica de hiperescaneado, han buscado comprender los elementos neuronales de dichas interacciones sociales en las últimas décadas. El objetivo de este estudio es mostrar de forma completa métodos y análisis, que se usan para medir la actividad cerebral simultánea entre cerebros de dos o más participantes, discutiendo

sus posibilidades y limitaciones para estudiar distintos elementos que pueden contribuir a la comprensión del cerebro social. Los resultados de diferentes estudios de hiperescaneado analizados confirman que es un método ventajoso y prometedor para aprender sobre la interacción social, sin embargo, los métodos de hiperescaneo son recientes, y en su mayoría son tan solo exploratorios, lo que visibiliza que se necesita continuar investigando para avanzar en la comprensión de los principios y bases neuronales del comportamiento social humano, que es el interés del estudio sobre el cerebro social. Los resultados esbozan la pregunta si en posteriores estudios se deberían contemplar más participantes para comprender plenamente el cerebro humano (Czeszumski et ál., 2020).

En un estudio realizado con estudiantes de la universidad de Oxford cuyo objetivo era estudiar las particularidades del mecanismo neuronal de la intencionalidad compartida, que es la habilidad para coordinar labores colaborativas con las de otros. Este estudio incluyó veinte tríadas de estudiantes, es decir 60 personas, 37 mujeres y 23 hombres, se solicitó a los participantes que eligieran a dos compañeros con los que no tuviera una relación romántica o familiar, once tríadas las conformaron mujeres, 5 tríadas hombres y 4 tríadas de ambos géneros. Usando el método de espectroscopia funcional del infrarrojo cercano (fNIRS), se observó que la coordinación neuronal interpersonal fue superior al armar un rompecabezas en compañía, en comparación con dos condiciones de control, que consistía en la observación de una pareja distinta armando el mismo rompecabezas o mirando una película con otro compañero. Las pruebas de permutación demostraron una activación neuronal que predecía la de su pareja, pero no la de otros grupos que hacían la misma tarea. Los hallazgos revelan una conexión única de cerebro a cerebro durante la intencionalidad compartida que supera otros elementos del intercambio social (Fishburn, ét al, 2018). Hallazgo que resulta de interés para la investigadora.

En una investigación realizada en Alemania que se propuso indagar si el entrenamiento mental encaminado hacia las capacidades cognitivas y sociales podría estimular cambios en la morfología del cerebro, a partir de datos de imágenes de resonancia magnética (IRM) longitudinales en un periodo de 9 meses de entrenamiento a una muestra de adultos entre 20 y 55 años, a través de la práctica diaria de diversos ejercicios mentales y reuniones grupales semanales, referentes a la atención e interocepción, a las destrezas socio-afectivas y habilidades sociocognitivas, mostraron cambios cerebrales estructurales y progresos conductuales provocados por el entrenamiento en los mismos sujetos en su atención, compasión y toma de perspectiva, lo que revela una plasticidad en las redes cerebrales socio-afectivas y socio-cognitivas apoyadas en destrezas cotidianas, cortas y específicas. Se concluye que estos resultados podrían suscitar el adelanto de mediaciones de entrenamiento mental establecidas en distintos ambientes como el educativo, entre otros, conducentes a mejorar la inteligencia social, la estimulación prosocial y la colaboración (Valk et ál., 2017). Estos tres últimos elementos son parte del análisis sobre la percepción del cerebro social.

En la Universidad de Princeton se llevó a cabo una investigación que tenía como objetivo probar la hipótesis de la teoría de la codificación predictiva que insinúa que el cerebro social alcanza a predecir instintivamente el futuro social de los otros. Para experimentar esta suposición, usaron fMRI para calcular las representaciones neuronales de los cambios mentales de los colaboradores tanto hombres como mujeres. El estudio de semejanza representacional dejó ver que los esquemas neuronales coligados con los cambios mentales en el presente se parecen más a los esquemas de estados posibles a futuro, que, a los modelos de estados inalcanzables a futuro, también se demostró que el cerebro hace pronósticos automáticos del futuro social de los otros. En conclusión, la codificación predictiva social promete un cuadro integrador y generador de comprensión sobre la formación del conocimiento social (Thornton et ál.,2019). Este estudio se relaciona con la experiencia social de las personas que, en la

interacción, en un espacio como el escolar, pueden llegar a anticipar los pensamientos, los sentimientos y los comportamientos de los otros.

En una investigación apoyada por el Departamento de Psicología de la Universidad de Illinois que se propuso evaluar empíricamente la arquitectura funcional del cerebro social utilizando un enfoque de múltiples métodos con cincuenta participantes con edades entre los 8 y los 16 años que terminaron un trabajo de evaluación social durante un estudio de imágenes funcionales. Los hallazgos de tres técnicas de conectividad funcional únicas señalaron que las zonas del cerebro social revelan relaciones funcionales dinámicas, a la vez que interactúan con zonas no sociales, por otra parte no se encontraron discrepancias concernientes a la edad en la formación de la red social del cerebro, lo que indica que esta arquitectura funcional está en su lugar al terminar la infancia, concluyendo que en posteriores investigaciones se deberían contemplar las relaciones de red entre las regiones del cerebro social al mismo tiempo que los enfoques univariados tradicionales (McCormick et ál., 2018).

El siguiente estudio tuvo como objetivo caracterizar el desarrollo de redes en distintas zonas cerebrales y probar las relaciones entre el desarrollo neuronal y los cambios de comportamiento en la reflexión sobre las mentes de los otros, lo que se conoce como teoría de la mente. Se utilizó una muestra significativa de niños entre los 3 y los 12 años y adultos también que observaron una película corta mientras se exponían a fMRI. La película enfatiza en las reacciones físicas de los actores con frecuencia de sufrimiento y también los estados mentales como las creencias, las aspiraciones y las emociones. Se encontraron tres descubrimientos importantes, el primero tiene que ver con las redes de dolor que son funcionalmente diferentes a la edad de 3 años, la segunda es que la especialidad funcional crece a lo largo de la infancia y por último la madurez funcional de cada red cerebral está vinculada con respuestas cada vez más anti-correlacionadas entre redes. Se concluye que el

cerebro de los niños y sus habilidades cognitivas perciben un desarrollo significativo en la primera infancia antes de iniciar la educación formal (Richardson et ál., 2018). Reconocer la importancia del cerebro social en la escuela es un interés que comparte el presente estudio.

En los estudios empíricos sobre el cerebro social, desde las neurociencias, se aborda el tema de la localización biológica de las estructuras cerebrales dispuestas en las personas en su capacidad natural para relacionarse con los demás. En principio se muestran estudios relacionados con técnicas de neuroimagen que, a hoy, son los recursos científicos utilizados para conocer más detalladamente el cerebro y las áreas que comprometen el lenguaje, la emoción y la cognición social. A pesar de ser un campo donde se continúa investigando a partir de distintas técnicas como el hiperescaneado y la espectroscopia funcional de infrarrojo cercano, que día a día aportan a la comprensión del comportamiento humano cuando establece contacto con otros, se considera promisorio para profundizar en la indagación social, sin embargo, la investigación sobre el cerebro social en la escuela, no pretende seguir métodos científicos, pero sí reconoce que en el cerebro humano hay una disposición a la empatía y la solidaridad que son los principales elementos de análisis y que dan lugar a su estudio en la escuela, desde la categoría secundaria que es común-unidad y que se presenta a continuación.

2.3 Común-unidad análisis conceptual como categoría emergente en la escuela

La idea de trabajar el tema del cerebro social y la común-unidad se inspira en el pensamiento del maestro German Zabala, pues encontró en la pedagogía, en la otredad y el amor un terreno fértil para construir relaciones equivalenciales que posibiliten la capacidad de convivir con los demás dando lo mejor de sí mismos, aún en la diferencia, Zabala (2006) Inicia discutiendo la idea de cómo los seres humanos asimilaban mentalmente que su fuerza no estaba en su capacidad individual, sino en los procesos comunitarios que les permitían

correlacionar, conjuntamente los esfuerzos de todos. Descubriendo que el aprendizaje se lograba en la comprensión del distinto y no en su eliminación, incluyéndolo en el presupuesto de su expansión cultural, donde se enriquecía con lo que traía la otredad. Esta experiencia histórica llevo a la naciente humanidad, a construir el pensamiento, sobre la base pedagógica de transmitir a las próximas generaciones, el legado de la común-unidad, podría decirse que una comunidad es un grupo de personas que comparten una identidad, que conviven y que probablemente tienen algo en común, sin embargo, para este trabajo de investigación la palabra se separa en dos partes común- unidad, entendiendo, que es la capacidad para vivir solidariamente y en armonía consigo mismo, con el otro y con el ambiente, encontrando lo común en medio de la otredad y la diferencia (Zabala, 2006).

Desde los estudios filosóficos planteados por Garrido (2012) una común-unidad corresponde a la unificación y disolución de los singulares en un plural único, lo que implica un mecanismo de progresión constante que apunta tendencialmente a la universalidad, es decir que, a pesar de las libertades personales y la unicidad del ser humano, siempre es posible encontrarse con el otro en acuerdos fundamentales, como el hecho de poseer los mismos derechos que la condición humana confiere, indistintamente de cómo se siente, como es la apariencia y como se piensa, a partir de la capacidad que tiene el ser humano para compartir solidariamente lo que cada uno trae en sus facultades humanas individuales.

En palabras de Aguerro (2017) la solidaridad se manifiesta con la condición ética de la vida humana que regula la norma moral básica en un concepto profundo de solidaridad, lo que viene traduciéndose en hacer por los demás, lo mismo que se espera que se haga por uno mismo. Torrente et ál. (2014) concluyen que las intervenciones en el aula deberían considerar las normas generales en esfuerzos para promover comportamientos positivos de los estudiantes. Las intervenciones dirigidas a niños individualmente pueden no producir los

cambios esperados, en cambio, puede ser beneficioso situar intervenciones individuales para niños que luchan en dominios académicos o sociales dentro del contexto de programas de aula completa que aliente a todos los niños a esforzarse, hacerlo bien y ayudar a los demás.

La educación del futuro planteada en el texto de Morin (2001) que fue editado por la UNESCO en el marco del programa “Educación para un futuro sostenible”, considera que debe entenderse como un saber pertinente, abierto al cambio y lo que el mismo denomina como simbiosofía, que viene siendo la sabiduría para vivir unidos, donde se respete la diversidad, se cuide el planeta y se integre el conocimiento. Díaz Granados (2014) muestra que las formas de apoyo a la violencia tienen una baja relación en los ambientes escolares donde hay cuidado, orden y una participación abierta de los estudiantes, por el contrario, en los ambientes donde predomina el autoritarismo hay una tendencia más alta de apoyo a la violencia, seguida de aquellos que son negligentes y además autoritarios, y en último lugar se encuentran los estudiantes que conviven en ambientes escolares muy permisivos, lo que pone en evidencia la importancia de la participación en la convivencia.

Teniendo en cuenta que el cerebro humano es una construcción social, Maturana y Dávila (2015) afirman que, para recuperar la conciencia en el presente cultural, el amor es el fundamento de todo bienestar psíquico y corporal y que debe guiar el vivir y convivir en la armonía del mutuo respeto y la colaboración al operar en la autonomía reflexiva y de acción desde la conciencia ética, que es un don propio de los seres humanos y se reafirma como absolutamente humano por y en la cultura. La mente es un surgimiento del cerebro que suscita la cultura, la cual no existiría sin el cerebro, hay entonces una triada entre cerebro, mente y cultura, donde cada uno de los términos necesita a los otros (Morín, 2002). Dicho esto, se ratifica la consideración que hace García (2008) sobre la teoría de la mente, aduciendo que el

cerebro es la conquista evolutiva que hace posibles los aprendizajes y la enseñanza ya que las personas se comunican, interactúan, producen y transmiten cultura.

Maturana y Dávila (2015) con su proyecto Matriztica, que es una escuela de pensamiento reflexivo, científico y filosófico cuyo centro conceptual y operacional es la biología cultural, discute la idea de cómo vivir y convivir con bienestar, con sentido ético y estético donde la colaboración surja de manera espontánea, donde exista armonía y coherencia con el mundo natural y que acoja la diversidad en un mutuo respeto. Tras años de reflexión han podido comprender que el vivir de todo ser vivo ocurre y surge evolutivamente y que cada organismo se integra al entorno y que lo hace posible con la íntima armonía de su ser y para ello es importante la comprensión de la naturaleza epistemológica y ontológica al igual que el respeto mutuo. Esta experiencia se relaciona sobre todo con el concepto de común-unidad que tiene que ver con la forma que nos relacionamos con nosotros mismos, con el otro y con el ambiente que nos rodea, el buen vivir implica relaciones comprensivas y armoniosas y es precisamente sobre este aspecto al que se intenta aproximar la investigación de cómo construir espacios pedagógicos para la común-unidad.

Algunos estudios como el realizado por Guillen (2017) encuentran que en la etapa comprendida entre los 4 y los 11 años, alrededor de la escuela primaria, se revela una enorme plasticidad e interacción entre zonas corticales y subcorticales que permiten que los niños y las niñas puedan alcanzar nuevos y significativos conocimientos y habilidades. Es por esto por lo que, en estos años, tanto el aprendizaje de contenidos académicos como el aprendizaje social y emocional son indispensables en la educación integral de las personas y los aprendizajes que se desprenden por y para la vida, en este sentido analizar las capacidades del cerebro social presentes en el currículo para la común- unidad en la primaria son claves durante esta etapa de desarrollo. Al respecto el educador, pedagogo e intelectual colombiano Zubiría (2018) sostiene

que la educación básica debe dedicarse a fortalecer en los estudiantes las competencias básicas que se requieren para pensar, comunicarse y convivir.

Por ahora se destaca como relevante en esta propuesta de investigación, la intención de aportar en el estudio del cerebro social y la común-unidad como ámbito de aplicación en el territorio de la escuela. Dicho esto, se considera importante y necesario este estudio sobre el cerebro social y su relación con la común-unidad en la escuela, porque se ofrece la posibilidad de una exploración relacional consigo mismo, con el otro y con el ambiente sobre este fenómeno, buscando comprender su incidencia en el aprendizaje y la convivencia entre estudiantes de primaria en contextos cercanos.

2.3.1 Común- unidad en las redes sociales.

En el escrito de Monasterio (2018) se muestra el trasfondo teórico del uso de tecnología digital y su atribución en la conducta humana poniendo en evidencia dos hipótesis que son antagónicas, la del refuerzo, que dice que no reduce la interacción social cara a cara, sino que la refuerza, al pasar de una comunicación virtual a una comunicación física. Y, por otra parte, la hipótesis de la sustitución que dice que la comunicación virtual reduce la necesidad de interactuar físicamente con el otro. En este orden de ideas se piensa experimentar en este tipo de comunicación tratando de integrar los aspectos positivos que han sido contrastados en este estudio.

Ubicar los conflictos que inciden en la escuela según Mayorga (2020) en su generalidad, son consecuencia de las demandas que históricamente han estado presentes en el acontecer de la sociedad, surgen en el pasado, persisten en el presente y dificultan la capacidad de empatía social que podría llegar a plantear posibles soluciones a futuro. Es así como la escuela se convierte en el escenario favorable para aproximarse a las inquietudes sociales, que entre

otras pasan por comprender las necesidades locales y globales desde una experiencia de aprendizaje donde se pueda dar un intercambio académico y cultural de aspectos socioeconómicos y políticos globales y locales ubicando principios de compromiso social y justicia que conlleve a futuros más sostenibles para sociedades locales y globales (Patel y Lynch, 2013).

El exocerebro es denominado por Ardití (2016) como un anexo de la cognición y la comunicación que disminuye las barreras de acceso a la vida pública, sobre todo en comunidades donde escasean recursos, estructura organizacional, reconocimiento y hasta una dirección física, hoy día pueden conectarse con sus otros a través de las redes sociales con herramientas sencillas como un teléfono celular o un cibercafé, en general la internet y sus dispositivos se convierten en lugares de visibilidad, que posibilitan la interacción con personas incluso desconocidas que pueden llegar a conocer posturas, necesidades de todo tipo y algo muy importante como la información que circula de forma universal y gratuita, haciendo que la interacción no sólo sea más barata e inmediata sino también más intensa, debido a la cantidad de contactos que puede llegar a tenerse a través de estos medios masivos de comunicación y a la velocidad de la información en tiempo real. Lo que pone en evidencia nuevas formas de comunicación que fueron puestas a prueba durante la pandemia.

Por otra parte, Bartra (2006) en su libro *Antropología del cerebro* refuerza esta categoría a partir de los diferentes sistemas cerebrales: el sistema reptílico, el sistema límbico y el neocórtex, agrega un cuarto nivel que es el exocerebro. Lo explica como la plasticidad neuronal que permite que el cerebro se adapte y construya en diferentes áreas, los circuitos que funcionan con deficiencias. Dicho de otro modo, supone que importantes deficiencias o carencias del sistema de codificación y clasificación, surgidas a raíz de un cambio ambiental o de mutaciones que afectaron seriamente algunos sentidos como el olfato y el oído, dieron lugar

a que en ciertos homínidos se diera una sustitución por la actividad de otras regiones cerebrales, estrechamente ligadas a sistemas culturales de codificación simbólica y lingüística. Su hipótesis supone que ciertas regiones del cerebro humano adquieren genéticamente una dependencia neurofisiológica del sistema simbólico de sustitución que se transmite por mecanismos culturales y sociales (Bartra, 2006). Este hallazgo es importante a la hora de pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se suceden diariamente en las escuelas y que son mediados por las tecnologías de la información y la comunicación como la internet.

El científico colombiano Llinás (2003) afirma que la abstracción fue un producto de la actividad cerebral intrínseca del cerebro, que reforzó el edificio social a través de la transmisión de información. En este sentido las redes sociales se interpretan como articuladoras de comunicación de narrativas, relatos, experiencias y otras formas de comunicación, siendo una discusión necesaria en tiempos de posicionamiento de las tecnologías de la información y la comunicación, donde también se busca indagar si el cerebro social es un gestor de nuevos paradigmas y si a la vez es un desarrollador y armonizador de la vida social.

2.3.2 Estudios empíricos que se aproximan a la común-unidad.

El trabajo realizado por Franco (2016) donde el objetivo es mostrar el vínculo entre cinco valores franciscanos de una escuela católica de Burgos España que se traza sembrar la sencillez, la solidaridad, la justicia, el diálogo, el respeto y la paz, analizando las particularidades de las relaciones interpersonales mediante la observación participante en las actividades desarrolladas en clase de educación física por estudiantes de sexto grado de primaria, encontrando que en la experiencia motriz se desarrollan tareas sociomotrices que promueven la socialización de las personas, concluyendo que en dicha escuela el estudiantado comprende el valor del grupo en contraposición al del individuo, de esta manera se prepara

para convivir en una comunidad que se ayuda entre sí, el juego y el deporte se entienden como elementos que integran el currículo y se relaciona con el estudio del cerebro social en la medida que explora aspectos de la convivencia como la solidaridad.

En un estudio realizado en Salerno Italia en el contexto de la pandemia, y cuyo propósito fue buscar experiencias comunes al trauma sociocultural que acercaran a la comunidad de manera empática, en la interacción con otros para la reconstrucción colectiva, mediante un rastreo documental cualitativo con enfoque interpretativo y analítico, a partir de testimonios, fichas de estudio documental y el reconocimiento de la experiencia diaria desde distintos contextos. En los resultados se puede decir que este país tiene condiciones que permiten el acceso a distintos beneficios comunitarios como un sistema de salud pública y seguridad social fuerte que resguarda a toda la población y con capacidad de ofrecer un subsidio de renta básica a los más desprotegidos para que puedan subsistir con dignidad, la investigación concluye que el trauma sociocultural consecuencia de la pandemia crea la necesidad de recapacitar en torno al yo y la convivencia en la sociedad actual, al igual que la responsabilidad moral de la empatía y la solidaridad frente a los demás que posibilite espacios de felicidad y armonía en la postpandemia (Ramírez, 2019). Se encuentra una relación importante con el estudio del cerebro social, pues entra a considerar la solidaridad y la empatía como elementos articuladores de la comunidad.

En una investigación que tuvo como objetivo ubicar el sentido de comunidad, ocupación colectiva y territorio, desde la realidad de los jóvenes de poblaciones populares de Santiago de Chile, desarrollando una metodología de Investigación Acción Participativa, con la técnica de muestreo intencionado, expone la forma en que los jóvenes se relacionan con las demandas de la vida comunitaria y sus percepciones frente a las necesidades que los inquietan, así mismo, analiza la forma como los mayores los integran y favorecen o desestimulan oportunidades de

unión y relación juvenil en los distintos escenarios comunitarios. Concluye que la forma en que se percibe el sentido de comunidad y ocupación colectiva se da a partir de experiencias sociales que derivan de problemas como la violencia, el señalamiento y el individualismo, que va configurando un malestar psicosocial que se manifiesta en ocupaciones sin control y en algunos casos en transgresión social, así mismo, busca generar conocimiento que coadyuve a la formulación de programas de intervención que promuevan bienestar psicosocial (Palacios, 2017). La relación que se encuentra entre este estudio y el que se lleva a cabo es la indagación por las experiencias sociales en los escenarios comunitarios a los cuáles pertenecen las estudiantes y sus familias.

En una investigación realizada con 324 estudiantes de cuarto grado de primaria en la provincia de Diyarbakir en Turquía durante el año lectivo 2018-2019 que tuvo como objetivo estudiar la relación entre la tendencia empática, el comportamiento respetuoso y las habilidades para resolver conflictos mediante el método de la encuesta relacional en un muestreo aleatorio a partir de tres escalas: de habilidades de resolución de conflictos, de tendencia empática y de comportamiento respetuoso mediante el modelo de ecuaciones estructurales y el análisis Bootstrap. Los hallazgos encuentran una relación importante entre la tendencia empática y la explicación de habilidades en la resolución de conflictos siendo el comportamiento respetuoso un mediador parcial demostrativo. Se concluye que el comportamiento es un predictor significativo de las habilidades de resolución de conflictos, no obstante, la investigación-acción y la investigación empírica deben llevarse a cabo en programas efectivos de resolución de conflictos con el componente empatía centrada en el respeto y similares a las experiencias de aprendizaje para obtener información más detallada sobre este tema (Sekerci y Yilmaz, 2021). En el presente estudio tanto la empatía como la solución de conflictos será objeto de observación.

En un trabajo realizado en Buenos Aires que se propuso analizar el porcentaje de varianza de prosocialidad y agresividad que predice emociones positivas, la conducta empática y la autoeficacia social, con una muestra conformada por 221 estudiantes de primaria de ambos sexos de 10 a 13 años, utilizando cuestionarios de emociones positivas, de conducta prosocial y una escala de agresividad física y social encontrando que tanto la empatía como las emociones positivas están implicadas en la predicción de la conducta prosocial en niños de ambos sexos, pero, en los niños varones es superior el dominio predictivo de la empatía que las emociones positivas, en contraste con las niñas, donde ambas variables comparten un dominio semejante, en el caso de la autoeficacia social predice la conducta prosocial solo en las niñas. Se concluye que tanto la empatía como las emociones positivas impiden el comportamiento agresivo mostrando discrepancias significativas entre sexos, ya que aplica solo en las niñas. (Richaud y Mesurado, 2016). Este hallazgo es considerado relevante al tener en cuenta que la población a la que va dirigido el estudio del cerebro social es femenina, por lo tanto, se va a considerar dentro del análisis.

Otra investigación realizada en Buenos Aires que tuvo como objetivo evaluar los niveles de empatía en 60 estudiantes de 11 y 12 años de edad donde 30 de ellos asistían a instituciones educativas con el modelo pedagógico tradicional y los otros 30 a escuelas que impartían pedagogía Waldorf, este estudio cuantitativo, con alcance descriptivo comparativo, y diseño no experimental por muestreo no probabilístico a partir del Interpersonal Reactivity Index (IRI), mostró en sus resultados que los estudiantes que recibían pedagogía Waldorf puntuaron por encima de los que asisten a la escuela tradicional en el aspecto de la toma de perspectiva y preocupación empática, llegando a la conclusión que los contrastes encontrados entre los estudiantes posiblemente se deben a la diferencia entre los modelos pedagógicos que recibieron unos y otros, ya que la pedagogía Waldorf promueve las competencias sociales. (Esturao, Gago Galvagno y Elgier, 2017). De esta conclusión se deriva la importancia de los

modelos pedagógicos en el desarrollo de capacidades como la empatía que es un subproducto del cerebro social.

El objetivo de otra investigación que se propuso validar un cuestionario de valoración de la convivencia escolar desde la percepción del estudiante, a partir de un modelo integrado de la convivencia de un muestreo aleatorio por conglomerados y estratificado donde participaron 1169 estudiantes de 34 instituciones de primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, empleando los programas SPSS v24 y AMOS para efectuar el estudio factorial exploratorio y confirmatorio. Los resultados corroboran el ajuste práctico al modelo integrado de mejora de la convivencia y también que la convivencia armoniosa en los colegios puede favorecer el bienestar, la autoestima, el rendimiento académico, además de prevenir comportamientos desadaptativos. Se concluye que diferentes cuestionarios valoran la convivencia midiendo las características de las dificultades que se presentan, pero son escasos los que se orientan a gestionar y ejecutar programas para mejorarla. (Torrego et ál., 2021) La convivencia armónica es uno de los aspectos que se analizará desde la percepción de las estudiantes y que se relaciona con la común unidad.

Una investigación que tuvo como objetivo examinar la relación entre el capital social entendido como apoyo y habilidades sociales con el comportamiento prosocial de observadores al momento de internalizar los conflictos, se contó con la participación de 299 estudiantes hombres y mujeres de grados sexto, séptimo y octavo. Los resultados muestran una correspondencia efectiva entre el capital social y el comportamiento prosocial de los observadores. Por otra parte, la internalización de los conflictos fue un componente de riesgo significativo que puede imposibilitar que los jóvenes, en especial las niñas, se impliquen en la defensa del comportamiento. Se concluye que los espectadores prosociales son un mecanismo fundamental para advertir y minimizar el acoso, lo cual da lugar a la necesidad de realizar más

investigaciones para promover acciones de comportamiento prosocial en circunstancias de acoso que se obtienen a través de las experiencias y las interacciones sociales (Jenkins y Fredrick, 2017). El comportamiento prosocial está directamente relacionado con la comú-nidad y los procesos de interacción social que propenden por el bienestar comunitario.

En una investigación avalada y financiada por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y el Ministerio de Economía y Competitividad de España donde el objetivo era establecer el nivel de usanza de cuatro redes sociales como Instagram, Snapchat, YouTube y Musical, en niños y niñas de primaria y analizar el progreso de capacidades mediáticas en situaciones informales, a partir de un estudio descriptivo correlacional y cuantitativo, con una muestra de 140 estudiantes con edades entre los 11 y 12 años. Los resultados establecen que los estudiantes tienen mucho acceso a YouTube y que tanto en la conexión como en la de construcción de contenido las periodicidades son muy altas, ubicando que los altos niveles de uso de dispositivos móviles entre los estudiantes de primaria están llevando a un aumento de redes sociales en este grupo poblacional que se está conectando a menos edad y por más tiempo. Las conclusiones preliminares muestran un alto uso de redes sociales en estas edades y un nivel de habilidad mediática entre medio y alto en las tres dimensiones indagadas: acceso, comprensión y construcción de contenido digital (Pérez, 2018). Este estudio resulta relevante sobre todo en la indagación de la comú-nidad en las redes sociales dado su enorme uso.

La comú-nidad es una categoría que propende por el fomento de la buena convivencia en una triada de relaciones consigo mismo, con el otro y con el ambiente que es el escenario natural de todo ser humano, se relaciona con el cerebro social ya que tiene en cuenta los procesos de socialización que se derivan de las interacciones interpersonales en los distintos ámbitos de la vida familiar, escolar, barrial y comunitaria, la escuela es el escenario propicio para la observación y percepción de estas formas de relación que pasan por el

conocimiento de sí mismo, del otro y del contexto que viene siendo todo lo que rodea la experiencia humana.

2.4. Análisis conceptual del cerebro social y la común-unidad en el territorio escolar desde las competencias sociales, emocionales y ciudadanas

La percepción del cerebro social y la común-unidad en la escuela es el tema que convoca este estudio, pues en las interacciones y las narrativas cotidianas entre estudiantes se derivan distintos comportamientos, pensamientos, emociones y sentimientos motivo de análisis, desde las capacidades del cerebro social como la solidaridad, la empatía y las competencias sociales, emocionales y ciudadanas. Para ir ubicando el propósito del cerebro social en el territorio de la escuela se aborda el tema del cerebro que aprende, cuyo interés es describir el proceso de aprendizaje del órgano pensante, la manera que se posibilita su desarrollo durante toda la vida a través de las numerosas conexiones sinápticas y todo lo que facilita su estimulación, en lo referente a destrezas, habilidades y competencias que propician la construcción de nuevos aprendizajes (Velásquez et ál., 2009). En lo referente a las capacidades del cerebro social se explora esta categoría como elemento de análisis en el aprendizaje cognitivo y social, al igual que su relación en los procesos cotidianos de la escuela en sus distintas dimensiones.

El artículo de San Martín (2017) aporta a este estudio, pues, reconoce que continuar indagando con mayor profundidad la complejísima red neuronal del cerebro humano y que entre más conocimiento se tenga de esta estructura y su funcionamiento, se podrá descifrar la naturaleza del conocimiento que va más allá de las dimensiones analítica y sintética, llegando a interpretarlo desde la analogía en otras dimensiones como lo son el cerebro intuitivo y cognitivo. El estudio realizado por Aguilar y Caycho (2016) enlaza con el cerebro social, en la medida que advierte que las modificaciones en el comportamiento sugieren cambios en los mecanismos

neurobiológicos, producto del estímulo que recibe el cerebro en situaciones de contexto y que exponer estos cambios a partir de leyes y principios del aprendizaje, sin duda servirá para aclarar y determinar agendas de investigación orientadas a definir, situar y valorar políticas sociales, en este caso, el currículo escolar.

Sousa (2014) encuentra una relación importante que pretende acercar a la escuela al mundo de la neurociencia, donde intenta enseñar a los docentes pensando en el cerebro, conociendo los mecanismos de la atención y la memoria, se propone mejorar la didáctica y la incidencia de la tecnología en la gestión del cerebro, reconociendo que hay periodos críticos para aprender, señalando de qué manera aprenden los niños sobre el mundo y sobre los demás. A su vez este trabajo pretende indagar por el cerebro social, hasta ahora considerada categoría y disciplina propia de la neurociencia, es así como se busca ubicar y dar sentido de lugar al cerebro social en el territorio de la escuela.

Teniendo en cuenta que el cerebro social es una categoría científica, los estudios de Overwalle y Mariën (2016) indican que la conectividad funcional del cerebelo con el cerebro en la mentalización social, explican la capacidad que tienen los seres humanos para comprender la mente de otras personas y que evidentemente es una red funcional que entra en contacto cuando se produce un proceso de socialización, lo que resulta fundamental a la hora de convivir y relacionarse con el otro en cualquier ámbito de la vida, como la familia y la escuela que es el lugar donde se interactúa con otros permanentemente.

Por su parte Sigman (2015) advierte que desde la infancia, incluso antes de la adquisición del lenguaje se forman las nociones de lo bueno, lo justo, la solidaridad y la competencia, lo que tiene una fuerte incidencia en la manera como se establecen las relaciones en los distintos ámbitos de la vida, así mismo estas nociones que se van formando en el pensamiento dejan rastros duraderos en la forma en que se razona y en la toma de decisiones,

lo que evidencia que desde la neurociencia se ha podido investigar que en los circuitos de toma de decisiones del cerebro se pueden cambiar radicalmente la manera de decidir desde lo más simple hasta lo más complejo y que terminan por definir a las personas como seres sociales, respaldando que el cerebro humano es una construcción social donde la capacidad para comunicarse y vivir solidariamente con el otro es el eje central del cerebro social.

2.4.1 Cerebro social, común-unidad e inteligencia emocional (IE).

Las competencias emocionales se relacionan directamente con las capacidades del cerebro social y la común unidad en tanto, propenden por el mejoramiento del bienestar personal y comunitario. Bisquerra (2005) dice que la educación debe preparar para la vida y con la finalidad de mejorar el desarrollo humano y prevenir enfermedades de cualquier tipo, lo que implica un esfuerzo permanente por la educación emocional y que debe estar presente a lo largo de toda la vida. En esta misma línea se pretende indagar si el cerebro social se puede poner en práctica en la escuela desde el desarrollo del ser, con todas sus facultades humanas, como el amor, la solidaridad, la empatía y el trabajo comunitario.

A su vez, Goleman (2015) discute la idea si dentro de la academia existe una diferenciación entre la inteligencia emocional y el coeficiente intelectual y de cómo el cerebro social tiene que ver con la compenetración, resonancia y química interpersonal y de cómo hoy día actúa ese cerebro social en internet. Su estudio muestra que la inteligencia emocional reside en áreas del cerebro que se diferencian del coeficiente intelectual ya que existen centros cerebrales encargados de las emociones, a su vez resalta que las lesiones en estas áreas inciden en una pérdida de la conciencia emocional, es decir en la forma de regular y reconocer las emociones.

El estudio de Cabello y Fernández (2016) reflexiona sobre la forma en que se está enseñando la inteligencia emocional en los Centros educativos y de cómo puede llegar a desarrollarse de una manera más eficiente, al tener en cuenta una mentalidad más abierta, así como la intencionalidad de la comunidad educativa, tener el convencimiento que la IE puede ser enseñada y aprendida, el trabajo riguroso, la selección de estrategias adecuadas y sobre todo el apoyo de otros. Todo esto se relaciona con el estudio adelantado, pues, tiene en cuenta el esfuerzo y apoyo de todos a la hora de implementar un programa o currículo como es el caso del cerebro social.

El artículo de Prieto (2018) aporta en el estudio del cerebro social, pues refiere que las teorías derivadas del campo de la Psicología, sobre el tema específico de la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva, han tomado un lugar relevante en los actuales discursos y prácticas educativas, no obstante, llega a la conclusión que la educación tiene una función propia, distinta a la de la psicología. En este orden de ideas la inteligencia emocional será un elemento articulador del currículo sin otra pretensión que intente suplantar el trabajo propio de la psicología, además de ser un elemento de enseñanza transversal en la educación actual.

El trabajo de Martínez (2017) está relacionado con el estudio de cerebro social, pues reconoce que los resultados de las acciones humanas serían inducidos por la estructura orgánica y natural del sistema nervioso, el diseño y funcionamiento del cerebro, también dice que la libertad política estaría permeada por el rol de las emociones en los juicios morales y políticos, encontrando una relación entre ética, neurociencias y derecho. Al plantearse un currículo articulador desde el área de ética se encuentra una relación que se aproxima a las categorías trabajadas en el presente estudio.

El inventario que hacen Bar-On y Parker (2018) ofrece un instrumento de medida de la inteligencia emocional y reconoce que la inteligencia en general está integrada por la parte

cognitiva y también por la emocional. Otros aspectos que entra a considerar este inventario es que la inteligencia emocional se construye evolutivamente, y que puede llegar a transformarse a lo largo de la vida y así mismo puede llegar a mejorar con entrenamiento y mediación terapéutica. Saber pensar mejor y actuar mejor es uno de los propósitos del currículo que se propone en el modelo pedagógico interestructurante.

Un hallazgo clave ha sido el de las neuronas espejo, ya que a través de ellas se ha podido estudiar la conexión que existe mientras dos cerebros de personas distintas interactúan y a su vez de como se contagian las emociones y se influye en el estado cerebral de los demás. Aquí surge la idea de una apuesta pedagógica que integre el desarrollo del cerebro social en el territorio de la escuela, pues de esta manera se puede llegar a comprender el fenómeno que se busca indagar en tanto las relaciones cotidianas de aula, y que tienen que ver con la empatía, la solidaridad y la regulación de las emociones (Goleman, 2015).

Continuando con Pérez, Filella, Alegre y Bisquerra (2012) en su investigación con estudiantes y docentes, discuten la idea de si las competencias emocionales pueden enseñarse y aprenderse y la necesidad de integrarlas en la educación temprana y continua de todas las personas. La investigación demostró una mejora significativa de la competencia emocional de los participantes al final de la intervención, junto a un mejor clima de relación en las escuelas que participaron del proceso. Se corrobora la opinión de los expertos en el tema, quienes afirman que las competencias emocionales tales como: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar pueden enseñarse y aprenderse.

La inteligencia emocional (IE) se considera como parte del estudio del cerebro social, pues, es una de las bases de la convivencia solidaria y pacífica, que beneficiaría también el rendimiento académico, en el análisis documental realizado por Moreno (2016) se encontró una

relación importante entre la IE y el rendimiento académico, por otra parte, señala que las niñas que cursan la primaria son más hábiles en la comprensión emocional y social comparadas con los niños de su mismo nivel educativo. Este dato es importante si se tiene en cuenta que la población del Colegio Menorah es femenina. Por otra parte, al realizar el análisis de los diferentes artículos, se pone de relieve la importancia de desarrollar estos programas, para favorecer el progreso pleno de los estudiantes en el campo educativo, además de ayudar a cimentar una mejor sociedad y convivencia.

2.4.2 Cerebro social, común-unidad y competencias sociales.

En el estudio realizado por Costa (2014) se argumenta que el cerebro es social, y que no nacemos cualitativamente humanos, que esa característica sería conquistada a partir de las experiencias vividas en el contexto social, también destaca que uno de los rasgos más relevantes del cerebro social es la capacidad para permitir el comportamiento cooperativo ya que vivimos la mayor parte del tiempo en contacto con otros seres humanos, ya sea a partir de experiencias con los contemporáneos o los antepasados y en esta perspectiva se destaca el cerebro como un órgano dinámico, plástico y producto de la evolución socio-histórica.

Las competencias sociales están estrechamente vinculadas con el cerebro social, pues van más allá de las capacidades individuales y reconocen en los procesos comunitarios la importancia de valorar los esfuerzos de todos. El estudio de Castillo y Ventura (2019) se relaciona con la investigación del cerebro social si se tiene en cuenta que su objetivo era comparar las Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales entre los estudiantes de instituciones públicas y privadas, aunque este no es el objetivo de la investigación actual, ofrece una escala importante de actitudes y estrategias cognitivas sociales que podrían llegar a enriquecer la comprensión del currículo escolar.

Por otra parte, el artículo de Adler (2017) pone en evidencia que en los procesos de formación se disponen de herramientas para formar en capacidades para el bienestar humano y que estas pueden llegar a enseñarse y aprenderse en la escuela, sobre todo si se tiene en cuenta que el ser humano desea su felicidad y que la felicidad trae beneficios en la salud física, la vida académica, profesional y personal, además mejorar las relaciones con los demás, disminuir la violencia y evitar las adicciones entre otros beneficios. Aproximarse al cerebro social y la común-unidad en la escuela es la intención principal del presente estudio.

2.4.3 Cerebro social, común- unidad y competencias ciudadanas.

Las competencias ciudadanas de acuerdo con lo que establece el Ministerio de Educación Nacional (2004) incorporan las habilidades y los conocimientos precisos para cimentar la convivencia, participar democráticamente y valorar la diversidad, con un enfoque en los derechos humanos, ya que son un conjunto de conocimientos y capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas relacionadas entre sí, que harían viable una construcción social más humana e incluyente. La investigación de Prieto y Samboní (2018) tiene relación con el cerebro social, pues comprende que, tanto la autonomía como las competencias ciudadanas pueden enseñarse y aprenderse, la comunicación abierta, la participación y la autonomía ayudaría a una mejor comprensión y permitiría poner en práctica las competencias ciudadanas. El currículo planteado para el fortalecimiento del cerebro social toma en cuenta las competencias ciudadanas como referente legal y articulador del currículo.

La educación inicial es vista como una etapa fundamental para el desarrollo integral de los niños y las niñas, dada su alta activación cerebral y una mayor plasticidad cerebral que facilita el aprendizaje en este periodo y en distintos contextos, bien sea el social, el emocional o el cognitivo (Romero, 2018). Así mismo se reconoce que la preparación en funciones ejecutivas requiere de un proceso de intervención que incluya actividades concretas para facilitar la

transferencia de las competencias ciudadanas y habilidades sociales que es justamente lo que pretende el estudio del cerebro social. Lo que lleva a concluir que orientar procesos de identificación y regulación emocional en la escuela posibilita un mejor vivir. Este proceso que a su vez es subjetivo, debe desarrollarse y proyectarse en cada persona ya que constituye una herramienta para la vida (Lancheros y López, 2017).

El estudio de Vargas (2018) permite hacer seguimiento a los hallazgos del cerebro social en la medida que reconoce que el cerebro además de sentir las emociones propias puede llegar a conectarse con las de los demás, con lo cual quedaría demostrado el fundamento neurológico de la conducta social. A su vez, atribuye como función principal del cerebro, la toma de decisiones tanto individuales como colectivas y su incidencia en la manera en que se producen las relaciones humanas en los asuntos sociales, en este sentido propone que las instituciones sociales que deberían regularnos como lo son los medios de comunicación y entre otros la escuela, deben tomar en cuenta este aspecto en la formulación de su diseño, en este caso particular, el diseño del currículo.

Todo lo anterior lleva a considerar la importancia de las mediaciones pedagógicas conducentes a mejorar la convivencia a través de herramientas para la vida. Al respecto Alarcón et ál. (2015) refiere que en estos procesos de intervención se deben integrar a los docentes que aportan desde sus experiencias y conocimientos, ya que son quienes regulan los contenidos escolares buscando que tengan relación con los contextos de los estudiantes, de igual manera los padres de familia, ya que son ellos los que inician desde sus hogares la primera formación en ciudadanía, por lo tanto el desarrollo de las competencias ciudadanas compromete a todos los que hacen parte de la formación de los niños y niñas.

El estudio del cerebro social no es solo un asunto de la neurociencia, sino que también puede hacer parte de la investigación social y es justamente este hecho, el que se pretende

indagar en el territorio de la escuela, dando lugar a la ciencia social, a partir de una categoría que en principio se concibe como científica. En la investigación del cerebro social, se brinda a los lectores una apreciación más profunda de cómo y por qué en las interacciones entre estudiantes existe la oportunidad de fortalecer las capacidades del cerebro social como la solidaridad y la empatía. Esta investigación resulta de gran utilidad pues entra en discusión la individualidad con la otredad y es precisamente esta permanente tensión que se quiere indagar en el territorio de la escuela desde una mirada relacional que permita analizar la incidencia del desarrollo del cerebro social a través del currículo en el fortalecimiento pedagógico en capacidades y herramientas para la común-unidad en estudiantes de cuarto primaria.

2.4.4 Estudios empíricos relacionados con las capacidades del cerebro social y la común-unidad desde las competencias sociales, emocionales y ciudadanas.

La educación en general debería, además de contenidos, orientar el desarrollo emocional de los estudiantes, no solo para mejorar sus habilidades académicas, sino también, para aprender herramientas para la vida que permitan la construcción de una sociedad más empática y solidaria. Los estudios que se mencionan a continuación intentan mostrar cómo la inteligencia emocional, que es una dimensión importante en el desarrollo y la gestión de las emociones se relacionan con el cerebro social y la común-unidad, necesarias para construir escuelas más amables, que reconozcan el ejercicio de la ciudadanía responsable como un compromiso de todos y todas.

En una investigación que se planteó tres objetivos entre ellos explorar la fiabilidad de un cuestionario sobre habilidades de diálogo en estudiantes de 10 a 14 años, un segundo objetivo era estudiar si los estudiantes de secundaria tienen niveles más altos de diálogo en paralelo con primaria y si hay diferencias entre sexos y por último examinar las posibles semejanzas entre aspectos de diálogo y empatía. Participaron 223 estudiantes de primaria y 211 de

bachillerato de colegios de la Comunidad Autónoma Vasca, se utilizó una escala de empatía de Eisenberg adaptada para estudiantes y un cuestionario para valorar habilidades de diálogo. Los resultados permitieron identificar tres elementos en las habilidades de diálogo: la comprensión del mensaje, la colaboración en la interacción y la cortesía o descortesía. En secundaria, las mujeres tienen una puntuación más alta en el segundo elemento, también se hallaron correspondencias positivas entre empatía y los dos primeros elementos de diálogo. Se concluye la necesidad de entrenamiento educativo en las habilidades de diálogo que implican reconocimiento y empatía, sobre todo en bachillerato ya que aprender a dialogar es una capacidad compleja, pero indispensable para el progreso cognitivo y socioafectivo para la armonía en la convivencia culturalmente diversa (De la Caba y López, 2017). Así como se propone analizar el aspecto de la común- unidad en la escuela.

En un estudio cuasiexperimental llevado a cabo en 8 escuelas españolas, escogidas mediante el método de muestreo por conglomerados con dos grupos de estudiantes de cuarto grado, uno experimental, que recibió la mediación pedagógica de un encuentro literario dialógico al igual que grupos interactivos y otro de control, que siguió recibiendo sus clases normalmente, tuvo como objetivo analizar la incidencia de dos mediaciones educativas apoyadas en el diálogo igualitario sobre el comportamiento prosocial. Los resultados manifiestan que los estudiantes que participaron en los encuentros dialógicos desarrollaron de manera significativa su comportamiento prosocial por encima de los grupos de control. Por otra parte, no se encontraron contrastes importantes en los grupos interactivos experimental y de control, se concluye la importancia de la creación de ambientes de aprendizaje favorables para el desarrollo de conductas prosociales (Villardón et ál., 2018). Teniendo en cuenta que el comportamiento prosocial se relaciona con las maneras de compartir y ayudar en el aula, se considera relevante el diálogo sobre el contexto en la indagación del cerebro social.

En un estudio longitudinal de la universidad de Yale en Estados Unidos realizado por Nathanson, Rivers, Flynn y Brackett (2016) se trabaja un programa denominado aprendizaje social y emocional, diseñado para ayudar a los educadores a desarrollar su propia inteligencia emocional y enseñarla a los estudiantes de preescolar hasta la escuela secundaria, introduciendo habilidades sociales en las rutinas diarias del aula y en el plan de estudios que contiene también herramientas para las familias que buscan reconocer, comprender y gestionar las emociones, es decir, lo que se reconoce como inteligencia emocional. La evidencia acumulada muestra que el programa mejora los resultados de los estudiantes en múltiples dimensiones incluido el logro educativo y la calidad de los entornos de aprendizaje, destacando la importancia de avanzar en la enseñanza del aprendizaje social y emocional en los procesos educativos, aspecto que será observado en la presente investigación.

A su vez autoras como Marder y Borzone (2016) establecen la relación entre neurociencia y educación, dando relevancia a la disciplina derivada de esta relación conocida como Neuroeducación, que concierne al trabajo de aula de los maestros, a través de programas de mediación temprana teniendo en cuenta las categorías mente, cerebro y Educación. Con el objetivo de superar el fracaso escolar de niños de primer ciclo de primaria de sectores desfavorecidos en distintas escuelas de La Plata Argentina que presentaban desventajas en su desempeño académico, realizaron un programa llamado “Leamos juntos” fundamentado en el paradigma cognitivo, sociohistórico y sociocultural, tomando como referente distintos lineamientos de programas de USA, Europa y Chile para el desarrollo de la enseñanza y de las actividades elaboradas para los niños. Se concluye que el fracaso escolar que sufren los niños tiene como consecuencia un impacto negativo sobre el crecimiento social, emocional, lingüístico y cognitivo, que no debe pasar inadvertido, sino que requiere una atención temprana sistemática e intensiva en la escuela, el aspecto sociocultural aporta al presente estudio sobre todo en la indagación del contexto.

El estudio cualitativo desarrollado por González, Figarella y Soto (2016) en una investigación-acción en grado tercero de un colegio público de Puerto Rico, tuvo como propósito indagar en qué medida el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) favorece el mejoramiento de la alfabetización crítica y las competencias ciudadanas. Las técnicas de compilación de información fueron observaciones participantes y no-participantes, notas de campo, fotografías y materiales producidos por los estudiantes. El análisis de datos concluyó que el ABP permite a través de varios momentos, el desarrollo de la alfabetización crítica y las competencias ciudadanas en los estudiantes que hicieron parte del proceso, siendo la capacidad de inquirir el atributo más común concerniente a las competencias ciudadanas, ya que la indagación y la reflexión del entorno social a partir de las interacciones simbólicas y culturales son parte de la generación de conocimientos propios del contexto indagado, el estudio del cerebro social también pretende una indagación del contexto a partir de las vivencias de las estudiantes.

El estudio de García y Marín (2019) realizado en la universidad de Murcia España, ofrece una discusión teórica y práctica alrededor de la indagación y observación de 1289 artículos científicos sobre educación para la Inteligencia Emocional y Social, posteriormente seleccionaron 15 de ellos para hacer un reconocimiento sistemático al tema, ubicando la correspondencia entre la teoría y la práctica, donde se destaca la marcada tendencia a enfocar la didáctica no solo en lo cognitivo sino también en el afecto, a partir de lo que los autores han llamado modelo zeta, apoyado en una triada de habilidades vitales para trabajar la inteligencia emocional y social desde los primeros cursos educativos, donde la pedagogía y los planes de estudio se puedan adaptar a la realidad escolar específica de cada lugar, poniendo en evidencia que su desarrollo trae beneficios y aportes a la educación integral de los y las estudiantes.

En la investigación realizada en España por Buxarrais y Ortega (2019) se estudia la situación presente de la educación para la ciudadanía, a través de un cuestionario dirigido a una muestra intencionada de informadores clave, reconociendo el contexto jurídico y político, donde fue retirada de las aulas la asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos debido a las distintas polémicas que motivó, no obstante, persistieron iniciativas de educación que continuaron la formación de ciudadanos solidarios, activos y críticos. Sin embargo, en los resultados se encontró una regresión en aspectos de la democracia, pues lo que resulta controversial debería considerarse como oportunidad de aprendizaje, no como algo a evadir o censurar. Los autores concluyen la necesidad de reintegrar la educación en ciudadanía como disciplina necesaria, no como opcional a la educación religiosa, perfeccionar la formación de docentes en ciudadanía y educación en valores, que contribuyan al manejo constructivo de contenidos para la libertad de expresión curricular, al igual que la sistematización y difusión de este tipo de investigaciones.

Otro estudio muestra que programas establecidos para el progreso de las relaciones interpersonales y las competencias emocionales y sociales en estudiantes de primaria han confirmado ser positivos en la prevención de distintas situaciones sociales como el acoso escolar. Pero, se registran escasos programas que promuevan dichas competencias socioemocionales y la clase de educación física se convierte en un escenario para su desarrollo. Esta investigación esboza, explora y evalúa una mediación para promoverlas en estudiantes de primaria a través de un estudio longitudinal, ex post facto, pre-post con un grupo experimental donde participaron 75 estudiantes con edades entre 10 y 12 años, La mediación incluyó aspectos de comunicación, expresión, creación y artísticos para suscitar competencias socioemocionales, a partir de la expresión corporal. Los resultados revelaron que practicar destrezas socioafectivas ayuda a mejorar las relaciones interpersonales. Se concluye la

necesidad de continuar desarrollando programas que fortalezcan las competencias socioemocionales en los estudiantes. (Aguilar, García y Gil del Pino, 2021).

El objetivo del siguiente estudio mixto es averiguar cómo padres, profesores y estudiantes en la educación infantil entienden el concepto de resiliencia, la indagación cualitativa tuvo en cuenta un estudio temático de datos recogidos a través de 3 grupos focales con 10 padres, 9 maestros y 11 niños correspondientemente. Por otra parte, la investigación cuantitativa se encargó del análisis de datos compilados a partir de una Escala de Bienestar Socioemocional y Resiliencia en niños de jardín infantil, que profesores y padres completaron para valorar la resiliencia de 116 estudiantes de un jardín que ofrece educación pública en una ciudad del norte de Croacia. Los resultados muestran que los padres y los docentes tienen una comprensión distinta del significado que le dan a la resiliencia y que los padres valoran todos los elementos de la resiliencia de sus hijos de manera más positiva que los profesores. Concluye que los dos grupos observan la resiliencia como algo bueno, pero los docentes están más encaminados al contexto como en la colaboración, la ayuda y el apoyo, en tanto que, los padres destacan rasgos más personales, como acción en lugar de inacción, perspectivas realistas de sí mismo y de los otros, y los estudiantes localizan la ayuda y la orientación de los adultos para desarrollar la resiliencia. (Miljević-Riđički, Plantak, y Bouillet, 2017).

En las escuelas noruegas se propuso explorar la empatía intercultural de los estudiantes y las escuelas para desarrollar empatía intergrupala y favorecer la inclusión social. Para este estudio se aplicó una perspectiva de ciudadanía inclusiva, basada en datos cuantitativos compilados en los cuestionarios de 1006 estudiantes, mediante análisis de regresión. Encontrando diferencias significativas entre las puntuaciones de niños y niñas en empatía intercultural. También se estableció que la información sobre cultura y diversidad es un factor predecible de algunos elementos de la empatía intercultural, en la variable de apoyo a la

empatía intercultural se mostraron asociaciones moderadas de los estudiantes al igual que en las percepciones sobre derechos humanos. Se concluye que el aumento de la diversidad de origen traerá en igual proporción la multiplicidad cultural entre los estudiantes, que a su vez puede aumentar el riesgo de segregación y exclusión social, por lo tanto, estos resultados y sus implicaciones serán objeto de discusión tanto para los estudiantes como para los docentes. (Solhaug, y Osler, 2018). En la diversidad se encuentra también la otredad y es precisamente uno de los elementos que se tendrá en cuenta en el estudio del cerebro social.

El cerebro social y la común-unidad en el territorio escolar guardan una estrecha relación con la inteligencia emocional, las competencias sociales y las competencias ciudadanas, teniendo en cuenta que en todos los casos se busca mejorar la convivencia humana y comprender el comportamiento que deriva de distintas situaciones. Las capacidades del cerebro social como la solidaridad y la empatía son herramientas para la vida que favorecen la comunicación, el aprendizaje y la convivencia respetuosa entre diferentes, a partir del diálogo y el reconocimiento cuando se interactúa con el otro y en las relaciones armoniosas con si mismo con el otro y con el ambiente que no es otra cosa que la definición de la común-unidad. Las capacidades del cerebro social se conciben como un conjunto de aspectos a reflexionar, en primer lugar, reconocer que el cerebro humano, en su naturaleza, específicamente en zonas del neocórtex, tiene las condiciones necesarias para desarrollar solidaridad y empatía. Por otra parte, estas capacidades guardan una relación cercana con aspectos del currículo escolar y tienen que ver con las competencias sociales, emocionales y ciudadanas, que son consideradas indispensables para construir la convivencia en las escuelas, lo que da lugar a la común- unidad, es decir la relación consigo mismo, con el otro y con el ambiente.

Capítulo III Método

La investigación que lleva por título “Percepción del cerebro social y la común- unidad en estudiantes de cuarto grado del colegio Menorah” tuvo como propósito analizar la percepción del cerebro social y la común- unidad para comprender los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto. Para el diseño del método se decidió que fuera fenomenológico ya que se pretende describir el fenómeno en profundidad, y su alcance se inició como exploratorio, pues, no se tenía la suficiente información de su desarrollo en la escuela. El escenario donde se desarrolló esta investigación fue el Colegio Técnico Menorah, que es una institución educativa pública y femenina, las participantes se eligieron por conveniencia con criterios de inclusión, es decir, niñas de cuarto grado, de la jornada tarde, con edades entre los entre 9 y 11 años.

Los instrumentos de recolección de información fueron la entrevista semiestructurada a grupos focales y las historias de vida temáticas de acuerdo con las situaciones de contexto como lo fueron el confinamiento por la pandemia y el paro nacional vivido en Colombia, para el análisis de los datos se usó el análisis de contenido, mediante la triangulación de la información. Dentro de las consideraciones éticas fundamentales se destacan la confianza, la dignidad humana, la intimidad, la reserva y el anonimato de los participantes, cada uno de estos elementos mencionados en el método, se presentan desarrollados a detalle en este capítulo.

3.1. Objetivo

El propósito de la presente investigación es analizar la percepción del cerebro social y la común- unidad, usando las narrativas de las estudiantes que cursan grado cuarto en el Colegio Menorah para llegar a comprender los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto, identificando pensamientos, emociones y sentimientos, reconociendo en dichas narrativas el uso de las competencias y habilidades para la vida que permitan comprender a partir del análisis de contenido los elementos que promueven el desarrollo de las capacidades del cerebro social y la común- unidad.

3.1.1. General.

Analizar en las narrativas cotidianas de las estudiantes de cuarto grado de primaria del Colegio Técnico Menorah IED, cómo se percibe el cerebro social, la común- unidad y los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto.

3.1.2. Específicos.

Identificar pensamientos, emociones y sentimientos relacionados con el desarrollo del cerebro social y la común-unidad presentes en las narrativas de las estudiantes de grado cuarto del Colegio Técnico Menorah IED en situaciones de contexto.

Analizar en las narrativas cotidianas de las estudiantes el uso de las competencias y habilidades para la vida desde el cerebro social y la común-unidad.

Comprender a partir del análisis de contenido de las narrativas cotidianas del grado cuarto, los elementos que promueven el desarrollo de las capacidades del cerebro social y la común-unidad.

3.2. Diseño del método

La metodología de la investigación denominada “Percepción del cerebro social y la común-unidad en estudiantes de cuarto grado del colegio Menorah” se desarrolló dentro del enfoque

cualitativo y el diseño fenomenológico, al tratarse de un estudio que busca la comprensión y la profundidad de la información, se complementó con la investigación creativa multiversal en cuatro momentos que son ir a la realidad, llegar a la realidad, volver a la realidad y comprender la realidad, cada momento se describe a detalle más adelante. El alcance del estudio por sus características se determinó que fuera exploratorio pues, no se tenía una idea clara y precisa acerca del fenómeno a indagar y se reflexionó que el tema del cerebro social ha sido poco estudiado en el territorio escolar, por lo tanto, esta investigación inicia con un alcance de nivel exploratorio.

3.2.1. Diseño: fenomenología.

La fenomenología inicialmente fue desarrollada por Husserl, como un método de investigación en contraposición al método positivista, donde se creía que solo se lograba conocer por medio de la observación científica. Esta palabra que en griego quiere decir, lo que surge, pretende describir fenómenos en profundidad, como todo lo que emerge en la forma en que se muestra al investigador (Moran, 2011). Por lo tanto, se hizo una indagación de la experiencia de vida de las estudiantes de cuarto grado, buscando describir sutilmente el fenómeno del cerebro social y la común- unidad, según como iba apareciendo al conocimiento de la investigadora (Moran, 2011). La fenomenología hace un esfuerzo por reconocer la manera natural de aproximarse al conocimiento tanto personal como cultural en las formas de percibir las experiencias y comportamientos en contexto, en un tejido de relaciones características e intencionadas arraigadas en la voz de los sujetos, el tiempo y la cultura (Fisher, Laubascher y Brook, 2016).

La metodología tuvo un enfoque cualitativo, según Ortiz (2006) no hace uso de la medición para analizar los datos o sacar conclusiones, sino que busca llegar a comprender el fenómeno indagado. Se utilizó el muestreo intencionado en un grupo de estudiantes de cuarto

grado de primaria entre 9 y 11 años, donde el propósito fue la riqueza, la profundidad y la calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se determinó que la investigación fuera fenomenológica, pues es una estrategia de búsqueda de información donde la investigadora pudo identificar la experiencia humana descrita por las estudiantes durante situaciones de contexto como el confinamiento durante la pandemia y el paro nacional, para comprender las experiencias narradas por un limitado número de estudiantes que se consideraron relevantes sobre temas a través de los cuales se desarrolló un compromiso prolongable para ubicar representaciones y relaciones de significado (Moustaka, 1994, Creswell, 2009). Al mismo tiempo en este proceso, la investigadora sobrellevó sus propias interpretaciones con el propósito de comprender las percepciones de las estudiantes de cuarto grado (Nieswiadomy, 1993, Creswell, 2009).

Teniendo en cuenta que el estudio del cerebro social se inscribe dentro del tipo de diseño fenomenológico, el objetivo fue analizar los valores y significados del contexto indagado, que se orientaron en las experiencias individuales subjetivas de las participantes y desde la representación construida colectivamente, teniendo en cuenta el análisis de discurso y la búsqueda de posibles significados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Es así, como el diseño fenomenológico se fue complementando con los aportes realizados por Zabala (2006) en la Investigación Creativa Multiversal, la metodología es multiversal, porque intenta aproximarse a las distintas visiones que producen una realidad y es creativa porque lo interesante del investigar es que es un proceso creativo, que busca la comprensión de los fenómenos a partir de múltiples miradas.

La metodología multiversal según Zabala (2006) comprende cuatro momentos: el primero es Ir a la Realidad, para este momento el instrumento fue el memógrafo sensorial territorial, lo que se conoce como diario de campo, se construyó mediante lo que se percibe con

los sentidos, las sensaciones y la observación al natural, tal como sucede, sin ningún tipo de prejuicio cuando se está inmerso en el territorio, es decir en la escuela. El segundo momento se conoce como Llegar a la realidad: se centra en la percepción y el proceso de conocer desde lo interno hacia lo externo, interpretando lo asimilado a través de los sentidos y de la interacción con los actores del territorio bien sea a partir de las historias de vida, las entrevistas o las representaciones de la realidad, el instrumento es la cédula de identidad territorial, es decir la triangulación de los datos a partir de las observaciones hechas por los actores del proceso, encontrando lo común en lo distinto, que permite aproximarse a la vida cotidiana, en este momento es cuando se ubican las problemáticas y las relaciones de acuerdo a la percepción de la investigadora.

El tercer momento fue, el Volver al campo monográfico, es decir una aproximación a la realidad a partir de las categorías emergentes, y por último el ejercicio de la comprensión que es donde se relacionan los momentos Ir- Volver- Llegar, es el momento del desprendimiento para ver el fenómeno en perspectiva, que se centró en la comprensión a partir del análisis de discurso que emerge de las narrativas, la herramienta fue la ficha de campo, es decir el informe teórico que se presentará al final de la investigación y las conclusiones a las que se pudo llegar con esta indagación (Menjura, 2016).

Los datos en el diseño fenomenológico emergieron de una relación entre las participantes y la investigadora, en una co-creación de ida y vuelta en el encuentro y el diálogo permanente (Fisher, Laubascher, y Brook, 2016). Por lo tanto, la actitud natural desde los puntos de vista propios, la idea que se tiene del mundo, los valores, los significados y las afirmaciones permitieron mirar en profundidad el fenómeno del cerebro social y la común-unidad, teniendo en cuenta que, la investigadora, incide también en el proceso de investigación,

no sólo en la formulación y el diseño, sino en la recogida de los datos, en el momento de darles significado y analizarlos en contexto (Flores, 2018).

3.2.2. Alcance del estudio: exploratorio.

Se decidió que el estudio debía iniciar como exploratorio, pues siguiendo a Sellriz (1980) este tipo de estudio está encaminado a la enunciación más puntual de un problema de investigación, pues no se tiene la bastante información y el conocimiento anterior del objeto de estudio, en este caso del cerebro social y la común unidad en el territorio de la escuela, por lo tanto, es razonable que la formulación originaria del problema sea aproximada. En esta situación la exploración relacional de dicho fenómeno permitió conseguir datos novedosos y elementos que pueden llevar a exponer con más exactitud las preguntas de investigación.

Se consideró importante y necesario este estudio sobre el cerebro social en la escuela, porque ofrece la posibilidad de una exploración relacional sobre este fenómeno, buscando comprender el significado del cerebro social y la común-unidad en el aprendizaje y la convivencia entre estudiantes de cuarto grado de primaria al igual que los elementos que promueven su desarrollo. Se decidió que la investigación debía iniciarse como exploratoria, pues, no se tenía una idea clara y precisa acerca del fenómeno a indagar (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Por consiguiente, el alcance del estudio que se planteó es de nivel exploratorio, ya que de acuerdo con lo dicho por Infesta (1996) el mayor énfasis lo recibe el encuentro de ideas y aspectos profundos.

La investigación tuvo un alcance exploratorio pues, el tema del cerebro social ha sido poco estudiado y reconocido en el espacio de la escuela, a pesar de todo lo que se conoce desde la neurociencia, se requiere trabajo práctico en el espacio escolar, por lo tanto, se consideró que este fenómeno por su novedad, como afirma Sabino (1992) no permitía aún, una descripción sistemática, pues, se requiere continuar profundizando en él. Por su parte Dankhe (1986)

complementa que los estudios exploratorios se utilizan para familiarizarse con fenómenos comparativamente poco explorados de donde se busca conseguir información que posibilite realizar investigaciones más completas, en este caso, el cerebro social y la común- unidad y su relación con el comportamiento humano en el espacio escolar que puede llegar a ser de interés para otros educadores y a su vez que permita identificar más adelante supuestos prometedores o proponer tesis ejecutables.

El estudio de tipo exploratorio se consideró adecuado como una primera fase de un proceso que tenga continuidad en su investigación, dando la iniciativa de extender el estudio del cerebro social a partir de esta primera aproximación al fenómeno indagado, es decir abrir la posibilidad de otros estudios en el territorio escolar, siendo este el primer paso para dar continuidad a otras investigaciones que puedan profundizar y avanzar en el tema, como por ejemplo, las descriptivas, las correlacionales o las explicativas como lo sugieren algunos autores clásicos que trabajan el tema de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La investigación de alcance exploratorio tiene dentro de sus propósitos promover su familiarización con fenómenos poco conocidos, que buscan alcanzar un informe que permita efectuar una averiguación más completa de un contexto específico, es decir, la posibilidad de explorar nuevas situaciones, ubicando significaciones o variables prometedoras, que den lugar a establecer prioridades en estudios posteriores al igual que insinuar asepciones y supuestos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Es por todo lo anterior que se estableció que la investigación sobre el cerebro social y la común- unidad sería de alcance exploratorio.

3.3. Participantes

El tipo de muestreo elegido es el muestreo por conveniencia con criterios de inclusión, niñas de cuarto grado, de la jornada tarde, con edades entre los entre 9 y 11 años donde los elementos son seleccionados a criterio del investigador y se ignora la probabilidad que tiene

cada elemento de ser designado para la muestra (Ludewig, 2014). El muestreo por conveniencia fue el que más se aproximó a los propósitos de la investigación, pues con este tipo de muestreo la investigadora pudo optar por aquellos elementos que consideraba representativos de la población (Ludewig 2014). En este caso, los eventos, situaciones, emociones y sentimientos relacionados con el cerebro social y la común-unidad. Así mismo se consideró que el muestreo por conveniencia concuerda con las particularidades de los estudios fenomenológicos, especialmente cuando se necesita analizar las experiencias de personas que están en el espacio de indagación, pero no se tiene la certeza de su cantidad, además se usa para fenómenos de habitual ocurrencia, pero de baja visibilidad (Mendieta, 2015).

El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados, donde se obtienen las perspectivas y puntos de vista de los participantes, sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos. También en este tipo de estudios cualitativos resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se trabajó con un universo de 16 estudiantes de grado cuarto de primaria que comprenden edades entre los 9 a los 11 años, de la jornada tarde del colegio Técnico Menorah IED que es un colegio público femenino ubicado en la ciudad de Bogotá Colombia.

3.4. Escenario

El colegio Técnico Menorah es la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación sobre el cerebro social a través de una indagación de las narrativas de las estudiantes en situaciones de contexto analizando las capacidades del cerebro social y la común- unidad en estudiantes de cuarto grado de primaria. El colegio Técnico Menorah Institución Educativa Distrital (Colegio Técnico Menorah IED, 2019) ofrece educación pública y se encuentra ubicado en el barrio Eduardo Santos de la ciudad de Bogotá, Distrito Capital de Colombia, pertenece a la localidad mártires en el sector conocido como la manzana educativa

dada la presencia de varias instituciones educativas entre ellas el colegio Menorah, el San Francisco de Asís y el Eduardo Santos junto con el parque Santa Helena que es el escenario común de estos tres planteles educativos.

El lema del Colegio Técnico Menorah es “humanismo y tecnología un proyecto de vida un mañana mejor”, tiene 2 jornadas que son mañana y tarde y calendario A diurno, la modalidad ofrecida por esta institución es, técnico con especialidad en comercio y modalidades de contabilidad y Secretariado, ofrece desde preescolar hasta media técnica y tecnólogo grado 12, tiene convenio con la Fundación Menorah, con el Sena (Servicio Nacional de Aprendizaje), con empresas comerciales oficiales y privadas, expiden el título de bachiller técnico con especialidad en comercio, tiene como misión la formación integral de los estudiantes a través de la excelencia académica, el fortalecimiento en valores y competencias para construir su proyecto de vida de manera armoniosa con los miembros de la comunidad, la sociedad, el mundo productivo y el medio ambiente (Colegio Técnico Menorah IED, 2019).

Este colegio desde su fundación en el año 1974, ha tenido un carácter femenino, en la actualidad cuenta con 380 estudiantes matriculadas en la jornada de la tarde, que es la jornada donde se desarrolló el proyecto de investigación, esta institución fue creada con el ánimo de favorecer a la mujer de escasos recursos económicos por las damas hebreas, hoy Fundación Menorah, de quién recibe este nombre que significa candelabro, que es el emblema sagrado de los judíos y símbolo oficial de Israel, cada uno de sus siete brazos representa un valor para la institución que son: concordia, luz, verdad, fraternidad, benevolencia, justicia y paz, como símbolo institucional de iluminación perpetua que orienta la convivencia de la comunidad educativa (Colegio Técnico Menorah IED, 2019). En los aspectos que se describen a continuación y que serán objeto de análisis en el presente estudio.

El Colegio Técnico Menorah IED, en el manual de convivencia le ha dado un significado a cada uno de los siete brazos y se suponen como principios orientadores de la convivencia

diaria:

La concordia se describe como la armonía entre las personas. La luz, como la claridad que hace visible todo lo que nos rodea. La verdad, como aquella realidad que no se puede contradecir entre lo que se piensa, siente y hace. La fraternidad como símbolo de unión y buena correspondencia entre las personas. La benevolencia en un concepto de comprensión y tolerancia. La justicia como virtud que da a cada uno lo que le pertenece o le corresponde y por último la paz entendida como una situación personal y relación mutua de tranquilidad y sosiego del espíritu. (2019, p.14)

Teniendo en cuenta que el colegio donde se realiza la investigación tiene como símbolo institucional el Menorah, es importante, además del significado que la institución le da a cada uno de los siete brazos en el manual de convivencia y que hace parte de los valores institucionales, reconocer la profundidad de su significado desde toda su simbología cosmogónica y religiosa, ya que es, un elemento que cohesiona la identidad institucional y por lo tanto es parte de los símbolos institucionales que las niñas ven a diario en los pasillos, en su uniforme y en los eventos de comunidad.

Estudiar esta simbología resultó de gran importancia, pues, este candelabro es el emblema que le da identidad a la institución educativa y a la vez es también un elemento articulador del currículo, según Lopes da Silva (2018) destaca la importancia de la simbología cultural y la incidencia que se despliega sobre las creencias del pensamiento judío, ayuda a comprender que el número siete está reiteradamente presente en esta cultura, ya que es un elemento que se relaciona con la creación perfecta y divina, constituyéndose en una forma de unión social que ha suscitado en el judío un sentimiento de pertenencia a su país, y el principio de una identidad religiosa.

De acuerdo con el libro de Leite (2016) el Menorah tiene tres formas de representación: el cosmos, el árbol de la vida y la Cabalá, que es una representación mística y simbólica que

pretende revelar un saber oculto acerca de Dios y del mundo, dando un significado a cada uno de sus siete brazos que a su vez forma parte de un todo. Mas allá de este referente histórico y religioso, se buscó analizar, qué elementos pueden llegar a ser relevantes en la observación del currículo para la común-unidad en el colegio Menorah y el análisis de las capacidades del cerebro social.

3.5. Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos seleccionados para la recolección de la información buscaron establecer los principales elementos del cerebro social y la comunidad en la cotidianidad del grado cuarto de primaria en la Institución Educativa Distrital Técnico Menorah y los procesos pedagógicos derivados de las interacciones académicas in situ, en este sentido la entrevista semiestructurada a grupos focales y las historias de vida temáticas de acuerdo a las situaciones de contexto como lo fueron el confinamiento por la pandemia y el paro nacional vivido en Colombia, fueron los instrumentos elegidos para llevar a cabo este proceso de investigación y posteriormente realizar el análisis correspondiente con los datos recolectados.

3.5.1 Entrevista semiestructurada.

Se realizó una entrevista cualitativa en modalidad semiestructurada a dos grupos focales cada uno de 8 estudiantes durante la coyuntura del paro nacional en Colombia, se planeó con anterioridad teniendo en cuenta un conjunto de situaciones de contexto que fueron tratadas con todas las entrevistadas, a su vez de manera libre se fueron formulando y dirigiendo las preguntas de la forma que se consideró conveniente para obtener información relevante (Bonilla y Rodríguez, 1997). El guion del instrumento de la entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes de cuarto grado de primaria del colegio Técnico Menorah, tuvo como objetivo, reconocer en las narrativas orales de las estudiantes aspectos del cerebro social, la común-unidad y los elementos que promueven su desarrollo mediante la realización de una entrevista

a un grupo focal sobre la percepción de situaciones de contexto. El instrumento tuvo un total de 6 preguntas detonadoras enmarcadas dentro de la categoría principal cerebro social que tiene en cuenta dimensiones como la solidaridad, la empatía y la colaboración y la categoría secundaria común-unidad, en la que intervienen tres dimensiones, como son: la relación consigo mismo, con los otros y con el ambiente en situaciones de contexto.

Las seis preguntas se formularon teniendo en cuenta seis dimensiones de la siguiente manera: La primera pregunta sobre situaciones, eventos y personas: ¿Cómo han vivido tú y tu familia las actividades cotidianas desde que inició el paro nacional?, la segunda pregunta sobre interacciones y comportamientos: ¿Qué crees que busca alguien que está protestando en la calle?, la tercera pregunta sobre ideas creativas: ¿Qué solución propones para mejorar lo que está ocurriendo? La cuarta pregunta sobre pensamientos: ¿Cuál es tu opinión de lo que está pasando, lo que ves y escuchas sobre el paro nacional? La quinta pregunta sobre emociones: ¿Cómo describes las emociones que has vivido y que percibes en los demás durante el paro nacional? y la última pregunta sobre sentimientos: ¿Qué sentimientos quisieras expresar sobre tu país a propósito de lo que está pasando en el paro nacional?

La entrevista se aplicó con el propósito de intercambiar opiniones, interpretaciones y sentimientos sobre las cosas y las situaciones, en este sentido, la voz de los otros y otras cobra gran importancia, pues, a partir de voces diversas se indagan distintos contextos y percepciones, en esta aproximación a la realidad, la investigadora intentó ver las circunstancias de la manera como la perciben sus entrevistadas y a través del análisis de dicha información junto con el procesamiento de los datos se buscó comprender por qué se comportan de una u otra manera (Bonilla y Rodríguez, 1997, Gaskel, 2000).

3.5.2 Historia de vida.

Otro instrumento utilizado fue la historia de vida con la intención de conocer la opinión de las estudiantes de cuarto grado del colegio Técnico Menorah y la manera como reflejan el mundo social en el que viven. La historia de vida se concentra en cada estudiante, su familia y su comunidad, y todo lo que expresa la narración sobre distintas experiencias vitales en determinados contextos que a su vez fueron registrados e interpretados por la investigadora a partir de una fuente primaria (Aranda y Araújo, 2009). También se recolectaron evidencias de las representaciones realizadas por las estudiantes como documentos en primera persona entre ellos de tipo expresivo como dibujos y narrativas escritas, propias de la actividad académica cotidiana y otras manifestaciones verbales como declaraciones espontáneas y notas diversas (Allport, 1942, Valles, 1999).

Se escribieron 16 historias de vida y se eligieron 8 de estas historias de vida focales o temáticas, buscando indagar por situaciones de contexto como el confinamiento durante la pandemia y la estrategia aprende en casa, que se ajustan a un solo tema en el transcurso de la experiencia de cada estudiante en circunstancias que han sido relevantes en el país, dando lugar a otra variante que son las historias de vida cruzadas o múltiples al tratarse de estudiantes de la misma edad, el mismo colegio y en algunos casos el mismo grupo barrial, La historia de vida es una manera de reconstruir en forma expresiva y densa la experiencia humana (Aranda y Araújo, 2009).

El guion del instrumento de la historia de vida temática dirigida a estudiantes de cuarto grado de primaria del colegio Técnico Menorah, tuvo como objetivo, reconocer en las narrativas escritas de las estudiantes la percepción sobre aspectos del cerebro social, la común- unidad y los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto. El instrumento tuvo un total de 6 preguntas enmarcadas dentro de la categoría principal cerebro social que tiene en

cuenta dimensiones como la solidaridad, la empatía y la colaboración y la categoría secundaria común unidad, en la que intervienen tres dimensiones como son: la Relación consigo mismo, con los otros y con el ambiente en situaciones de contexto.

Las seis preguntas se formularon teniendo en cuenta seis dimensiones de la siguiente manera: La primera pregunta sobre Situaciones, eventos y personas ¿Cómo ha sido tu experiencia de vida durante el confinamiento debido a la pandemia?, la segunda pregunta sobre interacciones y comportamientos: ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que has tenido tú o tu familia durante el confinamiento?, la tercera pregunta sobre ideas creativas: ¿Qué estrategias utilizaste tú y tu familia para manejar los momentos difíciles del confinamiento?, la cuarta pregunta sobre pensamientos: emociones y sentimientos: ¿Qué piensas sobre haber estado en confinamiento y el eventual retorno presencial al colegio? La quinta pregunta sobre emociones: ¿Cómo describes las emociones que has vivido y que percibes en los demás durante el confinamiento? y la sexta y última pregunta sobre sentimientos: ¿Qué sentimientos quisieras expresar sobre tu entorno familiar y la experiencia del confinamiento?

La Historia de Vida fue una valiosa herramienta en la investigación cualitativa para el presente estudio que se definió dentro de la corriente fenomenológica, pues, buscó comprender más que explicar el fenómeno estudiado, y, sobre todo, comprenderlo desde las narrativas propias de los actores del proceso. Lo que permitió apertura, flexibilidad, constancia y emergencia, para ir modificando y desplegando en la medida que se iba construyendo conocimiento sobre la realidad conocida. En la Historia de Vida, como su nombre lo dice está implícita la vida de las personas, con el propósito de ubicar los procesos y maneras como los participantes perciben y dan significado a su vida social, y el sentido de vida que además de aportar información subjetiva contiene una relación importante con el contexto, los usos y las

costumbres. En otras palabras, en estas narraciones también se refleja la vida en comunidad en circunstancias concretas (García, 2012, McAdams,2001).

3.5.3 Validez y la confiabilidad de los instrumentos.

La validez y confiabilidad de los instrumentos estuvo sustentada en los formatos de entrevista e historia de vida que se anexan en los apéndices y que se sometieron a la valoración de expertos como se describe a detalle más adelante. La confiabilidad también se abordó a través de entrevistas y narrativas preliminares que fueron dando pautas para consolidar los formatos finales. Para la validación de los instrumentos de la entrevista a grupos focales y la historia de vida por expertos, se contactó a dos reconocidos doctores en educación, de universidades colombianas y un candidato a doctor de la Universidad Cuauhtémoc.

La primera valoración de expertos estuvo a cargo de la doctora Soledad Gutiérrez, docente universitaria catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional 2004-2013, Universidad Libre 2004-2009, Universidad Popular del Cesar 2020-2021, Jurado externo tesis de maestría en pedagogía ambiental para el desarrollo sostenible. Docente distrital en básica y media 2007-2021 quién validó como aplicables los dos instrumentos, destacando que la historia de vida es una fuerte herramienta de investigación que facilita indagar por las motivaciones y sentimientos, y, por lo tanto, es coherente con el objetivo de la investigación. También hace referencia sobre lo interesante, novedoso y actual del proyecto, su aplicabilidad de referentes teóricos, su pertinencia institucional escolar, su proyección en la formación de estudiantes de grado cuarto, así como del desarrollo de pensamiento crítico. Recomendó tener en cuenta no solo el presente pasado reciente del paro nacional, sino también aspectos del contexto y la situación de la pandemia, los cuales agudizaron las contradicciones y las causas de salud pública que incidieron también en los hogares y su salud mental, indicando que las narrativas que surjan seguramente evidenciarán el cerebro social, su estructura, así como la común-unidad.

La segunda valoración de expertos estuvo a cargo del doctor Cesar Zabala Arcilla, doctor

en educación en didáctica y pedagogía de la Universidad de Granada, decano de la facultad de educación de la Universidad Cooperativa de Colombia de Bucaramanga, decano de la facultad de educación de la Universidad de Cundinamarca, vicerrector académico de la Universidad de Cundinamarca, quién validó como aplicables los dos instrumentos, recomendando complementar el estudio del cerebro social con el autor Francisco Varela, desde la autopoiesis que es un concepto relacionado con la autotransformación para poder vivir y transformar el entorno tanto en el área biológica como en la comunicativa. Resaltando en este trabajo el problema del diálogo, y la importancia de las emociones positivas que favorecen la relación entre los seres humanos como: la amabilidad permanente, la bondad en acción, la compasión integral, la generosidad y la empatía para mitigar el sufrimiento y la destrucción. Destaca que el trabajo es adecuado y pertinente con la realidad colombiana y del planeta. Sugiere indagar por las redes sociales y el paro nacional, su incidencia y magnitud, los aprendizajes que quedaron con el uso y redes de comunicación social y también indagar por el despliegue de medios alternativos incluso hacia afuera, más allá de las fronteras.

La última valoración de expertos estuvo a cargo del candidato a doctor en ciencias de la educación de la Universidad Cuauhtémoc, Miguel Darío Carrillo, directivo docente con 15 años de experiencia en colegios públicos, quién también validó los dos instrumentos como aplicables, destacando que ambos instrumentos cumplen con la intencionalidad de los objetivos propuestos y la investigación. En el apéndice se encuentran las validaciones de los expertos a detalle junto con las observaciones de los aspectos generales, la operacionalización de las categorías de estudio, las preguntas detonadoras con sus dimensiones y subdimensiones que complementan la descripción de la validación y confiabilidad de los instrumentos.

3.6 Procedimiento

La entrevista en modalidad semi-estructurada tuvo una duración de una hora aproximadamente y se desarrolló con dos grupos focales durante encuentro virtual con las estudiantes de cuarto

grado de la jornada tarde del colegio Menorah, y la historia de vida se trabajó a manera de tarea escolar en casa, simultáneamente con el tema del narrador protagonista, considerando que estos instrumentos eran suficientes para analizar cómo se percibe el cerebro social y la comunidad a través de las narrativas cotidianas de las estudiantes y comprender los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto.

Con antelación se hicieron ejercicios preliminares a través de la exploración relacional y el ejercicio de escritura de historias de vida temáticas, para esto, se utilizaron espacios de la cotidianidad escolar, en un trabajo interdisciplinar, por ejemplo, en la clase de lengua castellana mientras se trabajaba el tema de la narración, se pidió a las estudiantes que escribieran una narración donde cada una sería la narradora protagonista de su historia de vida durante el confinamiento debido a la pandemia, en clase se recordó que narrar es contar una serie de hechos o acciones y quien cuenta el relato recibe el nombre de narrador, cuando el narrador es protagonista habla de sí mismo o en primera persona.

Teniendo en cuenta esto, las niñas iniciaron sus escritos describiendo el lugar donde pasaron el confinamiento, las personas con las que más compartieron y las actividades que estuvieron realizando. También describieron sus dificultades personales y familiares, la manera como se han sentido, lo que piensan de lo que está pasando, también recordaron lo mejor y lo peor de no asistir al colegio, expresaron que cosas han extrañado, que cosas han disfrutado, que sentimientos percibieron en los adultos que las cuidaban, al igual, expresaron con libertad otros pensamientos, emociones y sentimientos.

Para la entrevista se hicieron con antelación diálogos sobre distintos temas en especial en la clase de ciencias sociales, cuando se desarrolló el tema de los derechos y los deberes, la economía y la vida cotidiana, la democracia, el Gobierno y los gobernantes del país, las responsabilidades cívicas, la democracia y la convivencia, en este diálogo se fue desarrollando el paro nacional que dio lugar a un espacio de reflexión a través de una entrevista a grupos

focales con la intención de conocer las vivencias de las estudiantes en los aspectos mencionados anteriormente de una manera natural y sencilla desde la vida y la experiencia cotidiana, narrando cómo se desarrollaba la vida familiar en medio de esta situación, cómo respondían los adultos a sus labores cotidianas como ir al trabajo, como vieron el tema de la economía familiar en la coyuntura de la reforma tributaria, cómo percibían los derechos y los deberes de los protestantes y del resto de ciudadanos y también qué opinión tenían del Gobierno y sus gobernantes.

La recolección de esta información se desarrolla durante la virtualidad con la estrategia de trabajo aprende en casa que fue la desarrollada por la Secretaría de educación del distrito ante la actual contingencia de salud pública a través de guías y encuentros virtuales para desarrollar en casa bajo el acompañamiento de la familia, en un espacio natural de diálogo y confianza entre las estudiantes y su maestra directora de curso, quién es la investigadora, que durante el proceso fue recolectando las representaciones realizadas por las estudiantes como dibujos, narrativas y otros productos de la propuesta pedagógica, posteriormente se realizaron las entrevistas, se grabaron y se transcribieron en forma íntegra.

3.7. Operacionalización de las categorías de estudio

La siguiente tabla muestra la forma como se operacionalizaron las categorías teniendo como categoría principal el cerebro social y 3 subcategorías que son solidaridad, empatía y colaboración, se utilizó la entrevista semiestructurada a grupos focales para indagar las sub dimensiones: expresiones de solidaridad, ponerse en el lugar de los otros y qué podemos hacer para ayudarnos, el indicador son las situaciones, los eventos, las personas, las interacciones, los comportamientos y las ideas creativas. La segunda categoría es común-unidad, las subcategorías a su vez son la relación consigo mismo, con el otro y con el ambiente, el instrumento es la historia de vida y las subdimensiones mi cuerpo mental, la otredad y la diferencia y el conocimiento natural del mundo teniendo como indicador los pensamientos las

emociones y los sentimientos.

Tabla 1. Operacionalización de las categorías de estudio

	Categorías	Instrumento	subdimensiones	indicador
Principal: Cerebro social	Solidaridad	Entrevista Semiestructurada a grupos focales.	Expresiones de la solidaridad.	Situaciones Eventos Personas
	Empatía		Ponerse en el lugar de los otros.	Interacciones Comportamientos Ideas creativas
	Colaboración		Qué podemos hacer para ayudarnos.	
Secundaria común- unidad	Relación consigo mismo.	Historia de vida	Mi cuerpo mental.	Pensamientos Emociones sentimientos
	Relación con los otros.		La otredad y diferencia.	
	Relación con el ambiente.		Conocimiento natural del mundo.	

Nota: instrumento de elaboración propia, validado por expertos

3.8 Análisis de datos: análisis de contenido

Teniendo en cuenta que el estudio del cerebro social se inscribió dentro del tipo de diseño fenomenológico, tuvo en cuenta el análisis de contenido y la búsqueda de posibles significados. Hernández, Fernández y Baptista (2010) refieren que este ejercicio puede efectuarse con el apoyo de programas computacionales de análisis cualitativo, como el ATLAS.ti, que fue el programa seleccionado para segmentar datos en unidades de significado, codificar datos en ambos planos y construir teoría, pues, permitió relacionar conceptos, categorías y temas. Con este programa los datos se pudieron codificar de acuerdo con el esquema que se diseñó previamente por la investigadora, pues fue quien estableció las reglas de codificación, por otra parte este programa permitió ver en la pantalla el conjunto de datos, documentos, palabras y

la codificación que fue emergiendo en el análisis, también se realizaron conteos y visualizaciones de la relación que la investigadora estableció entre las unidades, categorías, temas y documentos primarios, siendo una herramienta útil en la medida que ofreció distintas perspectivas o vistas de los análisis, a través de diagramas y datos por separado entre otros.

En esta investigación cualitativa, la recolección y el análisis de los datos ocurrieron a la par, teniendo en cuenta que la intención fue comprender en profundidad el contexto, en este caso, la percepción del cerebro social y la común-unidad en el colegio Menorah. El análisis no fue estandarizado, pues, cada estudio tiene sus características propias. En la recolección de datos cualitativos, se recibieron datos no estructurados, y es precisamente en el contexto de la investigación que fueron adquiriendo estructura, ya que los datos fueron muy variados, al tratarse de narraciones de las participantes, representaciones, dibujos y trabajos realizados por las estudiantes, grabaciones de entrevistas, textos escritos en las clases, expresiones verbales y no verbales, impresiones, percepciones y sentimientos, además de las narraciones propias de la investigadora en su memógrafo sensorial territorial o diario de campo. Con estos elementos se buscó interpretar y evaluar unidades, categorías, temas y patrones en un proceso de ida y vuelta donde se interpreta y se encuentran significados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El análisis de contenido de acuerdo con lo dicho por López (2009) se registra dentro de la fenomenología social, como una técnica competente para revelar las unidades elementales de un fenómeno explícito, en este caso el cerebro social y la común-unidad, que emergen de un contenido transmitido y representado por la realidad de los actores del proceso, es decir, las estudiantes de cuarto grado, que a través de las vivencias cotidianas en la escuela, sus narraciones y percepciones, proporcionaron la información necesaria para que la investigadora pudiera llegar a aproximarse a la comprensión del contenido con un enfoque totalizante de la realidad (Bonilla y Rodríguez, 1997).

3.8.1. Triangulación de los datos.

Para la triangulación de la información se obtuvo de tres fuentes: registros de la docente, historia de vida temática de las estudiantes en las distintas clases y entrevistas a estudiantes, al realizar las reflexiones y analizar los datos, se tuvo un primer momento para describir las categorías codificadas que emergieron del primer nivel: Conceptualizaciones, definiciones, significados y ejemplos, posteriormente en la codificación de las categorías de segundo nivel, se agruparon categorías codificadas en temas y patrones, al tiempo que se cruzaron y relacionaron estas categorías, también se ejemplificaron temas, patrones y relaciones con unidades de análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En esta investigación la triangulación fue un instrumento valioso, pues permitió mayor rigor académico, profundizar en la información y complejizarla, al igual hizo un aporte significativo en la consistencia de los hallazgos (Patton, 2002). También permitió como dicen Denzin y Lincoln (2000) disminuir sesgos y desarrollar la comprensión del fenómeno del cerebro social y la común-unidad. La triangulación buscó, ante todo, esquemas de correlación para poder desplegar o confirmar una interpretación integral del fenómeno humano, en esta investigación que se inscribe como cualitativa (Mays y Pope, 2000). También, brindó la posibilidad de visualizar esta situación desde distintas perspectivas, verificando y comparando la información conseguida en distintos momentos mediante los instrumentos utilizados para la recolección (Patton, 2002).

Al organizar los datos, se tuvo en cuenta algunos criterios recomendados por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como por ejemplo el cronológico, la sucesión de eventos (antes durante y después de la investigación), el tipo de datos (entrevistas, historias de vida, diálogos, notas de campo...), por grupo o participantes (estudiantes, grupos focales), por ubicación del contexto (trabajo en casa, confinamiento, paro nacional...) por tema (solidaridad, empatía, común unidad, cerebro social, convivencia...), por importancia del participante, según el interés

del estudio y otros criterios que emergieron en el contexto de la investigación.

Se consideró que el análisis de contenido era el más conveniente pues entre cosas permitió codificar y categorizar, es decir organizar categorías demostrativas en las que las unidades de análisis fueron palabras, expresiones, párrafos y a su vez se establecieron comparaciones y relaciones entre ellas, también permitió llegar a hacer conclusiones teóricas de los textos (Cohen, Manion y Morrison, 2018). Por otra parte, el propósito del análisis de contenido en la investigación cualitativa fue desplazar intencionadamente el texto originario hacia el análisis de la información que está contenido en él, ubicando el significado y las partes que integran los textos (Gläser y Laudel, 2013, Cohen Cohen et ál., 2018). La categorización por su parte tuvo como objetivo principal reducir el volumen de datos (Krippendorp, 2004, Cohen et ál., 2018). También se tuvo en cuenta que este proceso fuera sistemático y verificable ya que las pautas para su análisis fueron evidentes, claras y de conocimiento público (Mayring, 2004, Krippendorp, 2004, Cohen et ál., 2018). Por otra parte, los datos están en forma intacta en los textos y las representaciones de las niñas permitiendo una confirmación mediante reanálisis dando lugar a una posible replicación.

En la recolección de narrativas se optó por el análisis de contenido que según Sayago (2014) permite encontrar las categorías más apropiadas al examinar las representaciones discursivas en relación con el cerebro social, la común- unidad, el conflicto y la convivencia, la percepción de los hechos, aspectos del entorno y del hogar, la identificación de los actores sociales, el tono de la narrativa, la importancia otorgada a la solidaridad y la expresión de sentimientos, tratando de reconocer estas categorías en las narrativas orales y escritas producto de las actividades pedagógicas desarrolladas por la docente investigadora.

3.9. Consideraciones éticas

En el desarrollo histórico de la investigación con seres humanos se han ido creando códigos éticos de acuerdo con las necesidades y las situaciones que han concluido su

importancia, desde la segunda guerra mundial hasta los actuales días, sobre todo desde el punto de vista médico, dentro de las instituciones más destacadas en el campo de la bioética se encuentra la Declaración de Helsinki, el Código de Núremberg, la Asociación Americana de Sociología, Antropología y Psicología, que se encargan de certificar e inspeccionar adecuadas prácticas derivadas de la investigación científica, sin embargo, desde la investigación educativa, no se han establecido códigos tan rigurosos como en la investigación médica, por lo tanto, se recalcan las contribuciones hechas por la Asociación Americana de Investigación Educativa que ha desarrollado los Estándares éticos de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa, en el que se menciona de manera específica el tema ético en el investigación en educación, dentro de los principios éticos fundamentales se destacan la confianza, la dignidad humana, la intimidad, la reserva y el anonimato de los participantes (González et.ál., 2020).

La licenciada Cerino (2020) dentro de los cursos de bioética del Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba, destaca algunos criterios como son: el anonimato, la confidencialidad de los datos, el consentimiento informado, la competencia y capacidad. La confidencialidad busca proteger la información que resulta de la relación con las estudiantes que son menores de edad y por lo tanto esta información puede ser sensible, sin embargo, los datos que se consideraron relevantes y que garantizaron el acceso y continuidad de la investigación, se ubicaron en el análisis privilegiando el derecho a la confidencialidad, a través de seudónimos de mujeres representativas en la historia.

El proceso de información y el consentimiento informado se constituye como un derecho, donde se presenta la información en términos comprensibles, completos, de manera verbal y escrita sobre el proceso de investigación, incluyendo las distintas etapas, tanto a las estudiantes como a sus padres, además del consentimiento informado que deben firmar los padres de las estudiantes como representantes legales por tratarse de menores de edad. La Competencia y capacidad, tiene que ver con la autonomía moral, es decir la capacidad o

competencia para tomar decisiones que se relacionan con la competencia mental una vez entendida la situación, así como las alternativas de actuación posibles y sus probables consecuencias, el derecho a escoger, expresar y proteger una decisión consecuente con sus propios valores (Cerino, 2020).

Dentro de las consideraciones de tipo ético se manejaron las consagradas en la Ley estatutaria 1581 de (2012) por la cual se decretan disposiciones generales para la protección de datos personales, que, entre otras, procura seguir los principios de confidencialidad, libertad, seguridad, finalidad, veracidad, transparencia y legalidad en el tratamiento de datos. También se tuvo en cuenta la ley 1620 de (2013) que crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la prevención y mitigación de la violencia escolar, el debido proceso, la atención y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Por otra parte, en clase, siempre se utilizó un lenguaje claro y sencillo que facilitó los procesos de comprensión de las menores a la hora de la recolección de los datos, por esto, antes de iniciar la realización de la entrevista, se informó a las estudiantes de su participación en la investigación, se promovió en ellas un ambiente de confianza que facilitó el proceso, promoviendo que sus respuestas fueran espontáneas y con libertad de expresión, generando espacios de dialogo y reflexión sobre los acontecimientos que están sucediendo en su contexto como el confinamiento por la pandemia y el paro nacional vivido en Colombia, el proceso se hizo de manera natural, procurando un ambiente de dialogo abierto y fluido.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta mientras se recolectaron los datos fue el aspecto de orden metodológico, relacionado con la pertinencia de los instrumentos, vinculados al propósito general de la investigación, Bonilla y Rodríguez (1997) dicen que cuando se pretende conocer la realidad a partir de las percepciones de las personas, el investigador ubica lo que saben los sujetos implicados, aproximándose a sus visiones y comprensiones del fenómeno estudiado, en

este sentido, la historia de vida y la entrevista semiestructurada cumplen con este propósito que está en correspondencia con el objetivo general de la investigación, de tal manera que la validez y confiabilidad surgen de los mismos actores que son quienes narran y expresan su experiencia de vida de manera natural, siendo la fuente primaria para la investigación, la recolección y archivo de los datos estuvo a cargo de la investigadora quien custodia la información para su posterior análisis.

Para el uso de los datos se utilizó el formato de autorización y consentimiento informado de uso de datos personales e imagen del año 2021 de la Secretaría de Educación de Bogotá, que es el formato autorizado por el Colegio Técnico Menorah Institución Educativa Distrital donde se desarrolló la investigación, este formato se socializó en reunión de padres de familia y se explicó que el uso de estos datos tiene fines académicos y que en todo caso se garantizará los derechos de las niñas en su participación en este proceso que es netamente de tipo pedagógico y producto de la actividad escolar cotidiana, resultado del ejercicio propio del proceso de enseñanza y aprendizaje, este formato se encuentra al final a manera de apéndice.

Este capítulo recoge el método desarrollado durante el proceso de investigación que tuvo como propósito analizar las narrativas cotidianas de las estudiantes y los elementos que promueven el desarrollo del cerebro social y la común- unidad, a partir de la entrevista semiestructurada y la historia de vida en dos situaciones de contexto, valorando la riqueza existente en la expresión espontánea y las narrativas de las estudiantes de grado cuarto en un estudio fenomenológico y de alcance que exploratorio que muy seguramente servirá para ampliar y continuar profundizando el fenómeno indagado en el territorio escolar.

Capítulo IV. Resultados de la Investigación

Los resultados de la presente investigación dan cuenta de los datos sociodemográficos en relación con la población elegida, que son estudiantes de sexo femenino, que cursan cuarto grado de primaria en el colegio Menorah. Se presentan los datos descriptivos en relación con el objetivo planteado que era analizar en las narrativas cotidianas de las estudiantes de cuarto grado de primaria del Colegio Técnico Menorah IED, cómo se percibe el cerebro social, la común-unidad y los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto. Se muestran también las percepciones del cerebro social desde las situaciones, los eventos y las personas en las vivencias cotidianas del confinamiento y el paro nacional.

Por otra parte, se muestran textos significativos y fragmentos de textos recopilados durante el proceso y el análisis de la información que describen percepciones y opiniones sobre las mayores dificultades del confinamiento, percepciones del cerebro social desde los aprendizajes, las ideas creativas y las formas de colaboración en los momentos difíciles, en dos situaciones de contexto y por último las percepciones de la común-unidad desde los pensamientos, las emociones y los sentimientos vividos durante el confinamiento y el paro nacional. Estos resultados a lo largo del texto se acompañan de tablas y figuras que complementan los hallazgos encontrados a través del procesamiento de datos con el programa ATLAS.ti.

4.1 Datos sociodemográficos

La siguiente tabla muestra una descripción detallada de las participantes, a partir de

criterios como la edad, el grupo y año de recolección de los datos. Teniendo en cuenta que la confidencialidad es uno de los principios éticos en la investigación cualitativa, y que el Colegio Técnico Menorah donde se desarrolló la investigación tiene población femenina, se utilizaron seudónimos de mujeres representativas de la historia para proteger la identidad y los derechos de las estudiantes que son menores de edad, y, por lo tanto, se considera que esta información puede llegar a ser sensible.

Tabla 2. Datos sociodemográficos

Seudónimo	edad	grupo	año
Artemisa	9 años	1	2020
Hipatia	9 años	1	2020
Alfonsina	11 años	1	2020
Amelia	9 años	2	2021
Irena	9 años	1	2020
Policarpa	9 años	2	2021
Marie	10 años	1	2020
Maya	10 años	1	2020
Simone	9 años	1	2020
Ada	10 años	1	2020
Frida	9 años	2	2021
Virginia	10 años	2	2021
Michaela	9 años	2	2021
Francesca	9 años	2	2021
Arcadia	11 años	2	2021
Malala	9 años	2	2021

Nota: tabla de elaboración propia con los datos de las participantes, usando seudónimos de mujeres representativas de la historia para proteger la identidad de las menores.

4.2 Datos descriptivos de los resultados en relación con los objetivos planteados

Teniendo en cuenta que el objetivo planteado era analizar cómo se percibe el cerebro social

y la común- unidad a través de las narrativas cotidianas de las estudiantes en el grado cuarto de primaria del Colegio Técnico Menorah IED y comprender los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto, se encuentra que el cerebro social percibido por las estudiantes de cuarto grado tiene que ver con los comportamientos prosociales desarrollados en la etapa del confinamiento y también en la coyuntura del paro nacional, se observa que las niñas no son indiferentes a la realidad vivida por su familia, y por otras personas que no son de su familia y que la situación del país al igual que la situación mundial genera empatía y sentimientos de solidaridad hacia el otro, aunque no sean del núcleo cercano, esta preocupación por el otro se denota en las siguientes narrativas “Me siento triste por los niños que están enfermos y estoy muy preocupada por las personas que no se cuidan y los muertos que ha generado esta enfermedad parece un cuento de terror” (Artemisa, 2020).

Yo sentí miedo y vi en el mapa mundi donde quedaba China y gracias a Dios estaba muy lejos, aunque me dio tristeza, porque hablaban de muchas personas muertas, luego el virus fue a Italia España y otros países y me daba más miedo, ya han pasado dos meses y cada noche le pido a Dios que acabe con el virus y pueda volver al colegio, al parque y reunirme con mis compañeras y familia. (Irena,2020)

Le pediría a la Secretaría de educación, es qué que nos ayuden tanto a los alumnos como a los maestros a que podamos trabajar bien en casa y que le pregunte a los padres o a los maestros y ustedes maestros le digan a los padres que si nos pueden ayudar, porque es que hay padres que trabajan y no nos ayudan, en este caso y pues mi mama si me ayuda y la amo mucho, en eso profe es que le pregunten a los padres si pueden ayudar a las niñas y si los niños pueden ser ayudados por sus padres y qué la Secretaría de Educación también les ayude a ustedes porque ustedes también pueden tener hijos y también tienen

que estar pendientes de ellos, tienen muchísimos alumnos, muchísimos alumnos y pues ustedes tienen que revisarlos a uno por uno. (Hipatia, 2020)

Lo que yo le pido a la secretaria de educación es que ella empiece a atender nuestros problemas, porque digamos haciendo video llamadas hay algunas niñas que no tienen los recursos, y también ir al colegio sería también una dificultad, porque hay que entender que hay niñas que no viven tan cerca y pues salir al colegio, también sería un riesgo muy grande, ya que a algunas les toca ir en bus y ahí estaríamos corriendo el riesgo de estar mucho Junto a mucha gente y el virus puede estar ahí. (Maya, 2020)

Yo, creo que me he sentido incómoda porque para mí ver eso y las muertes entonces uno hace de cosas en la cabeza que uno no puede olvidar y a mi familia como parte de mi mamá como parte de mi papá los ha afectado mucho porque donde mi papá trabaja pasan las protestas y él cuando estuvo todo eso, se tuvo que venir para la casa así rápido porque allá los...los.... los vándalos empezaron a tirar piedras y bombas y pues eso afecta la vida de uno y pues yo creo que yo me siento así y a mí me preocupa, no importa que no sean de mi familia, a mí me preocupa, porque, por ejemplo, pueda que ellos vayan a marchar y nunca vuelvan a la casa y entonces yo me puse a pensar eso y a mí siempre me queda como eso en la mente. (Amelia, 2021)

En las anteriores narrativas se percibe que el cerebro social se manifiesta a través de la solidaridad y la empatía, ya que, existe una preocupación generalizada por el otro cercano, es decir, los integrantes de la familia, padres, hermanos, tíos, pero también por otras personas que no son de su familia, incluso, por la población mundial. En general esperan que el virus termine y todos vuelvan a estar bien, la enfermedad y la muerte tanto en el contexto del confinamiento como en el paro nacional, es algo que conmueve a las estudiantes, también manifiestan

solidaridad y piden ayuda para los niños que no cuentan con las herramientas necesarias para trabajar en casa, se ponen en la dimensión de estudiante, padre y maestro demostrando empatía por los demás.

Los elementos que promueven el desarrollo de las capacidades del cerebro social y la comunidad son aquellos que se desarrollan en la experiencia vital, al compartir con la familia, con los vecinos, con los compañeros en el espacio escolar en un ambiente al natural donde se desarrolla la vida y se presentan conflictos, dificultades y vivencias de todo tipo frente a las cuales las niñas de cuarto grado responden de diversas maneras e interpretan esa realidad vivida desde el ejemplo de sus hogares, las relaciones interpersonales que se construyen en el día a día, los espacios de simulación del conflicto, como por ejemplo los estudios de caso, o los juegos de roles, que ponen en una situación probable a las estudiantes y a la vez va dando herramientas para aprender estrategias para la resolución pacífica de conflictos y la gestión de emociones, en las siguientes narrativas se perciben estos elementos:

En este momento de mi vida qué me siento en familia, compartir con mi mami, mi abuelita y mi tía abuela y en momentos con mi papi, porque él está acompañando a mis abuelitos, porque me siento bien con ellos, porque estamos todos juntos compartiendo tiempo en familia, estamos reunidos en la mesa comiendo nuestros alimentos. (Alfonsina, 2020)

Mi rutina diaria cambió debido a un virus que se comenzó a expandir por todo el país desde ese día no voy al colegio y debo estudiar desde casa ahora no puedo realizar ninguna actividad al aire libre, no puedo visitar a mi abuelita y esto a veces me aburre, lo bueno de esta situación es que he compartido mucho con mi familia y con el apoyo de ellos he logrado mantener mi ritmo escolar y lo mezcló con otras actividades para que sea más divertido y me ayude a pasar esta situación tan extraña. (Maya, 2020)

Yo pase la cuarentena en el apartamento con abuela mi mamá y mis abuelos, las actividades que he hecho es hacer tareas y jugar con mis abuelos, hacer deporte, ayudar a mi abuela a cocinar y a mi abuelo a darle sus medicamentos.

(Marie, 2020)

Se percibe que los elementos que promueven las capacidades del cerebro social y la común-unidad son aquellos que se desarrollan en las experiencias cotidianas de contexto en el hogar, compartiendo con el otro cercano, con los distintos miembros de la familia, las labores domésticas, los alimentos, los juegos, las actividades físicas y recreativas, es decir la experiencia vital. La distancia obligatoria de las personas cercanas, debido al confinamiento, es algo que afecta a las estudiantes, pues, estas capacidades se promueven y desarrollan en la vida misma con las realidades y situaciones de contexto donde el contacto y convivencia con el otro es más que necesaria.

La común-unidad que se refiere a la convivencia en armonía, en primer lugar con uno mismo, aprendiendo a reconocer las emociones propias y las situaciones que las generan, en segundo lugar la convivencia con los otros, al relacionarse y coexistir, comprendiendo los sentimientos y emociones de otros que se expresan de múltiples maneras, mediante el lenguaje corporal, las palabras y las acciones y por último la convivencia con el espacio, que viene siendo todo el ambiente, el lugar o escenario donde se desarrolla la vida cotidiana, a partir de dos situaciones como fueron el confinamiento y el paro nacional, algunas narrativas hablan de estos escenarios: “Yo cuando salí el domingo a la ciclovía, vi a personas que venían con el paro y estaban heridas, no he escuchado como tantos gritos, pero se escucharon cacerolazos” (Virginia, 2021).

Mi mamá y mi tía mercaron el jueves después de trabajar y se encontraban asustadas y muy nerviosas. A partir de ese momento todo debemos hacerlo en

casa: comer, dormir, trabajar, estudiar, distraernos, descansar y todo lo necesario siempre y cuando ¡no! salgamos de casa. Es muy difícil no salir al sol, aunque dos veces hemos estado en el andén intentando recibir el sol, pero todos en la casa tenemos que cambiarnos, bañarnos y desinfectarnos para no contagiarnos. A veces descansamos cortos tiempos y hemos intentado ver un programa o una película juntos, pero eso solo fue un domingo, el resto de los días hasta el sábado lo más importante es cumplir con todas las tareas y los trabajos que ellas tienen. (Simone,2020)

Yo estaba en mi casa triste y aburrida haciendo tareas con mi mamá, tenía muchas tareas, a lo último que yo acababa mis tareas comparto con mi mamá, con mi primo vemos películas o jugamos, etcétera. Entonces mi mami se quedó sin trabajo y tiene dificultades con la economía, he sentido mucha tristeza porque no podía salir, ni jugar, yo pienso que sobre el COVID 19, es muy triste porque no puedo estar con toda mi familia, lo peor es que no puedo ir al colegio y no puedo compartir con mis compañeras. (Hipatia,2020)

Mira que esta semana, bueno la semana pasada, estuve en Marichuela, en Usme, en donde mis abuelitos paternos, entonces allá si había escuchado gases, he escuchado muchas cosas, se nos entró el gas lacrimógeno a la casa, disparos también escuché y hasta hoy llegué a mi casa y pues mi mamá ya me explicó todo eso del paro nacional y mi mamá y toda mi familia estamos de acuerdo con el paro nacional. (Frida, 2021)

Yo he visto eso sobre las protestas, por la televisión y por las noticias, y eso se está armando por la reforma tributaria que hicieron, ayer yo salí con mis papás y pues yo paso por esos lugares donde hay TrasMilenios y los vidrios estaban rotos y estaba lleno de pintura y estaban llenos de grafitis que decían que no a la

reforma tributaria y cosas así, yo creo que es por eso, por lo que están las marchas. (Amelia,2021)

La común-unidad se percibe en las distintas narrativas de las estudiantes en dos situaciones de contexto como fueron el confinamiento y el paro nacional, en la relación consigo mismas como la expresión de sus temores, emociones y sentimientos, también se describe la relación con los otros a través de lo que las niñas perciben en las personas cercanas, sobre todo en sus padres y se describe de una manera profunda la relación con el ambiente, es decir, los espacios donde pasaron el confinamiento y como vivieron y convivieron desde sus entornos el confinamiento y el paro nacional.

Las capacidades del cerebro social se promueven desde el diálogo, y el lugar de enunciación, que permite reconocer y comprender al otro mediante la escucha activa y eficaz, sin prejuicios, al natural, con la espontaneidad de la palabra, desde la interpretación que se le da a las circunstancias, en este caso el confinamiento por la pandemia y también la situación del paro nacional que se vivió en Colombia, dialogar sobre las situaciones de contexto no sólo es necesario, sino que también ayuda a relacionar aspectos del currículo con la vida cotidiana, por ejemplo el tema de los derechos y los deberes, la canasta familiar, la narración como narrador protagonista, las reglas de escritura, las reglas de la conversación, en general el diálogo facilita la construcción colectiva y el reconocimiento del otro que siente y piensa diferente: “Lo que yo espero de los profesores es un poco de comprensión al momento de enviar la cantidad de tareas ya que las debemos realizarlas, sin explicación (Simone, 2020).

Yo lo que les pido a mis profesores es que nos manden no cosas de copiar y copiar y copiar lo que yo les voy a pedir es que nos manden cosas como más didácticas para no hacer copiar y copiar y copiar y es como mandarnos cosas más didácticas como para no aburrirnos en casa, para jugar con nuestros familiares. (Ada, 2020)

Lo sé de las noticias, y lo que pasa en el paro nacional es porque los gobernantes se están robando el dinero y ese dinero sirve para la salud, para comprar la comida, para la canasta familiar entonces por eso están haciendo los paros nacionales. (Michaela, 2021)

Pues profe yo he escuchado de las noticias y de todo lo que gritan por la calle y pues porque hay veces que tienen que salir a comprar cosas, por ejemplo la comida, ellos llegan hablando que les toca pasar por las protestas entonces llegan hablando que es porque no sé qué presidente, o no sé quién fue el que dijo algo así, que dijo que el huevo valía no sé cuánto, dijeron 500 o 400, no sé cuánto dijeron, entonces yo digo que eso fue lo que embraveció más a la gente y pues yo también estoy un poquito de parte de los protestantes y pues con todo el resto que dicen mis compañeras (Policarpa, 2021).

Yo conozco esto, porque mi mamá y mi familia me han contado, porque pues las noticias dicen muchas cosas, pero, no casi todas las cosas que dicen en las noticias son verdaderas y yo creo que ellos están peleando por su bienestar y por la reforma tributaria y la reforma de la salud. (Frida, 2021)

Aquí casi nunca oímos noticias, a veces se ven en YouTube y eso, primero, las marchas empezaron porque es muy mal presidente el que tenemos y también por lo que dijeron de lo que subieron lo de la comida, también los precios porque que tal uno ganando no tanto y después hay que le subieron y no tengo y ahora que mercado hago, solo tengo tantos pesos, ya subió todo por el IVA. (Virginia, 2021)

El diálogo activo y eficaz es una de las formas en que más se pueden promover las capacidades del cerebro social, escuchar y ser escuchado es un acto no solo liberador sino que

aproximarse a la comprensión de los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto, como fue el confinamiento y el paro nacional se observa que tanto en las narrativas como en el árbol de palabras se perciben estas categorías a través de los comportamientos prosociales que se dan al compartir con el otro, las palabras más recurrentes son familia, casa, padres, mamá, es decir el entorno del hogar fue determinante en estas circunstancias, también palabras como: jugar, ayuda, cuidar, escuchar, aprender y con las palabras como colegio, compañeras, niñas y profesores, es decir el entorno escolar que son los escenarios donde habitualmente se desarrolla la convivencia de las estudiantes.

Por otra parte, los elementos que promueven el desarrollo de las capacidades del cerebro social y la común-unidad suceden al compartir y poder comunicarse con el otro, se expresa con palabras como compartir, compañeras, jugar. También poder dialogar sobre los pensamientos, las emociones y los sentimientos en cualquier circunstancia de manera libre y espontánea, especialmente en las situaciones que resultan extrañas y difíciles de sobre llevar y se manifiesta con palabras como: miedo, triste, feliz, problemas. Por otro lado, las estudiantes se expresan con libertad sobre el gobierno, las protestas y todo lo que ven y escuchan en sus entornos cercanos. De esta manera nos empezamos a aproximar a las categorías principales de estudio.

4.3 Percepciones del cerebro social desde las situaciones, los eventos y las personas en las vivencias cotidianas del confinamiento y el paro nacional.

En la historia de vida, el propósito fue explorar situaciones, eventos, expresiones de solidaridad, empatía y colaboración, durante la etapa del confinamiento en relación con las vivencias cotidianas y la estrategia aprende en casa, por lo tanto se pidió a las estudiantes de grado cuarto donde la investigadora es la docente directora de curso, que escribieran su propia narración, como narradora protagonista, de todo lo que han pasado y vivido desde que inició el confinamiento preventivo en casa, con el propósito de comprender las vivencias en las actuales circunstancias y como afectaron la convivencia y el proceso de enseñanza y aprendizaje dando

lugar al cerebro social. Esta indagación se realiza en el contexto del confinamiento debido al COVID-19, bajo la estrategia denominada aprende en casa llevada a cabo por la Secretaría de Educación de Bogotá ante la actual contingencia de salud (SED, 2020).

Teniendo en cuenta que el modelo pedagógico interestructurante, es el modelo adoptado en el Colegio Técnico Menorah Institución Educativa Distrital donde se hizo la investigación sobre el cerebro social. Zúbiría (2010) dice acerca del modelo pedagógico interestructurante, que, el conocimiento también existe afuera de la escuela, pero, que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el maestro. Las narrativas construidas por las estudiantes en su historia de vida dan cuenta de este ejercicio pedagógico a partir de la indagación que se realiza en el contexto del actual confinamiento debido al COVID-19 y el paro nacional vivido en Colombia, donde el aprendizaje también ocurre por fuera de la escuela y es recreado a partir de la experiencia vivida, se observa que esta situación inquieta a las estudiantes y de alguna manera buscan herramientas cotidianas para explicar todo lo que está pasando.

Figura 2. Red cerebro social

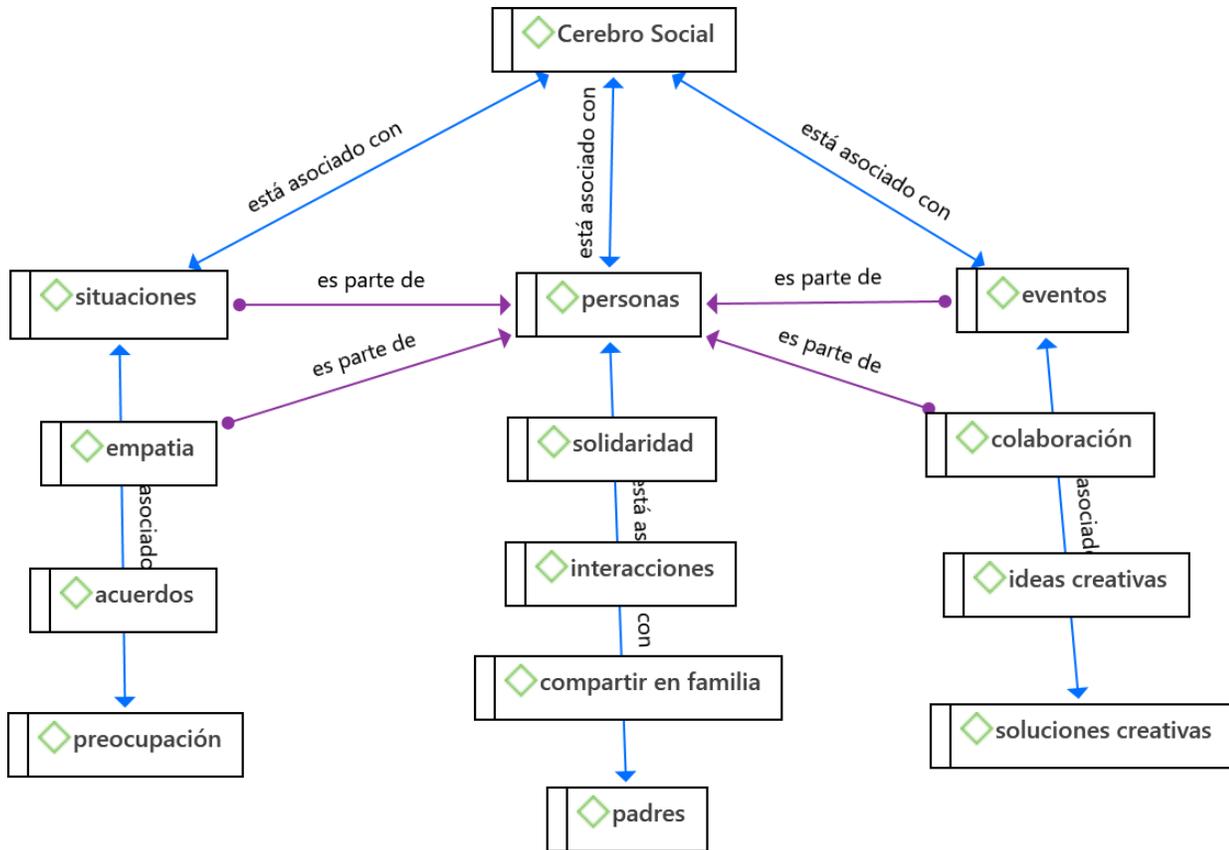


Figura 2: red elaborada con la herramienta ATLAS.ti a partir del análisis de la categoría cerebro social. Elaboración propia.

La red del cerebro social enseña la relación que existe a partir de las situaciones, los eventos y las personas donde se comparte, se interactúa y se convive, en cada situación se puede llegar a generar empatía, es decir la preocupación por las demás personas, a partir de esto se puede llegar a expresar solidaridad en las interacciones cotidianas y de contexto como son la familia, la escuela, el barrio o la situación del país, en los distintos eventos que suceden a partir de comportamientos prosociales como la colaboración, las ideas y soluciones creativas que configuran un escenario propicio para desarrollar las capacidades del cerebro social.

4.3.1 Percepciones y opiniones sobre las interacciones y comportamientos durante las mayores dificultades del confinamiento.

Se identifica como una necesidad de las estudiantes la paciencia y comprensión que requieren de sus padres en el acompañamiento de las actividades académicas bajo la estrategia aprende en casa, ya que no pueden asistir al colegio y no pueden recibir el mejor acompañamiento de sus maestros. También se observa la necesidad de tiempo, pues, en las estudiantes existe la percepción sobre sus padres, que están muy ocupados con sus trabajos y que casi no tienen tiempo para compartir en familia y apoyar los procesos escolares. En las narrativas de las estudiantes se percibe, que la estrategia de trabajo aprende en casa (SED, 2020) durante el confinamiento ha representado una situación extraña y difícil tanto para las niñas como para los padres, por una parte está el exceso de tareas que manifiestan tener las estudiantes y la falta de tiempo de los padres para orientar el proceso académico de las estudiantes y el exceso de trabajo de los padres más la suma de tareas en el hogar o la ausencia de los mismos ante la necesidad de trabajar para la supervivencia.

Quando mi primo y yo empezamos a hacer tareas mi mamá y Liz empiezan a ayudarnos, luego una de las dos prepara el almuerzo así que las tareas que hacemos son las que entendemos y podemos hacer solos. Después almorzamos y seguimos toda la tarde haciendo tareas. (Simone, 2020)

Otro aspecto que se percibe es la carencia de recursos tecnológicos para adelantar las tareas en casa, la dificultad con la conectividad y el no poder entender las actividades propuestas por los profesores para desarrollar durante el confinamiento. Durante el análisis de las narrativas escritas a partir de la historia de vida, las estudiantes perciben que la mayor dificultad de la estrategia aprende en casa es no poder asistir al colegio a recibir las orientaciones de los maestros para comprender mejor las actividades escolares y también no poder compartir con sus compañeras como lo hacían antes, lo que más se extraña es jugar,

correr, ir al parque y compartir con otras niñas, es decir, la relación directa con personas de su edad.

Cancelaron las clases en el colegio y ahora tocaba por internet. No me gustó la noticia porque no tenía internet en mi casa y me empecé a atrasar con las tareas, no entendía lo que me tocaba hacer y solo quería ir al colegio y compartir con mis profesores y compañeras, ya han pasado dos meses y cada noche le pido a Dios que acabe con el virus y pueda volver al colegio, al parque y reunirme con mis compañeras y familia. (Irena, 2020)

Lo peor de esta cuarentena es no ir al colegio, me hacen falta mis compañeras, extraño correr y jugar con ellas y las clases por video llamada me confunden y no entiendo a veces los temas, necesito ver varias veces para poder comprenderlo. (Artemisa, 2020)

Lo que yo espero de mi mamá es un poco de comprensión y ayuda para poder desarrollar mis actividades. Lo que yo espero de los profesores es un poco de comprensión al momento de enviar la cantidad de tareas ya que las debemos realizar, sin explicación. Lo que yo espero de la Secretaría de educación es que tengan más organización para el envío y desarrollo de trabajos. (Simone, 2020)

Yo lo que le pido al Gobierno en esa situación del COVID19, les pido que nos manden algo como para tener algo nuestro, propio, porque es que no podemos coger el celular de alguien para hacer la tarea, no, yo lo que les pido es que nos manden una tableta, un computador o algo así para que nosotros podamos hacer las tareas y nos comuniquemos con los profes como por WhatsApp o por clases virtuales al menos por qué ya, es solo eso, es lo que yo les pido a mis padres a los profesores y al Gobierno, qué gracias. (Ada, 2020)

Me estresaba no escuchar bien cuando teníamos los encuentros virtuales, que el

internet se caía y no podía entrar al encuentro, que a veces llovía y casi no escuchaba, cuando se le caía el internet a la profe, cuando me atrasaba en las tareas, cuando no entendía porque a mí me tocaba con la señal del tras milenio, pero a veces no podía escuchar o no servía. (Francesca, 2021)

Dentro de las mayores dificultades expresadas por las estudiantes durante el confinamiento, se encuentran las limitaciones de tipo tecnológico, la dificultad para comprender las guías de trabajo y poder desarrollarlas y entregarlas a tiempo, otro aspecto fue el no poder jugar y compartir con las compañeras, especialmente las estudiantes que no tienen hermanos, también manifiestan como las actividades laborales de los padres dificultan recibir un acompañamiento de ellos para el desarrollo de las tareas, otro aspecto es la dificultad para escuchar las clases debido a las intermitencias de la red, pues en algunos hogares no se disponía de conectividad y se debía realizar con la de vecinos o redes públicas que funcionaban de manera intermitente.

Otra de las dificultades expresadas por las estudiantes es la pérdida del empleo de algunos padres de familia, el no disponer de recursos económicos para solucionar la cotidianidad, la intervención del trabajo de sus padres en las labores del hogar y el escaso tiempo que comparten, aun estando todos en casa, veamos algunas narrativas: “Mi mami se quedó sin trabajo y tiene dificultades con la economía” (Hipatia, 2020). “Los adultos tratan de estar bien todo el día, pero no saben explicarnos todas las tareas, se demoran más trabajando en el computador y nos cansamos rápido los niños con las tareas y los grandes con todas las otras responsabilidades (Simone, 2020). “Lo que yo espero de mi mamá es un poco de comprensión y ayuda para poder desarrollar mis actividades” (Simone, 2020). “Una dificultad, es no poder enviar tareas, porque el computador se nos dañó y mis papitos no tienen plata, para las otras tareas toca enviarlas por el celular por WhatsApp” (Alfonsina, 2020).

Durante este tiempo para con mi familia, he tenido varias dificultades, cómo no

contar con las herramientas para realizar mis trabajos y los de mis hermanas. A mi mamá no la dejan descansar y no tiene tiempo para estar con nosotras, aunque está en casa, mantiene pegada a reuniones y trabajos que su jefe le deja. Mi papá debe salir todos los días por su trabajo y cuando regresa no podemos abrazarlo hasta que no se bañe. (Artemisa, 2020)

Lo que le pido a mis papás es que, por favor, a veces dejen un poquito el trabajo a un lado y me pongan un poco más de atención cuando los necesito, de los profesores que nos ponen muchos trabajos y a veces yo no alcanzo a terminarlos sino hasta el viernes. (Irena, 2021)

Sobre las necesidades que expresan frente al acompañamiento de sus padres, es un poco de tiempo y paciencia, de los maestros la necesidad de salir de la rutina, piden actividades más divertidas y expresan el deseo de comunicarse al menos virtualmente con sus compañeras y maestros, también manifiestan que hay un exceso de tareas escolares. La petición más frecuente que se hace a la Secretaría de Educación como representante del gobierno es que les proporcionen la tecnología que requieren para trabajar sus actividades escolares desde la casa, se percibe como una necesidad la carencia de recursos tecnológicos en el hogar, sobre todo cuando varios hermanos están bajo la modalidad de trabajo aprende en casa.

Existe una preocupación generalizada por las compañeras que no disponen de herramientas tecnológicas para hacer su trabajo escolar en casa, esta situación es conocida por las estudiantes y se refleja en lo que ellas perciben como una necesidad. “La Secretaría de educación debería mandar como equipos tecnológicos, más equipos tecnológicos para las niñas que los necesitan” (Irena, 2020). “Quiero que los maestros nos hagan una video llamada y nos expliquen y nos pongan actividades chéveres, porque es que es muy chévere verlos a ustedes” (Hipatia, 2020). “Le pido a los profesores más clases virtuales y menos tareas y también le pido a los profesores mucha paciencia para nosotras” (Alfonsina, 2020).

Yo lo que les pido a mis profesores es que nos manden no cosas de copiar y copiar y copiar lo que yo les voy a pedir es que nos manden cosas como más didácticas para no hacer copiar y copiar y copiar y es como mandarnos cosas más didácticas como para no aburrirnos en casa para jugar con nuestros familiares. (Ada, 2020)

Pues lo que yo esperaría de la secretaría de educación es que, pues, les permitiera a los profes hacer clases virtuales por Zoom para que ustedes nos puedan explicar bien las clases, no solo por vídeos y por si nosotros tenemos una pregunta, ustedes nos la respondan por zoom. (Maya, 2020)

La actual situación ha puesto de manifiesto conflictos debido a la carencia de recursos tecnológicos, a las problemáticas sociales, las condiciones de pobreza, el desempleo y otras situaciones que han generado dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, es por esto, que surge la necesidad de indagar los contextos, reconocer las voces de sus actores y construir colectivamente opciones reales de comunicación que permitan estudiar los fenómenos en perspectiva, y plantear soluciones desde el reconocimiento del otro y los escenarios posibles de bienestar comunitario.

4.3.2 Percepciones del cerebro social desde las expresiones de solidaridad, la empatía, los aprendizajes, las ideas creativas y las formas de colaboración.

Tanto la situación del confinamiento como la del paro nacional puso de relieve situaciones extrañas que salían de lo cotidiano, durante este tiempo, las estudiantes fueron construyendo estrategias dentro de ellas mismas y a nivel familiar para manejar los momentos difíciles, pasando por las expresiones de afecto: “Cuando mi papa se murió, lloramos juntas con mi mama y nos abrazamos” (Francesca, 2021). “Cuando me pongo triste o enferma mi abuelita me prepara un té y me da y mi mamá se acuesta conmigo y me abraza” (Arcadia, 2021). “Yo he estado sin ningún día de salir desde que empezamos la cuarentena y haciendo todos los días

las tareas, me tomé una semana de descanso y con mi familia estamos ayudándonos uno al otro” (Marie, 2020). “Cuando algo me estresa yo me pongo a llorar y después me acuesto a dormir y se me pasa” (Policarpa, 2021).

El acompañamiento de mascotas durante la etapa del confinamiento en casa fue un apoyo emocional para las estudiantes: “Me estresa que me echen la culpa de lo que hace mi primo, cuando me ponía triste yo le hablaba a mi perro y le contaba como me sentía y así se me iba pasando (Michaela, 2021). “Cuando me siento triste o aburrida, yo me pongo a jugar con mi perro y se me pasa” (Amelia, 2021). “Me ayuda a relajarme cuando yo me acuesto con mi gato y lo abrazo” (Virginia, 2021).

También Comparto con mis mascotas llamadas Michí y Ramona la loca y Nina quién va a tener gatitos, me divierto mucho con ellos jugando, descargué el celular una aplicación de perros y gatos me divierto hablando con ellos (Alfonsina, 2020).

Mi familia me estresa, a mí me toca cuidar a mi primo más chiquito y los grandes no le ponen cuidado, yo lo quiero, pero a veces a mí me regañan por culpa de él, yo acaricio a mi perro y se me pasa (Malala, 2021).

También proponen tener buena actitud, seguir las normas, el aprendizaje de labores de distinto tipo, la valoración de las personas y los espacios, las enseñanzas para la vida, hasta la imaginación creadora para solucionar los problemas de la humanidad. “Mi enseñanza es que debemos cuidar todo el planeta seres vivos, naturaleza, fomentar la paz y proteger a nuestra familia y todos los seres humanos porque lo que hacemos puede afectar a los demás” (Francesca, 2021). Mi enseñanza fue valorar a tu familia y hacerla reír todo el tiempo, que pueda ser tolerante y no dañar la naturaleza (Arcadia, 2021).

Yo pongo una solución que es que la gente no se asuste y que le ponga la mejor energía a esta situación que se cuiden y que sigan las órdenes o la ley que nos

han dado espero que esta solución sirva. (Irena, 2020)

La cuarentena nos ha enseñado otras formas de vida, valorar a las personas y cosas más simples de la vida, como salir al parque, comer un helado y abrazar a mis abuelos, espero que esto termine pronto para poder vernos de nuevo. (Artemisa, 2020)

Aprendí a valorar las cosas, a cuidarme a hacer ejercicio a no dejarse rendir por la depresión y me puse a pensar cuando no teníamos la pandemia no salíamos a la calle éramos sedentarios, pero en verdad necesitamos salir a la calle a la ciclovía y todo eso a ser más productivos a cuidar nuestra vida con dieta balanceada, cuidándonos, inspirar a otros, eso es el cuidado de la vida. Hablemos de algo importante el cuidado de La naturaleza lo primero ahorrar agua, apagar luces cuando no las estén utilizando, consumo responsable, reciclemos, bueno ahora hablemos de lecciones que deja el coronavirus, primero valora a quien tienes a tu lado, se debe ahorrar dinero y no gastarlo en cosas insignificantes. (Virginia, 2021)

En general el grupo de estudiantes que tiene entre 9 y 11 años, desde su percepción y opinión presentan distintas reflexiones sobre el cuidado de la vida, el cuidado del planeta, sobre los aprendizajes que le quedan a la humanidad al pasar por dos situaciones inesperadas, también proponen soluciones en la coyuntura de las situaciones de contexto siguiendo las normas generales como vacunarse, quedarse en casa, mantener el distanciamiento social, protestar pacíficamente y otras soluciones desde la práctica como quitar la reforma tributaria que ocasionó el paro nacional, reflexionar sobre lo que está pasando o quitar a los gobernantes que no cumplen sus promesas.

La maldad puede terminar con muchas vidas, nosotros no apreciamos lo que tenemos hasta que lo perdemos, el respeto por la vida, la familia la naturaleza es

lo más importante en nuestra vida, siempre valdrá la pena luchar por la humanidad, hay que cumplir las promesas. (Policarpa, 2021)

Yo creo que es hasta que el presidente vaya a quitar la reforma tributaria y pues que todos nos vacunemos para que todo sea normal, ósea, que todo el mundo se vacune para que todo vuelva a ser como antes. (Malala, 2021)

Primero si, lo que dijo mi compañera, vacunarnos porque mucha gente no quiere vacunarse, como todos podemos ver en las noticias, salen muchas personas heridas y pues a uno no le gusta, para mí lo mejor es no salir, si, para hacer compras, para nuestra salud, pero no salir a la calle para muchas cosas, solo salir a comprar comida, lo importante para evitar contagios, porque muchas personas están heridas también por el paro, muchos policías están siendo muy agresivos con las personas en vez de ser como que buenos son malos. (Virginia, 2021)

Yo digo que para que este tema acabe pues primero las personas que protesten lo hagan pacíficamente y que también lo hagan sabiendo porque lo hacen, porque tú le preguntas a una persona porque protesta, algunas no saben porque protestan, porque se roban el dinero o cosas así, pero no tienen un tema específico, y que los gobernantes reflexionen y piensen en lo que están haciendo, porque si está todo mal, pues, ellos también van a sufrir por lo que hicieron, claro uno se debe poner en los zapatos de ellos, pero no tiene sentido robarle la plata a la gente y más cuando por ejemplo las calles están horribles y ellos no hacen nada, eso es robarse la plata, entonces lo que acá serviría sería que ellos reflexionaran o que los quiten de gobernantes. (Florence, 2021)

En general la experiencia del confinamiento dejó varios aprendizajes, sobre todo en las labores del hogar, pues, al permanecer más tiempo en casa se incrementaron tanto para los

padres como para las estudiantes, también el desarrollo de algunas habilidades o la comprensión de las normas: “Aprendí a sembrar plantas, a cocinar, a bailar y a hacer slime” (Michaela, 2021). “Aprendí a cocinar, a lavar la loza, cortar la ropa, a dibujar y a hacerme peinados” (Florence, 2021). “Aprendí a leer en poco tiempo y a lavar la ropa” (Arcadia, 2021). Aprendí a no estar siempre en la tecnología podemos estar jugando juegos de mesa en familia (Frida, 2021). El aprendizaje que me dejó la pandemia fue que así no esté el COVID debemos cuidarnos y respetar las normas de seguridad (Virginia, 2021).

A lo largo de las narrativas se perciben sentimientos de gratitud por los momentos disfrutados con la familia, se observan distintas estrategias de afrontamiento frente a las situaciones difíciles, como por ejemplo el apoyo emocional que ofrecieron las mascotas, se proponen soluciones desde el conocimiento que tienen de las situaciones de contexto, se valoran los aprendizajes sobre todo en relación con las labores del hogar que antes de la pandemia no se realizaban, se expresan sentimientos de cuidado de la vida y la naturaleza, de lo importante que es jugar y compartir con otros niños de su edad y poder ver y estar cerca de sus seres queridos.

4.4. Percepciones de la común-unidad desde los pensamientos, las emociones y los sentimientos vividos durante el confinamiento y el paro nacional en relación con si mismo, con el otro y el ambiente.

En las entrevistas cualitativas propuestas por Hernández, Fernández y Baptista (2010) se tiene en cuenta el análisis de discurso y la búsqueda de posibles significados, de esta manera se hizo una entrevista informal conversacional para explorar las vivencias durante el paro nacional y el confinamiento y cómo afectaron la vida personal, familiar y escolar, explorando las emociones, los sentimientos y los pensamientos desplegando la categoría común-unidad en la relación con sí mismas, con los otros y con el ambiente, siendo el espacio al natural donde se desarrolla la vida. A partir de las vivencias cotidianas, se pretende construir escenarios diversos

para la recreación del pensamiento, la solidaridad, la expresión y la comunicación asertiva, donde el cerebro social es un proceso de búsqueda y construcción colectiva y la común-unidad es la capacidad para vivir solidariamente (Zabala, 2016).

La común-unidad se expresa en las vivencias cotidianas donde se involucran las emociones, que pueden variar de acuerdo con las circunstancias y que se pueden sentir y percibir en sí mismo y en los otros, los sentimientos que se desarrollan en las interacciones, al compartir con otros, en las preocupaciones y en las dificultades que movilizan hacia la acción y los pensamientos que están presentes en cualquier situación en la relación consigo mismo, con el otro y con el ambiente. Los espacios de diálogo, expresión libre y espontánea permiten no solo dar a conocer lo que se piensa y siente, sino que también permite acercarse a la otredad.

Figura 3. Red Común-unidad

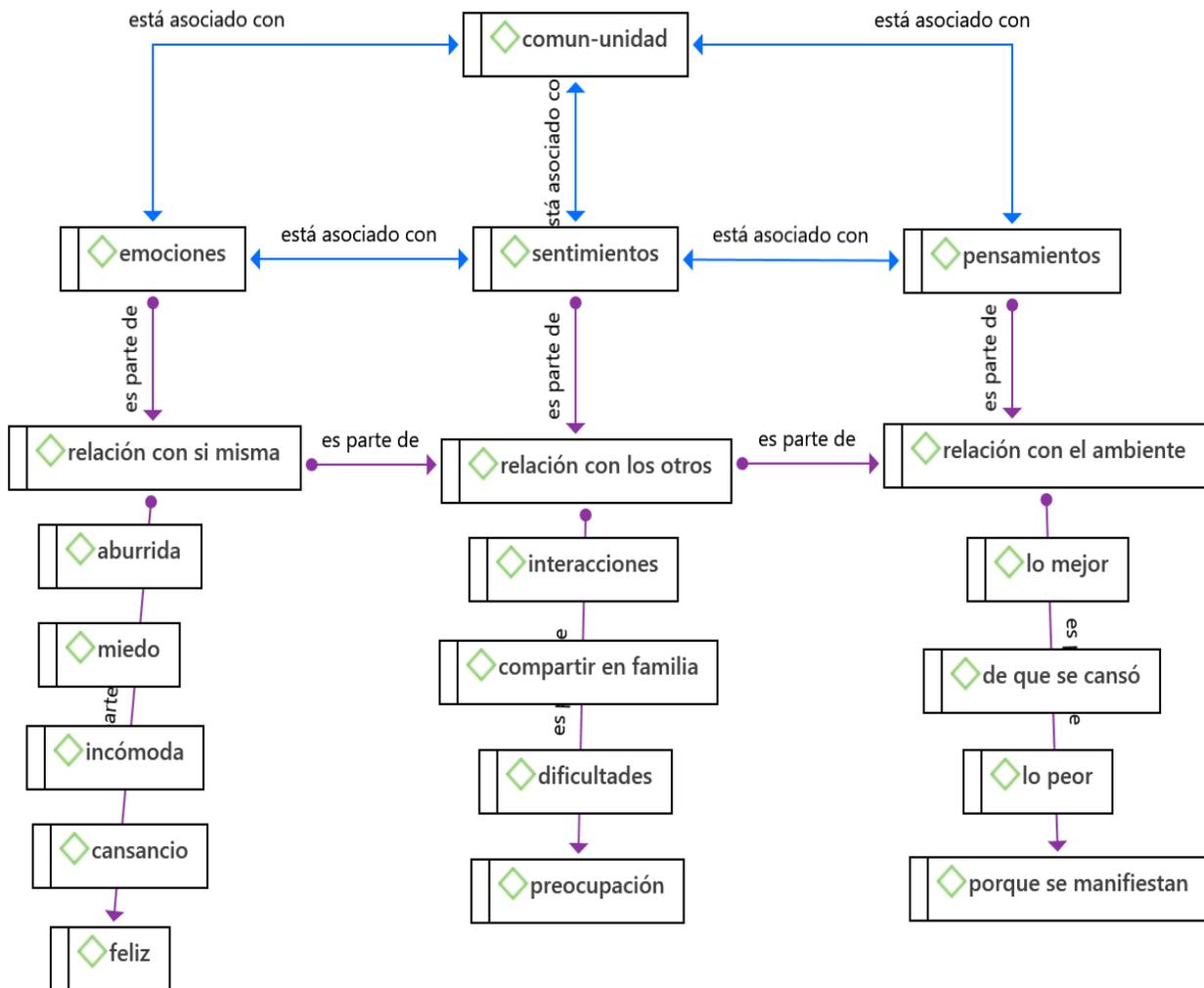


Figura 3: red elaboración propia con la herramienta ATLAS.ti a partir del análisis de la categoría común-unidad. Elaboración propia.

En esta red se observa la relación que existe entre la común-unidad y las emociones, que son las distintas formas de reaccionar ante las situaciones de la vida, que a su vez desencadenan sentimientos de mayor duración y por último pensamientos, en relación consigo mismo, con el otro y con el ambiente, primero reconociendo las emociones primarias como la ira, la alegría, la tristeza, y el miedo en sí mismas y en los otros a partir de las interacciones, la

convivencia y las dificultades que van generando sentimientos más prolongados y pensamientos que configuran un escenario donde se realiza la vida, entendiendo que el ambiente es todo lo que rodea a la persona.

En las narrativas escritas y orales producto de las historias de vida y las entrevistas, se identifica que el conocimiento natural del mundo que tienen las estudiantes proviene de sus vivencias propias, de la información transmitida por sus padres y también la información que reciben a través de la televisión y en menor proporción en medios alternativos, sobre lo que está pasando a su alrededor y en el mundo. Los sentimientos que más se perciben son angustia, miedo y aburrimiento. “He estado aburrida me dan muchas ganas de comer” (Simone, 2021). “Mi mamá trabaja en un lugar por donde pasan protestas y uno se queda con el miedo que ella no vaya a llegar a la casa” (Michaela, 2021). “Yo estoy nerviosa, porque mi mamá, ella trabaja en un hospital y todos los días le toca pasar por esas protestas” (Malala, 2021).

Yo la verdad me siento muy asustada, porque, pues, cuando veo noticias y veo muchas cosas, de muchas muertes y todo eso y pues a mí me da mucho miedo en parte porque mi padrino es policía y pues está en las partes que están las protestas y lo pusieron ahí, entonces me da muchísimo miedo con él y también con mi papá porque también está muy cerca y también me da miedo porque mi mamá también está cerca y mi casa también está cerca de todo eso y acá un día estaban tirando granadas y estaban tirando todas esas cosas y hasta nos afectó un poquito porque nos empezó a arder los ojos y nos comenzó a picar la nariz entonces yo tengo mucho miedo que les llegue a pasar algo a ellos. (Policarpa,2021)

Yo estoy aburrida porque no la pasamos haciendo muchas tareas, en ocasiones y no nos alcanza el tiempo, en este momento llega mi hermana mayor y le ayuda a mí mami y a mí un poquito, solo espero que se acabe esto y que todo vuelva a

ser como antes era, pero que todo sea mejor. (Alfonsina, 2021)

Yo me he sentido nerviosa, con miedo porque mi mamá me ha dicho que no me asomé a la ventana porque por estas estas protestas la gente puede estar haciendo algo malo o lanzando algo y va para el lado equivocado, pues no estoy cerca, pero se escucha la gente gritando o golpeando ollas y a veces no se ve nada o no se escucha, eso me hace sentir nerviosa. (Arcadia, 2021)

También se exploró el tema de las emociones y los sentimientos cuando se inició el retorno a la presencialidad en la ciudad de Bogotá, las estudiantes de grado cuarto del colegio Menorah regresaron a clase posterior al receso de junio, en un comienzo los padres sentían algunos temores frente al retorno, pues, la ciudad se encontraba atravesando el tercer pico por la pandemia, sin embargo, algunos padres de familia tomaron la decisión de enviar a sus hijas a la escuela de manera presencial, en este contexto se iniciaron las primeras clases híbridas junto con las estudiantes que seguían bajo la estrategia aprende en casa.

Figura 4. Sentimientos y emociones frente al regreso a la presencialidad

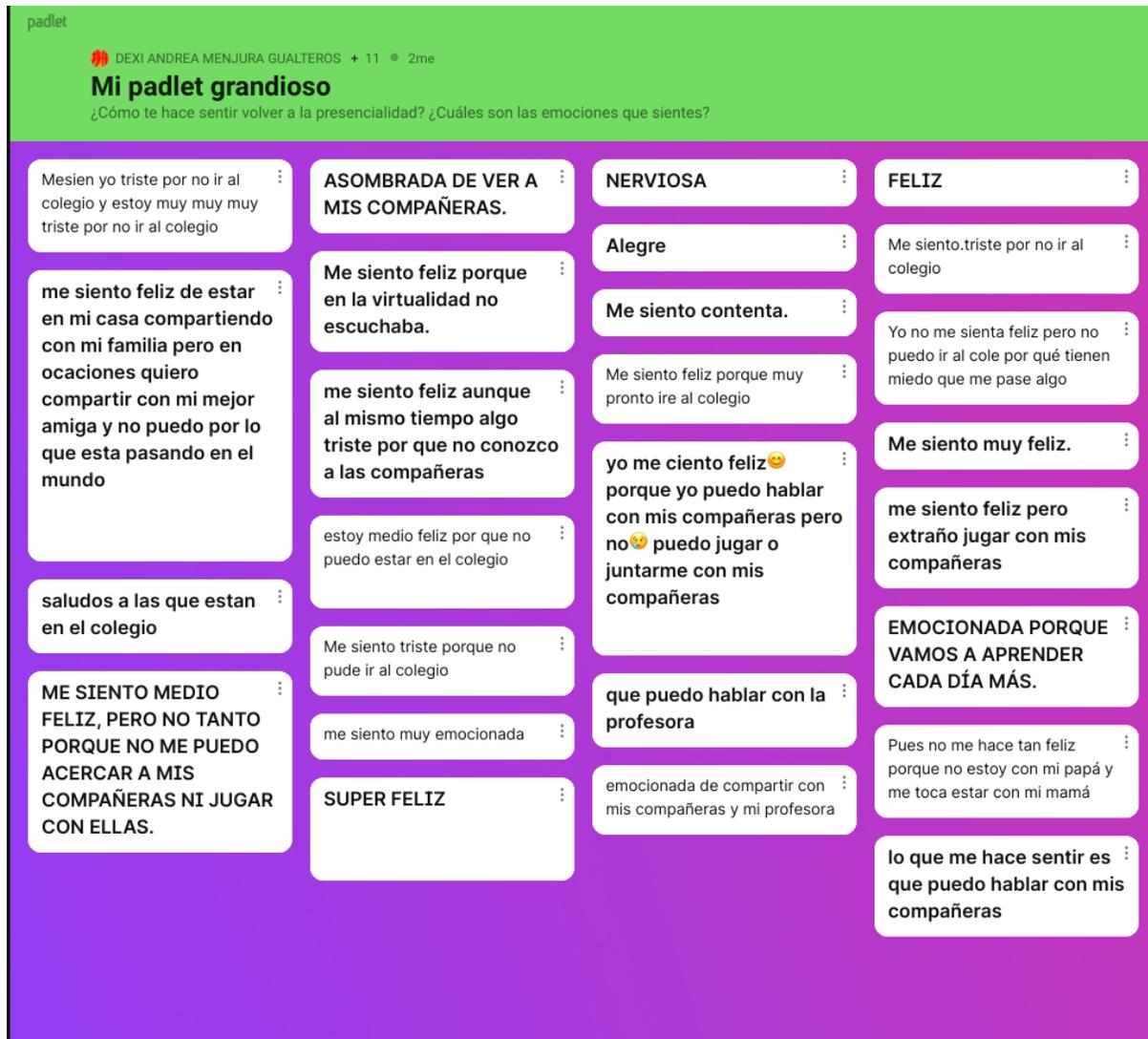


Figura 4: Tablero elaborado con la aplicación padlet durante una clase híbrida en encuentro virtual y presencial con las estudiantes de cuarto grado, cuando inició el retorno al colegio.

Las estudiantes en general manifiestan emociones positivas frente al regreso a la presencialidad, la emoción se describe con la expresión me siento feliz o contenta, sin embargo, perciben como negativo no poder acercarse a sus compañeras como antes, en baja

proporción expresan estar nerviosas, asombradas o tristes. Las estudiantes que están en casa se sienten bien de estar con sus familias, no obstante, desean regresar a la presencialidad y compartir con sus amigas, manifiestan estar tristes de no poder regresar a la presencialidad, pues sus padres temen que les suceda algo, en general las estudiantes verbalizan sus emociones de manera espontánea frente al cambio que representa regresar a clases y también cuando estaban en casa.

Por otra parte, perciben que los adultos tienen mucho trabajo, que están estresados o de mal genio por las dificultades económicas relacionadas con la pérdida del empleo de sus padres, y que ellas son una gran responsabilidad para sus padres que se encuentran trabajando desde casa, manifiestan que tienen muchas tareas y que no tienen quién se las explique. “Mis padres están muy estresados y a veces de mal humor por toda la carga que tienen en sus trabajos y con nosotras” (Artemisa, 2020). “Me gustaría mucho que nos dejaran un poco menos de tareas, pero sobre todo que los trabajos de las personas adultas de mi casa fueron más sencillos para tener más tiempo en familia”. (Simone, 2020). Me pone triste porque mis papitos se quedaron sin trabajo y a ratos se ponen tristes o de mal genio (Alfonsina, 2020).

Pues porque digamos hay muchísima gente y muchas familias que son muchas personas, por ejemplo, voy a dar un ejemplo de mi familia, mi madrina tiene 3 hijos y pues mi padrino como es policía le toca salir a mantenerlos porque no quiere que mi tía trabaje porque le da miedo que les llegue a pasar algo y no quiere que se descuide de mis primos y menos de mi primo el menor, entonces yo digo que la gente está así, yo conozco una mamá no voy a decir nombres porque de pronto me meto en un problema, que tiene cinco hijos y pues el esposo se le murió y a ella le toca mantenerlos entonces yo digo que por eso es una manera que están protestando y pues también están protestando porque la gente promete, promete pero nunca cumple. (Policarpa, 2021)

Lo que se percibe como lo mejor del confinamiento es poder estar con la familia y lo peor son las dificultades tecnológicas para desarrollar las actividades académicas. “Pude pasar más tiempo con mi familia, lo peor es que no entendía las clases virtuales, porque el internet se me iba” (Michaela, 2021). “Lo mejor fue que pude aprender con mi mamá y lo peor es que las clases virtuales no me cogía bien el internet por la lluvia” (Arcadia, 2021). “Lo bueno, que he podido compartir mucho más con mi familia y lo malo es que en las clases a la profe se le va el internet” (Virginia, 2021). “Lo mejor fue que podía compartir con mi familia y aprender cosas nuevas, lo peor, que a veces no podía escuchar la clase por el internet (Policarpa, 2021).

Lo peor, que las clases eran muy confusas ya que a la profe se le iba el internet y mientras se le iba el internet el tiempo era muy poco y lo bueno es que he podido compartir mucho más con mi madre. (Francesca, 2021)

Del colegio lo que más extrañan las estudiantes es jugar y compartir con sus amigas. “Lo mejor es que puedo compartir más con mi familia y lo peor es que no puedo compartir con mis compañeras” (Amelia, 2021). “Me siento feliz de estar en mi casa compartiendo con mi familia, pero en ocasiones quiero compartir con mi mejor amiga y no puedo por lo que está pasando en el mundo” (Malala, 2021). “Poder jugar me hace feliz, pero, me pone triste el no estar en mi colegio, porque a mí me gusta ir a jugar con mis amigas y estar en clase aprendiendo con mis profesores” (Hipatia, 2020). “Lo mejor fue tener más tiempo para estudiar, y lo peor no poder ver a mis compañeras” (Frida, 2021). “Lo bueno es que he podido estar más tiempo con mi familia” (Artemisa, 2020). “Que así no haya pandemia lo mejor y más importante es estar junto a nuestros familiares y valorar a mis seres queridos” (Malala, 2021). “Mi primo y yo insistiendo mucho hemos logrado qué día de por medio hagamos media hora de baile y eso es divertido todos sonreímos y no recordamos las preocupaciones” (Simone, 2021).

Lo bueno de esta situación es que he compartido mucho con mi familia y con el apoyo de ellos he logrado mantener mi ritmo escolar y lo y lo mezcló con otras actividades para que sea

más divertido y me ayude a pasar esta situación tan extraña. (Maya, 2020)

Figura 5. Lo mejor y lo peor de no asistir al colegio

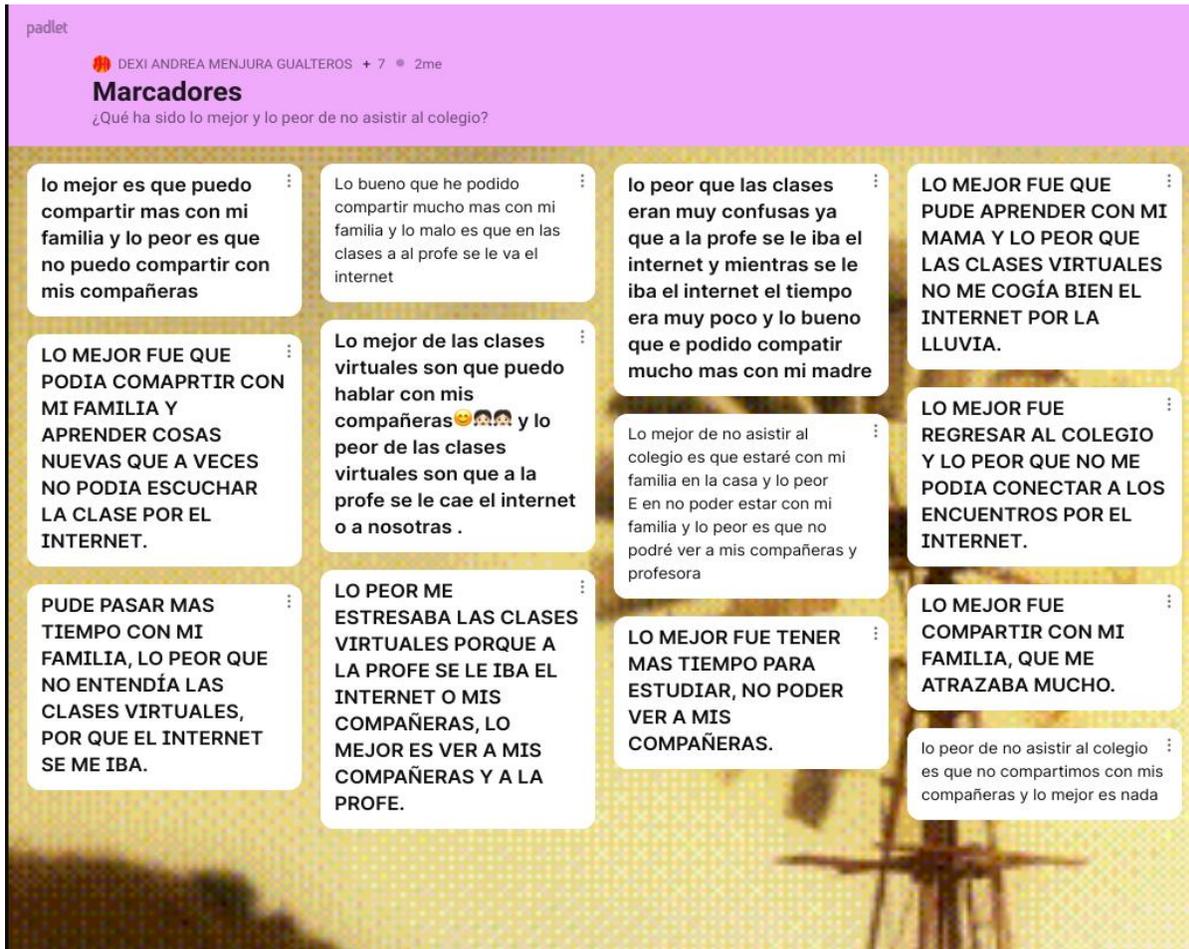


Figura 5: Tablero elaborado con la aplicación padlet durante una clase híbrida en encuentro virtual y presencial con las estudiantes de cuarto grado, cuando inició el retorno al colegio.

Las percepciones de las estudiantes en referencia a lo mejor y lo peor de no asistir al colegio están asociadas en lo negativo a no poder jugar y compartir con las compañeras, las dificultades para comunicarse virtualmente y las limitaciones de tipo tecnológicas. Las percepciones que refieren aspectos positivos están relacionadas con el tiempo compartido en

familia, el aprendizaje de cosas nuevas al disponer de mayor tiempo en casa para realizarlas, se registra una respuesta donde una estudiante manifiesta que lo mejor es nada, en general para las estudiantes fue importante poder compartir con su familia y lo resaltan en sus narrativas.

Figura 6. Tabla código de documento y diagrama Sankey

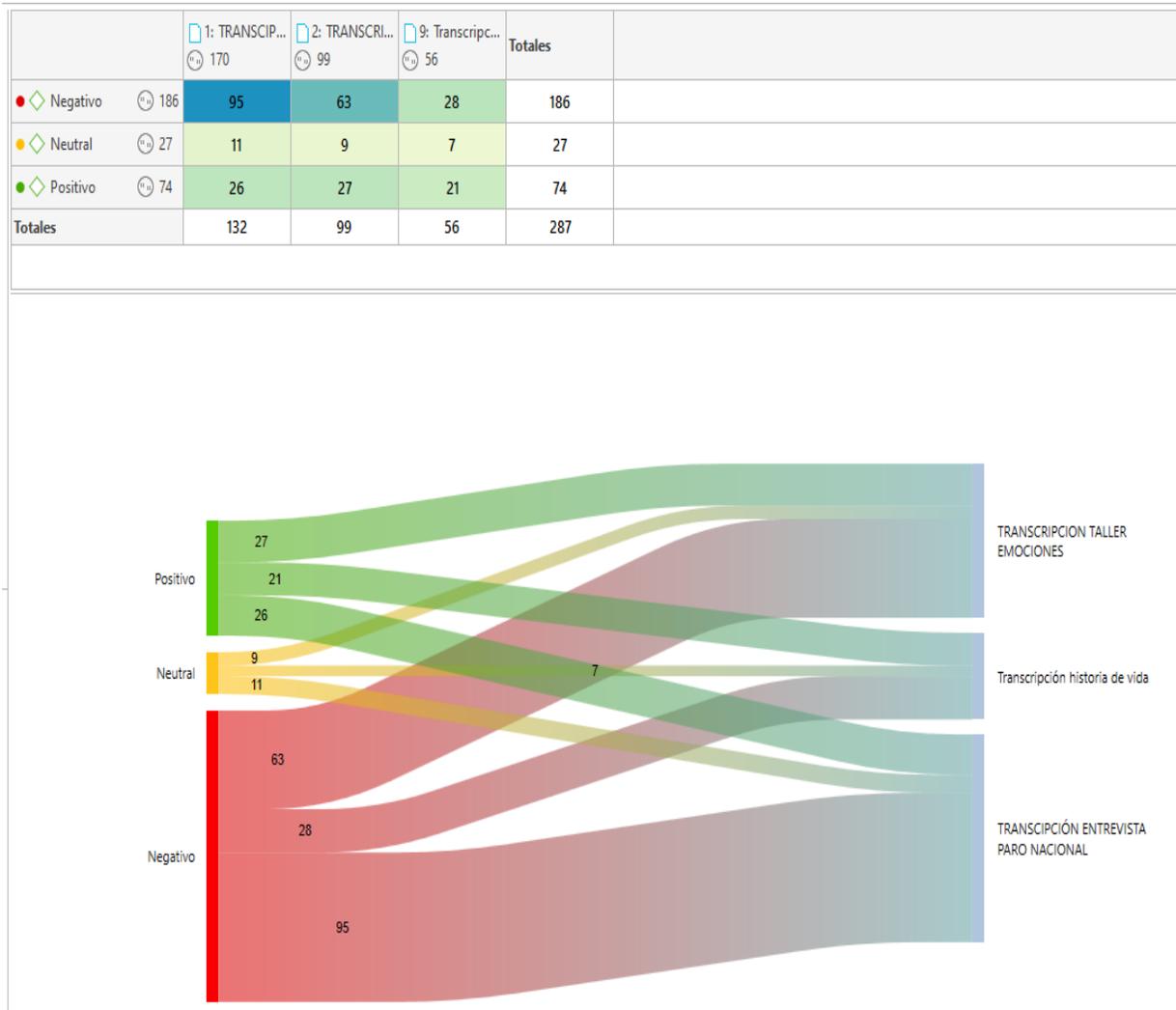


Figura 6: Tabla y figura elaborada con la herramienta ATLAS.ti a partir del análisis de las entrevistas y las historias de vida de acuerdo con el análisis de sentimiento clasificado como positivo, neutral y negativo. Elaboración propia.

Al realizar el análisis de sentimientos con el programa ATLAS.ti, se observa que en mayor proporción se nombran sentimientos negativos en comparación con los positivos y los neutros, las dos situaciones de contexto generan emociones que en mayor medida se ubican como negativas a través de palabras como miedo, angustia, nervios, aburrimiento que son las de más alta frecuencia, por otro lado las palabras que se asocian con emociones positivas tienen que ver con jugar, compartir, compañeras, familia, es decir el contexto en el cual se está inmerso y en donde se desarrolla la vida y el conocimiento. En general ambas situaciones de contexto, tanto el confinamiento como el paro nacional, representaron momentos extraños y difíciles, la familia fue un apoyo importante y significativo, se resalta la necesidad de compartir y estar con compañeras de su edad, el desafío que representó el uso de la tecnología y las dificultades cuando es un servicio tan limitado.

4.5. Percepciones del cerebro social y la común-unidad como categorías emergentes en la familia y la escuela

Teniendo en cuenta que dentro de los objetivos específicos se propuso identificar pensamientos, emociones y sentimientos relacionados con el desarrollo del cerebro social y la común-unidad presentes en las narrativas de las estudiantes de cuarto grado, se observa que las competencias y habilidades para la vida se promueven en el día a día mediante las relaciones derivadas de la convivencia y sobre todo en la forma que los adultos responden a diferentes situaciones de contexto, siendo el ejemplo y acompañamiento más cercano para las estudiantes representando un factor clave para el aprendizaje y el desarrollo del comportamiento social humano, que en últimas es el interés de este estudio, en las siguientes narrativas las niñas describen las formas de relación con los adultos: “Yo he estado sin ningún día de salir desde que empezamos la cuarentena y haciendo todos los días las tareas, me tomé una semana de descanso y con mi familia estamos ayudándonos uno al otro” (Marie, 2020)

Yo pase la cuarentena en el apartamento con mi abuela, mi mamá y mi abuelo,

las actividades que he hecho es hacer tareas y jugar con mis abuelos hacer deporte ayudar a mi abuela a cocinar y a mi abuelo a darle sus medicamentos, la forma como está mi mamá es en paz está tranquila no está furiosa (Ada, 2020)

A mi mamá no la dejan descansar y no tiene tiempo para estar con nosotras, aunque está en casa, mantiene pegada a reuniones y trabajos que su jefe le deja, mis padres están muy estresados y a veces de mal humor por toda la carga que tienen en sus trabajos y con nosotras (Artemisa, 2020)

He estado aburrida me dan muchas ganas de comer y mi mamá trata de que yo no coma tanto, pero ella come igual y no quiere que nos subamos de peso, los adultos tratan de estar bien todo el día, pero no saben explicarnos todas las tareas, se demoran más trabajando en el computador y nos cansamos rápido los niños con las tareas y los grandes con todas las otras responsabilidades (Simone, 2020)

Percibo que los adultos que me acompañan me ayudan y además no me quedo sola, a lo último que yo acababa mis tareas comparto con mi mamá, con mi primo vemos películas o jugamos, etcétera. Entonces mi mami se quedó sin trabajo y tiene dificultades con la economía (Alfonsina, 2020)

En las anteriores narrativas, el ambiente familiar durante el periodo del confinamiento, de muchas maneras da sentido a las interacciones sociales y muy posiblemente es donde el cerebro humano logra una condición de ser sensible al mundo y responder a él, es decir que las funciones del cerebro social desempeñan una significativa relación en la adquisición de aptitudes emocionales, y en la común-unidad, donde también se puede llegar a ocasionar una afectación en las formas de relación y en las emociones, lo que constituye un interesante ejercicio de observación en la escuela, y es la manera en que se puede llegar a recrear la experiencia de los demás y comprender las emociones ajenas, así como generar empatía. El rol

del adulto es percibido por las niñas en la experiencia cotidiana como estar en paz, estar estresado, ayudar en las labores del hogar, recibir compañía y recreación, manejar la ansiedad y en general la manera de responder ante las situaciones diarias de la vida.

Figura 7. Esquema integrador

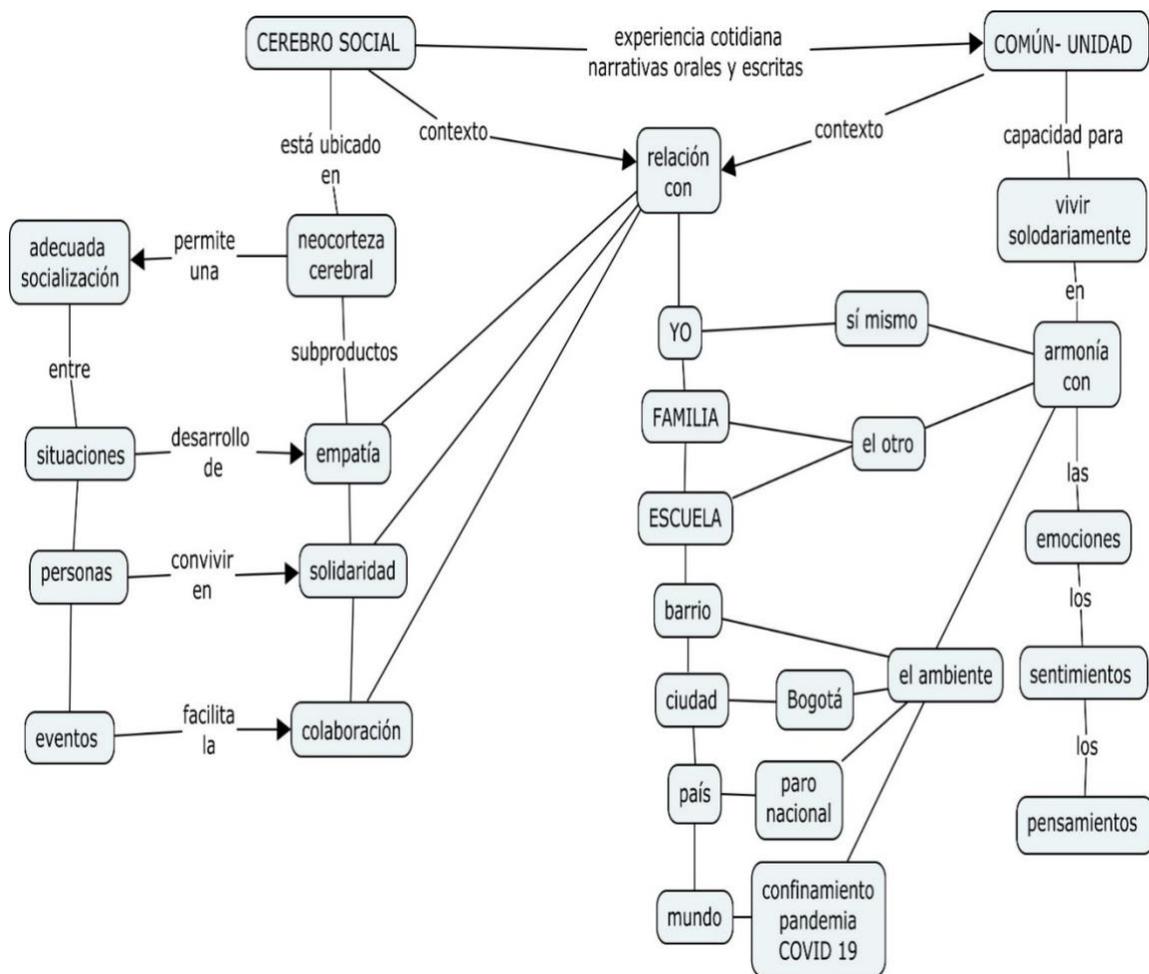


Figura 7: figura elaborada con la herramienta CmapTools a partir de las categorías cerebro social y común-unidad

En el esquema integrador se puede apreciar que el desarrollo del cerebro social y la común-unidad están presentes en las experiencias cotidianas del contexto, reconociendo que el

cerebro social es la estructura biológica ubicada en el neocórtex que permite una adecuada socialización entre las personas, los eventos y las situaciones, donde se pueden llegar a desarrollar subproductos del cerebro social como la empatía, la solidaridad y la colaboración al convivir en común-unidad en armonía con sí mismo, con el otro, con el ambiente, con las emociones, los pensamientos y los sentimientos, iniciando con el universo interior, la familia, la escuela y el mundo que rodea la experiencia humana, este ejercicio de investigación se cruzó con dos situaciones de contexto que fueron el paro nacional vivido en Colombia y el confinamiento por la pandemia que fue analizado en las narrativas orales y escritas de las estudiantes.

Se concluye que al hacer una aproximación a las percepciones del cerebro social y de la común-unidad están estrechamente relacionadas con las experiencias diarias que brinda el contexto y los sujetos con los cuáles se convive, especialmente la familia y el grupo de compañeras de la escuela, la percepción negativa o positiva hace referencia a las interacciones, los eventos y las personas en las vivencias cotidianas del confinamiento y el paro nacional que fueron los escenarios analizados, pero también, estos ambientes mostraron aprendizajes, ideas creativas y formas de colaboración para afrontar los momentos difíciles. Por otra parte, la expresión espontánea de los pensamientos, las emociones y los sentimientos, sobre todo en el contacto cara a cara, permiten acercarse al otro, llegar a comprender diferencias y desarrollar empatía y solidaridad.

Capítulo V Discusión y Conclusiones

El siguiente capítulo contiene la discusión realizada a partir del objetivo general, la hipótesis y los supuestos teóricos, donde se encontró que el cerebro social en las niñas de cuarto grado se encuentra altamente desarrollado y se percibe en los comportamientos prosociales que se establecieron durante dos momentos de coyuntura analizados en las narrativas elaboradas por las estudiantes. Se presenta una evaluación de la investigación aproximándose a una respuesta a la pregunta de investigación, percibiendo que los elementos que mayoritariamente inciden en la promoción del desarrollo del cerebro social son el diálogo y la escucha eficaz hacia el otro. Se discuten los resultados buscando semejanzas y diferencias con el marco teórico especialmente con los estudios empíricos, se describe también que la aplicabilidad de los resultados es posible y se presenta un análisis crítico a la tesis en general.

Se realizó un análisis FODA, en formato de narrativa, dando a conocer las fortalezas, las oportunidades, las debilidades internas de la investigación y las amenazas externas, se describe también lo que sería una posible generación de nuevas líneas de investigación u otras investigaciones a partir del ejercicio académico realizado, destacando que la escuela requiere más estudios que puedan llegar a profundizar en el alcance que tiene el conocimiento del cerebro social y por último se describen las aportaciones para la sociedad y el campo del conocimiento estudiado en la línea de Salud Mental y Educación.

5.1. Discusión del objetivo general

El proyecto de investigación doctoral titulado “percepción del cerebro social y la común-unidad en estudiantes de cuarto grado del Colegio Menorah” tuvo como objetivo analizar cómo se percibe el cerebro social y la común-unidad a través de las narrativas cotidianas de las estudiantes en el grado cuarto de primaria del Colegio Técnico Menorah IED y comprender los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto. A partir de esta indagación realizada en dos situaciones de contexto como fueron el confinamiento por la pandemia COVID 19 y el paro nacional vivido en Colombia, en el análisis, se encuentra como aporte el lograr aproximarse a un nuevo conocimiento acerca del fenómeno estudiado teniendo en cuenta las categorías cerebro social y común-unidad al estudiar su relación con las narrativas de las estudiantes en una institución educativa distrital femenina en la ciudad de Bogotá.

El cerebro social a pesar de ser una categoría científica ubicada en los dispositivos bilógicos cerebrales que permite una adecuada socialización (Valdizán, 2008, Montiel y Martínez, 2012). Se relaciona en la práctica con la vida diaria y el mundo de las emociones, que está presente en la cotidianidad de la escuela y que posibilita la común-unidad entendiendo que es la capacidad para vivir solidariamente (Zabala, 2006). En las narrativas de las estudiantes se percibe que el cerebro social en las niñas de cuarto grado que comprenden edades entre los 9 y 11 años se encuentra altamente desarrollado y se denota en la preocupación por el otro, en los comportamientos prosociales que se establecieron durante dos momentos de coyuntura, también se observa que la común-unidad siendo la capacidad para vivir en solidaridad se expresa con sus padres y las personas cercanas, pero también, con las personas que no son de su familia, en este sentido se pudo percibir que tanto el cerebro social como la común-unidad está presente en las narrativas de las estudiantes de cuarto grado.

5.2. Discusión de los supuestos teóricos.

El supuesto teórico que planteaba las situaciones de contexto vividas, narradas y percibidas por las estudiantes de grado cuarto de primaria del Colegio Técnico Menorah IED pueden llegar a promover elementos para desarrollar las capacidades del cerebro social y la común-unidad, en la aproximación realizada durante el proceso de investigación se refleja que el cerebro social es una capacidad natural en el cerebro humano que permite la socialización y que está presente en las estudiantes de cuarto grado y se percibe en las narrativas donde las niñas muestran preocupación y solidaridad por el otro, empatía por los demás aunque no sean de su familia, comunican sus emociones, sentimientos y pensamientos sobre los fenómenos de contexto, están dispuesta a escuchar a sus compañeras y alcanzan a ponerse en el lugar del otro, narrando las experiencias vividas de manera espontánea, expresando su punto de vista y la forma en que se relacionan consigo mismas, con las otras personas y con el entorno. En este sentido las narrativas de las situaciones de contexto si pueden llegar a desarrollar las capacidades del cerebro social y la común-unidad al preguntar por el otro, por sí mismo y por el ambiente que rodea la experiencia humana.

El ejercicio académico del análisis de narrativas permitió llegar a comprender la importancia de escuchar y ser escuchado, de ponerse en el lugar del otro, poder dialogar sobre los problemas, escuchar las opiniones, emociones y sentimientos de las estudiantes de cuarto grado desde dos situaciones de contexto como fueron el confinamiento por la pandemia y el paro nacional vivido en Colombia, que se cree es un tema de adultos, la convivencia y la solidaridad que competen a la común-unidad están relacionadas con las experiencias vitales que se construyen en el día a día, en el reconocimiento del otro, en los comportamientos prosociales y en la tramitación de los conflictos desde la perspectiva humana y el entendimiento entre diferentes.

5.3. Evaluación de la investigación partiendo de la respuesta a la pregunta de investigación

La pregunta planteada en esta investigación ¿Cómo se percibe el cerebro social y la común- unidad en las narrativas cotidianas de las estudiantes de grado cuarto de primaria del Colegio Técnico Menorah IED y qué elementos promueven su desarrollo? En una primera aproximación a una respuesta a partir de la indagación realizada, se percibe en las narrativas tanto orales como escritas, que el cerebro social es una categoría presente en las estudiantes de grado cuarto, pues a pesar de la experiencia del confinamiento y las realidades vividas durante el paro nacional, en general se describen comportamientos pro sociales, empatía por las personas que sufren o tienen carencias, preocupación por la situación del país y de los otros aún de aquellos que no son su familia, incluso se expresan sentimientos de solidaridad por la situación mundial. Los elementos que promueven el desarrollo del cerebro social tienen que ver con la disposición para escuchar la opinión del otro, el poder expresarse con espontaneidad desde la experiencia de vida a partir del conocimiento cercano del contexto, poder interpretar y dar significado a las relaciones que se construyen en el día a día consigo mismas, con sus padres, sus abuelos, sus tíos, sus hermanos o cuidadores y con el contexto.

Se percibe que los elementos que mayoritariamente inciden en la promoción del desarrollo del cerebro social son el diálogo y la escucha eficaz hacia el otro, esto hace que se pueda vencer el prejuicio y reconocer que el otro siente y piensa distinto porque vive realidades específicas qué hacen que se piense o se actúe de una u otra manera, el diálogo permite sensibilidad frente a la diferencia, entendimiento de las circunstancias que viven otros, construir identidad a partir de las cosas que se comparten, pero también, de las cosas que diferencian a unos de otros, de esta manera se promueve el respeto y diálogo entre diferentes.

La comunidad también se construye en el día a día, en la convivencia, al compartir con otros. Durante el confinamiento la convivencia se desarrolló principalmente en el hogar, esta

categoría se vivió con las personas que estuvieron presentes en la vida de las niñas cuando no podían asistir al colegio, también se dio algo nuevo y es una relación a través de las tecnologías de la información y la comunicación en los encuentros virtuales a los cuales se abrió la necesidad debido a que se debía continuar con el proceso académico con herramientas en comienzo remotas, pero también, a través de encuentros virtuales donde las niñas podían compartir aún con las limitaciones tecnológicas y la poca experiencia en el uso de reglas de comunicación en esta nueva forma, que abría la posibilidad de encontrarse con el otro.

La común- unidad empieza en la relación armoniosa con uno mismo, es decir el poder reconocer y gestionar las propias emociones, desarrollar herramientas para superar las dificultades presentadas que no dependían de otras personas si no de la actitud propia frente a la vida, en la relación que se establece con sí mismo, como niñas, como mujeres, desde los valores, desde la escucha del cuerpo, perdiendo el miedo al cambio y la apertura a nuevas experiencias como el aprendizaje, manejar los estados de tristeza, de ira, de angustia o de aburrimiento, a movilizar el pensamiento desde la acción, permitirse el descanso, comprender lo que está bajo el control y lo que no, aprender a manejar las nuevas reglas de comunicación para escuchar y ser escuchado y tratar de entender lo que está enseñando el entorno y lo que se puede aprender de cada situación, poder expresar con libertad aquello con lo que no se está de acuerdo pero con respeto y entendimiento.

Frente a la relación con otros, liberarse del prejuicio escuchando para comprender que las acciones de los demás corresponden a unas realidades vividas y a las respuestas que se van dando a esta situación, también que los actos bondadosos, solidarios y la comunicación desde el amor y la palabra amable, son una herramienta para comunicarse y convivir. los escenarios de simulación permiten que las estudiantes recreen esta experiencia y construyan herramientas para responder a las diversas situaciones de la vida, que cada uno tiene en su proceso individual. La relación armoniosa con el ambiente tiene que ver con el contexto cercano, con el

otro cercano, el espacio del hogar, el espacio del barrio, el espacio escolar y la relación cotidiana frente al cuidado y uso de los espacios, que van más allá de lo físico pasando por las experiencias vividas en estos entornos y el conocimiento que brinda el acercamiento natural, y todo lo que muestran los lugares, no sólo en el proceso individual, sino como sujetos que viven en comunidad, que hacen parte de una memoria colectiva y unas costumbres culturales.

5.4 Discusión de los resultados contrastándolos con el marco teórico y con los estudios empíricos.

La teoría del cerebro social indica que la empatía y la moralidad vienen siendo subprocesos del cambio gradual de la neocorteza cerebral, y que su papel principal es lograr que las acciones conjuntas faciliten la colaboración entre personas, logrando una adecuada socialización (Montiel y Martínez, 2012). Por otra parte, la empatía se define como la capacidad que tienen los seres humanos para advertir los pensamientos y sentimientos de otras personas y responder adecuadamente a ellos (González y Maestú, 2011). Se pudo percibir mediante el ejercicio académico de investigación que el desarrollo del cerebro social es necesario para convivir y ayudar a otros, por lo tanto, en la escuela se deben abrir espacios que permitan el diálogo sobre el conflicto, la discusión de puntos de vista, la expresión libre y espontánea de la experiencia vivida y la recreación del pensamiento mediante la narrativa oral u escrita que permite acercarse al otro y comprender realidades diversas.

En diversos estudios científicos se ha encontrado que existe una conexión única de cerebro a cerebro durante la intencionalidad compartida que supera otros elementos del intercambio social (Fishburn, ét al, 2018). Este hallazgo resulta de interés y comparte con la presente investigación que cualquier intencionalidad compartida bien sea un juego, una tarea, un estudio de caso, una lectura, una comida familiar o una circunstancia específica, hace que se piense en sí mismo, pero también en el otro, una intencionalidad compartida hace que se muevan intereses comunes hacia la acción, y que por lo tanto se pueda llegar a desarrollar empatía y

solidaridad que suscita el intercambio social como se percibió en las narrativas de las estudiantes de cuarto grado.

Algunos estudios han mostrado que las reuniones grupales, la interocepción, y la práctica de destrezas socio-afectivas y habilidades sociocognitivas, muestran cambios cerebrales estructurales y progresos conductuales a través de entrenamiento como la compasión y la toma de perspectiva, revelando una plasticidad en las redes cerebrales socio-afectivas y socio-cognitivas apoyadas en destrezas cotidianas, cortas y específicas, que podrían suscitar el adelanto de mediaciones de entrenamiento mental en distintos ambientes como el educativo, entre otros, conducentes a mejorar la inteligencia social, la estimulación prosocial y la colaboración (Valk et ál., 2017). Estos tres últimos elementos son parte del análisis sobre la percepción del cerebro social, en el diálogo sobre situaciones de contexto como fueron el confinamiento y el paro nacional, permitieron que se desarrollaran destrezas y habilidades socio cognitivas, que generaron reflexión y progresos conductuales en la toma de perspectiva, por ejemplo durante el paro, al ponerse en el lugar de los manifestantes, pero también analizar la situación de la fuerza pública, y durante el confinamiento el desarrollo de habilidades prosociales y la disposición para ayudar y sobreponerse al encierro y al miedo provocado por estas situaciones.

El estudio de Franco (2016) concluyó que en la escuela donde desarrolló su investigación, el estudiantado comprende el valor del grupo en contraposición al del individuo, de esta manera se prepara para convivir en una comunidad que se ayuda entre sí, este estudio se relaciona con el cerebro social en la medida que exploran aspectos de la convivencia como la solidaridad, pues, comprender el valor del grupo, es algo en lo que pocas veces se concentra la escuela, de hecho la escuela tiende a promover comportamientos más individualistas que se contraponen al interés natural del niño por ayudar al otro, al respecto cabe mencionar que en las narrativas de las estudiantes existe una tendencia que demuestra preocupación por el grupo sobre todo

durante el confinamiento por las compañeras que no contaban con las herramientas para continuar con su proceso formativo y también al interior del grupo familiar por las situaciones de desempleo y exceso de trabajo, demostrando así que las estudiantes de cuarto grado comprenden el valor del grupo.

La situación mundial de la pandemia generó el desarrollo de diversas investigaciones que concluyeron que el trauma sociocultural consecuencia de dicha situación crea la necesidad de recapacitar en torno al yo y la convivencia en la sociedad actual, al igual que la responsabilidad moral de la empatía y la solidaridad frente a los demás que posibilite espacios de felicidad y armonía en la postpandemia (Ramírez, 2019). Se encuentra una relación importante con el estudio del cerebro social, pues entra a considerar la solidaridad y la empatía como elementos articuladores de la común- unidad, estos dos aspectos que se mencionan en este estudio sobre la responsabilidad moral de la solidaridad y la empatía en la postpandemia, están presentes en las narrativas de las estudiantes y se demuestra en la manera que valoran los aprendizajes durante el confinamiento y la necesidad que tienen del otro, de su familia, de sus compañeras y del espacio de socialización que brinda la escuela.

La investigación realizada por Palacios (2017) dice que la forma en que se percibe el sentido de comunidad y ocupación colectiva ocurre a partir de experiencias sociales que derivan de problemas como la violencia, el señalamiento y el individualismo, que va configurando un malestar psicosocial que se manifiesta en ocupaciones sin control y en algunos casos en transgresión social, así mismo, busca generar conocimiento que coadyuve a la formulación de programas de intervención que promuevan bienestar psicosocial. La coyuntura del paro nacional vivido en Colombia y que fue una de las situaciones de contexto analizadas en las narrativas de las estudiantes encuentra una semejanza en la indagación por las experiencias sociales de los escenarios comunitarios a los cuáles pertenecen las estudiantes y sus familias y cómo vivieron las protestas desde sus hogares, el diálogo sobre estas

circunstancias hizo parte de la promoción del bienestar psicosocial, sobre todo en la escucha activa, y el poder hablar de lo que se siente, de lo que se piensa, de las expectativas y del modo particular en que se percibe el mundo, es una manera de conectarse con el otro, de comprender realidades y abrirse a lo nuevo o lo diferente.

Los hallazgos de una investigación encuentran una relación importante entre la tendencia empática y la explicación de habilidades en la resolución de conflictos siendo el comportamiento respetuoso un mediador parcial demostrativo, concluyendo que el comportamiento es un predictor significativo de las habilidades de resolución de conflictos, y que deben llevarse a cabo en programas efectivos y experiencias de aprendizaje con el componente empatía centrada en el respeto (Sekerci y Yilmaz, 2021). En el presente estudio tanto la empatía como la solución de conflictos fue objeto de observación, en las narrativas de las estudiantes se percibió que se desarrollaron diversas formas para tramitar el conflicto, los temores y el encierro, se destaca el apoyo emocional que brindó la familia, y curiosamente las mascotas, también el desarrollo de la parte espiritual para superar los momentos difíciles.

Tanto la empatía como las emociones positivas pueden llegar a impedir el comportamiento agresivo mostrando discrepancias significativas entre sexos, ya que aplica solo en las niñas. (Richaud y Mesurado, 2016). Este hallazgo se consideró relevante al tener en cuenta que la población a la que fue dirigido el estudio del cerebro social es femenina, por lo tanto, en el análisis de resultados se observó que las estudiantes a pesar de nombrar emociones negativas frente al confinamiento y el paro nacional, también nombraron emociones positivas en relación con su familia y se expresan con palabras como jugar, compartir, compañeras, familia, es decir su contexto inmediato, los momentos difíciles se manejaron de diversas formas como el apoyo emocional que brindaron las mascotas, a pesar de todo, se expresan sentimientos de gratitud, de cuidado de la vida y la naturaleza, de lo importante que es jugar y compartir con otros niños de su edad y poder ver y estar cerca de sus seres queridos.

Los modelos pedagógicos como por ejemplo la pedagogía Waldorf puntuaron por encima de los que asisten a la escuela tradicional en el aspecto de la toma de perspectiva y preocupación empática, llegando a la conclusión que los contrastes encontrados entre los estudiantes posiblemente se deben a la diferencia entre los modelos pedagógicos que recibieron unos y otros, ya que la pedagogía Waldorf promueve las competencias sociales (Esturao, Gago Galvagno y Elgier, 2017). Se encuentra una semejanza con el modelo pedagógico interestructurante que es el adoptado en el colegio Menorah donde se desarrolló la investigación, de donde deriva la importancia de los modelos pedagógicos en el desarrollo de capacidades como la empatía y la solidaridad que son subproductos del cerebro social y en el cual el colegio viene trabajando a partir de contenidos cognitivos, praxeológicos y axiológicos donde la emoción también es importante y va ligada a los procesos de aprendizaje.

Los resultados corroboran el ajuste práctico de los modelos integrados en la mejora de la convivencia y también como puede llegar a favorecer el bienestar, la autoestima, el rendimiento académico, además de prevenir comportamientos desadaptativos (Torrego et ál., 2021). En el modelo pedagógico Inter estructurante cuya estrategia principal es el foro y el debate permite que en el diálogo abierto reflexivo y participativo se conozcan realidades otras desde la vida misma, más allá de lo que nos muestran los medios masivos de comunicación o las interpretaciones de otros, desde la realidad vivida en la experiencia concreta en el hogar, en el barrio y las vivencias cotidianas que desplaza una forma única de ver el mundo e interpretarlo, la estigmatización fue una constante durante el paro nacional tanto hacia los manifestantes como hacía la policía, el diálogo permitió reconocer la experiencia vital y la relación de las estudiantes con su entorno.

Teniendo en cuenta que se ha mostrado un alto uso de redes sociales en las edades de escolarización primaria y un nivel de habilidad mediática entre medio y alto en las tres dimensiones indagadas: acceso, comprensión y construcción de contenido digital (Pérez,

2018). Este estudio resulta relevante sobre todo en la indagación de la común-unidad en las redes sociales dado su enorme uso, incluso antes de la pandemia, no es desconocido que la pandemia incrementó el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y que posibilitó el encuentro de una manera diferente, pese a todas las limitaciones tecnológicas que también se pusieron de relieve en las narrativas de las estudiantes, no obstante, se considera que hubo un importante aporte frente a la comunicación que aunque no fue cara a cara si posibilitó un espacio de encuentro y diálogo.

Se concluye la necesidad de entrenamiento educativo en las habilidades de diálogo que implican reconocimiento y empatía, sobre todo en bachillerato ya que aprender a dialogar es una capacidad compleja, pero indispensable para el progreso cognitivo y socioafectivo para la armonía en la convivencia culturalmente diversa (De la Caba y López, 2017). El estudio del cerebro social comparte esta visión, se pudo observar que el diálogo en las niñas de cuarto grado es fluido, hay un ambiente de respeto, una disposición a escuchar se habla con naturalidad, sin adornar lo que se dice, sino de la manera más sencilla de cómo se vive, cada niña fue expresando lo que pensaba, sin embargo, se desconoce cómo sería este ejercicio con estudiantes de mayor edad que estén cursando el bachillerato.

Los resultados manifiestan que los estudiantes que participaron en los encuentros dialógicos desarrollaron de manera significativa su comportamiento prosocial por encima de los grupos de control. Por otra parte, no se encontraron contrastes importantes en los grupos interactivos experimental y de control, se concluye la importancia de la creación de ambientes de aprendizaje favorables para el desarrollo de conductas prosociales (Villardón et ál., 2018). El diálogo posibilita un ambiente favorable para el desarrollo de conductas pro sociales, algunas personas creen que no se debe hablar a los niños de política ni de los problemas sociales, y en general de cosas de adultos, sin embargo, es bueno conversar sobre las situaciones de contextos como lo fueron el confinamiento y el paro nacional, que de una u otra manera

afectaron a las niñas, a sus hogares, a sus familias y comunidades, compartir desde la narrativa estas circunstancias y escuchar las voces de los niñas, no solo es necesario para la libertad de expresión, sino para construir comprensión a través del otro qué piensa, siente y vive distinto.

Se ha revelado que practicar destrezas socioafectivas ayuda a mejorar las relaciones interpersonales. Se concluye la necesidad de continuar desarrollando programas que fortalezcan las competencias socioemocionales en los estudiantes. (Aguilar, García y Gil del Pino, 2021). Durante la investigación del cerebro social permanentemente se indagó por el desarrollo socioemocional, siendo un proceso central en las narrativas de las estudiantes, poder dialogar de las dificultades, de los temores, de las expectativas, de lo mejor y lo peor del confinamiento, de la situación del país en la coyuntura del paro nacional, sin duda, constituye un importante ejercicio académico de aproximación al desarrollo de competencias socioemocionales que se requiere continuar trabajando y fortaleciendo.

5.5. Conclusiones

El objetivo planteado al comienzo de la investigación era analizar en las narrativas cotidianas de las estudiantes de cuarto grado de primaria del Colegio Técnico Menorah IED, cómo se percibe el cerebro social, la común- unidad y los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto. Se encuentra que el ambiente familiar en las situaciones de contexto indagadas, de muchas maneras da sentido a las distintas interacciones sociales y muy posiblemente es donde el cerebro social logra una condición de ser sensible al mundo y responder a él, desempeñado una significativa relación en la adquisición de aptitudes emocionales y comportamientos prosociales que favorecen vivir en común- unidad, pero también, los ambientes familiares poco favorables pueden llegar a ocasionar una afectación en las formas cotidianas de relación y en las emociones, pues existe una tendencia a recrear la experiencia familiar, así mismo, la posibilidad de comprender las emociones ajenas o generar empatía. El rol del adulto es percibido por las niñas en la experiencia cotidiana como estar en

paz, estar estresado, ayudar, acompañar, manejar la ansiedad y en general la manera de responder ante las situaciones diarias de la vida, siendo un referente para seguir.

Mediante la identificación de pensamientos, emociones y sentimientos relacionados con el desarrollo del cerebro social y la común-unidad presentes en las narrativas de las estudiantes de grado cuarto, se hace evidente y necesario avanzar en el proceso de enseñanza del aprendizaje social y emocional como parte importante de la educación integral y debe ser transversalizada a través de las distintas áreas del conocimiento, sin desconocer su sistematicidad en los programas curriculares, por ejemplo, el área de ética y valores humanos en algunos colegios distritales ha bajado su intensidad a una hora semanal, esto no quiere decir que sólo se deben trabajar las competencias emocionales en la clase de ética, pero sí es importante reconocer, su sistematicidad y también un espacio de igual importancia como las matemáticas, las Ciencias y el lenguaje.

Al analizar en las narrativas cotidianas de las estudiantes el uso de las competencias y habilidades para la vida desde el cerebro social y la común-unidad, se concluye que tanto la empatía como la solidaridad que son elementos del cerebro social, se desarrollan al compartir y convivir con otros, donde la relación con sí mismo, con el otro y con ambiente, favorece espacios de común-unidad entendiendo que es la capacidad para vivir solidariamente, el cerebro social permite establecer una adecuada socialización en común-unidad, buscando armonía consigo mismo, con el otro y con el ambiente, respetando la otredad y la diferencia, y debe ser un esfuerzo permanente de las escuelas la pregunta por las emociones propias, por la toma de perspectiva, el reconocimiento del otro y el respeto por el espacio compartido por todos y todas.

A partir del análisis de contenido de las narrativas cotidianas del grado cuarto, se concluye que los elementos que promueven el desarrollo de las capacidades del cerebro social y la común- unidad, están muy ligados a los procesos de diálogo abierto, reflexivo y participativo,

en la indagación del contexto y el entorno inmediato, en la expresión narrativa de las emociones, los pensamientos y los sentimientos, en la pregunta por el otro, en los estudios de caso que ponen en toma de perspectiva frente a las situaciones complejas y que requieren ser discutidas y analizadas con los elementos que brinda el conocimiento natural del mundo, pero también la disposición para escuchar activamente la experiencia vivida y recreada por los otros. Se concluye que el conocimiento del cerebro social y su incidencia en el comportamiento humano, como el desarrollo de la empatía, la solidaridad, la prevención de la violencia y la enfermedad, son elementos que posibilitan la convivencia en la escuela y necesitan ser desarrollados pedagógicamente.

5.6. Aplicabilidad de los resultados

Los resultados de esta investigación son aplicables a cualquier situación de indagación de contexto en la escuela, pues se exploran los sentimientos, las emociones y los pensamientos a través de narrativas orales y escritas mediante la historia de vida temática y la entrevista semiestructurada, donde se demuestra que las niñas de cuarto primaria están en capacidad de dar su opinión y tomar perspectiva frente a temas de interés nacional o mundial, que se pueden abordar distintas realidades fusionando el conocimiento y la vida mediante ejercicios liberadores de escritura y expresión espontánea, a partir del conocimiento que se tiene de sí mismo, del otro y del contexto, narrando la vida y la experiencia concreta de realidades, acercándose a los otros desde la empatía y la solidaridad, que son cualidades que permiten una adecuada socialización y la posibilidad de encontrar una convivencia más armoniosa.

5.7 FODA y futuros trabajos de investigación a partir de lo logrado

A partir de la indagación realizada durante el ejercicio académico de construcción de la investigación y los diferentes momentos, continuación se presenta una matriz FODA en narrativa, donde se describe a detalle lo que se considera que fueron las mayores fortalezas, las oportunidades, las debilidades internas de la investigación y las amenazas externas que se

presentaron durante el proceso:

Dentro de las principales fortalezas se identifica la posibilidad de comprender el espacio de la escuela a partir de sus dinámicas propias desde la voz y las narrativas de sus estudiantes, facilitando la recreación del pensamiento, la expresión de sentimientos, el reconocimiento y valoración del otro a partir de sus vivencias y experiencias cotidianas, la integración del conocimiento con la vida, por lo tanto, en esta investigación la recolección y el análisis de los datos ocurrieron a la par, pues su intención era comprender en profundidad el contexto, en este caso, la percepción del cerebro social y la común- unidad en las narrativas de las estudiantes de grado cuarto la primaria del colegio Menorah en dos situaciones de contexto como fueron el confinamiento y el paro nacional vivido en Colombia.

Como oportunidades se identifica la originalidad de esta investigación en el espacio de la escuela, y que se relaciona con las competencias del futuro que tienen que ver con el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión y la capacidad de análisis, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación como articuladores de narrativas y relatos, el aprendizaje desde la vida, el desarrollo de competencias como la solidaridad, el trabajo con otros, y la integración interdisciplinar del conocimiento (Davies et al., 2011 citado en Echeverría y Martínez, 2018). Reconocer las distintas dimensiones humanas en el proceso de aprendizaje explorando las categorías cerebro social y común- unidad se convierten en una oportunidad para avanzar en investigaciones educativas futuras.

Teniendo en cuenta que este proyecto utilizó dentro de sus instrumentos la historia de vida temática y la entrevista cualitativa en la modalidad informal conversacional en formato de narrativa oral y escrita, con el propósito de explorar opiniones, interpretaciones y sentimientos sobre el confinamiento con relación a la estrategia aprende en casa, y la coyuntura del paro nacional vivido en Colombia, sin embargo, la actual situación ha puesto de manifiesto conflictos internos debido a la carencia de recursos tecnológicos, a las problemáticas sociales,

las condiciones de pobreza, el desempleo y otras situaciones que han generado dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el acercamiento con algunas estudiantes que son parte de esta indagación, ya que estas limitaciones tecnológicas se convierten en una debilidad en el proceso de recolección de los datos.

Se identifica como una amenaza la actual coyuntura relacionada con el contexto del confinamiento debido al COVID-19, bajo la estrategia denominada aprende en casa llevada a cabo por la Secretaría de Educación de Bogotá ante la actual contingencia (SEB, 2020). Dado que esta problemática ha puesto de relieve las carencias del sistema educativo colombiano por la ausencia de una adecuada financiación en la conectividad, sumado al fallido intento de llevar internet a lugares alejados de Colombia y que terminó con un escándalo de corrupción (Bohorquez, 2021) al igual que la disposición de equipos, que en este momento tiene a varios estudiantes casi que excluidos del proceso educativo, pues no cuentan con conectividad para continuar en la estrategia aprende en casa, que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras del aprendizaje, sumada a toda la problemática social donde no hay una garantía para que todas las familias de las estudiantes puedan pasar el confinamiento con un mínimo vital.

5.8. Descripción de la generación de nuevas líneas de investigación

Se dice que el comportamiento social humano es una derivación de diversos procesos neuronales en el cerebro y que estos hallazgos pueden aportar a redefinir las agendas de indagación expertas en las ciencias sociales y afectivas (Alcalá et ál., 2018). En esta investigación se encontró que, aunque el cerebro social no se abordó desde los procesos neuronales explorados desde las neurociencias, a lo largo de este proceso se reconocen los avances científicos sobre lo que hasta ahora había sido desconocido sobre el cerebro, no obstante, la escuela requiere más estudios que puedan llegar a profundizar en el alcance que tiene el conocimiento del cerebro social y su incidencia en el comportamiento humano no sólo

en el entorno escolar sino también en la experiencia concreta de vivir y relacionarse con otros.

Aunque hoy día se ha podido conocer mucha información sobre el funcionamiento del cerebro y las áreas que posibilitan una adecuada socialización, el descubrimiento de la neuronas espejo que permiten la empatía, el conocimiento de la neocorteza cerebral y su capacidad, no obstante, se requieren más estudios empíricos en el entorno escolar apoyados por todo lo que se ha podido indagar desde las neurociencias, lo que podría facilitar la comprensión del comportamiento humano y las relaciones que se derivan de dichas interacciones mediadas por dispositivos biológicos que requieren seguir siendo indagados y reconocidos en el campo del conocimiento y la construcción de sociedades más empáticas y solidarias, desde la educación como instancia principal.

5.9. Descripción de las aportaciones para la sociedad y el campo del conocimiento estudiado

Considerando que el proyecto de investigación doctoral relacionado con el tema del cerebro social y la común-unidad se sitúa en la línea de generación y aplicación del conocimiento que brinda la Universidad Cuauhtémoc en los posgrados de Educación a Distancia y pertenece a la Salud Mental y Educación que promueve trabajos de investigación relacionados con teorías que propendan por la promoción de la salud mental y emocional en las personas y las organizaciones humanas (UCA-EaD, 2020). Se resalta que algunos estudios como el realizado por Richardson et ál (2018) concluyen que el cerebro de los niños y sus habilidades cognoscitivas perciben un desarrollo significativo en la primera infancia antes de iniciar la educación formal, reconocer la importancia del cerebro social en la escuela es un interés que comparte el presente estudio, teniendo en cuenta que las habilidades cognoscitivas se desarrollan potencialmente en la primera infancia, es importante que los centros educativos desarrollen programas conducentes a potenciar dichas habilidades, no sólo el pensamiento lógico matemático o el lenguaje, sino también en habilidades socioemocionales que van a

permitir un mayor bienestar, la prevención de la enfermedad y la construcción de una sociedad mejor.

Como conclusión final, en la discusión se reconoce el cerebro social como una categoría emergente en la escuela desde las aproximaciones realizadas a este campo de conocimiento y las experiencias empíricas que brindan la comprensión de llegar a potenciar su desarrollo desde la primera infancia, la importancia de escuchar y ser escuchado, de narrar la vida, de ponerse en el lugar del otro, poder dialogar sobre los problemas, decir las opiniones propias y escuchar las opiniones, emociones y sentimientos de otros, desde el conocimiento natural del mundo a partir de cualquier situación de contexto y la necesidad de continuar profundizando en otros estudios que desarrollen el alcance que tiene el conocimiento del cerebro social y su incidencia en el comportamiento humano y en la prevención de las dificultades de convivencia y la enfermedad.

REFERENCIAS

- Aguerrondo I. (1999, 12 de junio). El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI. Buenos Aires: OEI. Programas. Desarrollo Escolar y Administración Educativa. Recuperado de <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>
- Aguilar, J. A. y Caycho, T. (2016, enero- abril). Análisis conductual aplicado en neuropsicología: fundamentos teóricos, experimentales y empíricos. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(1), 45-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439645603004>
- Aguilar, M. D., García, M. C. y Gil del Pino, C. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 41, 492-501. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7952366>
- Alegre, A., Bisquerra, R., Filella, G., y Pérez-Escoda, N. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1530>
- Alcalá, D., Smallwood, S., Jefferies, E., Overwalle, F.V., Vogeley, K., Mars, R.B., Turetsky, B.I., Laird, A. R., Fox, P.T., Eickhoff, S.B. y Bzdok, D. (2018). Computing the social brain connectome across systems and states. *Cerebral Cortex*, 28 (7), 2207–2232. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhx121>

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2019). Tendencias globales desplazamiento forzado en 2018. Agencia de la ONU para los Refugiados. [https://www.acnur.org/5d09c37c4#_ga=2.130469583.1960264080.1618710035-](https://www.acnur.org/5d09c37c4#_ga=2.130469583.1960264080.1618710035-1169594374.1618710035)

1169594374.1618710035

Aranda, T., y Araújo, E. G. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos.

Editorial EOS. Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Te%CC%81nicas+e+instrumentos+cualitativos+de+recogida+de+datos&btnG=

Arboleda, J. C. (2015). El currículo desde la pedagogía comprensivo-edificadora. *Revista de*

educación y pensamiento, 22 (22), 47-65. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5695922>

Arditi, B. (2016). Redes, exocerebro, espectadores. UNAM. México.

Ávila, A. (2017, 25 de mayo). Viva el paro nacional de maestros. Viva la lucha sindical. *Semana*.

Recuperado de: <https://www.semana.com/opinion/articulo/paro-nacional-de-profesores-es-justificado/526379>

Bartra, R. (2006). Antropología del cerebro la conciencia y los sistemas simbólicos. México:

Fondo de Cultura Económica.

Bar-On, R. y Parker, J. D. (2018). *Inventario de inteligencia emocional*. TEA Ediciones.

http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/BarOn_extracto-web.pdf

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), 95-114. Recuperado de:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>> ISSN 0213-8646

Bohorquez, E. (2021). La historia del escándalo del Mintic, Karen Abudinen y Centros Poblados.

El espectador. <https://www.elespectador.com/economia/la-historia-del-escandalo-del-mintic-centros-poblados-y-karen-abudinen/>

- Butman, J. y Allegri, R. F. (2001). A Cognição Social e o Córtex Cerebral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(2), 275-279. DOI:10.1590/S0102-79722001000200003
- Buxarrais, M. R. y Ortega, E. (2019, 1 de octubre). Las polémicas no son excusa: la educación para la ciudadanía en España. *Enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía*, 14(3), 331-346. https://doi.org/10.1386/ctl_00013_1
- Cabarrús, C. (2018). Liderazgo al modo de Jesús. *Promotio Iustitiae*, 125(1), 17-21.
- Cabarrús, C. R. (2010). Experimentarlo todo y quedarse con lo mejor: el discernimiento como camino creyente. Camino al Corazón.
- Cabello, R y Fernández, P. (2016). Programas para enseñar la inteligencia emocional en las escuelas. Ideas para una adecuada implementación. Padres y Maestros. *Journal of Parents and Teachers*, (388) 11-17. DOI: pym.i368.y2016.002
- Carranza, C. E. (2015). La educación para la ciudadanía como principio del Buen Vivir en la convivencia escolar de los estudiantes del quinto grado de la escuela de educación básica José Martínez Cobo, parroquia Chanduy, cantón Santa Elena, provincia de Santa Elena, periodo lectivo 2015-2016. (Tesis de educación básica). <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/2892>
- Cerino, S. (2020). *Bioética y Salud Mental*. Ministerio de salud gobierno de la Provincia de Córdoba. https://areabioetica.milaulas.com/pluginfile.php/985/mod_resource/content/1/material%20del%20modulo%201.pdf.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison K. (2018). *Research Methods in Education 8tava edición*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Colegio Técnico Menorah Institución Educativa Distrital. (2019). *Manual de convivencia*. Colombia: Imprenta Distrital.
- Congreso de Colombia. (2012, 18 de octubre). Ley Estatutaria 158. Diario Oficial No. 48.587. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1581_2012.html

Congreso de Colombia. (2013, 20 de marzo). Ley 1620. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>

Costa-Pessoa, R. (2014). Neuropsicología y el paradigma del cerebro social. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11 (1), 34-4. <http://www.redalyc.org/pdf/4835/483547665005.pdf>

Cozolino, L. J. (2017). *The Neuroscience of Psychotherapy: Healing the Social Brain*. (Third Edition). W. W. Norton & Company. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Cozolino%2C+L.+%282017%29.+The+Neuroscience+of+Psychotherapy%3A+Healing+the+Social+Brain+%28Third+Edition%29.+&btnG=

Cozolino, L. J. (2014). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain*. W. W. Norton & Company. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Cozolino%2C+L.+%282014%29.+The+neuroscience+of+human+relationships%3A+Attachment+and+the

Creswell, J. W. (2009). *Research design qualitative. Quantitative, and mixed methods approaches*. Third edition. United States of America: SAGE.

Cyrulnik, B. (2007). *De Cuerpo y Alma: Neuronas y afectos: la conquista del bienestar*. Barcelona: Gedisa.

Czeszumski, A., Eustergerling, S., Lang, A., Menrath, D., Gerstenberger, M., Schuberth, S., Schreiber, F., Rendon, Z. y König, P. (2020, 28 de febrero). Hyperscanning: A Valid Method to Study Neural Inter-brain Underpinnings of Social Interaction. *Frontiers in Human Neuroscience*. 14 (39). 1-17. doi: 10.3389/fnhum.2020.00039

Dankhe, G. L. (1986). *Investigación y comunicación*. McGraw Hill.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

De la Caba, M. A. y López, R. (2017). Diálogo y empatía en estudiantes de 10 a 14 años. *Bordón Revista De Pedagogía*, 69(2). 25-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.38610>

Diazgranados, S. (2014). *Association between school climate and attitudes supporting violence among colombian students*. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 175-202. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012039162014000100008&script=sci_arttext&lng=en

Díaz, O. P., Osorio, N. R., Sanabria, G. D. y Verdugo, Y. A. (2016). Aprendiendo a vivir juntos: Formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá. (Tesis de maestría). <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/25988>

Dunbar, R. (2014) La brecha en mente o por qué los humanos no son solo grandes simios. En Quintanilla, P., Mantilla y Cépeda, P. *Cognición social y lenguaje: La intersubjetividad en la evolución de la especie y en el desarrollo del niño*. (205-226). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El Espectador. (2020, 10 de diciembre). Colombia, el país más desigual de América Latina, según Índice de Desarrollo Regional. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/colombia-el-pais-mas-desigual-de-america-latina-según-índice-de-desarrollo-regional/>

El tiempo (2020, 17 de enero). Colombia se percibe como el país más corrupto del mundo. *El Tiempo*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/colombia-se-percibe-como-el-pais-mas-corrup-to-del-mundo-452886>

Esturao, C., Galvagno, L. G., y Elgier, A. M. (2017). Empatía en niños de 11 a 12 años. Una comparación entre pedagogía Waldorf y pedagogía tradicional. *Revista ConCiencia*

EPG, 2(1), 48 - 58. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.2-1.4>

Fernández, A., Serra, L y Grup de Dones de Radio Nikosia. (2020). Vida comunitaria para todos: salud mental, participación y autonomía. Informe SESPAS 2020 Vida comunitaria para todos: salud mental, participación y autonomía. Informe SESPAS 2020. *Gaceta Sanitaria*, 34, (1), 34-38. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.08.001>

Fishburn, F. A., Murty, V. P., Hlutkowsky, C. O., MacGillivray, C. E., Bemis, L. M., Murphy, M. E., Huppert, T. J. y Perlman, S. B. (2018). Putting our heads together: interpersonal neural synchronization as a biological mechanism for shared intentionality. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 13 (8), 841- 849. doi: 10.1093/scan/nsy060

Fisher, C. T., Laubascher, L. y Brook, R. (2016). The Qualitative Vision for Psychology. An invitation to a human science approach. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.

Flores, G. (2018). Metodología para la Investigación Cualitativa Fenomenológica y/o Hermenéutica. *Revista latinoamericana de psicoterapia existencial un enfoque comprensivo del ser.* (17), 17-23. https://www.academia.edu/38400566/metodologi_a_para_la_investigacion_cualitativa_fenomenologica_y_o_hermen%C3%A9utica_pdf?from=cover_page

Franco, F. (2016). La solidaridad franciscana en la educación física de primaria: un análisis praxiológico de la acción educativa. *Acción motriz*, (16), 7-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324702>

García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las Neuronas Espejo a la Teoría de la Mente. *Revista de Psicología y Educación*, 3 (1), 69-89. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9972/>

García, E., González, J. y Maestú, F. (2011). Neuronas espejo y teoría de la mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y Estrés*, 17 (2-3), 265-279.

https://eprints.ucm.es/id/eprint/16341/1/ANSIEDAD_Y_ESTRES.pdf

García, P. A. y Marín, P. (2019). Educación en inteligencia emocional y social: revisión y propuesta teórico-didáctica. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6 (1), 68-83. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.5167>

Garrido, A. E. (2012). Común-unidad y común-uniión. El fundamento afectivo de la comunidad en el pensamiento de M. Henry y F. Rosenzweig. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (56), 155-171. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/139631>

Giacomini, M. K y Cook, D. J. (2000). Users' guides to the medical literature: XXIII. Qualitative research in health care A. Are the Results of the study valid? *JAMA*. 2000 284: 357-62. DOI: 10.1001/jama.284.3.357

Guell, X., De Gabrieli, J. y Schmahmann, J.D. (2018, 15 de mayo). Triple representation of language, working memory, social and emotion processing in the cerebellum: convergent evidence from task and seed-based resting-state. *NeuroImage* (172), 437-449. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.01.082>

Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional nuevos descubrimientos*. Ediciones B,S.A.https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Goleman%2C+D.++%282015%29.+El+cerebro+y+la+inteligencia+emocional+nuevos+descubrimientos&btnG=

Goleman, D. (2006) *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Editorial Kairós.

González, A., Figarella, F. y Soto, J. (2016, septiembre-diciembre). Aprendizaje basado en problemas para desarrollar Alfabetización crítica y competencias ciudadanas en el nivel elemental. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44746861011>

García, J. (2012). Técnicas narrativas en psicoterapia. Síntesis.

Gracia, D. (2008). *Fundamentos de Bioética* (2.^a ed.). Triacastela.

- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* Quinta edición. McGraw-Hill
- Hernández, O., Antonio, A., González, D. y Contreras, M. (2020). Consideraciones esenciales sobre el tema ético en la investigación educativa. *UCMaule*, (58), 141-164. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.58.141>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2019). *Versión Web de Cifras de Lesiones de Causa Externa en Colombia 2019*. Colombia: Forensis Datos para la vida. Recuperado de: <https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/forensis>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2020, marzo). Boletín estadístico mensual Centro de Referencia Nacional sobre Violencia (CRNV). Colombia. Medicina legal. <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/628335/Boletin+marzo+definitivo.pdf>
- Guillén, J. C. (2017). La neuroeducación en la infancia. <https://escuelaconcerebro.org/>
- Jenkins, L.N., Fredrick, S.S. (2017). Social Capital and Bystander Behavior in Bullying: Internalizing Problems as a Barrier to Prosocial Intervention, *J Youth Adolescence*, 46, 757–771. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0637-0>
- Jiménez, L., González, E. y Martínez, Y. M. (2015). *Educación para el manejo constructivo de conflictos capacidades y competencias ciudadanas en la escuela*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18691>
- Jurisdicción Especial para la Paz (2016). Conozca la JEP. JEP. <https://www.jep.gov.co/DocumentosJEPWP/1conozcalajep.pdf>
- Lancheros, J. E. y López, J. S. (2017). *La autorregulación emocional para un mejor vivir, una propuesta desde la educación física*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10065>
- La República. (2017). Según el Banco Mundial, Colombia es el segundo país más desigual de

América Latina. La República. Recuperado de:
<https://www.larepublica.co/economia/segun-el-banco-mundial-colombia-es-el-segundo-pais-mas-desigual-de-america-latina-2570469#>:

Leite, E. (2016). A menorá e a árvore Da vida. *Revista Hólade*, 2(2), 59-65. Recuperado de:
<https://www.edgardleite.com/post/a-menora-e-a-arvore-da-vida>

Llinás, R. R. (2003). *El cerebro y el mito del yo*. (Sexta reimpresión). Editorial Norma.

López – Domínguez, V. (2016). Empatía y solidaridad transnacional. Reflexiones en torno a una conferencia de Carol C. Gould. *Dilemata*, (22), 283-297.

Marder, S. E. y Borzone, A. M. (2016). *El cerebro convoca al mundo social del niño*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 147-168.
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+cerebro+convoca+al+mundo+social+del+niño+

Martínez, C. (2017). Convivencia dialogante, una propuesta pedagógica de inclusión y permanencia para los niños, niñas y adolescentes desvinculados de los grupos armados al margen de la ley. [Tesis de maestría, Universidad Distrital].
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5265/1/MartinezDozaCarlosEduardo2017.pdf>

Maturana, H y Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. Escuela Matriztica- MVP Editores.

Mays, N. B. y Pope, C. C. (2000). Qualitative research in health care: Assessing quality in qualitative research. *BMJ (Clinical research ed.)*. 320. 50-2.
DOI:[10.1136/bmj.320.7226.50](https://doi.org/10.1136/bmj.320.7226.50)

Mayorga, A. A. (2020). HackaTIC: una estrategia didáctica mediada por TIC que aporta al desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de primaria. (tesis de maestría, universidad de la sabana).
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/43171/Trabajo%20de%20Gr>

ado%20Alembert%20Mayorga%20Entrega%20para%20Biblioteca.pdf?sequence=1&isAll
owed=y

Mayorga, M (2015, 5 de abril). Experimento social “Comparte”. [Video]. Youtube.
<https://youtu.be/D-BJnRQcZr0>

McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2),
100-122. doi:10.1037/1089-2680.5.2.100

McCormick, E. M., Hoorn, J. V., Cohen, J. R. y Telzer, E.H. (2018). Conectividad funcional en el
cerebro social durante la infancia y la adolescencia. *Social Cognitive and Affective
Neuroscience*. 13 (8). 819–830. <https://doi.org/10.1093/scan/nsy064>

Mendieta, M. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones
Andina*, 17(30), 1148-1150. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>

Miljević-Ridički, R., Plantak, K. y Bouillet, D. (2017). Resiliencia en niños en edad preescolar: las
perspectivas de maestros, padres y niños. *Revista Internacional de Educación
Emocional*, 9 (2), 31-43. <https://www.um.edu.mt/library/oar//handle/123456789/24335>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.
Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* MEN.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Política Educativa para la formación escolar en
convivencia*. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *La calidad educativa en Colombia sigue avanzando*.
Ministerio de Educación Nacional Sala de prensa.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-364324.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Estándares Básicos de competencia*. MEN.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/340021:Estandares-Basicos-de-competencia>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Minsalud ratifica su compromiso con la salud mental de los colombianos*. Minsalud. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Minsalud-ratifica-su-compromiso-con-la-salud-mental-de-los-colombianos.aspx>

Monasterio, A. (2018). Internet y cognición social. *Revista de Humanidades*, 33. (33), 115-130. <http://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/19323/17317>

Montiel, A. y Martínez, J. (2012). En busca del origen evolutivo de la moralidad: el cerebro social y la empatía. *Signos filosóficos*, 14(28), 41-56. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34325132009>> ISSN 1665-1324

Moran, D. (2011). *Introducción a la Fenomenología*. (Merrifield y Lazo Trad.). Anthropos.

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/libros-sin-costo/94-los-7-saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro-de-edgar-morin.html>

Morin, E. (2004). Epistemología de la complejidad. *Gazeta de antropología*, (20). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1001254>

Naciones Unidas. (2005). *Nuestro futuro se basa en nuestra solidaridad*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/observances/human-solidarity-day>

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General de las Naciones Unidas. http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Naciones Unidas. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf

Naked Heart Foundation. (2020, 28 de marzo). El experimento social de Naked Heart

- Foundation del que todo el mundo habla. [Video]. Youtube. <https://youtu.be/AfjKrRnNoxk>
- Nathanson, L., Rivers, S., Flynn, L. M. y Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 1-6. DOI: 10.1177/1754073916650495
er.sagepub.com
- Noguez, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504207>
- Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. (2ª edición, traductor, S. R. Madero.). Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1983).
- Noticias ONU. (2020, 10 de octubre). *2020: Un año desafiante para la salud mental*. Naciones Unidas. <https://news.un.org/es/story/2020/10/1482212>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. (Traducción de Carlos Gardini). Editorial Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2011). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Invertir en salud mental*. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2008). *Programa de acción para superar las brechas en salud mental (mhGAP)*. Organización Mundial de la Salud.
https://www.who.int/mental_health/mhgap/es/
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Constitución de la organización mundial de la salud*. (Como consecuencia de la entrada en vigor de las modificaciones adoptadas por la 51ª Asamblea Mundial de la Salud es necesario sustituir el texto que aparece en las páginas 1-18 de la 45ª edición de Documentos básicos).
<https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf?ua=1#page=7>

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. OMS.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Salud mental del adolescente*. OMS.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Overwalle, F. V. y Mariën, P. (2016). Functional connectivity between the cerebrum and cerebellum in social cognition: A multi-study analysis. *NeuroImage*, 124, 248-255.

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n3/1409-4703-aie-16-03-00217.pdf>

Palacios, M. (2017). *Acerca de Sentido de Comunidad, Ocupaciones Colectivas y Bienestar/Malestar Psicosocial. Con jóvenes transgresores de territorios Populares*. [Tesis doctoral, Universidad Central de Catalunya].

http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/5286/tesdoc_a2017_palacios_monica_a_cerca_sentido.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Parada. V. (2021). Falsos positivos reportados ante la JEP serían más de 6.402: ONG. *El Espectador*. [https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/jep/no-son-2248-ni-](https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/jep/no-son-2248-ni-6402-falsos-positivos-la-cifra-en-la-jep-aumentaria-en-el-futuro/)

[6402-falsos-positivos-la-cifra-en-la-jep-aumentaria-en-el-futuro/](https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/jep/no-son-2248-ni-6402-falsos-positivos-la-cifra-en-la-jep-aumentaria-en-el-futuro/)

Parra, I., Zambrano N., Godoy L., Cabezas, Y. F. y Alarcón, M. F. (2015). *Propuestas pedagógicas en formación ciudadana para el mejoramiento de la convivencia escolar*.

[Tesis Maestría en Educación, Universidad de La Sabana].

<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/20124>

Patel, F., y Lynch, H. (2013). Glocalization as an Alternative to Internationalization in Higher Education: Embedding Positive Glocal Learning Perspectives. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25 (2), 223-230.

<http://www.isetl.org/ijtlhe/>

Patton, M. Q. (2002). *Reviewed Work: Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3rd ed.

Sage Publications.

Pérez, A. (2018). Uso de smartphones y redes sociales en alumnos/as de educación primaria. *Prisma Social: revista de investigación social*, 20, 76-91. <http://orcid.org/0000-0002-4895-0043>

Pickersgill, M. (2013) The social life of the brain: Neuroscience in society. *Current Sociology*, 61(3), 322–340. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Pickersgill%2C+M.+%282013%29+The+social+life+of+the+brain%3A+Neuroscience+in+society&btnG=

Portal Educativo de las Américas. (2018). Hacia la cooperación internacional en educación para la integración de las Américas. AICD - OEA - Trust for the Americas. Boletín Informativo OEA. Recuperado de: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/trends/trends_mcginin/index.aspx?culture=es&navid=201

Pulzo. (2019, 2 de diciembre). Salió nuevo 'ranking' de los mejores colegios de Colombia, según las pruebas Saber 11. *Pulzo*. Recuperado de: <https://www.pulzo.com/economia/estos-mejores-colegios-pais-2019-PP809062>

Quaresima, V. y Ferrari, M. (2019). Functional Near-Infrared Spectroscopy (fNIRS) for Assessing Cerebral Cortex Function During Human Behavior in Natural/Social Situations: A Concise Review. *Organizational Research Methods*, 22(1), 46-68. DOI: 10.1177/1094428116658959 journals.sagepub.com/home/orm

Radio Nacional de Colombia. (2020, 9 de octubre). 2,3 millones de colombianos entrarían al rango de pobreza en 2021: Fedesarrollo. *Radio Nacional de Colombia*. Recuperado de: <https://www.radionacional.co/actualidad/23-millones-de-colombianos-entrarian-al-rango-de-pobreza-en-2021-fedesarrollo>

Ramírez, S. L. (2019). Felicidad, empatía y solidaridad personal frente al trauma sociocultural

de la pandemia en Italia. En Santa Cruz, D. J. (comp.). *Persona y felicidad Aportes desde la educación, la filosofía, la historia, la ética, la política, el derecho y la bioética*. (pp.73-96). Universidad Católica. https://www.researchgate.net/profile/Alejandro-CastanoBedoya/publication/352414371_Persona_y_felicidad_Aportes_desde_la_educacion_la_filosofia_la_historia_la_etica_la_politica_el_derecho_y_la_bioetica

Revista Dinero. (2019) Un balance más positivo. Recuperado de: <https://www.dinero.com/pais/articulo/cuales-son-los-mejores-colegios-de-2019/279526>

Richaud, M.C. y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotoras de la conducta prosocial e inhibidora de la conducta agresiva. *Acción Psicológica*, 13 (2), 31–42. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>

Richardson, H., Lisandrelli, G., Riobueno-Naylor, A y Saxe, R. (2018). Desarrollo del cerebro social desde los tres a los doce años. *Nat Commun*, 9, (1027), 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41467-018-03399-2>

Rilling, J.K., Gutman, D. A., Zeh, T. R., Pagnoni, G., Berns, G. S. y Kilts, C. D. (2002). A neural basis for social cooperation. *Neuron*, 35, 395-405.

Roseth C., Johnson D. y Johnson R. (2008): Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin* 134(2), 223-246. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0896627302007559#!>

Romero, M. (2018). *Intervención en funciones ejecutivas para la mejora de la competencia social*. [Tesis doctorado, Universidad de Granada] Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/51215>

Ruka, D. (2020, 4 de mayo). *Educación virtual, ¿el desafío es solo tecnológico?*. Pesquisa Javeriana Pontificia Universidad Javeriana Colombia. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-virtual-el-desafio-es-solo-tecnologico/>

- Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Panamericana.
- San Martín, R. I. (2017). Inconsistencia de la dimensión analítica-empírica desde la conformación cerebral cognitiva. *Sophia*, (22), 55-81. Recuperado de: http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86262017000100055
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, 49, pp. 1-10. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10131417001>
- Sekerci, H. y Yilmaz, F. (2021). The Role of Respectful Behaviour in the Relationship between Empathetic Tendencies and Conflict Resolution in Primary School Students. *Eurasian Journal of Educational Research* 93, 73-94. DOI: 10.14689/ejer.2021.93.4
- Selltiz, C. (1970). Métodos de investigación de las relaciones sociales. RIALP.
- Semana. (2020, 18 de enero). 2020: un líder asesinado por día. *Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/asesinato-de-lideres-sociales-uno-por-dia-en-2020/648542>
- Sigman, M. (2015). *A vida secreta da mente que acontece com o nosso cérebro quando decidimos, sentimos e pensamos*. (J. A. d'Avila, tradução). Objetiva. Recuperado de: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/28000397.pdf>
- Silva, D. L. (2018) *Resistência cultural num espaço "transmaterial": o significado do Templo para a identidade judaica*. [Tesis Doctorado, Universidad de Brasilia]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34382>
- Slachevsky, A. (2015). *El cerebro cotidiano*. LOM.
- Sousa, D. A. (2014). Neurociencia educativa mente, cerebro y educación. Narcea.
- Telesur tv, (2013, 25 de septiembre). Memorable discurso de Fidel Castro ante la ONU en 1979 [video]. YouTube. <https://youtu.be/wn0FsjUES2U>

- Tizón, J.L. (2017). ¿Está nuestro cerebro preprogramado para la solidaridad, la reparatividad y la salud mental relacional? En Pfaff, D. El cerebro altruista: Por qué somos naturalmente buenos. (17-35) Herder.
https://www.researchgate.net/publication/332834428_Esta_nuestro_cerebro_preprogramado_para_la_solidaridad_la_reparatividad_y_la_salud_mental_relacional
- Thornton, M.A., Weaverdyck, M.E. y Tamir, D.I. (2019). El cerebro social predice automáticamente los estados mentales futuros de los demás. *Journal of Neuroscience*, 39 (1). 140-148. DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1431-18.2018>
- Torrego, S. J., García, S. M., Hernández M. y Bueno Á. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista Española De Pedagogía*, 79 (279), 209-230. <https://www.jstor.org/stable/27016072>
- Torrente, C., Cappella, E. y Watling N. J. (2014). Children's positive school behaviors and social preference. *Journal of Community Psychology*. 42 (2). 143-161. <https://doi.org/10.1002/jcop.2159>
- Solhaug, T. y Osler, A. (2018). Empatía intercultural entre estudiantes noruegos: una perspectiva de ciudadanía inclusiva. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 22 (1). 89-110, DOI: 10.1080 / 13603116.2017.1357768
- UCA-EaD (2020). Normas de titulación: criterios, especificaciones y rúbricas para la elaboración de protocolo de investigación y tesis. Programas de Educación a Distancia. México: UCA-EaD.
- Valdivieso, G. y Macedo, L. (2018). Neurociencias y psicoterapia: mecanismo topdown y bottom-up. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 81(3), 183-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372058094006>
- Valdizán, J. R. (2008). Funciones cognitivas y redes neuronales del cerebro social. *Revista de Neurología*, 46 (1), 65-68.

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=funciones+cognitivas+y+redes+neuronales&btnG=

- Valk, S. L., Bernhardt, B. C., Trautwein, F. M., Böckler, A., Kanske, P., Guizard, N., Collins, D.L. y Singer, T. (2017). Plasticidad estructural del cerebro social: cambio diferencial tras el entrenamiento mental socioafectivo y cognitivo. *Science Advances*. 3 (10). DOI: 10.1126 / sciadv.1700489
- Valles, M. S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y practica profesional. Editorial Síntesis. S.A.
- Vargas, S. (2018). La construcción social de la violencia. *Pensamiento universitario*, 27-33. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/187>
- Velásquez, B. M., Remolina de Cleves, N. y Calle, M. G. (2009). El cerebro que aprende. *Tabula Rasa*, (11), 329-347. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/396/39617332014.pdf>
- Villardón, L., García R., Yáñez L. y Estévez, A. (2018). Impacto de los entornos de aprendizaje interactivo en la conducta prosocial de los niños. *Sostenibilidad*, 10 (7), 2138. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su10072138>
- Vivas, J. (2018). Matoneo, problema que no se ha podido erradicar de colegios del país. *El tiempo*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/matoneo-en-las-ciudades-de-colombia-185084>
- Zabala, G. (2006). *Teoría del cerebro social: Del capital financiero al capital social* [manuscrito presentado para publicación]. Fondo privado German Zabala Cubillos.
- Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>
- Zubiría, J. (2018). *¿Cómo mejorar la calidad de la educación en Colombia?* *Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/julian-de-zubiria-samper->

[propone-cuatro-formas-de-mejorar-la-calidad-en-la-educacion-de-colombia/584383](#)

Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. (2.^a ed.).

Cooperativa Editorial Magisteri

APENDICES

Apéndice 1. Formato validación instrumentos historia de vida

Formato para la validación historia de vida

Título: guion de historia de vida temática con instrumento para su validación

Objetivo del proyecto de investigación:

Analizar cómo se percibe el cerebro social y la común- unidad a través de las narrativas cotidianas de las estudiantes en el grado cuarto de primaria del Colegio Técnico Menorah IED con el fin de comprender los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto.

Objetivo del instrumento:

Reconocer en las narrativas escritas de las estudiantes aspectos del cerebro social y la común- unidad, mediante la realización de una historia de vida sobre como perciben situaciones de contexto como el confinamiento durante la pandemia.

Descripción del instrumento:

El instrumento tiene un total de 6 preguntas detonadoras enmarcadas dentro de la categoría principal cerebro social que tiene en cuenta aspectos como la solidaridad, la empatía y la colaboración y la categoría secundaria común unidad, en la que intervienen tres aspectos importantes como son: la Relación consigo mismo, con los otros y con el ambiente en situaciones de contexto.

Población a la que va dirigido:

Estudiantes de grado cuarto de primaria

Pregunta de investigación:	Justificación:
----------------------------	----------------

¿Cómo se percibe el cerebro social y la común- unidad en las narrativas cotidianas en el grado cuarto de primaria del Colegio Técnico Menorah IED y qué elementos promueven su desarrollo?	El cerebro social como categoría científica, da cuenta de las estructuras cerebrales necesarias para entablar una adecuada socialización y desarrollar capacidades humanas como la solidaridad y la empatía (Valdizán, 2008, Montiel y Martínez, 2012). También la idea de cómo los seres humanos asimilaban mentalmente que su fuerza no estaba en su capacidad individual, sino en los procesos comunitarios que les permitían correlacionar, conjuntamente los esfuerzos de todos en común- unidad, entendiéndolo, que es la capacidad para vivir solidariamente y en armonía consigo mismo, con el otro y con el ambiente, encontrando lo común en medio de la otredad y la diferencia (Zabala, 2006). Dentro de los principales beneficios de esta aproximación pedagógica se identifica su indagación en el espacio de la escuela en relación con las competencias del futuro que
--	--

tienen que ver con el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión y la capacidad de análisis de situaciones de contexto, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación como articuladores de narrativas y relatos, el aprendizaje desde la vida, el desarrollo de competencias como la solidaridad, el trabajo con otros, y la integración interdisciplinar del conocimiento. (Davies et ál., 2011; Echeverría y Martínez, 2018)

Objetivos:

Diseño:
fenomenología

General:

Analizar cómo se percibe el cerebro social y la común- unidad a través de las narrativas cotidianas de las estudiantes en el grado cuarto de primaria del Colegio Técnico Menorah IED y comprender los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto.

Específicos:

Identificar que pensamientos, emociones y sentimientos relacionados con el desarrollo del cerebro social y la común-unidad están presentes en las narrativas de las estudiantes de grado cuarto del Colegio Técnico Menorah IED.

Reconocer en las narrativas cotidianas de las estudiantes el uso de las competencias y habilidades para la vida desde el cerebro social y la común-unidad.

Comprender a partir del análisis de contenido de las narrativas cotidianas del grado cuarto los elementos que promueven el desarrollo de las capacidades del cerebro social y común- unidad.

Operacionalización de las categorías de estudio

Categorías	Dimensión	Subdimensión	Indicador
Principal Cerebro social	1.1 solidaridad	1.1.1 expresiones de la solidaridad	1.1.1.1 Situaciones Eventos personas
	1.2 empatía	1.2.1 ponerse en el lugar de los otros	1.2.1.1 Interacciones comportamientos
	1.3 colaboración	1.3.1 Qué podemos hacer para ayudarnos	1.3.1.1 Ideas creativas
Secundaria	2.1 relación consigo	2.1.1 mi cuerpo mental	2.1.1.1 pensamientos

Común unidad	mismo	2.2 relación con los otros	2.2.1 la otredad y diferencia	2.2.1.1 emociones
		2.3 Relación con el ambiente	2.3.1 Conocimiento natural del mundo.	2.3.1.1 sentimientos

Guion de instrumento (historia de vida temática)

Categoría 1: dimensión 1.1: subdimensión 1.1.1: indicador: 1.1.1.1 Preguntas sobre Situaciones, eventos y personas:

Pregunta 1: ¿Cómo ha sido tu experiencia de vida durante el confinamiento debido a la pandemia?

Categoría 1: dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.1 Preguntas sobre interacciones y comportamientos:

Pregunta 1: ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que has tenido tú o tu familia durante el confinamiento?

Categoría 1: dimensión 1.3: subdimensión 1.3.1: indicador: 1.3.1.1 Preguntas sobre ideas creativas:

Pregunta 1: ¿Qué estrategias utilizaste tú y tu familia para manejar los momentos difíciles del confinamiento?

Categoría 2: dimensión 2.1: subdimensión 2.1.1: indicador: 2.1.1.1 Preguntas sobre pensamientos: emociones y sentimientos:

Pregunta 1: ¿Qué piensas sobre haber estado en confinamiento y el eventual retorno presencial al colegio?

Categoría 2: dimensión 2.2: subdimensión 2.2.1: indicador: 2.2.1.1 Preguntas sobre emociones:

Pregunta 1: ¿Cómo describes las emociones que has vivido y que percibes en los demás durante el confinamiento?

Categoría 2: dimensión 2.3: subdimensión 2.3.1: indicador: 2.3.1.1 Preguntas sobre sentimientos:

Pregunta 1: ¿Qué sentimientos quisieras expresar sobre tu entorno familiar y la experiencia del confinamiento?

Apéndice 2: Validación Experto 1: Doctora Soledad Gutiérrez

Validez		
Aplicable	X	No aplicable
Aplicable haciendo los respectivos cambios		

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
--------------------	----	----	---------------

Validado por: María Soledad Gutiérrez Guerrero

Experiencia docente:

Docente universitaria catedrática Universidad Pedagógica Nacional 2004-2013, Universidad Libre 2004-2009, Universidad Popular del Cesar 2020-2021 Jurado externo tesis de maestría en pedagogía ambiental para el desarrollo sostenible. Docente distrital en básica y media 2007-2021

Nivel Académico:

Doctora en Educación, Universidad Santo Tomás

Fecha: agosto 18-2021

Observaciones en general: La historia de vida es una fuerte herramienta de investigación que posibilita explorar motivaciones, sentimientos lo cual es coherente con el objetivo del proyecto

El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		Podría indagar más sobre su historia de vida en el colegio
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información.		X	Es importante considerar explorar otras variables emergentes durante un periodo de tiempo considerable para tener puntos de referencia antes y después del confinamiento, pérdidas familiares, situaciones críticas de la economía familiar, los sueños propios, ilusiones y desencantos
En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir			

Apéndice 3: Validación Experto 2: Doctor Cesar Zabala

Validez

Aplicable X No aplicable

Aplicable haciendo los respectivos cambios

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	x		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		La pandemia planteó transformaciones, que nos cambió en todos los aspectos como la comunicación y las formas de conocer, también con la familia, después de verse con suspensiones temporales y pasar a convivir permanentemente durante un tiempo largo, sería bueno indagar por estos aspectos.

Validado por: Cesar Julio Zabala Archila

Experiencia docente: decano facultad de educación universidad cooperativa de Colombia de Bucaramanga, decano facultad de educación universidad de Cundinamarca, vicerrector académico universidad de Cundinamarca.

Nivel Académico: Doctor en educación en didáctica y pedagogía universidad de Granada

Fecha: 3-09-2021

Observaciones en general:

Recomiendo complementar el estudio del cerebro social con el autor Francisco Varela, desde la autopoiesis definida como la autotransformación para poder vivir y transformar el entorno tanto en la parte biológica como en la comunicativa. El problema del diálogo, y las emociones positivas que ligan la relación entre los seres humanos: la amabilidad permanente, la bondad en acción, la compasión integral, la generosidad y la empatía para mitigar el sufrimiento y la destrucción.

Apéndice 4: Validación Experto 3: Candidato a doctor Miguel Darío Carrillo Olarte

Validez		
Aplicable	X	No aplicable
Aplicable haciendo los respectivos cambios		

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información.	X		
En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir			

Validado por: Miguel Dario Carrillo Olarte

Experiencia docente: Docente en básica y media: 9 años

Directivo docente distrital: 5 años

Nivel Académico:

candidato a doctor en ciencias de la educación de la Universidad Cuauhtémoc

Fecha: agosto 11-2021

Observaciones en general: El instrumento cumple con la intencionalidad de los objetivos propuestos y la investigación.

Apéndice 5: Formato validación instrumentos, entrevista

Formato para la validación entrevista

Título: guion de entrevista semiestructurada con instrumento para su validación

Objetivo del proyecto de investigación:

Analizar cómo se percibe el cerebro social y la común- unidad a través de las narrativas cotidianas de las estudiantes en el grado cuarto de primaria del Colegio Técnico Menorah IED con el fin de comprender los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto.

Objetivo del instrumento:

Reconocer en las narrativas orales de las estudiantes aspectos del cerebro social y la común-unidad mediante la realización de una entrevista a grupos focales sobre como perciben situaciones de contexto como el paro nacional.

Descripción del instrumento:

El instrumento tiene un total de 6 preguntas detonadoras enmarcadas dentro de la categoría principal cerebro social que tiene en cuenta aspectos como la solidaridad, la empatía y la colaboración y la categoría secundaria común unidad, en la que intervienen tres aspectos como son: la Relación consigo mismo, con los otros y con el ambiente en situaciones de contexto.

Población a la que va dirigido:

Estudiantes de grado cuarto de primaria

Pregunta de investigación:

¿Cómo se percibe el cerebro social y la común- unidad en las narrativas cotidianas en el grado cuarto de primaria del Colegio Técnico Menorah IED y qué elementos promueven su desarrollo?

Justificación:

El cerebro social como categoría científica, da cuenta de las estructuras cerebrales necesarias para entablar una adecuada socialización y desarrollar capacidades humanas como la solidaridad y la empatía (Valdizán, 2008, Montiel y Martínez, 2012). También la idea de cómo los seres humanos asimilaban mentalmente que su fuerza no estaba en su capacidad individual, sino en los procesos comunitarios que les permitían correlacionar, conjuntamente los esfuerzos de todos en común- unidad, entendiendo, que es la capacidad para vivir solidariamente y en armonía consigo mismo, con el otro y con el ambiente, encontrando lo común en medio de la otredad y la diferencia (Zabala, 2006).

Dentro de los principales beneficios de esta aproximación pedagógica se identifica su indagación en el espacio de la escuela en relación con las competencias del futuro que tienen que ver con el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión y la capacidad de análisis de situaciones de contexto, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación como

articuladores de narrativas y relatos, el aprendizaje desde la vida, el desarrollo de competencias como la solidaridad, el trabajo con otros, y la integración interdisciplinar del conocimiento. (Davies et ál., 2011; Echeverría y Martínez, 2018)

Objetivos:

General:

Analizar cómo se percibe el cerebro social y la común- unidad a través de las narrativas cotidianas de las estudiantes en el grado cuarto de primaria del Colegio Técnico Menorah IED y comprender los elementos que promueven su desarrollo en situaciones de contexto.

Diseño:

fenomenología

Específicos:

Identificar que pensamientos, emociones y sentimientos relacionados con el desarrollo del cerebro social y la común-unidad están presentes en las narrativas de las estudiantes de grado cuarto del Colegio Técnico Menorah IED.

Reconocer en las narrativas cotidianas de las estudiantes el uso de las competencias y habilidades para la vida desde el cerebro social y la común-unidad.

Comprender a partir del análisis de contenido de las narrativas cotidianas del grado cuarto los elementos que promueven el desarrollo de las capacidades del cerebro social y común- unidad.

Operacionalización de las categorías de estudio

Categorías	Dimensión	Subdimensión	Indicador
Principal Cerebro social	1.1 solidaridad	1.1.1 Expresiones de la solidaridad	1.1.1.1 Situaciones Eventos personas
	1.2 empatía	1.2.1 Ponerse en el lugar de los otros	1.2.1.1 Interacciones comportamientos
	1.3 colaboración	1.3.1 Qué podemos hacer para ayudarnos	1.3.1.1 Ideas creativas
Secundaria Común unidad	2.1 relación consigo mismo	2.1.1 Mi cuerpo mental.	2.1.1.1 pensamientos
	2.2 relación con los otros	2.2.1 La otredad y diferencia.	2.2.1.1 emociones
	2.3 Relación con el ambiente	2.3.1 Conocimiento natural del mundo.	2.3.1.1 sentimientos

Guion de instrumento (entrevista semiestructurada)

Categoría 1: dimensión 1.1: subdimensión 1.1.1: indicador: 1.1.1.1 Preguntas sobre Situaciones, eventos y personas:

Pregunta: ¿Cómo han vivido tú y tu familia las actividades cotidianas desde que inició el paro nacional?

Categoría 1: dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.1 Preguntas sobre interacciones y comportamientos:

Pregunta: ¿Qué crees que busca alguien que está protestando en la calle?

Categoría 1: dimensión 1.3: subdimensión 1.3.1: indicador: 1.3.1.1 1 Preguntas sobre ideas creativas:

Pregunta 2: ¿Qué solución propones para mejorar lo que está ocurriendo?

Categoría 2: dimensión 2.1: subdimensión 2.1.1: indicador: 2.1.1.1 Preguntas sobre pensamientos:

Pregunta 1: ¿Cuál es tu opinión de lo que está pasando, lo que ves y escuchas sobre el paro nacional?

Categoría 2: dimensión 2.2: subdimensión 2.2.1: indicador: 2.2.1.1 Preguntas sobre emociones:

Pregunta 1: ¿Cómo describes las emociones que has vivido y que percibes en los demás durante el paro nacional?

Categoría 2: dimensión 2.3: subdimensión 2.3.1: indicador: 2.3.1.1 Preguntas sobre sentimientos:

Pregunta 1: ¿Qué sentimientos quisieras expresar sobre tu país a propósito de lo que está pasando en el paro nacional?

Apéndice 6: Validación Experto 1: Doctora Soledad Gutiérrez

Validez		
Aplicable	No aplicable	
Aplicable haciendo los respectivos cambios		X

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario		X	No veo las instrucciones para las niñas de grado cuarto. La pregunta en sí misma no es una instrucción
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información.		X	La entrevista semiestructurada debe permitir ampliar el horizonte de sentido del entrevistado y es muy puntual sobre el paro nacional
En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir			

Validado por: María Soledad Gutiérrez Guerrero

Experiencia docente: Docente universitaria catedrática Universidad Pedagógica Nacional 2004-2013, Universidad Libre 2004-2009, Universidad Popular del Cesar 2020-2021 Jurado externo tesis de maestría en pedagogía ambiental para el desarrollo sostenible. Docente distrital en básica y media 2007-2021

Nivel Académico: Doctora en Educación

Fecha: agosto 18-2021

Observaciones en general: Es un proyecto interesante, novedoso y actual, se percibe la aplicabilidad de referentes teóricos para el desarrollo de la investigación. De pertinencia institucional escolar y proyección en la formación de estudiantes de grado cuarto, así como del desarrollo de pensamiento crítico.

Es importante tener en cuenta no solo el presente pasado reciente del paro nacional sino también aspectos del contexto y situación de la pandemia los cuales agudizaron las contradicciones y las causas de salud pública que incidieron también en los hogares y su salud mental. Esta categoría política de paro nacional para estudiantes de grado cuarto es más comprensible cuando se abordan aspectos de las condiciones que lo posibilitaron. Seguramente las narrativas que surjan evidenciarán el cerebro social, su estructura, así como la comunidad.

A manera de sugerencia, se podrían implementar elementos de la cartografía social básica para que niñas de estas edades expresen sus sentimientos y emociones plasmados en narrativas gráficas en grupos focales.

Apéndice 7: Validación Experto 2: Doctor Cesar Zabala

Validez		
Aplicable	x	No aplicable
Aplicable, haciendo los respectivos cambios		

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información.	X		Profundidad suficiente, equilibrio adentro y afuera para ver el conjunto.
En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir			

Validado por: Cesar Julio Zabala Archila

Experiencia docente: universidad cooperativa de Colombia Bucaramanga decano facultad de educación, decano facultad de educación universidad de Cundinamarca, vicerrector académico universidad de Cundinamarca

Nivel Académico: Doctor en educación en didáctica y pedagogía universidad de Granada

Fecha: 3-09-2021

Observaciones en general:

El trabajo es adecuado y pertinente con la realidad colombiana y del planeta.

Se podría indagar por las redes sociales y el paro nacional, su incidencia y magnitud, que aprendizajes quedaron con el uso y redes de comunicación social. Indagar por el despliegue de medios alternativos incluso hacia afuera, más allá de las fronteras, las imágenes del paro en las ciudades.

Apéndice 8: Validación Experto 3: Candidato a doctor Miguel Darío Carrillo Olarte

Validez		
Aplicable	X	No aplicable
Aplicable haciendo los respectivos cambios		

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información.	X		
En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir			

Validado por: Miguel Darío Carrillo Olarte

Experiencia docente:

Docente en básica y media: 9 años

Directivo docente distrital: 6 años

Nivel Académico:

candidato a doctor en ciencias de la educación de la Universidad Cuauthemoc

Fecha: agosto 11-2021

Observaciones en general: El instrumento cumple con la intencionalidad de los objetivos propuestos y la investigación.

Apéndice 9: formato de autorización y consentimiento informado



AUTORIZACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO USO DE DATOS PERSONALES E IMAGEN AÑO 2021

Quien suscribe el presente documento, obrando como representante del menor de edad de identidad número _____, identificado (a) con documento de identidad número _____, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial las Leyes 1581 de 2012, 1712 de 2014 y los Decretos 1074 de 2015 y 1081 de 2015, autorizo libre, expresa e inequívocamente a la **SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO** y a la **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**, para proceder al tratamiento de los siguientes datos:

Autorización – Uso de la imagen de menor de edad:

Autorización (Seleccione)	Fotos	<input checked="" type="checkbox"/>	Audios	<input checked="" type="checkbox"/>	Videos	<input checked="" type="checkbox"/>	Locaciones	<input checked="" type="checkbox"/>
Otros datos personales		Si señaló otros datos personales, mencione cuáles:						

Autorización - Uso imagen de adultos y/o representante del menor de edad (en caso de requerirse):

Yo, _____, quien suscribe el presente documento, identificado (a) con documento de identidad número _____, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial las Leyes 1581 de 2012, 1712 de 2014 y los Decretos 1074 de 2015 y 1081 de 2015, autorizo libre, expresa e inequívocamente a la **SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO** Y A LA **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ** para proceder al Tratamiento de los siguientes datos:

Autorización (Seleccione)	Fotos	<input type="checkbox"/>	Audios	<input type="checkbox"/>	Videos	<input type="checkbox"/>	Locaciones	<input type="checkbox"/>
Otros datos personales		Si señaló otros datos personales mencione cuáles:						

Entiendo que el responsable del tratamiento de los datos autorizados es la **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO**, NIT: 899.999.061-9, ubicada en la Avenida Eldorado # 66 –63 - Teléfono 3241000 y que la presente autorización comprende:

1. La recolección, gestión, almacenamiento y tratamiento a los datos personales seleccionados en la autorización.
2. Mantener en su archivo, usar, reproducir, publicar, adaptar, extraer o compendiar imágenes personales, fotografías u otros datos autorizados; realizar videos y audios del menor de edad y/o del adulto mencionado (s) anteriormente, según corresponda.
3. Divulgar y publicar las imágenes, audios u otros datos autorizados, a través de cualquier medio físico, electrónico, digital o de cualquier otra naturaleza, pública o privada, con el fin de hacer prevención y promoción de derechos de los niños, niñas y adolescentes y demás campañas institucionales y publicitarias propias de la **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO** y la **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**, sus actuales y futuros productos, servicios y marcas, garantizando que las actividades que se realizarán se encuentran enmarcadas en el interés superior de los menores de edad, y en el respeto de los derechos fundamentales de los titulares.

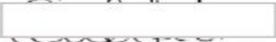
Manifiesto que como titular de la información y/o representante legal del titular, fui informado de los derechos con que cuento, especialmente a conocer, actualizar y rectificar mi información personal, revocar la autorización y solicitar la supresión de los datos autorizados. Reconozco además que no existe expectativa sobre los eventuales efectos económicos de la divulgación, o sobre el tipo de campaña publicitaria que pueda realizar la **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO** y la **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**.

Declaro que conozco que los propósitos de la **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO** y la **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ** apuntan a promocionar valores educativos, culturales y de divulgación de políticas públicas; hecho por el cual, en las emisiones no habrá uso indebido del material autorizado, ni distinto al anteriormente descrito, y menos irrespeto por cualquier derecho fundamental.

Reconozco que la vigencia temporal y territorial de esta autorización está dada para las gestiones propias e institucionales de la Entidad en los términos establecido en las Leyes 1581 de 2012, 1712 de 2014 y los Decretos 1074 de 2015 y 1081 de 2015, por lo que, además, la **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO** y la **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ** son titulares de los derechos sobre los programas o productos a emitir correspondientemente.

Manifiesto que la presente autorización me fue solicitada y puesta de presente antes de entregar mis datos y que la suscribo de forma libre y voluntaria una vez leída en su totalidad.

Atentamente,

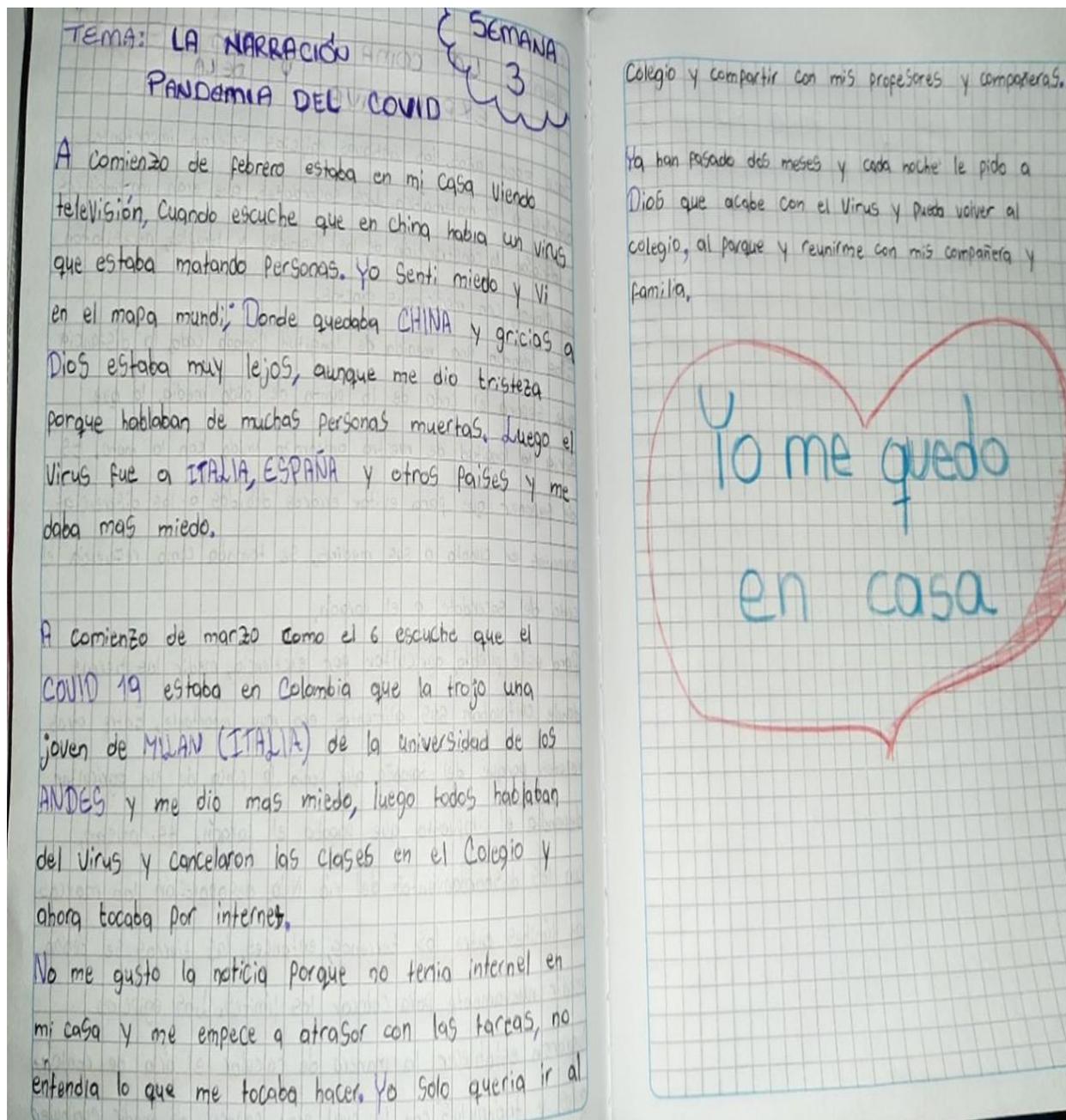
Firma: 
 CC: _____
 Nombre: _____
 Calidad - Titular: Representante legal: _____
 Teléfono de contacto: _____
 Dirección: _____
 Correo electrónico: _____
 Fecha: _____
 (Fecha en que se puso de presente al titular la autorización y entregó sus datos)

ANEXOS

Anexo 1. Narrativa elaborada por Irena (2020)

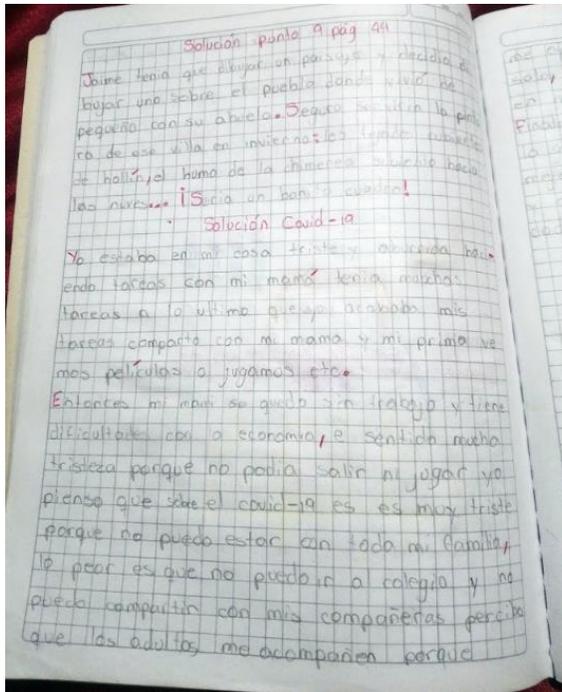
A comienzo de febrero estaba en mi casa viendo televisión, cuando escuché que en China había un virus que estaba matando personas, yo sentí miedo y vi en el mapa Mundi donde quedaba China y gracias a Dios estaba muy lejos, aunque me dio tristeza, porque hablaban de muchas personas muertas, luego el virus fue a Italia España y otros países y me daba más miedo.

A comienzos de marzo como el 6 escuché que el COVID-19 estaba en Colombia, que lo trajo una joven de Milán (Italia) de la Universidad de los Andes y medio más miedo luego todos hablaban del virus y cancelaron las clases en el colegio y ahora tocaba por internet. No me gustó la noticia porque no tenía internet en mi casa y me empecé a atrasar con las tareas, no entendía lo que me tocaba hacer yo solo quería ir al colegio y compartir con mis profesores y compañeras, ya han pasado dos meses y cada noche le pido a Dios que acabe con el virus y pueda volver al colegio, al parque y reunirme con mis compañeras y familia.



Anexo 1: Narrativa de fuente primaria elaborada durante el contexto de la pandemia, por una estudiante de cuarto grado.

Anexo 2. Narrativa elaborada por Alfonsina (2020)



Yo estaba en mi casa triste y aburrida haciendo tareas con mi mamá tenía muchas tareas a lo último que yo acababa mis tareas comparto con mi mamá, con mi primo vemos películas o jugamos, etcétera. Entonces mi mami se quedó sin trabajo y tiene dificultades con la economía he sentido mucha tristeza porque no podía salir ni jugar yo pienso que sobre el COVID 19 es muy triste porque no puedo estar con toda mi familia lo peor es

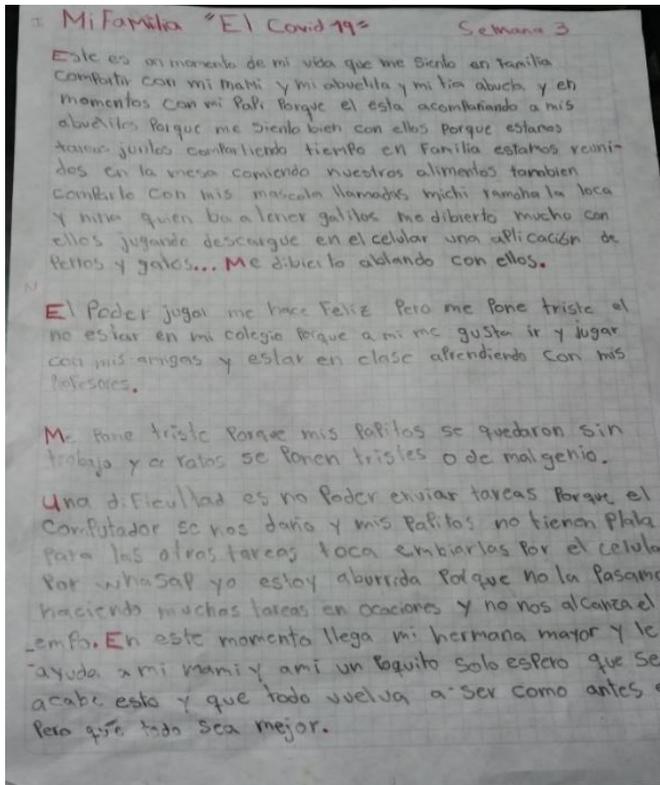
que no puedo ir al colegio y no puedo compartir con mis compañeras percibo que los adultos me acompañen por qué me ayudan y además no me quedo sola pienso que esto es algo muy terrible en nuestras vidas.

Finalmente yo pongo una solución que es que la gente no se asuste y que le ponga la mejor energía a esta situación que se cuiden y que sigan las órdenes o la ley que nos han dado espero que esta solución sirva.



Anexo 2: Narrativa de fuente primaria elaborada durante el contexto de la pandemia, por una estudiante de cuarto grado.

Anexo 3: Narrativa elaborada por Hipatia (2020)



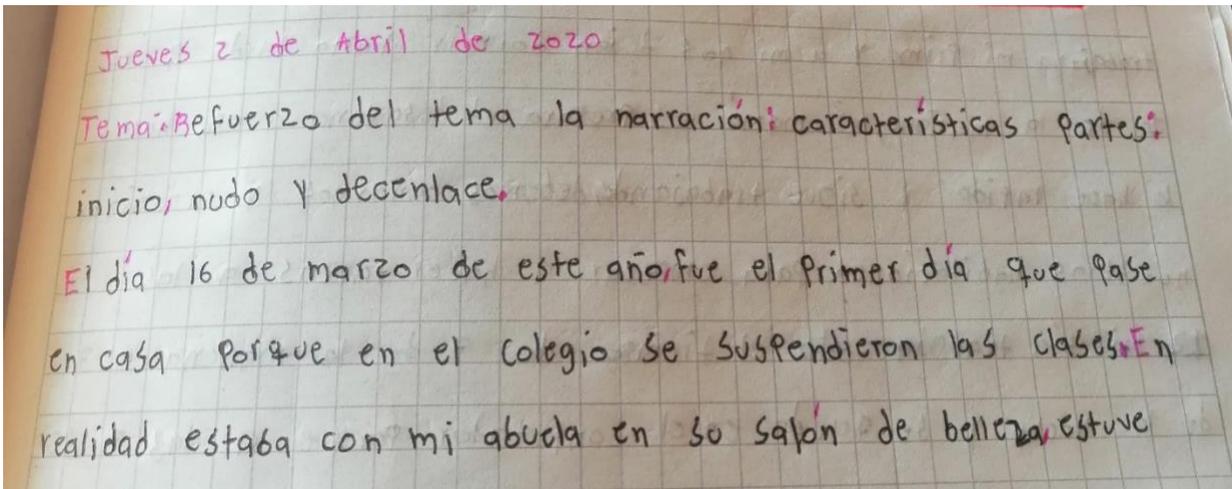
En este momento de mi vida qué me siento en familia, compartir con mi mami, mi abuelita y mi tía abuela y en momentos con mi papi, porque él está acompañando a mis abuelitos, porque me siento bien con ellos, porque estamos todos juntos compartiendo tiempo en familia, estamos reunidos en la mesa comiendo nuestros alimentos. También Comparto con mis mascotas llamadas Michi y Ramona la loca y Nina quién va a

tener gatitos, me divierto mucho con ellos jugando, descargué el celular una aplicación de perros y gatos me divierte hablando con ellos. El poder jugar me hace feliz, pero, me pone triste el no estar en mi colegio, porque a mí me gusta ir a jugar con mis amigas y estar en clase aprendiendo con mis profesores. Me pone triste porque mis papitos se quedaron sin trabajo y a ratos se ponen tristes o de mal genio.

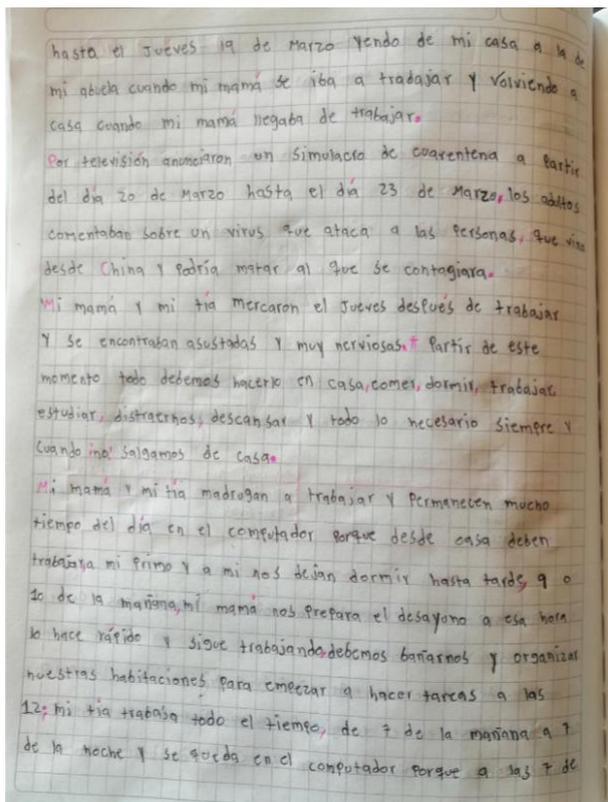
Una dificultad, es no poder enviar tareas, porque el computador se nos dañó y mis papitos no tienen plata, para las otras tareas toca enviarlas por el celular por WhatsApp. Yo estoy aburrída porque no la pasamos haciendo muchas tareas, en ocasiones y no nos alcanza el tiempo, en este momento llega mi hermana mayor y le ayuda a mi mami y a mí un poquito, solo espero que se acabe esto y que todo vuelva a ser como antes era, pero que todo sea mejor.

Anexo 3: Narrativa de fuente primaria elaborada durante el contexto de la pandemia, por una estudiante de cuarto grado.

Anexo 4. Narrativa elaborada por Simone (2020)



El día 16 de marzo de este año, fue el primer día que pasé en casa porque en el colegio se suspendieron las clases en realidad estaba con mi abuela en su salón de belleza, hasta el jueves 19 de marzo yendo de mi casa a la de mi abuela cuando mi mamá se iba a trabajar y volviendo a casa cuando mi mamá llegaba a trabajar.



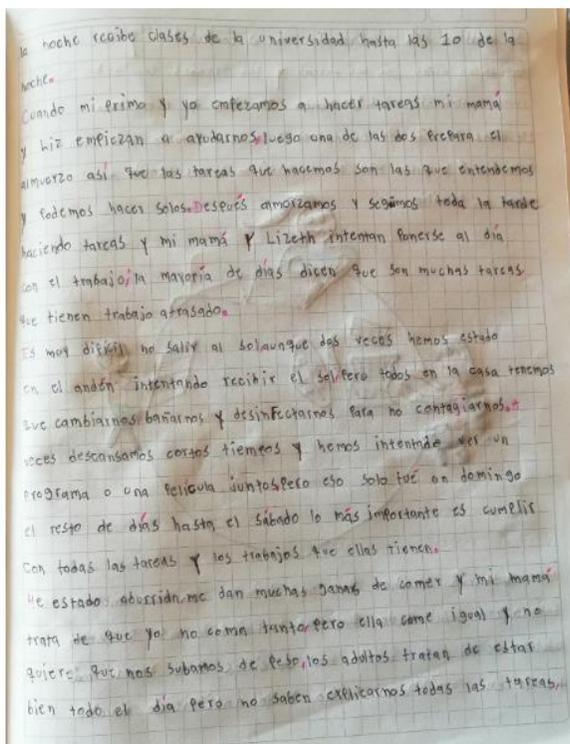
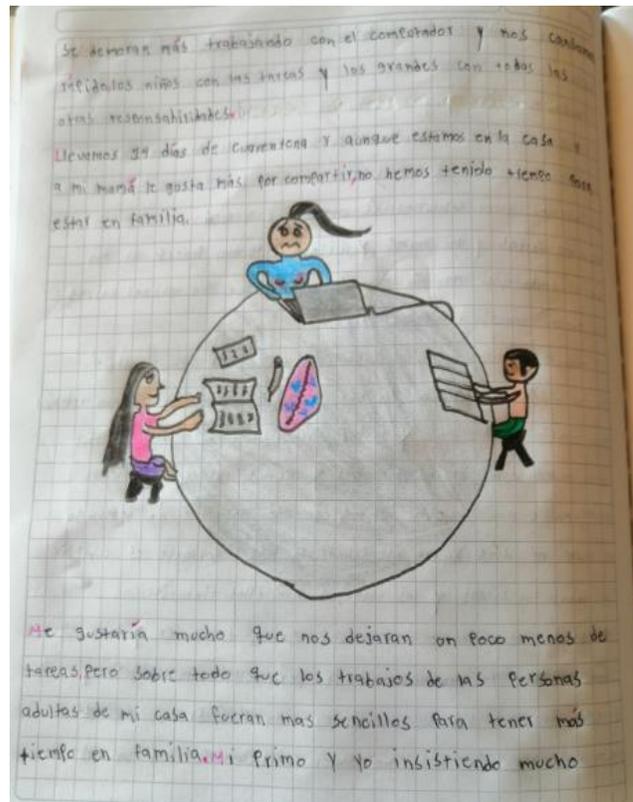
Por televisión anunciaron un simulacro de cuarentena a partir del día 20 de marzo hasta el día 23 de marzo los adultos comentaban sobre un virus que ataca a las personas que vino desde China y podría matar al que se contagiara.

Mi mamá y mi tía mercaron el jueves después de trabajar y se encontraban asustadas y muy nerviosas. A partir de ese momento todo debemos hacerlo en casa: comer, dormir, trabajar, estudiar, distraernos, descansar y todo lo necesario siempre y

cuando ¡no! salgamos de casa.

Mi mamá y mi tía madrugan a trabajar y permanecen mucho tiempo del día en el computador porque desde casa deben trabajar, a mi primo y a mí nos dejan dormir hasta tarde, 9 o 10 de la mañana, mi mamá nos prepara el desayuno a esa hora lo hace rápido y sigue trabajando, debemos bañarnos y organizar nuestras habitaciones para empezar a hacer tareas a las 12, mi tía trabaja todo el tiempo, de 7 de la mañana a 7 de la noche y se queda en el computador porque a las 7 de la noche recibe clases de la Universidad hasta las 10:00 de la noche.

Cuando mi primo y yo empezamos a hacer tareas mi mamá y Liz empiezan a ayudarnos, luego



una de las dos prepara el almuerzo así que las tareas que hacemos son las que entendemos y podemos hacer solos. Después almorzamos y seguimos toda la tarde haciendo tareas y mi mamá y Lizeth intentan ponerse al día con el trabajo, la mayoría de los días dicen que son muchas tareas que tienen trabajo atrasado.

Es muy difícil no salir al sol, aunque dos veces hemos estado en el andén intentando recibir el sol, pero todos en la casa tenemos que

cambiarnos, bañarnos y desinfectarnos para no contagiarnos. A veces descansamos cortos tiempos y hemos intentado ver un programa o una película juntos, pero eso solo fue un domingo, el resto de los días hasta el sábado lo más importante es cumplir con todas las tareas y los trabajos que ellas tienen.

He estado aburrida me dan muchas ganas de comer y mi mamá trata de que yo no coma tanto, pero ella come igual y no quiere que nos subamos de peso, los adultos tratan de estar bien todo el día pero no saben explicarnos todas las tareas, se demoran más trabajando en el computador y nos cansamos rápido los niños con las tareas y los grandes con todas las otras responsabilidades llevamos 19 días de cuarentena y aunque estamos en la casa y a mi mamá le gusta más por compartir, no hemos tenido tiempo para estar en familia.

Me gustaría mucho que nos dejaran un poco menos de tareas, pero sobre todo que los

trabajos de las personas

adultas de mi casa fueron

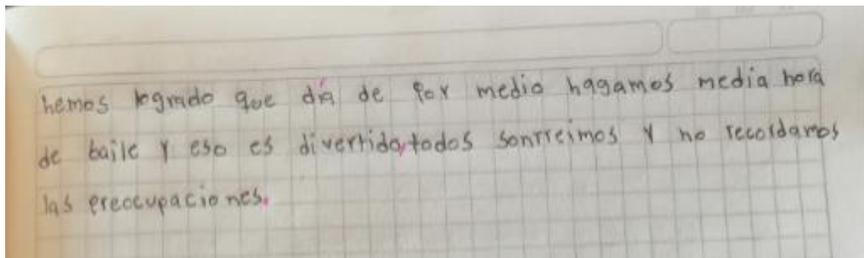
más sencillos para tener

más tiempo en familia. Mi

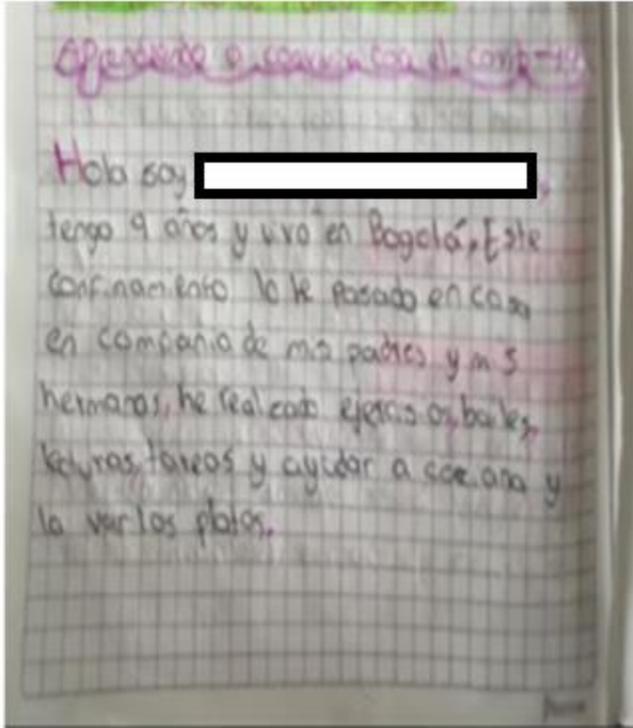
primo y yo insistiendo

mucho hemos logrado que día de por medio hagamos media hora de baile y eso es divertido todos sonreímos y no recordamos las preocupaciones.

Anexo 4: Narrativa de fuente primaria elaborada durante el contexto de la pandemia, por una estudiante de cuarto grado.



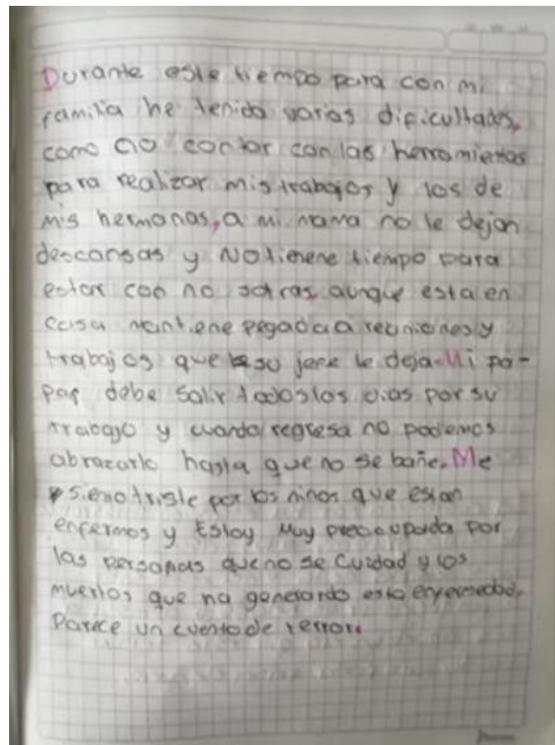
Anexo 5. Narrativa elaborada por Artemisa (2020)

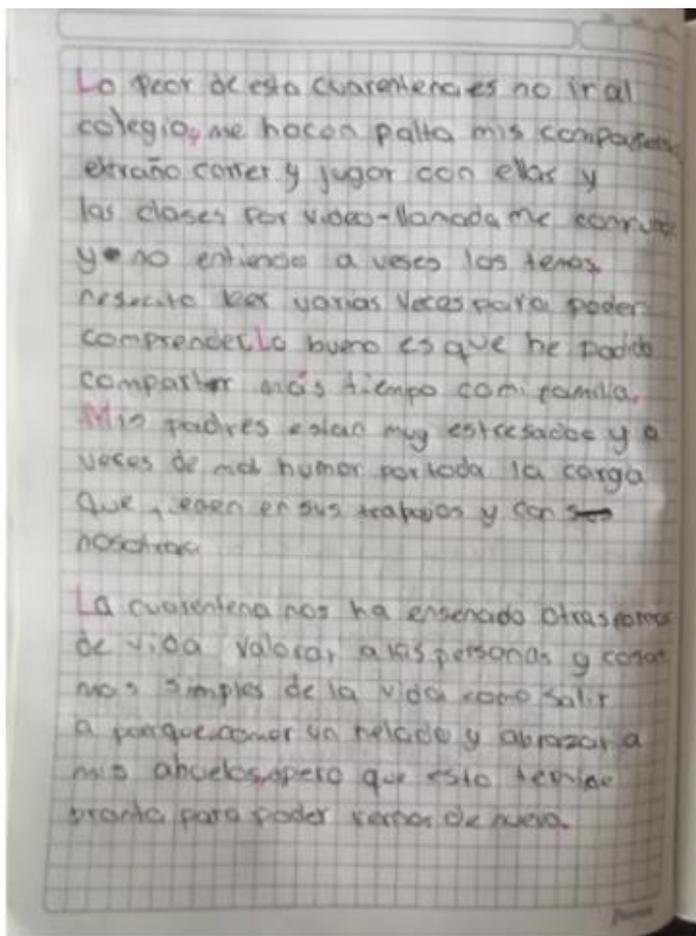


Hola soy-----, tengo 9 años y vivo en Bogotá. Este confinamiento lo he pasado en casa en compañía de mis padres y mis hermanas, he realizado ejercicios, bailes, lecturas, tareas y ayudar a cocinar y lavar los platos. Se utilizó la figura del rectángulo para proteger la identidad de la menor de edad.

Durante este tiempo para con mi familia, he tenido varias dificultades, cómo

no contar con las herramientas para realizar mis trabajos y los de mis hermanas. A mi mamá no la dejan descansar y no tiene tiempo para estar con nosotras, aunque está en casa, mantiene pegada a reuniones y trabajos que su jefe le deja. Mi papá debe salir todos los días por su trabajo y cuando regresa no podemos abrazarlo hasta que no se bañe. Me siento triste por los niños que están enfermos y estoy muy preocupada por las personas que no se cuidan y los muertos que ha generado esta enfermedad parece un cuento de terror.





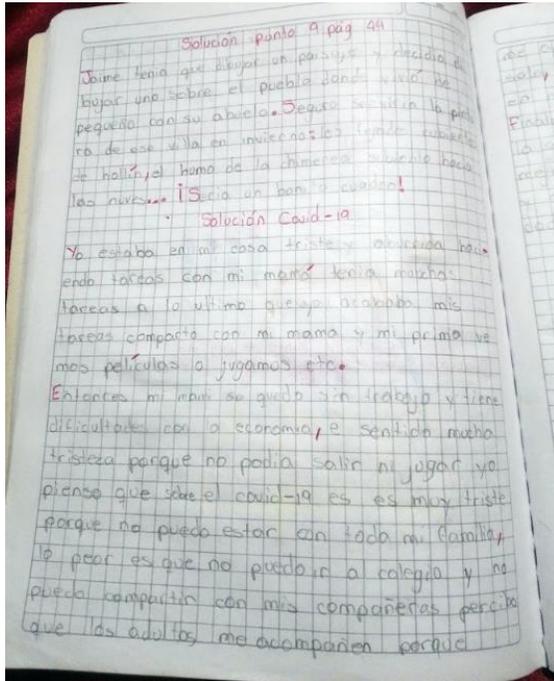
Lo peor de esta cuarentena es no ir al colegio, me hacen falta mis compañeras, extraño correr y jugar con ellas y las clases por video llamada me confunden y no entiendo a veces los temas, necesito ver varias veces para poder comprenderlo. Lo bueno es que he podido estar más tiempo con mi familia, mis padres están muy estresados y a veces de mal humor por toda la carga que tienen en sus trabajos y con nosotras.

La cuarentena nos ha enseñado otras formas de vida, valorar a las

personas y cosas más simples de la vida, como salir al parque, comer un helado y abrazar a mis abuelos, espero que esto termine pronto para poder vernos de nuevo.

Anexo 5: Narrativa de fuente primaria elaborada durante el contexto de la pandemia, por una estudiante de cuarto grado.

Anexo 6: Narrativa elaborada por Alfonsina (2020)



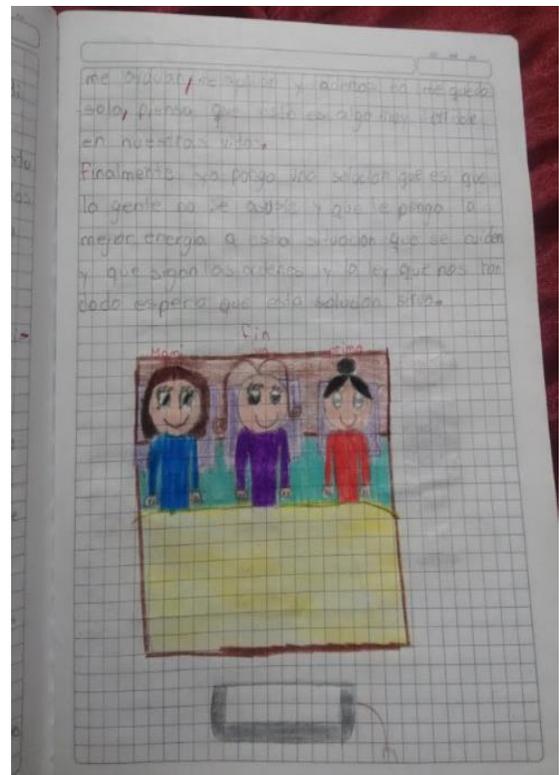
Yo estaba en mi casa triste y aburrida haciendo tareas con mi mamá tenía muchas tareas a lo último que yo acababa mis tareas comparto con mi mamá, con mi primo vemos películas o jugamos, etcétera. Entonces mi mami se quedó sin trabajo y tiene dificultades con la economía he sentido mucha tristeza porque no podía salir ni jugar yo pienso que sobre el COVID 19 es muy triste

porque
no

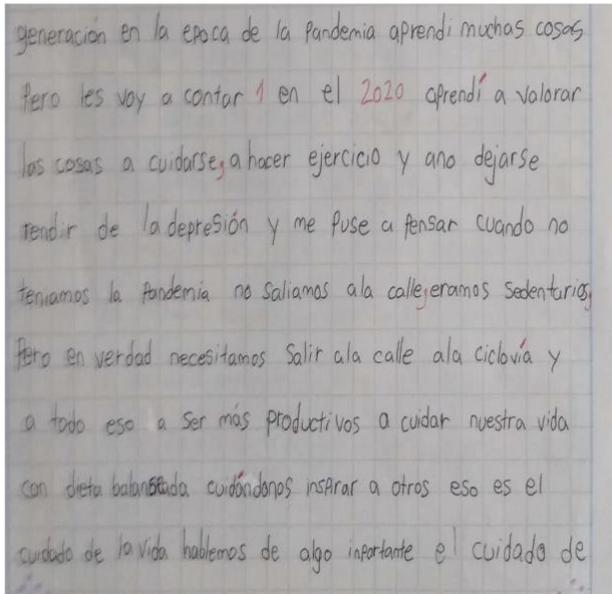
puedo estar con toda mi familia lo peor es que no puedo ir al colegio y no puedo compartir con mis compañeras percibo que los adultos me acompañen por qué me ayudan y además no me quedo sola pienso que esto es algo muy terrible en nuestras vidas.

Finalmente yo pongo una solución que es que la gente no se asuste y que le ponga la mejor energía a esta situación que se cuiden y que sigan las órdenes o la ley que nos han dado espero que esta solución sirva.

Anexo 6: Narrativa de fuente primaria elaborada durante el contexto de la pandemia, por una estudiante de cuarto grado



Anexo 7: Narrativa elaborada por Virginia (2021)



generación en la época de la pandemia aprendí muchas cosas pero les voy a contar 1 en el 2020 aprendí a valorar las cosas a cuidarse, a hacer ejercicio y a no dejarse rendir de la depresión y me puse a pensar cuando no teníamos la pandemia no salíamos a la calle éramos sedentarios, pero en verdad necesitamos salir a la calle a la ciclovía y a todo eso a ser más productivos a cuidar nuestra vida con dieta balanceada cuidándonos inspirar a otros eso es el cuidado de la vida hablemos de algo importante el cuidado de

En la época de la pandemia aprendí muchas cosas pero les voy a contar primero en el 2020 aprendí a valorar las cosas a cuidarme a hacer ejercicio a no dejarse rendir por la depresión y me puse a pensar cuando no teníamos la pandemia no salíamos a la calle éramos sedentarios pero en verdad necesitamos salir a la calle a la ciclovía y todo eso a ser más productivos a cuidar nuestra

vida con dieta balanceada cuidándonos inspirar a otros eso es el cuidado de la vida hablemos

de algo importante el cuidado

de la naturaleza lo primero

ahorrar agua, apagar luces

cuando no las estén utilizando

consumo responsable

reciclemos bueno ahora

hablemos de lecciones que

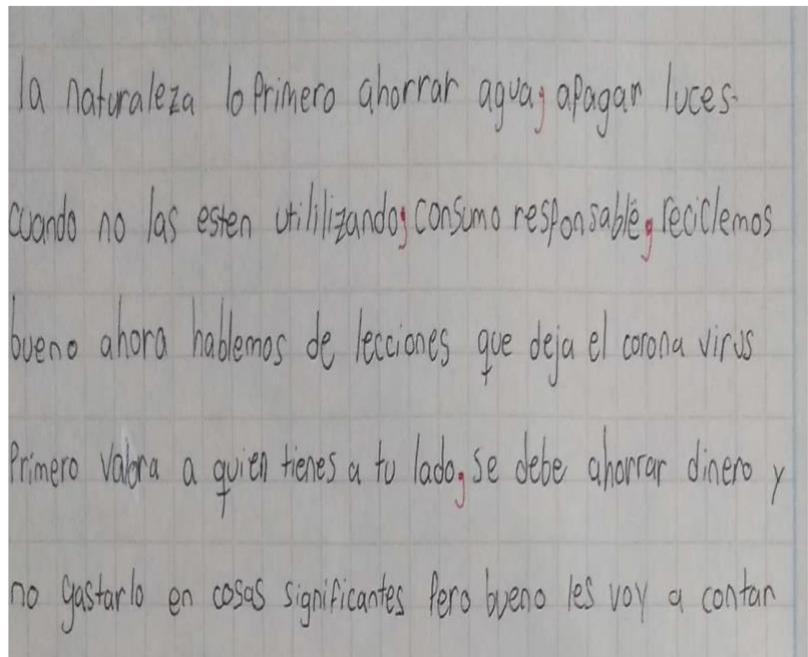
deja el coronavirus primero

valora a quien tienes a tu lado

se debe ahorrar dinero y no

gastarlo en cosas

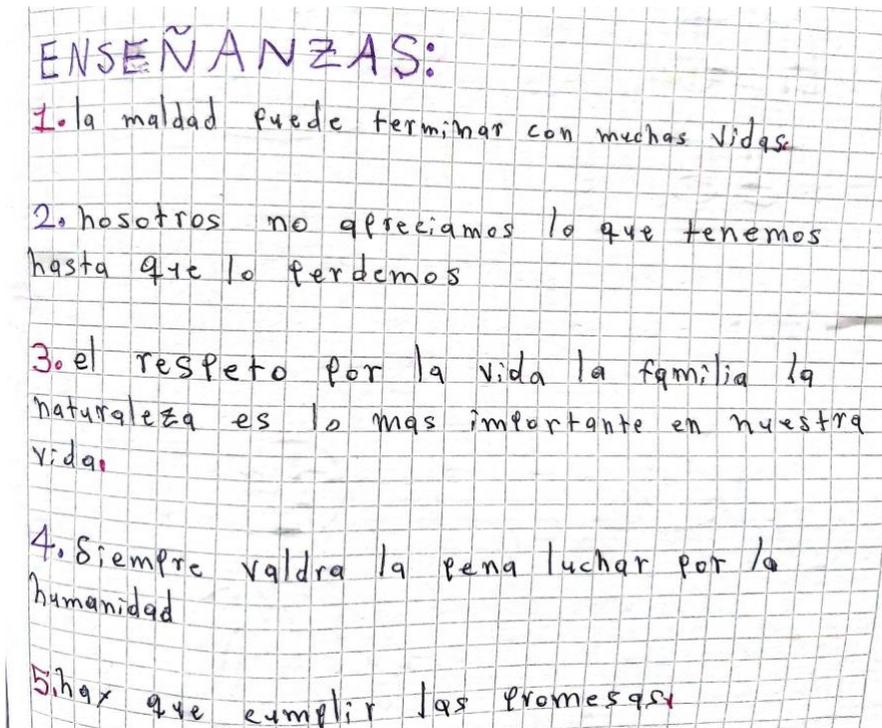
insignificantes.



la naturaleza lo primero ahorrar agua, apagar luces cuando no las estén utilizando, consumo responsable, reciclemos bueno ahora hablemos de lecciones que deja el coronavirus primero valora a quien tienes a tu lado, se debe ahorrar dinero y no gastarlo en cosas significantes pero bueno les voy a contar

Anexo 7: Narrativa de fuente primaria elaborada durante el contexto de la pandemia, por una estudiante de cuarto grado.

Anexo 8: Narrativa elaborada por Policarpa (2021)



Enseñanza: la maldad puede terminar con muchas vidas, nosotros no apreciamos lo que tenemos hasta que lo perdemos, el respeto por la vida la familia la naturaleza es lo más importante en nuestra vida, siempre valdrá la pena luchar por la humanidad, hay que cumplir las promesas.

Anexo 8: Narrativa de fuente primaria elaborada durante el contexto de la pandemia, por una estudiante de cuarto grado.