



**De los grupos de estudio a los grupos de acogida:  
escenario de la diversidad humana  
Caso programa de Licenciatura con énfasis en inglés  
de la Universidad de Manizales**

Yiminson Riascos Torres

Director: Diego Villada Osorio

Trabajo de grado para optar al título de  
Doctor Formación en Diversidad  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Universidad de Manizales

2021

## **Dedicatoria**

A mi hija, Isabella, por compartir su tiempo, por conversar, por estar ahí, por compartir sueños, proyecto de vida y comprender mis ausencias en medio de sus demandas.

A mi esposa Gloria Andrea, por su compañía, amor y apoyo en estos años y en los momentos más difíciles por los que he pasado, y por darme fuerzas para no desfallecer.

A mi Padre, José Maclovio y a mi madre Elena, que siempre han creído en mí y me impulsaron a iniciar el doctorado.

A mi hijo Robinson, amigo entrañable, del cual solo recibo comprensión y mucho amor.

## **Agradecimientos**

En primer lugar, doy las gracias al Doctor Diego Villada Osorio por su guía, comprensión y apoyo, desde mi pregrado hasta mi formación en el Doctorado. Esta tesis no habría sido posible sin sus propuestas, recomendaciones y ayuda.

A la Universidad de Manizales, a los profesores y los alumnos a quienes observé y he acompañado durante varios semestres y que, generosamente, me dejaron entrar a sus clases a realizar el trabajo de campo. Les agradezco que hayan compartido sus actividades y experiencias conmigo. En especial, debo agradecer al Dr. Carlos Eduardo García López, al profesor Andrés Geovanny, a los estudiantes Leidy Johana Vélez Agudelo y Sebastián Arroyave, que me invitaron al programa de Licenciatura en educación con énfasis en inglés y me ayudaron a desarrollar mi actividad de observación en las clases.

También debo agradecer a los profesores Miguel González, Germán Guarín y Carlos Alberto Ospina, a mis compañeros de la primera cohorte del doctorado, por su acompañamiento en este tiempo.

Y, finalmente, doy las gracias a mi familia; a mi esposa Gloria Andrea, a mi hija adorada Isabella por estar siempre presentes, por aguantar mis ausencias, mis tensiones, por participar en el desarrollo de mi tesis, por sus aportes con sus reflexiones y a mi compadre Juan Pablo Giraldo Rendón, por haber estado a mi lado desde el inicio de esta aventura.

*Tú tienes que estar con la obra  
y la obra tiene que estar contigo.  
La obra te absorbe totalmente  
y tú la absorbes totalmente.*

Louise Nevelson, escultora (citada por Goleman, 2009, p. 21)

# Contenido

<i>Contenido</i> .....	6
<b>Resumen</b> .....	<b>11</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>13</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>15</b>
1.1. El problema .....	15
1.2. Justificación .....	18
1.2.1. <i>Interés institucional.</i> .....	20
1.2.2. <i>Interés político.</i> .....	21
1.3. Objetivos .....	22
1.3.1. <i>Objetivo general</i> .....	22
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	23
<b>2. Estudio teórico</b> .....	<b>24</b>
2.1.1. <i>El contexto educativo</i> .....	24
2.2. La diversidad.....	28
2.2.1. <i>Diversidad/variabilidad.</i> .....	32
2.2.2. <i>Diversidad/Interactividad.</i> .....	34
2.2.3. <i>Diversidad/conectividad – el reconocimiento.</i> .....	37
2.3. La acogida.....	39
2.3.1. <i>Umntu ngumuntu nagabuntu.</i> .....	43
2.4. La universidad como estructura de acogida de la diversidad .....	45
2.4.1. <i>La diversidad en los grupos de acogida.</i> .....	49
2.4.2. <i>El Respeto.</i> .....	51
2.4.3. <i>La confidencialidad.</i> .....	52
2.4.5. <i>Hacia los grupos de acogida.</i> .....	55
2.4.6. <i>Las categorías respecto a la acogida.</i> .....	57
2.5. Los grupos .....	60
2.5.1. <i>Aproximación al grupo de estudio en el escenario universitario.</i> .....	62
2.5.2. <i>Aproximación al grupo de acogida en el escenario universitario.</i> .....	65
2.5.3. <i>El desarrollo del grupo.</i> .....	66
2.5.4. <i>Estructura de los grupos.</i> .....	67
2.5.5. <i>El aprendizaje sociocultural de Vygotsky.</i> .....	74
<b>3. Metodología</b> .....	<b>76</b>
3.1. Decisiones metodológicas .....	76
3.2. Método mixto.....	77
3.3. Condiciones del diseño.....	78
3.4. Diseño paralelo .....	79
3.5. Tipo de estudio .....	79
3.6. Procedimiento.....	81
3.7. Contexto que rodea el estudio.....	82

3.8. Determinación de la unidad o unidades de trabajo .....	83
3.9. Respecto a las personas entrevistadas .....	84
3.9.1. Fuentes de información .....	84
3.10. Instrumentos .....	85
3.11. Recolección de los datos .....	86
3.12. La observación directa .....	86
3.13. Las entrevistas en profundidad .....	87
3.14. Test Ubuntu .....	88
3.15. Limitaciones de la investigación .....	95
<b>4. Resultados: Análisis y Discusión.....</b>	<b>96</b>
4.1. Análisis Cuantitativo - estadístico .....	96
4.1.1. Análisis SPSS. ....	96
4.1.2. Descripción del estudio estadístico. ....	96
4.1.3. Características de la muestra y de las categorías seleccionadas. ....	97
Categorías seleccionadas .....	97
Análisis estadístico efectuado .....	97
4.1.4. Análisis descripción-analítica.....	98
4.2. Análisis por categorías del Algoritmo .....	117
4.3. Análisis de los resultados.....	127
4.4. Conclusiones respecto al análisis SPSS.....	131
4.5. Conclusiones respecto al análisis cualitativo .....	133
4.5.1. Análisis Atlas.ti.....	133
4.5.1.1. Lógica del análisis.....	134
4.5.1.2. Modelo .....	134
4.6.....	135
4.7. Principales hallazgos del trabajo de campo .....	135
4.7.1. Diversidad.....	136
4.7.2. Grupo de estudio. ....	153
4.7.3. Grupos de acogida.....	160
4.8. Conclusiones al análisis Atlas.ti.....	165
4.9. Convergencia del SPSS y Atlas.ti .....	166
<b>5. Conclusiones .....</b>	<b>170</b>
5.1. Conclusiones respecto al primer objetivo .....	170
5.1.1. La caracterización en su vertiente mixta.....	170
5.2. Conclusiones respecto al segundo objetivo.....	173
5.2.1. El viaje: Nuestro destino nunca es un lugar, sino una nueva forma de ver las cosas. 174	
5.3. Conclusiones respecto al tercer objetivo.....	175
5.3.1. Las relaciones: una cuestión de sentido de igualdad y de simetría. ....	175
5.4. Tres pilares: el escenario, la figura del docente y del estudiante .....	177
5.5. Comprensión de la vida del subgrupo para facilitar el proceso .....	179
5.6. Limitaciones y propuestas de futuro .....	180
<b>La Tesis en su contexto.....</b>	<b>181</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>187</b>

## Lista de Tablas

Tabla 1. Subcategorías de la Variabilidad.....	36
Tabla 2. Sub-categorías de la Interactividad .....	35
Tabla 3. Subcategorías de la Conectividad (Reconocimiento).....	380
Tabla 4. Sub-categorías de la Filialidad .....	580
Tabla 5. Sub-categorías del cuidado.....	591
Tabla 6. Grupos formales y grupos informales .....	66
Tabla 7. Cantidad de estudiantes por semestre.....	85
Tabla 8. Distribución por sexo.....	86
Tabla 9. Instrumentos Recolección de datos.....	88
Tabla 10. Ficha técnica de la encuesta .....	91
Tabla 11. Categorías de análisis.....	92
Tabla 12. Estudiantes por semestre.....	100
Tabla 13. Estudiantes por género.....	103
Tabla 14. Estudiantes con otros estudios.....	104
Tabla 15. Estudiantes con experiencia laboral.....	105
Tabla 16. Estudiantes con exp. con niños.....	105
Tabla 17. Estudiante con exp. con jóvenes.....	106
Tabla 18. Resultados promedio de las categorías por edad.....	106
Tabla 19. Resultados promedio de las categorías por semestre.....	108
Tabla 20. Cruzada edad estudiantes por semestre.....	114
Tabla 21. Edad de estudiantes cruzada con otros estudios y experiencia laboral.....	116
Tabla 22. Salida de resultados.....	118
Tabla 23. Tipos de relación Atlas.ti.....	135
Tabla 24. Tipos de relación Atlas.ti.....	137



## Lista de Gráficos

Gráfico 1. Edad por número de estudiantes.....	102
Gráfico 2. Estudiantes por semestre.....	103
Gráfico 3. Estudiantes por género.....	104
Gráfico 4. Resultados obtenidos por tango general.....	107
Gráfico 5. Algoritmo por Categoría.....	110
Gráfico 6. Algoritmo por Categoría, Semestre.....	111
Gráfico 7. Algoritmo por Categoría, al interior de los semestres.....	112
Gráfico 8. Categorías por semestre.....	113
Gráfico 9. Comportamiento de los datos a partir de la campana de gauss.....	115
Gráfico 10. Edad de estudiantes cruzada con género.....	118
Gráfico 11. Valores de la categoría Variabilidad.....	120
Gráfico 12. Valores de la categoría Variabilidad por semestre.....	121
Gráfico 13. Valores de la categoría Interacción por semestre.....	122
Gráfico 14. Valores de la categoría Interacción por semestre y subcategoría.....	123
Gráfico 15. Valores de la categoría Filiación.....	124
Gráfico 16. Valores de la categoría Filiación por semestres.....	125
Gráfico 17. Valores de la categoría Reconocimiento.....	126
Gráfico 18. Valores de la categoría Reconocimiento por semestre.....	127
Gráfico 19. Valores de la categoría Valores de la categoría Cuidado.....	128
Gráfico 20. Valores de la categoría Cuidado por semestre.....	129

## Lista de Figuras

Figura 1. Dinámica del grupo de estudio al grupo de acogida.....	70
Figura 2. El grupo de estudio.....	70
Figura 3. El grupo de acogida.....	72
Figura 4. Transformación del grupo de estudio en grupo de acogida.....	75
Figura 5. Nube de palabras de Resultados.....	139
Figura 6. Representación de red de conceptos de diversidad.....	140
Figura 7. Representación de red de conceptos de Grupo de estudio.....	155
Figura 8. Representación de red de conceptos de Grupo de acogida.....	161
Histograma 1. Resultados por rango general.....	107
Histograma 2. Promedio de resultados obtenidos por categoría.....	114
Histograma 3. Edad por semestre.....	117

## Resumen

La presente investigación se realiza en el programa de Licenciatura en educación con énfasis en inglés. Se propuso como *Objetivo general* interpretar las maneras como la comunidad académica expresa la transformación de los grupos de estudio a los grupos de acogida, se concretó en los siguientes *Objetivos específicos*: caracterizar los grupos de estudio, los grupos de acogida y la diversidad humana; determinar cuáles son las expresiones que hacen que un grupo de estudio se transforme en un grupo de acogida; Describir las construcciones que se presentan en el tránsito del grupo de estudio al grupo de acogida en el escenario de la diversidad humana, en el programa de licenciatura con énfasis en inglés de la universidad de Manizales. El *Tipo* de investigación de corte mixto, con base en un estudio de caso donde se recopilaron datos de los estudiantes y los docentes, a partir de los cuales se elaboraron descripciones que conformaron un corpus de información para su análisis e interpretación, en cuyo diseño se siguió un orden lógico que conecta los datos empíricos con la pregunta de investigación, la justificación, los objetivos, el marco teórico, la metodología y las conclusiones. Como *Herramientas* de trabajo se utilizaron el análisis documental, el diario de campo, la entrevista en profundidad, la encuesta y la observación directa. En relación con el *Procedimiento*, se realizó entrevista semiestructurada y un Test. La entrevista se orientó para que los estudiantes y docentes pudieran narrar cómo se desenvolvía su trabajo y su vida cotidiana en una dinámica dialógica en torno a un tema que se fue tejiendo en la conversación y que facilitó la comprensión del fenómeno experimentado por los informantes. El test Ubuntu, validado con juicio de expertos, se orientó a conocer la valoración de los estudiantes sobre las tres grandes categorías de análisis planteada en la tesis: la diversidad, los grupos de estudio y los grupos de acogida, desglosadas cada en sub-categorías analíticas y sintéticas. Categoría Diversidad con las subcategorías analíticas: Diversidad/Variabilidad; Diversidad/Interacción; Diversidad/Reconocimiento; a la vez, las subcategorías sintéticas: Dinámica/Acción/Comunicación; Categoría Acogida con las subcategorías analíticas: Acogida/Filiación; Acogida/Cuidado, a la vez, las subcategorías sintéticas: Pertenencia/Praxis, lo que permitió estructurar el comportamiento de los grupos de estudio. Para el *Análisis*, los resultados del test Ubuntu se complementaron con las entrevistas. En los *Resultados* de la encuesta se percibe, en primer lugar, que los vínculos a los grupos, en sus

distintas expresiones y respecto a las categorías trabajadas en el marco teórico, se intensifican hacia la mitad de la carrera y luego declinan hacia el final, de modo que se describe una especie de curva normal. Luego, al ser interrogados los estudiantes sobre estos resultados, ellos encuentran que los grupos de estudio se transforman en grupos que no solo sirven para estudiar, sino que en esos grupos se viven muchas otras dimensiones de la vida como los afectos, la diversión, las discusiones políticas, entre otras, y que esos grupos les sirven para vivir de una manera más afectuosa y más interesante. Estos grupos informales son los que constituyen los grupos de acogida. En *Conclusión*, en el tránsito del grupo de estudio al grupo de acogida, emerge una categoría denominada subgrupo. La vida del grupo se moviliza sobre la base del Excedente afectivo que demanda reconocimiento y cuidado del Otro. Las expresiones que emergen son la necesidad de vínculo, de respeto, de cuidado, interacción, reconocimiento.

**Palabras clave:** Ubuntu; Excedente afectivo; Grupos de estudio; Grupos de acogida; Interacción en la educación; Diferencia y Alteridad.

## **Abstract**

The present research carried out with students from IV to X semester of the Bachelor of Education program with an emphasis in English, teachers and managers of the University of Manizales, set out as a general objective to interpret the ways in which the academic community expresses the transformation of study groups to groups reception, at the same time, was specified in the following specific objectives: to characterize the study groups, the reception groups and human diversity; determine what are the expressions that make a study group become a host group; Interpret how the host group is established in human diversity. The type of qualitative research, based on a case study where data from students and teachers were collected, from which descriptions were prepared that formed a corpus of information for analysis and interpretation, in whose design followed a logical order that connects the empirical data with the research question, justification, objectives, theoretical framework, methodology, and conclusions. Documentary analysis was used as work tools. the field diary, the in-depth interview, the survey and direct observation. In relation to the procedure, an interview and a survey were applied. The interview was oriented so that students and teachers could narrate how their work and life unfolded through the stories about their experiences, representations and experience in university life, in a dialogic dynamic around a theme that was woven in the conversation and that facilitated the understanding of the phenomenon experienced by the informants. The survey, previously designed and validated by experts, was aimed at knowing the students' assessment of the three major categories of analysis proposed in the thesis: diversity, study groups and host groups, each broken down into sub-categories analytical and synthetic. Diversity category with the analytical subcategories: Diversity / Variability; Diversity / Interaction; Diversity / Recognition; at the same time, the synthetic subcategories: Dynamics / Action / Communication; Reception category with the analytical subcategories: Reception / Affiliation; Reception / Care, at the same time, the synthetic subcategories: Belonging / Praxis, which allowed structuring the behavior of the study groups. For the analysis, the results of the survey were complemented with the interviews. In the results of the survey, it is perceived, firstly, that the links to the groups, in their different expressions and with respect to the categories studied in the theoretical framework, intensify towards the middle of the career and then decline towards the end, so that a kind of normal curve is described. Then, when the students are questioned about these

results, they find that the study groups are transformed into groups that not only serve to study, but that in these groups many other dimensions of life are experienced such as affections, fun, political discussions, among others, and that these groups help them live in a more affectionate and interesting way. These informal groups are what make up the host groups. In conclusion, in the transition from the study group to the host group, a category called subgroup emerges. The life of the group is mobilized on the basis of the affective surplus that demands recognition and care from the other. The expressions that emerge are the need for bond, respect, care, interaction, recognition.

**Keywords:** Affective surplus; Study groups; Host groups; Interaction in education; Difference and Alterity.

# 1. Introducción

## 1.1. El problema

Hoy, la globalización impulsa nuevas formas de comunicación, diversos relatos orientados a comprender el mundo y a reconocer nuevas comprensiones culturales que invitan a un diálogo de saberes expresado en formas originales, de imaginativas, de narrativas, de icónicas.

Por su parte, el contexto universitario permite el desarrollo de conocimiento pertinente en el marco de una disciplina y el desarrollo de habilidades para el desempeño en la vida profesional y posibilita las condiciones que facilitan la formación integral en la perspectiva de desarrollo humano sostenible. Confluyen en la vida universitaria estudiantes de diversas regiones del país, colegios y culturas, estratos socioeconómicos diversos que hacen pertinente entender la diversidad desde una comprensión humana edificadora, de modo que la universidad se constituye en escenario posible e importante para la socialización.

Al respecto, Duch (2002) propone la Estructura de acogida que refiere codescendencia, es decir, los significados cordiales que las palabras, los gestos o las alusiones puedan llegar a tener nos vienen dados por ósmosis afectiva de la lengua materna, el “lugar natural” donde se aprende la gramática de los sentimientos; implica ello que la palabra y su significado por se tienen carga afectiva. Su atrofia puede generar dislocación o descolocación afectiva (ligar de observación en el proceso investigativo en proyección a la constitución de una tesis) y efectiva con el mundo, consigo mismo, con los otros o la Naturaleza.

Y con la Estructura de la coresidencia, Duch alude a la realidad humana de vivir, actuar y sentir juntos en el ámbito de la ciudad que, en la Grecia de Sófocles, era “la morada de la humanidad”, lugar de interés para esta investigación y la coreligión; esta última, comprendida como un sistema cultural en el que se presentan, exponen y comparten determinados comportamientos y prácticas, cosmovisiones, éticas, textos, lugares sagrados, profecías u organizaciones que relacionan la humanidad a elementos sobrenaturales, trascendentales o

espirituales. Incluso, propuso que la comunicación, en Katya Mandoki (2007) en su Matriz escolar, es un lugar en el cual el encuentro con el Otro es vital, es potente y de suma importancia para el reconocimiento, el cuidado de la diversidad para comprenderla, interpretarla, preservarla, fomentarla y difundirla, desde una visión orientada a la interculturalidad.

En ese orden de ideas, el establecimiento de nuevos paradigmas para pensar la cultura y su correspondencia con la práctica curricular, invita a producir una manera de deliberar y de estar en el mundo, asumiendo quizás dinámicas relacionales diferentes en la cotidianidad institucional. Esto requiere reflexionar sobre la relación entre la educación y la sociedad.

Por lo anterior, este trabajo de Doctorado se propuso develar y comprender, desde la perspectiva de la diversidad humana, la forma cómo se expresa, en la academia, la transformación de los grupos de estudio a los grupos de acogida a partir del tejido de relaciones, diálogos y acercamientos entre los estudiantes del programa de Licenciatura con énfasis en inglés en la Universidad de Manizales. En ese sentido, esta investigación se mueve en dos ámbitos de problemas relacionados con la diversidad y con la praxis curricular en la educación superior en Colombia y, partir de tal comprensión, se pueden diseñar planes, programas y proyectos pertinentes para una universidad que acoja la diversidad.

Se escogió como lugar de aplicación de este estudio a la Universidad de Manizales que es institución Acreditada de Alta Calidad en Colombia<sup>1</sup>. Está ubicada en la ciudad de Manizales, capital del Departamento de Caldas<sup>2</sup>. A Manizales –que cuenta con 13

---

<sup>1</sup> Según la consultora QS, está entre las 53 instituciones del país clasificaron como las 450 más prestigiosas de Latinoamérica. En Colombia, la Universidad de Manizales ocupa el puesto 31 y en América Latina el puesto 248. Su sede principal está ubicada en la ciudad de Manizales, y tiene centros regionales en las ciudades de Pasto, Bogotá, Neiva, Popayán y Medellín.

<sup>2</sup> El Departamento de Caldas se encuentra localizado en la región central del occidente colombiano sobre la prolongación de la cordillera andina que recorre el lado oeste de Sudamérica, que es una de las cadenas de montañas más extensas del mundo. Sus terrenos variados incluyen glaciares, volcanes, praderas, desiertos, lagos y bosques. Conforman junto con los departamentos de Risaralda, Quindío, el suroeste antioqueño y hace parte del Eje Cafetero colombiano, productor y exportador del reconocido Café de Colombia. Por su parte, Manizales, cuenta con la representación activa de 13 Instituciones de Educación Superior que hacen presencia en la ciudad, pero muy concentrados en sus 6 universidades que hacen parte de SUMA; alberga unos 46.808 estudiantes anualmente, de los cuales 37.746 son presenciales. De estos, el 48% o sea 18.382 son estudiantes presenciales que siendo de otros sitios vienen a vivir y a estudiar en Manizales: 1/3 proviene de los municipios de Caldas, vienen a vivir y las 2/3 provienen del resto del país (La Patria, 2020), destacándose muy especialmente los departamentos de Nariño, Valle, Tolima y Risaralda en su orden, lo cual connota y convoca acontecimientos puntuales y significativos que marcan momentos importantes en el desarrollo de un proceso o en la vida de una persona que decide formarse en lo superior y por lo superior, en una clara apuesta por la educación.



universidades entre públicas y privadas– Llegan estudiantes a estas instituciones de educación superior personas de los municipios de Caldas y de otros departamentos especialmente Nariño, Valle, Tolima y Risaralda.

Específicamente, el estudio se aplicó en el programa de Licenciatura en educación con énfasis en inglés, por su tradición en la institución, su vinculación al Instituto Pedagógico de esta Universidad, en el cual surge el discurso de inclusión y diversidad, lo que da lugar a la Maestría en educación, con más de 13 cohortes; además, la Maestría en diversidad con más de 17 cohortes, y el Doctorado en formación en diversidad, de modo que el programa permite aproximarse a los resultados del discurso sobre la diversidad y la formación. Todo esto en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Es decir, este trabajo permite vincular lo que se encuentra establecido con lo que sucede en los escenarios educativos, lo que se planea en las instancias directivas con lo que ocurre en las aulas, en los pasillos, en las salas de reunión, en las oficinas de los docentes y los administradores, en las cafeterías de la institución. Se pretende saber, pues, cómo se construye el currículo, y cómo se vive, en relación con la diversidad, que es un tema complejo y álgido. Por eso, el estudio de la práctica curricular en las instituciones de educación superior tiene sentido porque permite saber cómo se relacionan los planes, los programas y los proyectos con la dinámica educativa en relación con la cotidianidad y la diversidad.

Surge, entonces, una pregunta a la que es preciso responder con honradez por quienes buscan formar ciudadanos ¿A quién beneficia la reflexión sobre lo que circula en la práctica en el sistema educativo y, especialmente, en el que hace referencia a la educación superior en Colombia? En la praxis educativa, ha faltado el análisis crítico sobre las relaciones de alteridad y, por tanto, la reflexión sobre las prácticas que se asumen en discursos pedagógicos democratizadores sobre la vida en sociedad, en comunidad, que se mueve en la contradicción por la posibilidad de ayudar a la formación de personas autónomas y libres y, de otro lado, la adaptación sumisa derivada de la condición del Otro.

Este trabajo ha sido concebido como una investigación cualitativa; en ese sentido, se enmarca en la Investigación-Acción Participativa -IAP-. No obstante, no se trata emprender un proyecto de desarrollo que requiera investigar las condiciones de su contexto. Se trata, en cambio, del interés del investigador por comprender la forma cómo se asume la diversidad en las prácticas curriculares y de aula en la Universidad de Manizales, para lo cual acudirá a un trabajo de narrativas que ofrezca luces sobre la praxis curricular respecto a la diversidad.

De esta manera, se espera observar cómo el currículo puede propiciar la apertura y el desdoblamiento de la diversidad humana como componente esencial en la formación universitaria, lugar en el cual, la condición para la vida en comunidad, sus principios y sus procesos se relacionen en y con el Otro en el desarrollo de una cultura de la diferencia que repercuta en las acciones sociales, políticas, económicas, de género y de etnia en la potenciación de lo humano como construcción social, de modo que, en el centro los problemas de época (como la violencia, el maltrato, problemas ambientales, la sostenibilidad, la economía social, la política), observados en el presente se advierte la posibilidad de ser investigados con el propósito de producir nuevas lógicas relacionales en el marco de una educación respecto a la diversidad que impacte el currículo en la educación superior. De acuerdo con este panorama problemático, he definido la siguiente pregunta que guiará la investigación: ¿Cómo expresa la comunidad académica la transformación de los grupos de estudio a los grupos de acogida en el escenario diverso de la Universidad de Manizales?

## **1.2. Justificación**

Una de las acciones que los intelectuales y los investigadores de la educación pueden realizar, es la construcción de espacios alternativos en los que la Discusión, el Diálogo, la Conversación y la Palabra –cuarteto importante de analizar para conocer las posibilidades de transformación– la crítica sean posibles y el conocimiento práctico pueda encontrar su verdadera expresión en nuevos modelos educativos. La transformación de los grupos de estudio a los grupos de acogida: escenario de la diversidad humana, en el programa de Licenciatura con énfasis en inglés de la Universidad de Manizales, sin lugar a dudas, se constituye en un territorio de reciente exploración. Para ello, es necesario establecer caminos

que permitan la comprensión y, por supuesto, mejora al sistema educativo como herramienta de reforma social.

Es relevante conocer si los participantes en los grupos de estudio y los grupos de acogida, se implican de forma activa, responsable y corresponsable en la medida en que forman parte de la sociedad y convivan mediante experiencias de vida que actúan como prácticas de ciudadanía que potencian una educación de calidad y una ciudadanía reflexiva y crítica con el fin de desarrollar la vida juntos, la vida en comunidad.

La presente investigación observa (en la relación teoría-praxis) profundamente la pedagogía, se ocupa del escenario educativo y del acto pedagógico; le interesan los grupos de estudio y los grupos de acogida de la diversidad e investiga el tránsito del grupo de estudio al grupo de acogida para proponer finalmente una tesis, un modelo de actuación pedagógico (Teoría puesta en acción).

De esta forma, la justificación navega por diferentes intereses a manera de escenarios investigativos, contexto particular que tiene la potencialidad de promover un trabajo investigativo o de indagación juicioso, riguroso, sistemático, coherente y pertinente. Un escenario de investigación que invita a los docentes, los estudiantes, la comunidad académica a formular preguntas y a buscar explicaciones sobre la vida cotidiana y sobre los acontecimientos que en ella suceden. La invitación está representada en la expresión de los estudiantes y la aceptación de la invitación del investigador para reconocer las expresiones, razón por la cual, los estudiantes se involucran en el proceso de exploración.

Este reto provoca explicaciones. Cuando los estudiantes se apropian del proceso de exploración y explicación se constituye un escenario de investigación que, a su vez, genera un nuevo ambiente de aprendizaje.

### **Interés académico-teórico.**

En lo académico, esta investigación permitirá analizar e interpretar la configuración de un problema de época que articula una pregunta por el tránsito de los grupos de estudio a los grupos de acogida en el contexto de la diversidad humana en la vida universitaria, particularmente, en la Licenciatura en educación con énfasis en inglés de la Universidad de

Manizales. Es pues un trabajo que invita a producir conocimiento pertinente y válido en torno a la Educación y la Pedagogía en Colombia, América Latina y el mundo, con el fin de aportar a la transformación de las condiciones de vida de las comunidades educativas y sus entornos, democratizar el conocimiento y generar valor público impactando la política, diseminar el conocimiento producido en el proceso de investigación y el fortalecimiento al más alto nivel del talento humano involucrado en estos procesos académicos.

### **1.2.1. Interés institucional.**

La Universidad de Manizales tiene varios posgrados que potencian la idea de esta investigación: en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas están la Maestría en Educación desde la Diversidad, la Maestría en Educación en la modalidad virtual y el Doctorado de Formación en la diversidad; estos posgrados actúan como nicho epistémico de esta investigación sobre la praxis en diversidad en las instituciones educativas. Sin duda alguna, estas prácticas han producido tensiones que aportan a la comprensión de la diversidad en la orientación de los programas y en las relaciones entre los actores.

La presente investigación es una oportunidad para intervenir de manera crítica los procesos educativos, pedagógicos y culturales referidos a la diversidad y su despliegue en la práctica de la Universidad de Manizales, puesto que se articula a los procesos de formación de profesionales críticos y creativos, comprometidos con la interacción con el entorno y promueve el desarrollo humano y social.

El sentido de la educación superior universitaria es su compromiso con la formación de personas con juicio propio, autónomas, competentes, técnicamente bien preparadas para el ejercicio de la democracia, capaces de crear una sociedad plural que acoja la diversidad. Con base en esta premisa, la Universidad de Manizales ha estatuido dos principios para su acción: la racionalidad y la razonabilidad; tales principios exigen asumir la diversidad como condición de formar personas para la vida. Así, la comunidad académica de la Universidad de Manizales entiende que la reflexión sobre la formación de los estudiantes es un proceso permanente, vivido y sentido que exige la disposición para explorar posibilidades que permitan ajustes y darle sentido a la formación pues la ciudad, la región y el país así lo requieren.

La presente investigación, entonces, encuentra en el Sistema de Planificación (Universidad de Manizales, 2014) un interés en la construcción y la convocatoria a:

La participación permanente de todos los estamentos que, como actores, analizan y prefijan los cursos de acción de la Universidad. En particular, el sistema de planificación (2014) a través de categorías, conceptos y herramientas prefija las formas y condiciones a partir de las cuales se desdoblan las políticas, los objetivos institucionales, conduciendo las acciones de gestión hacia la construcción de Universidad en permanente diálogo con la sociedad (Universidad de Manizales, 2014).

Esta participación de los estamentos es posible porque la diversidad es un elemento que atraviesa la vida en comunidad de esta Universidad y penetra todos los procesos educativos.

### **1.2.2. Interés político.**

Enfrentar estos retos relativos a la diversidad y la formación, propios de los desarrollos evolutivos que plantean las nuevas sociedades, implica pensar la posibilidad de que en este escenario surja la necesidad de asumir nuevas formas relacionales y de organización que permitan crear alternativas para producir otras maneras comprensivas del acto educativo y en él las relacionadas con vivir, estar juntos, estar con el Otro dispuesto a habitar espacios comunes, en comunidad de organizaciones que adoptan metodologías ajustadas a las nuevas demandas de la cultura. Además, al visibilizar las voces de la comunidad académica, empalabrando el mundo desde el encuentro con el Otro en los grupos de acogida de la diversidad humana, la posibilidad de articulación de lo incompleto en el estar - estando, en las subjetividades, en el pensamiento y construcción de lo posible aportando los resultados de la investigación a las instancias políticamente relevantes como soporte para la toma de decisiones; un soporte centrado en la producción de lazos eficientes entre la investigación, la política y la práctica socialmente construida con el fin de generar cultura de prácticas sociales y políticas basadas en pruebas empíricas –en los ámbitos local y nacional.

El reto, entonces, es comprender, describir la transformación de los grupos de estudio a los grupos de acogida: escenario de la diversidad humana, en el programa de Licenciatura con énfasis en inglés de la Universidad de Manizales, como un territorio de reciente exploración que tiene la posibilidad de apoyar la transformación de las prácticas pedagógicas,

administrativas, organizacionales y sociales en la educación superior. La investigación permitirá analizar el cambio de las estructuras socioeducativas que generan y reproducen la inequidad, la privación y/o exclusión social por cuestiones relativas al género, etnia, orientación sexual, diversidad humana, clase social, entre otras.

Además, comprender la transformación de los grupos de estudio a los grupos de acogida de la diversidad humana, tiene un impacto formativo y transformador, pues es un hecho que incide de manera directa en el desarrollo personal de los estudiantes y de la Universidad de Manizales. Esto repercute en una mejora de la imagen social de las instituciones educativas e incluso del rol del profesor, que se convierte en el promotor de cambios en su entorno, permitiendo que estas experiencias mejoren su sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos. Para ello, es necesario comprender si los grupos de acogida en el escenario de la vida universitaria, adquieren relevancia especial para la transformación de nuestra sociedad en una sociedad más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa. También se precisa si los grupos de acogida pueden promover el compromiso ciudadano en la transformación del entorno y desarrollar una vida colectiva activa, propositiva y responsable, a la vez que asume uno de los principales retos del siglo XXI, que es respetar al máximo la autonomía personal e impulsar valores democráticos para establecer condiciones organizativas que permitan vivenciar y practicar el aprendizaje de los valores.

Finalmente, esta investigación propone un cuerpo de conocimientos expresados en una tesis que plantea un modelo de actuación en el escenario educativo que observa las prácticas pedagógicas e interviene en los procesos formativos.

### **1.3. Objetivos**

De acuerdo con el problema planteado y con la pregunta de investigación que se deriva de dicho problema, se planteó el siguiente objetivo general:

#### **1.3.1. Objetivo general**

Comprender cómo se expresa la transformación de los grupos de estudio en grupos de acogida en el escenario de la diversidad humana, caso programa de licenciatura con énfasis en inglés de la Universidad de Manizales.

Para concretar este objetivo general se plantea desarrollar los siguientes objetivos específicos:

### **1.3.2. Objetivos específicos**

1. Caracterizar los grupos de estudio, los grupos de acogida y la diversidad humana en la comunidad académica del programa de Licenciatura en educación con énfasis en inglés de la Universidad de Manizales
2. Determinar cuáles son las acciones que hacen que un grupo de estudio se transforme en un grupo de acogida en el escenario de la diversidad humana, en la Licenciatura en educación con énfasis en inglés de la Universidad de Manizales
3. Describir las circunstancias que se presentan en el tránsito del grupo de estudio al grupo de acogida en el escenario de la diversidad humana, en la Licenciatura con énfasis en inglés de la Universidad de Manizales.

## **2. Estudio teórico**

Los datos históricos y las observaciones sobre el contexto educativo colombiano, la diversidad, la universidad, la historia, las teorías, las dinámicas de los grupos y su transformación, están destinadas a facilitar la comprensión de los grupos de estudio y su transformación en grupos de acogida de la diversidad humana en la Universidad de Manizales, particularmente, en el programa de Licenciatura en educación con énfasis en inglés.

Las fuerzas que regularmente afectan las dinámicas internas y externas de un grupo cualesquiera que sean su naturaleza y su complejidad, sin lugar a dudas, afecta al grupo, su constitución y transformación y, por supuesto, su evolución. Esto tiene connotaciones ideológicas que exceden los alcances de este trabajo. En todo caso, se señalarán aspectos que por esta vía se constituyen en dispositivos orientados a la descripción, la identificación y la comprensión a la luz de teorías y conceptos sobre la vida cotidiana, los acontecimientos, el vivir juntos, estar juntos en el escenario de la vida universitaria.

### **2.1.1. El contexto educativo**

La Constitución Política de Colombia (Secretaría del Senado, 1991) en su capítulo primero, expresa que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Artículo 7); significa esto que las autoridades de la República instituidas están obligadas a proteger a todas las personas residentes en la geografía colombiana en lo que respecta a la vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades y le corresponde asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares.

En su Artículo 67 la Constitución Política también establece que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Corresponde al Estado el reconocimiento de la diversidad en todas sus expresiones” (Secretaría del Senado, 1991). De modo que concierne al Ministerio de Educación liderar la formulación, la implementación y la evaluación de políticas públicas educativas que cierren



brechas en el territorio colombiano, con el propósito de generar las condiciones y garantías ajustadas a la Constitución y al derecho a la educación de la población, en la prestación de un servicio educativo con calidad; esto, en el marco de la atención integral que reconoce e integra la diferencia, los territorios y sus contextos, para permitir trayectorias educativas completas que impulsan el desarrollo integral de los individuos y la sociedad en el marco de un Estado de derecho.

La Ley 30 de 1992 (Congreso de la República, 1992) en el capítulo I establece que “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (Artículo 1). De tal manera que la Educación Superior es un servicio público cultural al más amplio espectro, inherente a la finalidad social del Estado al que le corresponde, de conformidad con la Constitución Política, garantizar las condiciones para la vida en el ámbito universitario, permitiendo de manera autónoma la organización universitaria y velar por la formación humana de los estudiantes en un escenario amplio de posibilidades, en el que la hospitalidad involucre afectaciones en el ser y su hacer. Esto implica la sensibilidad suficiente como para aceptar la interpelación de la alteridad, en un escenario complejo entre afecto e intelecto, en el que la inclusión, la diversidad, la empatía, el cuidado y el reconocimiento se tejan en una trama a partir de los grupos de estudio y su transición a los grupos de acogida. Por ejemplo, los estudiantes consultados en el presente trabajo de doctorado expresaron sus vivencias, su disponibilidad, apertura, cordialidad y respeto, su atención, empatía, simpatía, sencillez y confianza en la relacionan armoniosa con sus iguales.

Pensar en la alteridad en los sistemas de educación con enfoque integral, desde la primera infancia y a lo largo de la vida, requiere construir una propuesta educativa que convoque a la comunidad para que actúe coordinadamente. Esta es una propuesta en la que la formación en la diversidad orienta la búsqueda de mayor bienestar para la sociedad. Y la “alteridad”, podría decirse, es esa manera de enunciar y evocar al “Otro”, aunque en el contexto educativo, en la comunidad educativa pareciera (constituída por estamentos como estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia y/o acudientes, los cuales atienden las funciones sustantiva de docencia, investigación y proyección social) que solo hay un “Otro”, *el estudiante*;

precisamente, es a este al que se hace mayor énfasis, mayor referencia, atendiendo a su vulnerabilidad, así como a su potencial de desarrollo humano. Porque siempre hay Otro que nos inquieta, que nos interpela, que nos convoca desde el cuidado, el reconocimiento, que también se encuentra en la relación pedagógica. Ese Otro también es el maestro con actitud de apertura para propiciar el encuentro con el Otro, con todo su dispositivo para acoger al Otro desde relaciones de alteridad, justamente la revelación de su alteridad y su fragilidad.

Preocupaciones como estas provocan la búsqueda, observada desde la alteridad propuesta por Lévinas (2005), basada en una ética de la responsabilidad para el Otro, además de ubicar la mirada en el escenario pedagógico en el que los planteamientos de autores como Mèlich (2010), Duch (2002), Skliar (2007) y Ortega y Gasset (1984), para los cuales la educación debe ser un escenario de acontecimiento ético y encuentro con el Otro, en escenario como los grupos de estudio y su transición, su transformación a grupos de acogida, lugar para conversar en términos de Humberto Maturana (1997); lenguajear como lugar de enunciación, lugar para expresar sentimientos y emociones como el curso que siguen las interacciones humanas y da lugar al encuentro de seres humanos que fluyen en interacciones recurrentes en coordinaciones conductuales las cuales pueden ser comprendidas como ponerse de acuerdo.

El sistema educativo puede responder a las demandas de la sociedad mediante la participación en los debates sobre la interculturalidad, en los que se abordan las premisas de la sociedad como la apuesta por una ciudadanía plena. En este sentido, compete a las instituciones educativas la articulación de disciplinas y profesiones capaces de pensar lo social. Surge, entonces, la necesidad de revisar la tensión entre disciplina y profesión y lo relacionado el componente de la diversidad en la institución. Al respecto, es conocida la apertura de las instituciones educativas al cambio y al diálogo sobre el componente cultural, la posibilidad de producir conocimiento y la comprensión de los fenómenos que en el pasado han afectado el desarrollo social.

Desde esta perspectiva, las facultades humanas tienen la posibilidad de ser abordadas y comprendidas desde la sensibilidad, la afectividad, la inteligencia y la autodeterminación que inducen a obrar libremente; son habilidades que deben ser observadas en el grupo de estudio y de cómo estas se transforman y permiten la configuración de un nuevo sistema relacional

en el grupo de acogida. En esta reflexión sobre la emergencia de los grupos de estudio y su transformación a los grupos de acogida los planteamientos que hace Lluís Duch (2002) acerca de los elementos fundamentales en las estructuras de acogida y su relación en la construcción del ser humano, permite comprensiones sobre el desarrollo humano como lo plantea Joan-Carles Mélich (2005). Comprender cómo surge la interacción del individuo en su grupo y de cómo evoluciona en la persona y su medio y con “el Otro” es convocar a enriquecer un campo de investigación que ha sido objeto de la psicología, la antropología y la sociología y que permite comprender la red de relaciones sociales que permanentemente se significan y se re-significan en los contextos sociales, especialmente de la vida universitaria.

Ahora bien, la vida en colectivo, en grupo, y el transitar por su transformación, no denota un simple cambio de un estado a otro, una modificación; se trata de un proceso, un paso hacia el ser y hacia el ser personal, el ser con Otro, otros, para aprender a vivir juntos. En ese proceso de transformación del grupo de estudio al grupo de acogida en un ambiente de diversidad, la persona cambia, la persona se hace, la persona emerge. Dicho de otro modo, Duch (2002, p. 13) afirma que desde el nacimiento el hombre es un ser desvalido y desorientado, le faltan puntos de referencia fiables y, sobre todo, lenguajes adecuados para instalarse en el mundo; es decir, para humanizarse en el mismo acto de humanizar su entorno, de ahí la necesidad de Empalabrar, es decir, Conversar, a partir de lo dado, lo construido por sus padres, sus familiares, sus cercanos constituyendo así un escenario de acogida para la persona del cual se estructura, complejiza y desarrolla durante toda la vida

El ser humano se ubica en un mundo que no ha escogido, ni previsto, pero que desde su interior deberá convertirse, poco a poco, en su ambiente natural mediante el empalabrarse y empalabrar el mundo que habita, construyendo, significando y re-significando su realidad. Empalabrar es un término abordado por Duch (2002) en el sentido de la tarea propia del ser humano que le permite percibir el mundo, darle un sentido, nombrarlo, significarlo y habitarlo.

Sobre este particular, en su texto *Empalabrar el mundo*, Lluís Duch plantea que para que el ser humano pueda llevar a cabo esa tarea, necesita un conjunto de transmisiones que le faciliten la inserción en el trayecto vital que le corresponde, en cuyo recorrido deberá ser

acogido en el seno de una comunidad y reconocido por ella y a ello lo denominó codependencia; por ejemplo, el escenario familiar, lo que Katya Mandoki (2007) nombra Matriz familiar, de tal manera que con la ayuda de procesos pedagógicos adecuados, la persona será capaz de adquirir aquella “competencia gramatical” que le permitirá orientarse a través de los caminos de la vida y que, paulatinamente, el mundo vaya convirtiéndose en su mundo. Igualmente, llegar a la comunidad educativa implica un proceso de empalabramiento y apropiación que acoge y reconoce la persona y le posibilita la construcción, significación, transformación de su mundo y fortalecer esa “competencia gramatical”

Y retomando a Duch (2002), esa competencia gramatical, le permitirá a la persona mostrar la calidad humana de sus interacciones porque, en concreto, el ser humano es lo que es en sus procesos psicológicos y de sus relaciones (y en este aspecto es importante señalar la labor de la familia, del ámbito educativo y, particularmente, de la relación docente-estudiante en la construcción de tal competencia gramatical).

## 2.2. La diversidad

Para los griegos, la diversidad se relacionaba con la jerarquía social. Platón (1982)<sup>3</sup>, en *La República*, por ejemplo, trae el mito de los metales con distintas aleaciones como metáfora para las clases sociales: los ciudadanos con autoridad tienen aleación de oro, los subalternos de plata, los artesanos de bronce y los esclavos que trabajan con las manos, de hierro. Para Platón, la diferencia es discriminatoria, pues en el ágora, los ciudadanos gozaban de isología y de isonomía; es decir, eran iguales en palabra y ante la ley y no se reconocían en ellos las diferencias que son allanadas por el logos que unifica según la verdad. Pero fuera del ágora, en la casa, los ciudadanos que gozaban de igualdad entre sí, son, en palabras de Habermas (1994), “oikodéspotas”; es decir, se imponían por la fuerza en el lugar de la reproducción y de la violencia que es la casa (Arendt, 1993). La diversidad, en el mundo griego, por tanto, no se tomaba en cuenta para entablar el diálogo de la democracia, puesto que este diálogo era entre iguales. Los diferentes, los extranjeros, los bárbaros, las mujeres, los niños y los

---

<sup>3</sup> La citación de Platón se hace según la edición de Stephanus, de 1578, de tal modo que se ubica la página en la que empieza una obra y la columna (a, b, c, d), y luego el año de la edición de la edición que se está consultando (ver Referencias).

esclavos eran excluidos del diálogo democrático. Esa herencia griega se asumió por la iglesia helenizada por Pablo de Tarso y se vivió en Europa durante toda la edad Media, hasta la modernidad (Ángel-Maya, 2018) cuando empezaron a aparecer voces distintas.

No obstante, en todo el mundo se ha invocado a los otros en múltiples formas, como lo advierte maravillosamente Lucian Boia (1997) respecto a la imagen del Otro reconociendo y acogéndole en su esencia; tal recibimiento, por ejemplo, se ofrece a una persona cuando llega a un lugar en un momento privilegiado de encuentro profundo entre dos o más personas, para compartir, para poner en común la condición humana, una necesidad y buscar juntos alternativas de resolución a los avatares de la vida en comunidad; entonces, acoger significa versar con otra persona a través de la actitud: tú cuentas para alguien, tú me importas, tú existes, yo soy porque tú eres y estas ahí:

Vivimos rodeados por una multitud de humanidades diferentes. Los Otros están por todas partes: en el transcurso de los tiempos y en todas las regiones del universo. Habitan las galaxias más lejanas; habitan también nuestras ciudades. ¿Son seres de carne y hueso? ¿O solo quimeras? Reales o imaginarios, o reales e imaginarios a la vez, lo que cuenta es su presencia, y esa presencia es real (Boia, 1997, p. 9).

Así pues, el concepto de diversidad se refiere a múltiples aspectos humanos como la raza, la religión, la cultura, la vida en sociedad, la vida personal, la etnia, la sexualidad, la política; puede ser entendido como riqueza, como diálogo entre distintos; puede ser concebido como tolerancia liberal en la que se admite que el Otro exista, pero sin relacionarse con él; o bien, puede ser comprendido como advenimiento de la maravilla de lo otro, con el reconocimiento, con el cuidado, con el vivir y estar en colectivo, en situación de grupo sea este de estudio o de acogida y los movimientos que se presentan en ellos y en las relaciones entre ellos, lo que se presenta en la transformación de uno a otro. Al respecto, Josef Esterman (2010) anota lo siguiente:

(...) la diversidad como un enriquecimiento, una complementación mosaica al modo de la metáfora del Arco Iris y sus colores. En este caso, la alteridad cultural no es ni amenaza ni negación de la propia identidad cultural, sino una realidad que interpela y cuestiona, pero a la vez alimenta y enriquece la propia cultura. Este tipo de relación entre diversos/as suele llamarse –cuando tenemos que ver con parámetros culturales– “Interculturalidad” (p. 16).

Este optimismo del reconocimiento, del cuidado de la diversidad cultural como riqueza, ha sido una reacción frente al chovinismo, la xenofobia y la exclusión como amenazas a la identidad; esto, porque lo distinto ha sido históricamente fuente de terror al socavar los principios que se reconocen como constituyentes de la propia cultura. Esta es la característica del etnocentrismo que solo puede reconocer como válido lo que se ha sido y lo desconocido, generalmente, es fuente de amenazas. Y en este registro, los griegos rechazaron a los “bárbaros” (etimológicamente los tartamudos, a quienes no se les entiende cuando hablan), la iglesia ha rechazado el conocimiento de las mujeres y las ha llamado brujas (Ángel, 2018), mientras que los europeos rechazaron las culturas negras y las culturas indígenas de América.

En el ambiente de la vida académica emerge un lenguaje asociado al concepto de ‘transición social’, entendido como el conjunto de instrumentos orientados a que las sociedades, desde sus estructuras relacionales, como la empatía, el respeto, la tolerancia, puedan aspirar a conformar nuevos ethos culturales que les permita la adaptación ajustada a los nuevos escenarios de relaciones sociales.

Y es que la diversidad es inherente a los humanos. Cada uno encuentra maneras singulares de relacionarse, de comprender, de aprender. En el ámbito educativo, algunos aprenden mejor dialogando con compañeros, otros leyendo a autores, otros haciendo experimentos, otros poniendo en juego conceptos. Algunos aprenden temas en seguida, mientras que otros tardan más. Pero esos mismos alumnos pueden cambiar su ritmo al cambiar de contenido. Así, hablar de diversidad nunca implica pensar en “categorías” de alumnos “mejores o peores”. Por el contrario, invita a pensar el dinamismo del aprendizaje y a poner mente y estrategias en movimiento para acompañar a cada alumno. Lejos de ser un obstáculo, la diversidad es una fuente de riqueza en las escuelas. Las muchas maneras de aprender estimulan y pueden poner en marcha la reflexión y la creatividad de los docentes. El estímulo y acompañamiento de los equipos directivos ayudará a llevar a buen puerto esas reflexiones, estimulando la utilización de estrategias que contemplen activamente esa heterogeneidad y apuntalándolos ante las dudas y dificultades.

Para que el enfoque de educación que considera la diversidad humana como su entorno y se ancle a través de las aulas heterogéneas en el escenario educativo, es necesario pensar y diseñar la forma de trabajar en la escuela y en el aula; por ejemplo, el caso del que se ocupa

esta investigación de los grupos de estudio y los grupos de acogida con principios organizadores y didácticos diferentes de los que han estructurado los modelos tradicionales homogeneizadores. Así, comprender las formas como se presentan las transformaciones sociales movilizadas por la inclusión y la diversidad, desde los grupos de estudio a los grupos de acogida, en el que el énfasis esté relacionado con la variabilidad, la vulnerabilidad, las personas desfavorecidas y excluidas, es el propósito fundamental de la presente investigación.

La escuela como escenario, como lugar que alberga, que acoge, desde Duch (2002, 2007, 2008a, 2008b), estructura de coresidencia o lugar en el cual las personas viven y habitan los procesos educativos; lugar que ha sido un escenario para la normalización de ideologías, la colonización del pensamiento para el adoctrinamiento de los pueblos, para convencer y justificar acciones evolutivas de opresión y control y, en ocasiones, se ha constituido en un espacio de confrontación, de violencia contra el “Otro”.

Ahora bien, la idea general de la diversidad que se encuentra contenida en los grupos de estudio y en los grupos de acogida y que se moviliza de uno al otro en un escenario de complejidad, es tejida aquí en tres relaciones que tensionan el concepto y que permiten encontrar algunas subcategorías en cada una de ellas. Estas relaciones son diversidad/variabilidad, diversidad/interacción y diversidad/interactividad (reconocimiento).

Y en el contexto de la diversidad, termino este apartado con breve referencia al cuerpo humano en el mundo griego con unas palabras de María Darak tomadas de su ejemplar estudio sobre los primeros estoicos, “La razón griega no rechaza la idea de que un hombre, en vida, pueda convertirse en un dios; ahora bien, la empresa pasa invariablemente por la capacidad de «morir» en tanto que hombre ordinario, la cual, según una tradición del esfuerzo, sitúa al ideal agónico griego en el nivel más elevado” (citada por Mélich, 2005). Comprender cómo surge la interacción del individuo en su grupo y de cómo este evoluciona en su medio y con “el Otro”; ejemplo de ello está en Landmann De Homine (1972, pp. 3-130), quien en una parte de su obra dedicada a los griegos, brinda una aportación sumamente interesante sobre el pensamiento antropológico de Grecia y de una manera muy especial, sobre la diversidad de los modos de entender el cuerpo humano que allí se desarrollaron.

### 2.2.1. Diversidad/variabilidad.

Cabe hacer aquí una reflexión sobre dos tendencias que se advierten en biología y se podrían identificar también en la cultura. La primera tendencia es, por decirlo así, genética, es decir, es la transmisión de la identidad por alguna vía que tiende a conservar los rasgos de una especie. En la sociedad humana, sucede algo semejante que es la transmisión de las identidades culturales que se realizan lejos de la perspectiva genética, pero de una manera poderosa hasta el punto en que los patrones culturales pareciera que dominan sobre cualquier posibilidad de apartarse de ellos. La otra tendencia es la variabilidad, es decir, la capacidad de diferenciarse, aunque conservando los rasgos de la especie o de la cultura. Estas dos tendencias se pueden radicalizar: la primera, hacia la identidad absoluta que no permite diferencias y que implica una especie de *run away*<sup>4</sup> hacia cero, esto es, implica una disminución de formas nuevas hasta su anulación. Y la tendencia de la radicalización de la variabilidad implica una exigencia de la diferencia hacia la novedad cada vez más exagerada, de modo que si algo no es novedoso se rechaza por caduco, en un *run away* hacia infinito. Esta es una tendencia a romper patrones y explota en una especie de diferenciación absoluta en la que nada puede haberse visto ya, en una suerte de movimiento anticultural y anti-tradicional.

En esta forma, la variabilidad que permite distinguir a los individuos se opone a la identidad de la especie. Mientras la una homogeniza, la otra repara en sus diferencias. Y esto sucede en forma similar en las culturas. Y quienes defienden la tradición se suelen oponer a los que invitan a la novedad. Y es preciso reconocer que una cultura no se dinamiza si no le

---

<sup>4</sup> En cibernética, se distinguen dos tendencias opuestas que suelen ser reguladas de manera simultánea en los organismos. Son el *run away* hacia cero y el *run away* hacia infinito. En los organismos, suelen oponerse estos dos vectores para producir un movimiento armónico, controlado. El *run away* hacia cero tiende a detener el movimiento. Y el *run away* hacia infinito tiende a acelerarlo continuamente (Wiener, 1998). Un ejemplo del primero es la medusa. Este animal suele estar en posición horizontal y, cuando una corriente o algún otro factor la inclina, gracias a un mecanismo interno, los músculos vuelven a colocarla en posición vertical y queda quieta. El *run away* hacia infinito se observa en un grillo que tiene unos pelos sensitivos en la cabeza que, cuando son activados, activan el movimiento de las alas y el grillo vuela. Al volar, hay viento sobre los pelos de la cabeza que inducen más movimiento de las alas y el vuelo se acelera, lo que produce más viento sobre los pelos, hasta que los músculos de las alas se agotan y el grillo cae. Allí, el grillo recupera energía y vuelve a iniciarse el ciclo que lo hace volar aceleradamente a infinito. En los organismos más complejos, estas dos tendencias coexisten y hacen que el organismo funcione reguladamente. En esta forma, el simpático y el parasimpático se oponen. Los músculos aductores y los abductores se oponen y se regulan en movimientos controlados.



da cabida a la variabilidad. Estas son culturas en las que impera la autoridad de la tradición, hasta el punto en que esta se llega a imponer a muerte. Y la explosión cultural desarticula toda posibilidad de tradición hasta el punto en que se pierde por completo el sentido de pertenencia a alguna cultura. En todo caso, es necesario reconocer que la variabilidad produce la diferencia y la tendencia a la homogeneidad cultural en su forma radical se vuelve autoritaria y excluyente y empobrece la cultura. No obstante, para Arendt (1997)

...la condición humana de la pluralidad no equivale ni a la pluralidad de los objetos fabricados de acuerdo con un modelo (o *eidos*, como diría Platón), ni a la pluralidad de las variaciones dentro de una especie. Del mismo modo que no existe un ser humano como tal, sino solamente hombres y mujeres que son lo mismo en su absoluta distinción, esto es, *humanos*, así esta igualdad humana compartida es la *igualdad* que, a su vez, sólo se manifiesta en la absoluta distinción de un igual respecto a otro (1997, p. 98).

En un sentido inverso, de mirar la igualdad desde la perspectiva de la diferencia y no la diferencia desde la perspectiva de la igualdad como hace Arendt, Amartya Sen (1999) considera que las diferencias no se pueden pasar por alto en aras de una invocación al igualitarismo:

Los humanos somos profundamente diversos. Cada uno de nosotros es distinto de los demás, no sólo por las características externas, como el patrimonio heredado, o el medio ambiente natural y social en el que vivimos, sino también por nuestras características personales, por ejemplo, la edad, el sexo, la propensión a la enfermedad, las condiciones físicas y mentales. La valoración de las demandas de igualdad tiene que ajustarse a la existencia omnipresente de esta diversidad humana. Aunque tal retórica, por ejemplo, «todos los hombres nacen iguales», se ha considerado siempre como parte esencial del igualitarismo, las consecuencias de pasar por alto esas diferencias entre los individuos, de hecho, pueden llegar a ser muy poco igualitarias, al no tener en cuenta el hecho de que el considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable (Sen, 1999, p. 13).

Más adelante, Sen agrega una observación respecto a las características de la variabilidad humana que son muy diferentes a las de otros ámbitos de desigualdad:

Si todo el mundo fuera exactamente igual, la igualdad en un ámbito (por ejemplo, el ingreso) sería congruente con la igualdad en otros ámbitos (por ejemplo, salud, bien-estar, felicidad). Una de las consecuencias de la «diversidad humana» es que la igualdad en un ámbito determinado suele ir unida, de hecho, con la desigualdad en otro ámbito diferente (Sen, 1999, p. 33).

De esta manera, la relación diversidad/variabilidad se tensiona entre dos fuerzas que tienden a conservar el cuerpo social en sus características más relevantes, por un lado, y otra fuerza que tiende a dinamizar esas características, de manera que podrían considerarse como una fuerza conservadora y otra fuerza dinamizadora. Esta relación puede ser expresada en término de preservación/conservación e innovación/potenciación<sup>5</sup>. La primera subcategoría tensiona la diversidad hacia cero y, la segunda, hacia infinito; es decir, son elementos cibernéticos que permiten crear un camino regulado por el que se puede transitar con un sentido vectorial.

**Tabla 1.** Subcategorías de la Variabilidad

Categoría	Sub-categorías analíticas	Sub-categoría sintética
Diversidad/Variabilidad	1. Preservación - Conservación	Dinámica
	2. Innovación - Potenciación	

Fuente: elaboración propia

### 2.2.2. Diversidad/Interactividad.

El juego de Ajedrez puede tomarse como una metáfora de lo que puede ser comprendido como diversidad, pues, de alguna manera, puede ilustrar la naturaleza de la condición humana. Cada uno de los componentes que intervienen en el interjuego funcional de la diversidad denota la existencia, la vida en sociedad se estructura sobre la base del interjuego de mecanismos de asunción y adjudicación de roles, según Pichón Rivière (1982). El concepto de rol tiene una larga tradición en los aportes de la Antropología, la

<sup>5</sup> Los sufijos de este primer cuadro de relaciones y categorías. El sufijo de la relación es *dad*, que indica cualidad de (diversidad/variabilidad), y el sufijo utilizado en las sub-categorías es *ción*, que implica acción (preservación, conservación, innovación y potenciación). En este sentido, una relación se expresa conceptualmente y deriva en la acción y, viceversa, las acciones suelen explicarse mediante relaciones. En las subcategorías sintéticas no se conserva esta forma de cualidades y acciones.

Sociología y sobre todo en la Psicología Social funcionalista. El ajedrez es un juego que se desarrolla a partir del despliegue de estrategias entre oponentes en un escenario de actuación real y como real está constituido por piezas, el tablero se compone de sesenta y cuatro casillas dispuestas en blanco y negro, alternadas. En el juego, la configuración, la función y la dinámica de las piezas (diversas en sus roles, sus representaciones, su estructura funcional y sus desplazamientos), regidas por las mismas reglas, armonizan las formas de actuación estratégica, los movimientos particulares en virtud de su rol y su función, los modos de interacción y las formas de representación. El tablero, las piezas y las estrategias permiten desplegar el entramado de relaciones posibles a partir de las infinitas variaciones que llenan bibliotecas enteras sobre estrategias y estilos de jugar.

La diversidad alude a la circunstancia de que las personas somos diferentes en la igualdad común que nos une. La igualdad no es un fenómeno biológico sino un concepto ético. Y la variedad del ser humano se produce en el ámbito interindividual; en tal sentido, según López (2003):

La idea de buscar unos fines de la educación teniendo en cuenta la diversidad del ser humano ha sido una aspiración en muchos modelos educativos. Subrayar que la naturaleza humana o es una máquina que se construye según un patrón preestablecido y que se desarrolla según dicho modelo ha sido uno de esos objetivos en aquella aspiración educativa (p. 10).

Una segunda relación de la diversidad es la interactividad de los diversos en la que se pueden identificar, en primer lugar, la forma de esa interactividad que, para que sea productiva, sucede mediante la conversación y se complementa con la dupla conexión/respeto como sus condiciones de posibilidad.

**Tabla 2.** Sub-categorías de la Interactividad

<b>Categoría</b>	<b>Sub-categorías analíticas</b>	<b>Sub-categoría sintética</b>
Diversidad/Interactividad	3. Conversación/diálogo	Acción
	4. Conexión/Respeto	

**Fuente:** elaboración propia

Por su parte, Gadamer (1977) trae las condiciones de ese diálogo que es el vehículo del conocimiento de lo social. En efecto, el círculo hermenéutico que había sido mencionado en la hermenéutica inicial como ir de la parte al todo y volver, cobra aquí el sentido de la interacción en la que se encuentran los sentidos que el Otro le otorga a la comprensión del mundo y de sí mismo. Este diálogo supone una apertura que Heidegger (2008) llama el “estado de abierto” como la manera de considerar que la palabra del Otro puede tener una validez que yo no veo; además, que el saber del Otro se conforma de respuestas que yo no tengo y que desconozco. Es decir, la apertura tiene como condición el reconocimiento de la propia incompletud, de la insuficiencia de mi conocimiento, de la precariedad de mis respuestas. Y ese diálogo exige cada vez más un rigor que no es dictado por un método o un procedimiento, sino por la dinámica propia de cada conversación.

José Gimeno-Sacristán (2000) reconoce que, a través del lenguaje, tratamos de organizar aquello que él denomina “heterogeneidad fáctica”, de modo que, a pesar de la riqueza de nuestro lenguaje, este lenguaje aún no logra nombrar la diversidad del mundo. Para Gimeno-Sacristán (2000) “en el bagaje lingüístico (la diversidad nombrada) queda atrapada la parte de la diversidad que normalmente percibimos en la realidad, la que tomamos en consideración para pensar y actuar sobre ella” (p. 53). Además, según López (2003), “La igualdad no es un fenómeno biológico sino un precepto ético” (p. 5). Es decir, no somos iguales más que en el acuerdo social de igualdad de derechos, pero ante la evidente diferencia que nos constituye como humanos requerimos condiciones diversas para desarrollar las capacidades que nos permiten una vida justa, digna y feliz.

La segunda subcategoría es la conexión respetuosa con el Otro, es decir, la referencia mutua entre quienes dialogan, la red de contactos que se ganan en función de la actividad profesional o de saber que implica un intercambio de conocimiento que se proyecta hacia el futuro profesional en formas de apoyo y de ayuda mutua en las que es posible albergar la diversidad. Entonces, la conexión es respetuosa de la diversidad, de modo que el apoyo ocurre entre distintos que se sienten valorados entre sí.

En esta forma, se puede considerar que la interactividad se realiza en el diálogo respetuoso. Sin embargo, este es un diálogo que no evita la polémica, un diálogo contencioso, un conflicto creador. Más aún, se podría pensar que el significado de respeto es justamente

el poder no estar de acuerdo con el Otro, puesto que el término respeto no se opone al de tolerancia que no enfrenta, que no discute, en el que el Otro puede ser distinto, pero su distinción es indiferente. Se tolera al Otro. Se tolera que haya Otro diferente al lado, pero se sigue considerando que el único válido es quien tolera.

La tolerancia es ante todo un acto de caridad. Caridad cristiana, por consiguiente, incluso si puede parecer que judíos y musulmanes se apropian de ese lenguaje. La tolerancia está siempre del lado de “la razón del más fuerte”; es una marca suplementaria de soberanía; es la cara amable de la soberanía que dice, desde sus alturas, al otro: yo te dejo vivir, tú no eres insuportable, yo te abro mi casa, pero no lo olvides: yo estoy en *mi* casa [...] (Derrida, 2004, p. 185).

Pues bien, la acción como subcategoría que se deriva del diálogo y el respeto es posible porque es posible negociar la diversidad, es decir, es posible ponerse de acuerdo en función de la práctica que exige transacciones inteligentes que superan el out-out, la razón abismal. Esa transacción implica reconocer que el otro es tan válido como yo mismo. Y ese reconocimiento interviene en la diversidad como condición de la convivencia.

### **2.2.3. Diversidad/conectividad – el reconocimiento.**

El ser humano no es una máquina estandarizada, idéntica a otras, con garantía de homogeneidad. Es necesario un camino que oriente al reconocimiento de la vida desde el nacimiento, desde el acogimiento del ser humano en el mundo que le recibe y desde los aspectos que constituyen la propia identidad. En la industria, se garantizan las máquinas porque el fabricante asegura que todas las que produce funcionan igual. Los seres humanos, en cambio, somos irrepetibles (Arendt, 1993), entre otras cosas porque toda experiencia, desde el útero materno, incide en su constitución psicológica y fisiológica propia. Los gemelos idénticos, que comparten el mismo genoma, son diferentes desde el primer clivaje, porque son imágenes especulares, de modo que uno es diestro y el otro izquierdo y, desde ese instante, cada uno tiene experiencias que no puede compartir sino mediante el lenguaje, cuando este se forma. Y el compartir en el lenguaje no es una forma de homogenización sino de reconocimiento. Es decir, compartir una experiencia o construir una memoria común propicia el reconocimiento de quienes integran un grupo y la adscripción a una cultura, pero ninguno de los dos procesos hace idénticas a las personas. Por eso, cabría decir que mientras

las máquinas tienen garantía de semejanza, los seres humanos tenemos garantía de diferencia. Respecto al aprendizaje puede decirse que este se produce a través de las conexiones a suerte de redes. La conectividad posibilita la comprensión sobre la dinámica del aprendizaje a partir de estas redes, con nodos y conexiones para definir el aprendizaje. Esta conectividad permite que los alumnos reconozcan y se reconozcan en redes comunicacionales a partir de la cual emergen pautas relacionales influenciadas por la diversidad misma de las redes, la fuerza de los lazos y su contexto, escenario de reconocimiento de transferencia el cual se realiza mediante la conexión, agrega nodos y redes cada vez más personales y sociales.

En el marco de lo expresado en el párrafo anterior, es pertinente reiterar que la genética estudia cómo se transmiten los caracteres de los padres a sus hijos; es una rama de la biología que estudia la manera en que los caracteres hereditarios se transmiten de generación en generación; por eso, puede responder preguntas acerca de la naturaleza humana, comprender el desarrollo eficaz para el tratamiento de enfermedades y la genética de la vida humana. La historia personal solo puede leerse *a posteriori*, porque el plan de vuelo solo es una ficción para un viaje que siempre recorre caminos diferentes. No hay ninguna forma de anticipar la historia personal de alguien, porque la infinita complejidad de las posibilidades abre los caminos *ad infinitum*.

**Tabla 3.** Subcategorías de la Conectividad (Reconocimiento)

<b>Categoría</b>	<b>Sub-categorías analíticas</b>	<b>Sub-categoría sintética</b>
Diversidad/Conectividad (Reconocimiento)	5. Aceptación/Sumisión	Comunicación
	6. Discrepancia/Reacción	

**Fuente:** elaboración propia

La tercera relación de la categoría diversidad se da respecto a la conectividad, cuyo significado es el reconocimiento mutuo, puesto que al Otro, distinto, se le considera como válido y se escuchan sus opiniones con respeto. Las diferencias pueden tener una doble connotación: por una parte, la diferencia como valor, como fuente de enriquecimiento, como variedad, como multiplicidad. Por otra parte, esa diferencia puede ser identificada como anomalía cuando construimos nuestro mundo mediante posturas excluyentes de normal o anormal, a partir de un ideal de ser humano reconocido y aceptado o desconocido y excluido.

En ese sentido, las subcategorías que tensionan la conectividad son la aceptación mutua y la discrepancia, puesto que el sentirse aceptado por el Otro implica que se acepta la diversidad como riqueza y esto permite la conexión y el reconocimiento y, admite por supuesto, la polémica pues en el respeto es posible la discrepancia. Los factores que configuran la diversidad en lo humano son individuales (capacidades, ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, motivaciones, intereses particulares) como interindividuales (sociales, culturales, generacionales, de género) y en esta multiplicidad de posibilidades cada ser humano se hace persona, co-creándose en la interacción con muchos otros a través de relaciones de diferenciación. En este sentido, la subcategoría sintética resultante es la comunicación, porque solo en condiciones de reconocimiento de la diversidad es posible hablar de cosas comunes, es decir, de poner en común, de comunicar.

### **2.3. La acogida**

Grandes metáforas como la última cena de Jesús, el banquete de Platón (2009) en el que comer y beber juntos en una mesa para compartir alimentos o bebidas, narrar historias, presentar los relatos de las conquistas o la posibilidad de soñar en otros posibles, la reflexión sobre la vida cotidiana, lo que sucede significa compartir en diversidad en términos de igualdad y horizontalidad, en un encuentro de alteridades. Los conceptos de diversidad cultural y de interculturalidad tienen grandes campos de aplicación y utilización para sus fines prácticos, frecuentes en América Latina, remiten a diferencias culturales asociadas a ideas de etnicidad y de raza.

Para Lluís Duch, el ser humano es siempre, desde su nacimiento, alguien necesitado de acogida para poder desarrollar su capacidad de humanizarse y de humanizar su entorno, desde cuando es un infante, es decir, alguien que carece aún de palabra, hasta convertirse en alguien capaz de palabrear el mundo Castellanos (2014).

Para Duch, entonces, las primeras estructuras de acogida son el lugar de nacimiento, la familia; a esta la denominó codescendencia, por los escenarios que propician las condiciones para aprender a caminar, a hablar, la inserción de la tradición, conocimiento del primer amor, el lugar de habitar, la familia y de nuevo cuida a los niños, juega con ellos, les enseña a hablar y les educa; donde suceden los actos cotidianos que por su repetición parecieran carecer de

importancia y en los que, sin embargo, las personas se responsabilizan y, tradicionalmente, aprenden a plantear las preguntas referentes al sentido de la vida Solares (2008). En tal sentido, Berger y Luckmann (1968) coinciden con la socialización primaria, en la que las personas construyen su realidad en relaciones únicas, que aún no encuentran los roles ni la proyección de las relaciones. Ahora, la coincidencia con Berger y Luckmann, en Duch tiene una connotación especial, porque mientras que ellos estudian “qué” sucede en las etapas del desarrollo humano que identifican, Duch se ocupa en pensar “cómo” ocurre esa evolución en cada una de las etapas en estructuras diferentes.

La primera estructura, como vimos, es la familia. Y la segunda es la escuela la cual denominó coresidencia, entorno de ciudad y, para nosotros, lugar en el cual se inserta la vida, la estructura educativa, desde preescolar hasta la educación posdoctoral. Y es aquí donde nos centramos, es el escenario para nuestra reflexión, pues la universidad aparece como escenario de socialización, de modo que podemos pensarla como una estructura de acogida, en términos de Lluís Duch; esto, ya que le brinda a los estudiantes la oportunidad de crecer como persona en un ambiente que trasciende el logos y se extiende al mythos, según la forma en la que el mismo Duch piensa la actividad humana. Es decir, en la universidad los discursos no se limitan a un logos lógico relativo al conocimiento, sino que también se construyen logos narrativos que apuntan a lo programático, al manejo del tiempo de la acción humana. De tal manera que para Duch la acogida es una estructura inherente a las personas, puesto que el ser humano, para serlo plenamente, necesita ser acogido y reconocido por estructuras sociales que propician el desarrollo de sus potencialidades (Amador y Quintero, 2012). De esta forma, cuando las estructuras de acogidas no son efectivas se produce una incapacidad de relacionarse consigo mismo y con los demás (Sola-Morales, (2016).

Duch (2002), en su antropología simbólica, encamina sus reflexiones sobre la vida cotidiana respecto a varias formas de relación, en espacios que llama “estructuras de acogida”; estas son, la codescendencia que es la vida en la familia, la coresidencia en la ciudad, como lugar para estar juntos y la cotrascendencia en la religión (Castellanos, 2014).

A este propósito Duch (2008), expresa que:

El uso que hago de la expresión “estructuras de acogida” no tiene una intención lingüística o sistémica, sino simbólica y relacional (...) Creo que sólo podemos entrever que (el ser



humano), a través de la calidad de sus relaciones, consigo mismo, con los otros, con la naturaleza y con Dios, intuimos algo de lo que va siendo en cada aquí y ahora concretos. Debo indicar por lo tanto que, la expresión “estructuras de acogida” sólo tiene un alcance pedagógico, descriptivo y narrativo. ...las estructuras, tal como las entiendo no existen, no son activas, no son identificables, hasta que no se configuran culturalmente, hasta que no se ubican en un tiempo y espacio concretos (2008).

Entonces, Duch (2008) ubica las estructuras en una dimensión temporal, de modo que no concibe estructuras a-históricas y universales, aunque respondan a necesidades estas sí universales. Entonces, el término estructura no se refiere a la misma idea desarrollada por el estructuralismo francés de Ferdinand de Saussure (1965), luego de la semiología de Roland Barthes (1970) o la semántica de Julius Greimas (1966), o de la antropología estructural de Claude Levy Strauss (2006). En el estructuralismo, la noción de estructura determina las funciones, de tal forma que el conocimiento de un fenómeno se vincula al conocimiento de su estructura. Esta idea, que fue fecunda para muchos autores, es rescatada hoy para indicar que un sistema se relaciona con la coherencia de su estructura, pues hay una unidad en los fenómenos que implican un conocimiento del sistema como un todo y no solo en el análisis de sus partes. Sin embargo, Duch no se refiere a esta noción de estructura, ya que, como él dice, su intención es simbólica y relacional y se refiere más a lo que se ha nombrado como un escenario o un espacio.

El pensamiento de Lluís Duch (2008) sobre la idea de la acogida y de una ética del nosotros vinculado a la comunidad tiene una repercusión en un círculo de pensadores que se ha llamado nueva promoción de pensadores de la escena cultural catalana o también Círculo de Barcelona. Entre estos pensadores se pueden mencionar Joan Carles Mèlich (2010), Marina Garcés (2013) y, en latinoamérica, Carlos Skliar (2007, 2013, 2014) y, en la estética y la identidad, Katya Mandoki (2007). Este pensamiento aborda la idea de comunidad como estructura de acogida de Duch (2008) y se proyecta hacia una ética inspirada en Emmanuel Levinas (2002, 2005) que concibe el otro como expresión de la experiencia de un nosotros que, al decir de Marina Garcés (2009), “no se sostiene por sí misma” (p. 1) pues:

- Se diluye en la suma de yoes (lo multitudinario, la red de contactos, los públicos, las cifras de la estadística...).

- Se cierra en la identificación (nuevas y viejas identidades culturales, étnicas, estéticas...).
- Se neutraliza en la abstracción (la ciudadanía, la humanidad...).

La pregunta por el nosotros es política, filosófica, existencial, no coincide con la pregunta sociológica por la identificación de actores/agentes de una determinada situación social. La pregunta por el nosotros no se resuelve en la respuesta al QUIÉN sino que se cierra en ella porque es la pregunta siempre abierta y siempre concreta por nuestros vínculos, por nuestra inscripción en un mundo que hacemos y transformamos colectivamente (Garcés, 2009, p. 1).

La acogida que necesitamos todos los seres humanos, según Duch (2002), se nos brinda históricamente y se estructura en cada cultura y en cada momento de una manera particular. Esto significa que los seres humanos dependemos radicalmente del acogimiento recibido a lo largo de la vida donde la familia, la iglesia, la sociedad y la escuela son acogidas centrales, son “las estructuras de acogida han sido determinantes para el desarrollo orgánico del hombre en todas las etapas que ha recorrido la historia de la humanidad” (Duch, 2002, p. 139); estructuras de acogida que hacen posible la integración de la persona en un ámbito social y permiten que adquiera identidad construirse como persona, establecer relaciones en una comunicación afectiva y efectiva. Este último aspecto indica que la integración se hace, además de lo emocional, mediante la acción del lenguaje y procura que la persona pueda, en términos de Maturana (1990) lenguajear el mundo y lenguajearse a sí misma, en la doble acción de logos y mythos.

Salomé Sola-Morales (2016) encuentra que estas estructuras de acogida son las instancias que, en las sucesivas etapas de la vida y en el desarrollo físico y mental “acogen al ser humano y le permiten que sea capaz de empalabrarse él mismo y también de empalabrar –constituir– la realidad” (p. 119). Para Sola-Morales, cuya reflexión se enmarca en términos de la comunicación mediática. Ahora, que Duch (2002) derive las estructuras de acogida en la capacidad de empalabrar y empalabrarse tiene consecuencias claves para la comunicación y la interacción social. Esas estructuras o instancias, de acuerdo con Garcés (2009), se refieren a los “nosotros” que pueden identificarse como *comunidades de acogida* y que tienen signos ambiguos si no contradictorios, puesto que la interacción con el Otro requiere un esfuerzo

consciente de favorecer el vínculo, puesto que también puede desarrollarse como un ejercicio de poder en función de alguno de los supuestos interlocutores. En este contexto, la escuela se aborda como espacio en el que ocurre la socialización “secundaria”, según Berger y Luckmann (1968); es decir, como un sistema de relaciones en el que se descubre el rol.

Ahora bien, cuando Carol Gilligan (2013) elabora su reflexión sobre la ética del cuidado, lo hace como una propiedad de una ética femenina. Pero, en esa perspectiva femenina, se simboliza el mundo femenino opuesto al mundo masculino de racionalidad lógica, de trabajo, de poder y de deber moral. Ella ve, en cambio, una forma de comportarse frente a la debilidad del Otro como un rasgo femenino que sintetiza en el término cuidado. Esa oposición entre ese mundo masculino y el mundo femenino es, en todo caso, una aporía del patriarcado, en el que los roles y las imágenes del padre y de la madre son referenciadas con el mundo del trabajo vinculado a lo masculino y el mundo de la casa, de la reproducción diaria de la vida, con lo femenino (Habermas, 1994). Pero la superación de esta dicotomía patriarcal solo puede ser posible en un mundo en el que tanto hombres como mujeres enfrenten el mundo del trabajo y el mundo del cuidado en el que no se separen las estructuras de producción y de reproducción, las estructuras masculinas de la acción sobre el mundo y las estructuras femeninas de cuidado de la vida; en el que no se naturalice la competencia del mercado ni se consagre la imagen de una madre que protege y que abraza frente a la tiranía paterna.

### **2.3.1. Umuntu ngumuntu nagabuntu.**

Hablando de este concepto, el exponente más cabal del pensamiento de Desmond Tutu, Michael Battle (2009) apunta que:

Is the plural form of the African word Bantu, coined by Wilhelm Bleek to identify a similar linguistic bond among African speakers. Means “humanity” and is related both to umuntu, which is the category of intelligent human force that includes spirits, the human dead, and the living, and to ntu, which is God’s being as metadynamic (active rather than metaphysical). Tutu is from the Xhosa people, and his sense of derives from the proverbial Xhosa expression “ungamuntu ngabanye abantu”, which, translated roughly, means “each individual’s humanity

is ideally expressed in relationship with others” or “a person depends on other people to be a person<sup>6</sup> (Battle, 2009).

En Sudáfrica, cuando Nelson Mandela salió de la cárcel, ocurrió un movimiento negro que incita a la violencia para derrocar a los blancos del poder hegemónico que ejercían desde hacía siglos de dominación y de explotación. Entonces, Mandela entendió que el movimiento negro no podía vencer el poder despótico blanco por la fuerza. Pero, especialmente, comprendió que se trata de ser distintos a los blancos que ocupan el poder. Y la mayor distinción consiste en poder perdonar, en ofrecer una alternativa de convivencia con los que siempre han sido sus enemigos. Y esa alternativa de convivencia les permitía a las propias comunidades negras comprenderse a sí mismas. Entonces, encontró en el pensamiento ancestral negro de Sudáfrica, la idea del que significa que “Yo soy porque nosotros somos, y dado que somos, entonces yo soy” o bien: “Nosotros somos por tanto soy, y dado que soy, entonces somos” (Figueras, 2010). En palabras del arzobispo Desmond Tutu (2006), ganador del premio Nobel de paz en 1984:

Una persona con está abierta y disponible para los demás, da firmeza al otro, no se siente amenazada ya que percibe al otro como capaz y bondadoso. Porque él o ella se siente segura de sí misma; esta seguridad le viene de su conciencia de participar de una totalidad mayor; dicha persona se ve disminuida cuando otras personas están humilladas o disminuidas; cuando el otro es torturado u oprimido Tutu, (2006).

Esta idea de ser movilizó políticamente al pueblo negro de Sudáfrica y lo llevó al poder que ejerce, desde entonces, una política de concordia que nunca tuvieron los blancos que ocuparon el poder desde que conquistaron África. Es decir, la idea de ser con el Otro no se quedó en el pueblo africano en una frase escondida en un libro hermético, sino que salió a la

---

<sup>6</sup> Traducción libre: Es la forma plural de la palabra africana “bantú”, acuñada por Wilhelm Bleek para identificar un vínculo lingüístico similar entre los hablantes africanos. significa “humanidad”, y está relacionado tanto a “umuntu”, que es la categoría de la fuerza humana inteligente, que incluye espíritus, la muerte y la vida humana, como a “ntu”, que es el ser divino como metadinámico (en el sentido activo que metafísico). Tutu pertenece al pueblo Xhosa, y el sentido que le da a “” viene d el proverbio Xhosa: “ungamuntu ngabanye abantu”, lo cual se traduciría como “cada humanidad individual se expresa idealmente en la relación con los demás”, o “la persona depende de otras personas para ser persona”.

calle para impregnar a un pueblo de la fuerza que solo otorga el amor, capaz de vencer el poderío inglés de las armas y la violencia; entonces, es mucho más que ser en el Otro y con el Otro, es praxis, es política, y esa es la marca de los pueblos del sur, que son capaces de convertir la memoria y el pensamiento en política viva.

#### **2.4. La universidad como estructura de acogida de la diversidad**

Los conceptos de diversidad y de acogida son revisados aquí desde una perspectiva histórica. La diversidad ha sido definida en relación con la singularidad, la alteridad que, en América Latina, se ha designado con la palabra otredad, la variedad de grupos supuestamente homogéneos, las diferencias personales y los procesos de identidad individual y grupal. Carlos Skliar (2013) la ha pensado como “cualquieridad”, es decir, alude a la aleatoriedad de las condiciones personales y al derecho de todos a la educación.

El concepto Diversidad, según el Diccionario Etimológico de Chile, está compuesta por el prefijo di (separación, presente en divergencia, dividir, divorcio), la raíz del verbo vertere (verter, girar, dar vueltas, presente en aniversario, conversación, tergiversar, proviene de la raíz indoeuropea wer, doblar, volver) y el sufijo dad (tat, que se encuentra en voluntad, diversidad indica cualidad). Entonces, la palabra diversidad es la cualidad de lo que difiere, es decir, de lo que vierte en formas separadas. De ahí que, según el diccionario, la palabra divertir alude a la acción de alejarse del canon del trabajo o de lo habitual y, aunque el divorcio no es nada divertido, también proviene del término divertir (Diccionario etimológico, s.f.). El diccionario de uso de María Moliner (1998) alude simplemente a la circunstancia de ser distintos o múltiples.

Según el mismo diccionario etimológico, proviene del verbo latino *accolligere* que significa admitir en casa, dar refugio. Y sus componentes son el prefijo ad (hacia), el prefijo co (con, todo junto, convergencia, reunión) y el verbo *legere* (de la raíz indoeuropea leg, que alude a recoger, presente en leer), de modo que acogida indica algo así como recibir en casa. María Moliner le agrega la forma de ser de esta acogida que es calurosa.

Por su parte, la palabra acogida tiene alusiones sorprendentes. Según el mismo diccionario etimológico, proviene del verbo latino *accolligere* que significa admitir en casa, dar refugio. Y sus componentes son el prefijo ad (hacia), el prefijo co (con, todo junto,

convergencia, reunión) y el verbo legere (de la raíz indoeuropea leg, que alude a recoger, presente en leer); así pues, acogida indica algo así como recibir en casa. María Moliner le agrega la forma de ser de esta acogida que es “calurosa”.

Este paseo por los diccionarios puede servir, al menos, para enfrentar las alusiones teóricas de los autores que han estudiado este concepto observando que los seres humanos son considerados diversos por definición; es decir, que deben ser abordados como particularidades y no como clases de cosas, como suelen ser analizados los fenómenos naturales.

Las interacciones en el escenario educativo son sólo posibles a partir de la vida en comunidad, mediadas por matrices de sensibilidad que son los lugares en los que se gesta y se constituye el sujeto el grupo de acogida; esto quiere decir que la sensibilidad, las emociones, la caricia, la palabra, el lenguaje son perceptibles cuando es articulada y conformada a la vida del grupo y cuando, a la vez, funciona a partir de contextos de exterioridad desde los que se constituye el sujeto.

El grupo de acogida puede abarcar no solo al signo sino al símbolo, no sólo al texto sino al acto, el gesto, el rito y no solo la interpretación si no la enunciación, la exterioridad, que rebasa el orden de lo semiótico al incluir el símbolo a la retórica y la dramática social.

En el grupo de acogida, el sujeto de la enunciación y el sujeto de la interpretación definen la significación de lo socialmente construido, lo socialmente hecho.

El aparato escolar representado en sus instituciones como la universidad genera formas particulares de enunciación con el propósito de concretar efectos de sensibilidad en los sujetos de su comunidad, como los estudiantes, los docentes, entre otros actores. La llegada de alumnos a la vida universitaria, al aula de clase, obliga a pensar sobre mecanismos de interacción, de encuentro, de acogida, de adoptar perspectivas amplias sobre la atención educativa a las diferencias individuales. Demanda la toma de conciencia sobre la presencia de distintas culturas y de la necesidad de adoptar medidas de carácter organizativo y curricular que hagan viable una educación incluyente y de calidad para todos.

El reto de educar desde un planteamiento que atienda a la diversidad humana en el más amplio espectro del concepto y de las realidades que se convocan en la institución, respetando las diferentes formas de ser, estar y de entender la vida y haciendo posible que, desde las

diferentes culturas reconocidas, los alumnos desarrollen actitudes orientadas a la convivencia, observada desde la solidaridad, el respeto, el cuidado y el reconocimiento sobre la base del desarrollo de la autonomía moral de las personas y de su dignidad.

Frente a la universidad que acoge, Lluís Duch (2002) observa que la escuela y la universidad se limitan a ofrecer explicaciones científicas, lo cual es sumamente importante pero no es suficiente. Desde una perspectiva pedagógica, el acogimiento y el reconocimiento del Otro en su irreductible alteridad tendrían que ser no solo premisas irrenunciables para la reflexión sobre la formación, sino, sobre todo, los desencadenantes más efectivos de la acción pedagógica como escenario de formación humana, como adiestramiento teodiceico desde el lugar desde niños, por allá en su periodo de aprestamiento al sistema educativo, pasando por transición, la básica primaria, la básica secundaria hasta la vida universitaria.

Dice Duch, que el acogimiento y el reconocimiento hacen posible que individuos y grupos humanos, al margen de las convicciones personales, se agrupen alrededor de un mismo cuerpo de creencias y prácticas simbólicas; esto es, la transformación de los grupos de estudio a los grupos de acogida de la diversidad humana Castellanos (2014). Esto quiere decir que el maestro en relación con el conocimiento, no debe transmitir información sino que debe promover la investigación y someter todo conocimiento a la conversación, lo que deriva en una pedagogía del diálogo y no de la transmisión mecánica de conocimientos. Respecto a la ética, no debe enseñar valores, porque estos no pueden ser enseñados, sino que debe promover el diálogo para que los alumnos aprendan a concertar valores sociales y personales, que siempre serán históricos y cambiantes. Y respecto al ser ciudadano, debe dar testimonio con su propia vida, debe compartir sus experiencias a los estudiantes, y debe promover la conversación sobre el contexto del país y del mundo. Y, finalmente, respecto a la formación emocional de los estudiantes, según Raymi Castellanos (2014), la educación como estructura de acogida implica una actividad en el terreno del lenguaje lógico-racional y las que se transmiten mediante el testimonio docente; en ello, resalta la coherencia y la complementariedad entre ambas para evitar que continúe la gravísima ruptura de confianza que se tiene en la educación fundamentada en que los guías en el ámbito educativo podrían estar ofreciendo un contra-testimonio, una flagrante contradicción entre lo que dicen y lo que hacen.

No obstante, este proceso enunciado en el que se propone la acogida como preludeo del acompañamiento a través de la escucha atenta en los grupos de acogida, necesita un motor que mueva este proceso dinámico a partir de los grupos de estudio que permita permanecer en alerta constante y generar con ello escenarios de diálogo, de transformación y crecimiento significativo en lo personal y lo colectivo; en eso de ser persona. De modo que las estructuras de acogida son entornos en los que se forma la persona para aprender a plantear vinculaciones entre el pasado y el futuro. Para Blanca Solares (2008), las estructuras de acogida son temporales, de modo que conforman sistemas imprescindibles para la construcción personal y cultural y programan los transcurso en los que se moverá cada ser humano en su desarrollo orgánico, anímico y en su discernimiento, pero son perecederas, no son eternas ni indefinidas ni suprahistóricas. Estas estructuras son tanto más importantes cuanto más tiende la modernidad a la desestructuración. Acoger, en un ámbito educativo, significa brindarle a la persona un acompañamiento en el camino que va a emprender, porque siempre se necesita un espacio de diálogo para proporcionar el desarrollo cognitivo y social, de este modo el rol del docente se centra en propiciar esa conversación.

Sin embargo, la diversidad, que alude a experiencias, sexos, lenguajes, personalidades, clases sociales, pensamientos, ideales, costumbres, valores, expectativas y religiones entre toda la infinita conformación de lo humano, se encuentra presente en las estructuras de acogida en las que cada ser humano tiene puntos de vista propios que ha adquirido por medio de experiencias, que se hacen presentes en la escuela; de esta manera se asumen allí desafíos de aceptación del Otro, que es un proceso complejo, puesto que las personas siempre quieren imponer sus ideas y se niegan a aceptar las de los demás.

Los conceptos de diversidad y de acogida son revisados aquí desde una perspectiva histórica. La diversidad ha sido definida en relación con la singularidad, la alteridad que, en América Latina, se ha designado con la palabra otredad, la variedad de grupos supuestamente homogéneos, las diferencias personales y los procesos de identidad individual y grupal. Carlos Skliar (2013) la ha pensado como “culturalidad”, es decir, alude a la aleatoriedad de las condiciones personales y al derecho de todos a la educación. En todo caso, como propone Paul Ricœur (2006), conviene ir a los diccionarios populares para transitar luego a los diccionarios teóricos para intentar comprenderlos.



#### **2.4.1. La diversidad en los grupos de acogida.**

Una de las primeras ocasiones en las que Duch introduce la noción de estructura de acogida en relación con la de teodicea práctica fue en las conferencias pronunciadas en el año 1996 en la Universidad Ramon Llull y que se recogen en su texto *La educación y la crisis de la modernidad*, escenario en el cual, la personalidad, la cultura, la economía y la política, parecen seguir caminos diferentes. Desde la propuesta sobre la ambigüedad del hombre de Duch, significaba ser profundamente nacionalista y, al mismo tiempo, individualista. Aquí sostiene que una teodicea práctica es el conjunto de representaciones, actitudes y sentimientos que el ser humano ejerce en su vida para superar las situaciones límites, situación inusual, en la cual las medidas habituales no permiten resolverla. Precisamente, Jaspers (1938) desde la filosofía existencial la describe como situaciones, escenarios de la cotidianidad en las que el ser humano alcanza los límites de su ser, de manera definitiva, inevitable e inmanejable. Es la terrible experiencia del sufrimiento, la culpa, el destino, la lucha, la falta de confianza en el mundo, la muerte y el (contingente) estar en uno mismo; al respecto dice Mèlich (2007) que la finitud no es la muerte sino la vida. La finitud del ser humano, radica precisamente en que vive siempre en despedida y no puede controlar los deseos, los recuerdos y los olvidos, porque el mundo que se habita se sitúa en un umbral que permite la creación de mundos posibles para el sujeto que vive; de suyo, es un mundo que nunca le pertenece del todo, ni será plenamente cósmico, ordenado o paradisiaco.

De modo que, las estructuras de acogida, sin lugar a dudas, constituyen el marco en cuyo interior el ser humano puede poner en práctica aquellas teodiceas prácticas que tienen la virtud de instaurar, en medio de la provisionalidad; un acto de descubrimiento sobre la vida cotidiana y sus avatares, diversas praxis de dominación y control de la contingencia como modo de ser, estar y/o característica de algo en cuanto que puede ser o no ser, dependiendo del caso, el estado de cosas, hechos, eventos o proposiciones. Es decir, Duch plantea que son aquellos elementos imprescindibles para la construcción humana y cultural del hombre biológico y natural.

Lluís Duch hace mención a las transmisiones como “intervenciones externas”, es decir, tipos de transmisiones que le permitirán al ser humano incorporarse a escenarios diversos de actuación en la vida humana y le posibilita desarrollar en él sus potencialidades innatas. Son

las formas por la cual el ser humano aprende a dominar su contingencia. En este contexto, respecto a las estructuras de acogida, Ana María Máqueo (2005) plantea que:

...constituyen el marco en cuyo interior el ser humano puede poner en práctica aquellas teodiceas prácticas, que tienen la virtud de instaurar, en medio de la provisionalidad y novedad de la vida cotidiana, diversas praxis de dominación de la contingencia (p. 27).

El grupo es un entramado complejo de historias personales, una comunidad dispuesta a compartir, para estar en “las buenas y en las malas”. Estas son las cosas que conforman las estructuras de acogida y como todos los miembros del grupo son diferentes, se trata de una estructura de acogida de la diversidad. En esta forma, los grupos de acogida son un elemento nuevo que aporta a la discusión de las estructuras de acogida de Duch (2002). En este caso, se podría decir que los estudiantes se educan en los grupos de estudio y se forman en el grupo de acogida que se deriva del grupo de estudio. En los grupos de acogida, las personas comparten experiencias, necesidades, angustias, miedos, frustraciones. El propósito fundamental de las personas es el compartir experiencias en común a partir de las necesidades y la camaradería de quienes constituyen en grupo de acogida.

La participación en los grupos de acogida es voluntaria, las personas se convocan por iniciativa propia. Ninguna persona está obligada a vincularse ni a asistir a las sesiones. La voluntariedad es necesaria para que la persona se sienta comprometida, implicada, abrazada por el grupo. Esto permite a la persona compartir experiencias y sus problemas, actuar de manera propositiva y re significar las propias experiencias. El grupo de acogida está conformado por un número reducido de personas, lo que favorece la participación, los intercambios cercanos, el uso de la palabra se teje al ritmo de las provocaciones del momento, de las creaciones simbólicas que estimulan la imaginación. Esto hace que las personas se conozcan rápida y profundamente, con autenticidad y originalidad. Generalmente, el grupo no pacta su tamaño, pero es celoso de quienes lo conforman, de modo que cualquier persona no puede hacer parte de este hasta que alcance una aceptación del colectivo.

En el grupo de acogida, no hay roles prefijados, de modo que los roles aparecen en el proceso, basados en la horizontalidad de las relaciones y la igualdad, la diversidad entre las personas que lo conforman. Esto significa que no hay las jerarquías que confieren las

instituciones. Este grupo de acogida es un escenario para el debate aunque supera este propósito, pues se propicia el disenso, el diálogo contencioso, pero no se limita a los aspectos académicos sino que admite conversaciones afectivas, relatos, comentarios deportivos, disquisiciones políticas, entre otros muchos temas. Tampoco es un espacio para expresar las emociones, aunque las personas suelen desplegar sus argumentos sobre un tema. Pero el grupo de acogida supera la condición del debate, pues no se trata de convencer a los demás de ninguna idea pero sí de acordar lugares so pretexto de la tarea.

Las reglas en los grupos de acogida suelen estar relacionadas con su funcionamiento por las características de cada grupo, sus objetivos y los pactos establecidos, de modo que las reglas suelen estar asociadas al funcionamiento del grupo y se refieren a la confidencialidad, el respeto, la tolerancia, el cuidado, la inclusión de lo distinto entre quienes componen el grupo.

#### **2.4.2. El Respeto.**

El grupo de acogida suele reunirse porque las personas tienen elementos de identidad con los demás miembros, pero pronto se percatan de que todos son diferentes y estas diferencias plantean un proceso hacia la aceptación mutua de estas, de forma que todas las personas puedan exponer sus ideas sin miedo, porque se saben respetadas, porque el Otro escucha aunque no esté de acuerdo con lo expresado por los demás miembros.

El respeto es un sentimiento positivo que se refiere a la acción de respetar, es equivalente a tener aprecio y reconocimiento por una persona o cosa. Se refiere a la comprensión del Otro y el lugar que ocupa el Otro, que requiere y demanda una disposición de escucha, permite el acuerdo. Para Gadamer, el diálogo requiere de un cierto pathos, que permite la comprensión. Sin esta actitud, cada uno se empeña en su postura y no escucha. Pero el pathos en el diálogo permite la discrepancia y propicia el acuerdo. El respeto significa ser sensibles al Otro, no pre-juzgar. Cada persona tiene ideas, valores y formas de ser, sentir y estar, sentirse cómoda y segura para poder comunicarse con naturalidad según sus experiencias. A este respecto, es preciso anotar que el grupo se forma cuando los individuos, las personas empiezan a pensar en sí mismos como grupo; en tal sentido, Moreland (1987) define la formación de un grupo como acontecimientos que implican desplazamientos de un conjunto de personas a lo largo de una dimensión de "grupalidad". Supone la transformación de un no-grupo en un grupo, de

un no-lugar a un lugar construido, posibilitado colectivamente. Es un proceso mediado por el tiempo y el espacio e implica asuntos referidos a la variabilidad, el reconocimiento, la filiación, el respeto y, sobretodo, el cuidado en orientación al fortalecimiento progresivo de los lazos entre las personas que serán miembros de ese grupo; es decir, debe producirse una "integración social" de las personas. Por eso, el tránsito, la transformación del grupo de estudio al grupo de acogida, implica reconocer y estar en relaciones de alteridad.

La transición, la transformación del grupo de estudio en grupo de acogida se produce cuando las personas se unen o se hacen dependientes unas de otras para satisfacer sus necesidades. Esta transformación puede ser considerada por muchos como la clave de formación del grupo de acogida como lugar en el cual el individuo se experimenta, se crea y recrea; lugar de transmisiones como un medio para lograr un objetivo o como un modelo de comparación para valorar lo adecuado de sus actitudes o conductas personales o como un medio para lograr una identidad social positiva. Este último caso se diferencia de los grupos de estudio en que lo importante para la satisfacción de la necesidad no es la interdependencia de los miembros, sino la pertenencia, el reconocimiento, la vida personal y colectiva dispuesta a la interacción grupal, el cuidado del Otro. El grupo de acogida es pues lugar para las transmisiones vitales que serán decisivas para la existencia y la vivencia del presente y el futuro. Precisamente esta necesidad de lo social, es lo que da paso a configuración del grupo de acogida de la diversidad.

#### **2.4.3. La confidencialidad.**

La confidencialidad en el grupo de acogida no es solamente un asunto referido al manejo de la información; es un elemento primordial en la práctica de las relaciones interpersonales. Estas relaciones se soportan en la confianza mutua, cuya base es la reserva sobre lo que circula en el grupo. Implica no revelar lo que circule en el grupo, excepto aquello que haya sido deliberado para su difusión en otros escenarios. En otras palabras "Lo que se habla dentro de un grupo de acogida, se queda en él". Los grupos de acogida, funcionan porque las personas pueden abrirse ante las demás, lo que presupone que se sientan seguras de que lo que han expuesto de ellas mismas porque no será divulgado fuera del grupo. Dicha praxis de la confidencialidad en el grupo de acogida, según Duch, está casi acabada; sin embargo, existe la esperanza de saber que todavía se encuentran personas capaces de impactar en su

entorno vital y el socialmente construido, que son capaces de salir, de exponerse al contacto con los que rodean su entorno vital.

No obstante, no se puede generalizar esta idea; en la coresidencia el problema del individualismo y el desinterés por el Otro trae como consecuencia la falla en esta segunda estructura de acogida. Es decir, los ciudadanos manifiestan una retirada a la intimidad del propio yo (“cultura del yo”), por las afectaciones del presente –por ejemplo, la pandemia asociada al covid-19, los movimientos relacionados con las migraciones, la marginalidad, la opresión, la pobreza– se está alejando del Otro (principio de exterioridad) para centrarse únicamente en sí mismo (principio de interioridad). Esto, en ocasiones, sin el sentido positivo, sino como una forma de lejanía de la responsabilidad que genera el estar pendiente del prójimo, del Otro, quizás por falta de solidaridad frente a la necesidad de la ciudad planetaria representada en los demás. O tal vez, por la negligencia incrustada en el corazón de una persona capaz de muchas cosas, de una persona a veces ilustrada, educada y con buenos valores, pero ensimismada, sumergida en la velocidad de la propia vida, descuida el trascendental valor de vivir la vida en comunidad, una vida juntos con la posibilidad de crecer y dejarse formar por el ambiente social en medio del Otro, desde relaciones de alteridad.

#### **2.4.4. La inclusión.**

So pretexto de la diversidad que hemos sido, los miembros del grupo de acogida deben sentirse partícipes de sus dinámicas y su funcionamiento. Si esto no se logra, no afloran las condiciones necesarias que permiten la vinculación al grupo. Para garantizar la inclusión, es necesario que las posibilidades de participar de todas las personas se expresen de manera auténtica, que se invite a exponer opiniones, ideas y experiencias a los otros compañeros.

Se suele hablar, sin embargo, de inclusión como la actitud frente a comunidades específicas, como los jóvenes, los afrodescendientes y los indígenas que tienen derecho a ser incluidos en la sociedad. Esta es una manera ambigua de concebir la participación de esas comunidades, porque tiene el sesgo de que dejen de ser quienes son para que sean incluidos en una sociedad estándar. No se hace alusión normalmente cuando se habla de inclusión de abrirse a un diálogo con una comunidad que piensa distinto, que siente distinto, que cree en

dioses distintos, que se organiza política, jurídica y socialmente distinto a la sociedad urbana tradicional. No se llama a escuchar al diferente con una mente abierta que inquiete las posturas tradicionalmente aceptadas. No se tiene en cuenta, en los jóvenes, por ejemplo, que su rebeldía se refiere a la manera cómo la sociedad ha construido sus relaciones sociales y con el ambiente. Entonces, cuando se pretende incluir a los jóvenes, se trata de incorporarlos a la fuerza laboral y que ellos acepten los valores sociales hegemónicos.

El concepto que tenga la persona sobre sí mismo deriva en gran medida de las relaciones que tiene con su entorno, con las personas, con el resto de la gente. Ese sistema de relaciones demanda regulaciones. Cada persona tiene en su repertorio conductual al menos tres necesidades interpersonales básicas que se manifiestan regularmente en los sentimientos y de cómo estos son colocados en la exterioridad, en el sistema de relaciones con otros. Tales necesidades tienen que ver con la inclusión, el control y, por supuesto, el afecto. Toda actividad de la persona se encuentra emparentada, enraizada con sus sentimientos con respecto a sí mismo, en su concepto de sí mismo.

Con la palabra inclusión se hace referencia al sentimiento de ser importante y significativo, de tener méritos que lo hacen acreedor a la atención y el interés de los demás. El aspecto del control, vinculado con el sí mismo, orienta al sentimiento de competencia, el cual incluye sin lugar a duda la inteligencia, la apariencia exterior, la actitud y la aptitud para afrontar el mundo. La esfera del sentimiento está vinculada con la posibilidad de despertar simpatía, con la revelación de los intereses y la posibilidad de ser amado, ser deseado.

La inclusión, fundamentalmente refiere a la asociación con otra persona al ser excluida o incluida al sentimiento de presencia y de pertenencia al grupo y de estar unida al grupo, estar unida a los demás. Porque no existe refugio alguno donde escondernos de nosotros mismos ni de los demás; mientras la persona no se confronte en los ojos y en el corazón de los demás, está escapando, el hombre que teme ser conocido, no podrá conocerse a sí mismo ni conocer a los demás, está solo. La necesidad de ser incluido transita, se transforma del grupo de estudio al grupo de acogida, se manifiesta como el deseo, la necesidad de atraer la atención, del reconocimiento, de la atención, de la interacción, del cuidado del “nos”. Un aspecto esencial de la inclusión en el grupo de acogida, es el hecho de ser persona, peculiar, dotada de identidad particular. Una parte fundamental del reconocimiento y de atención situada,

consciente y consistente, discernible que espera ser comprendido, puesto que ello implica que alguien está lo suficientemente interesado en ella como para descubrir y colocar en la exterioridad sus características singulares.

La inclusión se diferencia esencialmente del afecto por que regularmente no implica fuertes vínculos emocionales con personas específicas y del control en que su preocupación básica no es la dominación si no el destacarse, el ser reconocido. Como la inclusión abarca el proceso de formación, en la vida social de un grupo, esta suele ser la primera en expresarse, de modo que la persona debe decidir si se vincula a ese grupo que en su transformación la persona puede, al fin de cuentas, manifestarse claramente a sí misma y para los demás, en el que se destaca gran impulso a la autonomía como técnica para habitar, vivir con los demás, estar juntos, vivir juntos, de tal manera que la inclusión en el tránsito del grupo de estudio al grupo de acogida está determinado por la persona y su deseo de pertenencia y de reconocimiento.

En ese tránsito, las personas se ubican, lo que implica proyectarse a quedar dentro o fuera del grupo de acogida, presentarse como un individuo específico y comprobar si los demás le han de prestar atención o harán caso omiso de su presencia. La ansiedad que provoca la inclusión en el grupo de acogida, probablemente hace que las personas exterioricen en exceso, se aparten, narren historias apasionantes o practiquen el exhibicionismo; este tránsito contiene gran catexia como fuerza motivadora, fuerza impulsora y límites, el grupo de acogida se energiza partir de la fuerza que le imprime cada integrante.

#### **2.4.5. Hacia los grupos de acogida.**

Abordar la tradición de los grupos, la transformación de los grupos de estudio a grupos de acogida es evocar un campo de conocimiento cruzado por diferentes perspectivas y tensionado desde múltiples intereses y fundamentos, lo cual impide abordar una definición unívoca concreta.

Los grupos y su dinámica han penetrado al campo de las mediaciones con lo cual cambia su significado tradicional y transforma las relaciones en la comunidad académica en las instituciones educativas. El grupo se dispone como dispositivo de control en al aula. Los

cambios en las formas de enseñar por el docente y las referidas a los aprendizajes por los estudiantes, los sistemas relacionales referidos a la vulnerabilidad, la fragilidad humana, la variabilidad, el reconocimiento, el cuidado plantean la necesidad de cambios en las mediaciones de la pedagogía.

Esta visión, aplicada a la modernidad, muestra que el maestro ya no es la única forma bajo la cual se presenta la pedagogía y ni la forma de control sobre la vida social e individual de los sujetos, como dispositivo pedagógico. Se denuncia la abstracción, la fragmentación y la racionalización del campo simbólico que descentra nuestra identidad y genera una economía de la emocionalidad y del pensamiento, de las inteligencias y de las competencias que diluyen al individuo, a la persona y lo atrapan en esa fina red.

Los grupos de estudio surgen en la pedagogía con las consideraciones del socio-constructivismo de Vygotsky y con las elaboraciones didácticas de las pedagogías activas y del interaccionismo simbólico de la escuela de Chicago. Desde estas perspectivas, el conocimiento es construido socialmente, el aprendizaje es posible gracias a la proximidad con el Otro mediada por el lenguaje y la pedagogía ya no puede consistir en una simple transmisión de contenidos del profesor a los alumnos tomados en forma individual.

El grupo de estudio ha sido abordado como una técnica de trabajo en el mundo laboral y en la educación (Tejada, 1997), basada en la perspectiva de la Gestalt de Kurt Lewin (1947), cuya práctica se popularizó como “dinámica de grupos”, que aún hoy se utiliza en el trabajo con los grupos, con tecnologías como el meta-plan (Schnelle, 1978). La atención a los grupos ha tenido, por tanto, una perspectiva estratégica que responde a una racionalidad instrumental (Habermas, 1981).

Desde la mirada educativa, los grupos de acogida hacen factible la incorporación de los seres humanos en el flujo de una tradición concreta, proceso en el cual interiorizan, individual y colectivamente, los simbolismos, representaciones y valores que lleva a cabo la selección y el agrupamiento en nuevas formas sociales de relaciones propias e inherente a la vida en colectivo, la vida universitaria.

Transitar de los grupos de estudio a los grupos de acogida implica momentos de seducción, rodeos, tanteos, de resistencias, de acomodación, de intimidades, incursionar en dinámicas del yo a dinámicas del “NOS” distintas a las expresadas, la construidas las



contenidas en el grupo de estudio, quizás complejizadas por los intereses personales, que se ponen en juego en el establecimiento de un nuevo grupo cual es el grupo de acogida; esto, dice Duch, es incursionar en dinámicas de transmisiones distintas a la construidas en el grupo de estudio, protegidas por un cerco ético y estético edificado por quienes lo conforman.

#### **2.4.6. Las categorías respecto a la acogida.**

Entonces, surge el concepto de grupo que ha sido estudiado por varias disciplinas; por ejemplo, la psicología habla de los grupos terapéuticos (Rogers, 1972); en politología, se habla de grupos de participación ciudadana, dadas las limitaciones de la participación individual (Morales, 2001); en ética de la empresa, se habla de grupos de interés o stakeholders (Freeman, 1999); en sociología y en trabajo social, se alude a capital social en relación con las organizaciones sociales y comunitarias (Kliksberg, 2001; Putnam, 2003); en investigación, se habla de grupos de discusión (Ibáñez, 1979) y también de grupos focales (Kitzinger, 1995); se habla además de dinámica de grupos en una psicología social de corte conductista (Shanw, 1979; Vivas, 2010); y en administración se habla de los grupos formales e informales y se estudia detalladamente sus funciones y sus comportamientos, sus ciclos de vida y su tipología (Robbins, 2004).

En relación con la categoría diversidad, la acogida presenta por lo menos dos relaciones que tensionan el concepto. Estas dos relaciones suceden respecto a la filialidad y al cuidado. Plantea Duch que los significados asociados a la filialidad, el cuidado y el cuidado puestos en las palabras, los gestos o las alusiones con el empalabramiento, nos vienen dados por ósmosis afectiva de la lengua materna, el lugar natural donde se aprende la gramática de los sentimientos. En un grupo de acogida su ausencia puede generar dislocación o descolocación afectiva y efectiva con el mundo, consigo mismo y con los otros.

La transformación de los grupos de estudio a los grupos de acogida, concita una revolución importante y profunda en el presente. Afirma Duch, siguiendo las investigaciones desarrolladas por Jean Poirier (citado por Duch), que estas tienen lugar en el marco de la codescendencia como estructura de acogida fundamental, en tanto que hoy la familia ha dejado de ser la célula social y cultural de las transmisiones necesarias para afrontar con seguridad los desafíos y contingencias de la vida moderna. De modo que los integrantes expresados por un grupo unido por una relación familiar se diluyen en unidades individuales

y aisladas. Los grupos están conformados por seres humanos, por personas que, cuando llegan al escenario grupal, son portadores de sus tradiciones familiares las cuales se entretajan dando lugar a un nuevo ethos cultural. En la transformación del grupo de estudio al grupo de acogida estas relaciones inicialmente filiales se vinculan a la estructura denominada coresidencia, lugar de la escuela con todo su aparato; en este tránsito, la persona porta y dispone sus estados más íntimos; en ese tránsito el individuo se enfoca, en su adaptación con el medio social y en sus propias necesidades para establecerse en un espacio socializador distinto, como es el grupo de acogida. El individuo en el grupo refiere principalmente la manera y el grado en que su conducta puede ser alterada por la presencia de otros.

La filialidad es un concepto relativo al grupo de acogida, que sería la primera estructura con la que se enfrenta un estudiante en la vida y que es transmitida a la universitaria:

**Tabla 4.** Sub-categorías de la Filialidad

<b>Categoría</b>	<b>Sub-categorías analíticas</b>	<b>Sub-categoría sintética</b>
Acogida/Filialidad	7. Vínculo/Adscripción	Pertenencia
	8. Protección/Confianza	

**Fuente:** elaboración propia

Cuando llegan a la universidad, los estudiantes son impelidos a conformar grupos y a trabajar colectivamente. Normalmente, los profesores dejan que los estudiantes se agrupen según sus preferencias, aunque hay algunos que forman los grupos de manera aleatoria en la que los estudiantes no deciden con quién trabajar. De todas formas el vínculo que hay entre un estudiante y el grupo adquiere unas características académicas para los trabajos definidos por el profesor. Pero, al menos al principio, los estudiantes no se reúnen en esos grupos por un interés intelectual genuino, sino por una obligación de cumplir con las tareas encomendadas por el profesor. No obstante, con el tiempo, los grupos empiezan a tener características diferentes a esta primera misión y se crean vínculos afectivos y académicos más profundos. Para muchos estudiantes, la permanencia en la universidad depende en buena medida de esos vínculos de adscripción a un grupo. Especialmente los estudiantes de ciudades distintas suelen buscar en el grupo vínculos de confianza y se sienten protegidos por el grupo; la acogida respecto a las relaciones en el grupo se tensiona mediante dos

subcategorías que no son antagónicas que son vínculo/adscripción y protección/confianza, que tienden a crear relaciones que hacen sólida la filialidad, es decir, que la hacen durable y productiva. Estas dos subcategorías crean un sentido de pertenencia que constituye la categoría síntesis, pues se conforma una dinámica en el grupo total en la que los grupos emulan entre sí en las presentaciones y hay un cierto orgullo de pertenecer al grupo.

De acuerdo con Lévi-Strauss (1997), desde su planteamiento teórico de la alianza la cual está apoyada en el concepto de tabú y del incesto, considera que la prohibición del incesto es un fenómeno universal que presiona a los grupos humanos a practicar la exogamia. Esto significa que, en un grupo humano dado, existen personas que son clasificadas en ciertas categorías que el código cultural define como prohibidas para la expresión de emociones filiales vinculantes relacionadas con la posibilidad de aceptación de la diversidad del Otro; sin embargo, en el grupo de acogida bajo la diversidad humana esta posición es superada, pues el grupo protege, cuida y potencia a cada una de las personas que le constituye.

Por otra parte, la acogida invoca, como se vio, una relación directa con el cuidado, en tanto se configura como aquellas transmisiones que desde la libertad del hombre le apoyan en el proceso de enriquecimiento del camino ascendente de la propia existencia..

**Tabla 5.** Sub-categorías del cuidado

Categoría	Sub-categorías analíticas		Sub-categoría sintética
Acogida/Cuidado	9. Bienestar/Seguridad		Praxis
	10. Proactividad/Iniciativa	1.	

Fuente: elaboración propia

Esta relación entre la acogida y el cuidado deriva en bienestar del grupo y en la seguridad que se relaciona, a su vez, con la protección relativa a la filialidad. Esta categoría de *seguridad* se tensiona con la exigencia de una *proactividad contingente a* los miembros del grupo, porque sin iniciativa personal el grupo tiende a disolverse. Pero cuando hay proactividad se puede encontrar en la praxis del grupo una estructura de acogida. Y en este sentido, justamente es la *praxis* la categoría síntesis que recoge la tensión entre la seguridad que brinda el grupo y la proactividad que exige en el transcurrir académico.

La disolución de las fronteras de nuestro individualismo, centrado en la conciencia del Yo (sujeto) y la redefinición de nuestra relación con nosotros mismos, con los demás y con el mundo, actividad propia cognoscible e incognoscible fundada en el cuerpo como tierra incógnita por antonomasia, que se resiste a ser colonizada y con la que el hombre mantiene una relación íntima y espontánea, posibilita, dirigir la atención y orienta a vivir en el presente de una forma activa, desde el disfrutar de las cosas sencillas, del propio tiempo, de lo que se vive en el presente, en el AQUÍ y AHORA, ayuda a gestionar los CAMBIOS, a ser seres flexibles y preparados para afrontar todas las situaciones de la vida cotidiana desde la contingencia, como circunstancias que llegan y se pueden controlar y otras no.

Al respecto Duch (2002) expresa “son expresión de la contingencia aquellas situaciones humanas que, a pesar de todos los esfuerzos y desvelos, no pueden adquirir sentido por la mediación de las propuestas y transformaciones que son inherentes a la creatividad y a la actividad humanas”. Esta contingencia planteada por Duch, tiene que ver con lo indisponible de la existencia humana, con lo directamente relacionado con el nacimiento y la muerte del hombre y con las insoslayables acotaciones de la libertad humana lo cual se expresa en los grupos de acogida. Así las cosas, la contingencia puede ser considerada como una especie de estado natural que nunca deja de determinar la presencia, el pensamiento y las actividades del ser humano en este mundo.

## **2.5. Los grupos**

El estudiante es el centro en cuyo entorno gravitan las preocupaciones del acto pedagógico<sup>7</sup>. Él es responsable de su propia formación que transcurre en interacción con sus pares. En la práctica educativa<sup>8</sup>, suelen suscitar grupos de estudio que, en un principio, deben hacer un trabajo colectivo para alguna asignatura, pero, después, con el correr de los semestres, se convierten en espacios de formación en todos los órdenes. Los grupos de

---

<sup>7</sup> El acto pedagógico es el proceso del alumno de internalización de conocimientos ofrecidos por una institución educativa con la mediación de un docente, en un proceso de enseñanza por el docente y el aprendizaje por el alumno. En este proceso, se desarrollan habilidades, destrezas, hábitos y técnicas, que permiten el desarrollo de competencias profesionales, en un ambiente con otros estudiantes con quienes se comparte un interés y se enfrenta la diversidad.

<sup>8</sup> La práctica educativa se entiende como los momentos académicos en los cuales se propicia el encuentro del estudiante con el conocimiento, en dinámicas pedagógicas.

estudio tienen características que exceden la capacitación profesional que ofrece la institución educativa. Allí, el estudiante se forma, según la dinámica que le imprime cada colectivo a la actividad académica. En el grupo, los alumnos tienen la oportunidad de dialogar con otros sobre los temas asociados a cada asignatura, los propósitos disciplinares, la preparación para el desempeño profesional y la preparación para la vida en el desarrollo personal, los procesos cognitivos y los sociales propios de la vida en comunidad. En el grupo de estudio, se presentan dinámicas en las que el estudiante es actor y encuentra la oportunidad de desarrollar interacciones que no suelen desplegar en el grupo institucional de clase. En este espacio, los alumnos se interesan por el Otro que demanda respuestas, opiniones y relatos.

Estas interacciones permiten reflexionar sobre la forma como los estudiantes tramitan su formación en todos los sentidos que la institución universitaria no les ofrece. En los grupos de estudio, el estudiante conversa, discute, se divierte, se enamora, se educa políticamente; es decir, se forma más allá de la aplicación de tecnologías estratégicas de enseñanza<sup>9</sup>. Allí se excede la intención inicial con la que se conforman los grupos. Los grupos de estudio son estructuras más o menos efímeras, cuyo ciclo de vida se relaciona con el avance de los grupos institucionales en los tiempos de la vida académica.

Los grupos de estudio se transforman en grupos de acogida. Es decir, los grupos cuya función es estudiar se transforman en grupos con funciones ampliadas que se refieren a la formación, que va más allá del conocimiento. Los estudiantes ganan complicidades personales, no se sienten amenazados cuando otros son buenos en algo, porque están seguros de sí mismos porque son conscientes de que pertenecen a un grupo. El grupo no es una sumatoria de las partes, es un complejo de historias personales y colectivas, una comunidad dispuesta a compartir para estar en las debilidades, y también en las potencialidades de cada uno de los que lo conforman. Finalmente, las estructuras de acogida en el proceso de formación de los estudiantes son un aporte a la discusión de las estructuras de acogida de Duch. En este caso, los estudiantes se forman de manera integral en los grupos de acogida,

---

<sup>9</sup> Las tecnologías estratégicas de enseñanza se refieren al conjunto de métodos, recursos y formas de enseñanza que utiliza el docente para llevar a cabo el desarrollo de los contenidos programáticos que, si parten de lo que el alumno ya sabe, lo llevan al logro de un aprendizaje significativo en el marco de una profesión.

en los que se integran muchos otros elementos de la formación, como los emocionales, lúdicos, políticos, afectivos y éticos.

### **2.5.1. Aproximación al grupo de estudio en el escenario universitario.**

Con el fin de penetrar la vida de los grupos, Bales (1950, 1970) elabora un método para analizar el comportamiento de los grupos que llamó SYMLOG (SYstematic MultiLevel Observation of Groups). Este método se basa en la observación directa del comportamiento de un grupo en una actividad definida, con dos criterios generales: el primero, consiste en que los miembros del grupo comparten una tarea en un contexto y unos problemas emocionales y sociales que determinan las relaciones entre todos los integrantes. El segundo criterio, es la forma como se comportan los miembros del grupo, pues ello afecta al grupo en conjunto. Por ejemplo, en la presente investigación las categorías fueron la formación, la diversidad y la acogida, de modo que la observación permitió encontrar que la formación de los estudiantes trascendía el ámbito cognitivo y se extendía a otros aspectos que comprometían el sentido del grupo. La primera observación se refiere a que se trata de una estructura dinámica, que fue cambiando con el tiempo, y varios colectivos permanecieron con los mismos miembros desde el primer semestre. Esto coincide con la observación de Lewin (1947): “La concepción de los grupos como un todo dinámico, se basa en la mutua interdependencia de los miembros (o incluso de los sectores parciales del grupo” (pp. 5,28). En esta forma, Kurt Lewin (1947) elabora una teoría de campo y de la dinámica de grupos, su estructura y sus funciones. Para Lewin (1951), las personas no se reúnen por las similitudes respecto a la tarea. En el caso de este estudio, la invitación del docente a agruparse puede tener un propósito didáctico, bajo el supuesto de que en esa forma van a colaborar en la realización de la tarea de una manera estándar, mientras que los equipos de trabajo mantienen una relación de interdependencia entre ellos. Sin embargo, a pesar de que sus acciones estén organizadas por razones académicas, las relaciones de proximidad dinamizan las relaciones y, en esa dinámica, adquiere un sentido que el grupo de estudio no alcanza.

Lewin (1947) habla de la conformación de los grupos y critica las formas cómo estos se estudian de modo que su foco son las dimensiones formales derivadas de la psicología (del conductismo y de la gestalt principalmente), que hacían énfasis en el origen biológico de la conducta y no le daba crédito a las razones sociales, culturales o psicológicas. Los estudios

de Lewin, sin embargo, no se restringieron al comportamiento individual, pues concibe la conducta como fruto del resultado de la dinámica social que teje la persona con el grupo, de modo que el comportamiento de este no se explica solo por la acción de cada uno de sus integrantes sino por el conjunto de las interacciones que se producen en su interior.

La Teoría de Campo propuesta por Lewin estudia la dinámica de los grupos, la comunicación, las transacciones, las fuerzas de cohesión que mantienen a las personas en el colectivo, a las formas de autoridad que empujan a este a realizar las tareas y las fuerzas que se ejercen sobre cada miembro. El problema que trabajó Lewin tiene que ver con las estructuras, las dinámicas del grupo humano, el tipo de líderes que le permiten desarrollar sus relaciones y también a la creatividad en sus actividades. Este antecedente del estudio de los grupos aporta el elemento de su dinámica y el de la interdependencia de los miembros, mientras este funciona.

Los interaccionistas consideran que la dinámica simbólica permite comprender la vida del grupo, pues los hechos y su estructura resultan de las observaciones sobre cómo se conforma y cómo se tejen los vínculos de una manera viva, en el plano simbólico, donde ocurren las principales interacciones humanas (Mead, 1968). En este sentido, el interaccionismo estudia la conducta mediada por el lenguaje, lo que implica una dinámica grupal.

Ahora bien, desde la perspectiva de Vygotsky (1973) la dinámica, la estructura y la función de la educación se desarrollan siempre en grupo. Y es posible acudir a su teoría sobre el aprendizaje social para reflexionar sobre la conformación de los grupos de estudio que surgen en el marco de su propuesta de la zona de desarrollo próximo –ZDP–. Vygotsky (1973) señala que todo aprendizaje en el sistema educativo siempre tiene una historia previa, una etiología relativa a las experiencias personales y colectivas, de manera que el aprendizaje, la formación y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de la vida de la persona.

Vygotsky (1973) refiere dos niveles evolutivos aplicables al desarrollo del grupo de estudio: el nivel evolutivo real, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales desde el nacimiento y supone las actividades que las personas pueden realizar por sí solas y que se configuran en su biografía. Lo que las personas pueden hacer con ayuda de

“otros” indica la forma en que se desarrolla el ser humano, pues nadie puede desarrollarse por sí solo. Vygotsky (1973) demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro era diferente y, por consiguiente, el curso de su aprendizaje sería distinto. Pues bien, en el grupo de estudio, esta dinámica permite articular la diversidad de la vida en sociedad. La universidad es diversa respecto a los estudiantes y los profesores que convergen en las aulas cada uno con cargas distintas, con historias propias, con psicologías únicas. Y la universidad alberga esta diversidad respecto al sexo, las culturas, etnias, generaciones, razas, religiones y toda la diversidad humana que se ramifica de una manera infinita.

**Tabla 6.** Teoría y enfoque de los grupos

<b>Teoría</b>	<b>Autor</b>	<b>Perspectiva del grupo</b>	<b>Categoría sobre la diversidad</b>
Tª de campo	K. Lewin	Teoría de campo, Dinámica estructural	Cohesión grupal – Interacción, Reconocimiento.
Sociometría	J. L. Moreno	Grupo= individuo + estructura	Reconocimiento, interacción
Enfoque interaccional	Bales, Robert Freed	Análisis de los procesos de interacción en el grupo	Interacción. Reconocimiento.
Aprendizaje sociocultural	Lev Vygostky	Sociocultural	Variabilidad, interacción, filiación, cuidado, reconocimiento.

**Fuente:** elaboración propia

Ahora bien, caben las preguntas sobre la forma cómo se conforman los grupos, por qué, cómo se comportan las personas en su interior, cuáles son los imaginarios sobre la diversidad, cómo se expresa la acogida en el grupo, cómo ayudan las situaciones referidas a la diversidad a la persona en su crecimiento cognitivo.

El vivir en grupo puede ser considerado como una condición originaria de la existencia humana y como una necesidad primaria; esto significa que no se trata de que las personas busquen los grupos de acogida cuando tienen miedo de estar solos, sino que empieza a tener miedo cada vez que nota la pérdida de su grupo o su rechazo. Las estructuras de acogida ofrecen las posibilidades de desarrollo personal que fueron propuestas por Lluís Duch no se han incorporado a la teoría de los grupos hasta ahora, porque este autor llevó el concepto en el plano psicológico solo hasta la familia y luego lo condujo al plano cívico y al plano



espiritual. Pero no propuso una forma de concebir la acogida en la evolución humana después de las relaciones familiares.

Pero, entonces, los estudiantes buscan en la universidad grupos de acogida para solventar la formación que no obtienen en ninguna otra parte y es el grupo de estudio, esa estructura informal, que se convierte en grupo de acogida para la formación del estudiante que no obtienen en ninguna otra parte. En una estructura de acogida de la persona que requiere cuidado, el grupo ayuda a enfrentar el mundo. En este sentido, toda acción es pro-social. La escucha, la observación, la ayuda, la empatía, la colaboración y el conocimiento contextual del estudiante permiten mejorar el aprendizaje, incidir en la formación integral de manera que el grupo se convierte en un espacio de protección y estímulo a la vida personal y colectiva.

Acoger, cuidar, acompañar significa relacionar a la persona con su entorno, mediante espacios que estimulan la caricia, el empalabramiento, la discusión, el análisis, el desarrollo de competencias sociales, para que interactúe con los otros y con el mundo mediante una posición crítica y transformadora de la realidad.

### **2.5.2. Aproximación al grupo de acogida en el escenario universitario.**

cuando Duch, reflexiona a lo largo de toda su obra filosófica y epistemológica sobre autores importantes como Konrad Lorenz y A. Gehelen fundamentalmente observa que a diferencia de muchos animales y en las relaciones de parentesco entre algunas especies o taxones en general, desde nuestro origen común al ser humano no le bastan sus instintos de comportamiento como características heredadas comunes a toda la especie humana para lograr sobrevivir, sino que durante los primeros años de vida requiere ser “reconocido” y “cuidado” para lograr subsistir y comenzar a ser y a hacerse miembro de un entorno cultural (creencias, costumbres y comportamientos que rodean a una persona e influyen en su desarrollo); de otro modo, cada uno de nosotros estaría irremediamente arrojado a la muerte. Sin embargo, no es así, el ser humano al nacer es “acogido” y “reconocido” “en el seno de la maternidad del hogar” (Bachelard, 1957). En este sentido es que para Duch la “acogida” es una “estructura” a la cual nos acogemos en esta investigación.

En este contexto emerge lo que Duch denomina ambigüedad como un atributo específicamente humano, el que se construye y expresa de múltiples maneras en los distintos planos y escenarios de la vida personal y colectiva; de manera especial, se expresa en la familia y la ciudad como creaciones humanas que han tomado diversidad de rostros y formas de expresión a lo largo de la historia y que cobran vigencia en el escenario escolar universitario, lugar de aplicación del presente estudio.

### **2.5.3. El desarrollo del grupo.**

Al hablar de los grupos de acogida, se expresa la fuerza que tiene lugar cada vez que unas cuantas personas entran en una interacción (una de las categorías de la diversidad planteadas en esta tesis), se encuentran con diferentes intereses (convergentes o divergentes), necesidades, experiencias, modos de reacción emocional e intelectual, relaciones con el entorno. Aquí, pueden observarse dos procesos en los grupos estudiados:

- Primero, que el interjuego funcional de las fuerzas, permitan el despliegue de un modelo individualizado
- Segundo, los factores que permiten la regulación de las fuerzas se encuentran en el marco de un sistema autorregulado por las personas y el grupo.

Los seres humanos se ubican e interactúan con el mundo mediante operaciones corporales y procesos mentales. Los procesos mentales incluyen el procesamiento de la información proporcionada fundamentalmente por los sentidos, el almacenamiento de información, el razonamiento, la toma de decisiones para reaccionar adecuadamente para enfrentar los problemas que emergen en la cotidianidad, en la vida diaria. La psicología cognitiva moderna se encarga del estudio de estos procesos, estudia las conductas del ser humano, interpretadas en función de estos procesos y de cómo se expresa en el marco de las relaciones sociales y aquí las formas como se transforman los grupos de estudio a los grupos de acogida.

Los procesos mentales o cognitivos son complejos e interactivos. No existen puntos específicos en los que se pueda decir que uno concluye y otro inicia. Sin embargo, es posible agruparlos en 4 categorías diferentes con base en el proceso que realizan sobre la información que las personas reciben y de cómo se ubican en el medio ambiente.

Los procesos relacionados a la captura de información como la sensación, la percepción la atención y el lenguaje, reciben la información del medio y la ponen a disposición de los otros procesos. Y los procesos relacionados a la reacción como la emoción y la motivación toman la información y llevan a las personas a tomar acciones. La memoria es el proceso relacionado con el almacenamiento de la información y los procesos concernientes a su procesamiento como el aprendizaje, el pensamiento, el lenguaje y la inteligencia, los cuales permiten analizar tanto la información almacenada como la nueva información capturada por los sentidos para adaptarnos y modificar el ambiente; así, los procesos psicológicos median en la transformación de los grupos.

#### **2.5.4. Estructura de los grupos.**

Para abordar la estructura de los grupos, se suele acudir a modelos jerárquicos o de redes de relaciones, pero estas estructuras se suelen referir al mando o a los vínculos, pero no a las funciones relacionadas con la estructura grupal. En este sentido, puede pensarse en una estructura como la que plantea Imre Lakatos (2007). Cuando este autor quiso discutir la posición de Karl Popper (1986) sobre la falsación, elaboró su teoría del programa científico en la que considera que el núcleo del programa está “defendido” por un anillo periférico de hipótesis que, aunque sean rechazadas (falsadas), el núcleo se mantiene como programa. Con un esquema similar, Jean Claude Abric (2001) encuentra que las representaciones sociales propuestas por Serge Moscovici (1986) son protegidas por un anillo de variabilidad individual. Siguiendo este mismo esquema del núcleo central y el anillo periférico de protección del núcleo, se aventura aquí una propuesta referida ahora a la transformación que ocurre en los grupos de estudio. Se trata de una estructura que se dinamiza gracias a un anillo de actividades que definen el tipo de grupo:

**Figura 1.** Dinámica del grupo de estudio al grupo de acogida



Fuente: elaboración propia

Esa transformación del grupo de estudio en grupo de acogida se da gracias a las actividades desarrolladas por el primero, que consolida relaciones mediante actividades que dinamizan el grupo y lo conducen a ser un grupo de acogida, que incluye las relaciones que se observan en el primer tipo de grupo. Este se caracteriza por relaciones académicas y, probablemente, tiene su origen en una sugerencia del profesor.

**Figura 2.** El grupo de estudio



Fuente: elaboración propia

Como se observa, hay una estructura que representa la relación del núcleo central con un anillo de actividades que dinamizan el núcleo, es decir, el grupo de estudio. Entonces, en la propuesta que aquí se hace, el anillo periférico no se conforma para defender el núcleo, sino para dinamizarlo. La periferia expresa un anillo de comunicación que es la acción del grupo, de modo que, siguiendo a Habermas (1981), la comunicación es en sí misma acción que define un camino que se traza en la medida que se recorre. El primer círculo, *trabajos académicos*, es motivado por la actividad didáctica del docente en el aula en la que invita a los estudiantes a que desarrollen un trabajo escrito o hagan una presentación de un tema en la clase y, con ello, abre la llave de un vínculo de los grupos que asumen temas distintos y que ponen en marcha un sentido relacional que trasciende la tarea.

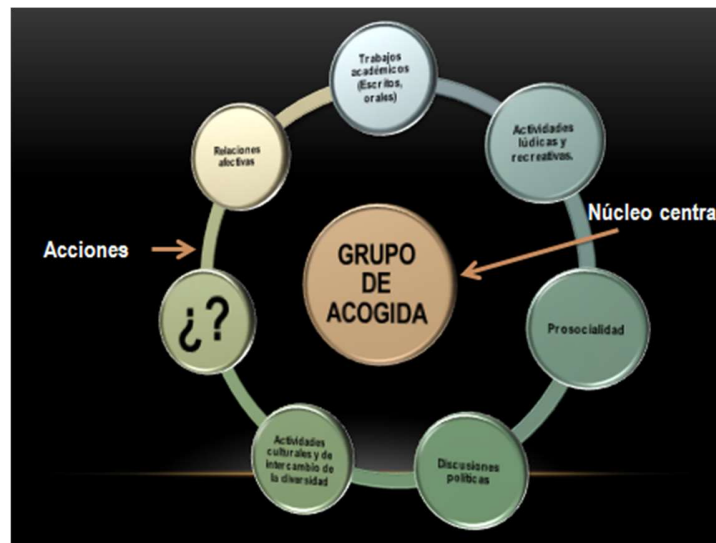
En este proceso se manifiestan diferencias de información y de raciocinio entre los miembros del grupo y empieza a requerirse el apoyo de unos a otros en la comprensión de los textos, de tal forma que se requiere una acción que llamamos apoyo al aprendizaje de los estudiantes. Entonces, surge entre ellos la necesidad de ayuda mutua al enfrentar los temas de la tarea. La ayuda al Otro en un ambiente de conocimiento otorga al grupo un significado académico, por un lado, pero la ayuda excede el contenido del conocimiento y empieza a tejerse la trama del grupo mediante una acción de apoyo o mediante la discusión de puntos de vista diferentes. Los miembros del grupo, entonces, ya no se sienten solos.

Las diferencias entre los miembros del grupo se manifiestan en ese primer contacto en el que unos apoyan a otros. Pero, luego, por sentido práctico, hay que distribuir trabajos, de modo que uno redacta un texto a partir de la discusión, otro lo pasa en el computador, otro expone lo trabajado en el grupo, etc.; allí se van distribuyendo funciones académicas según las habilidades diferentes. Entonces, los compañeros, se asignan tareas distintas, de acuerdo con las capacidades, bajo la presión de los tiempos de entrega, las condiciones para el desarrollo de la tarea, los recursos y los escenarios.

Luego, se encuentra la distribución de trabajos y lecturas, puesto que en esta acción los estudiantes ponen en común las mismas acciones (leer, comprender, exponer, redactar), pero en la dinámica del trabajo los estudiantes intercambian conocimientos, según los saberes previos de cada uno y las lecturas recientes. Entonces, surgen aspectos no controlables por la

naturaleza del grupo de estudio y que da lugar a los aspectos relacionales que escapan a los aspectos que constituyen el grupo de estudio. Hasta aquí, el grupo de estudio gravita en torno al desarrollo de la tarea que incluye contenidos y actividades como organizar las exposiciones, redactar, corregir, etc. Entonces, se abre paso, poco a poco, a lo que aquí se ha venido analizando como el grupo de acogida.

**Figura 3.** El grupo de acogida



Fuente: elaboración propia

En la figura se observa el grupo de acogida representado por el núcleo; en el anillo periférico se presenta la constelación de acciones que le confieren dinámica. La transformación del grupo de estudio en grupo de acogida ocurre gracias a las actividades desarrolladas en torno a la tarea, que crean relaciones que la exceden. El acto de aprender juntos trasciende los contenidos de lo aprendido, de modo que el grupo tiende a volverse algo más que un grupo de estudio y se abre a actividades muy diversas que ya no tienen el objetivo de conocimiento asignado por el profesor, con un propósito de capacitación profesional; entonces, el grupo cobra vida propia y multiplica sus vectores de acción.

Un tipo de acción en este excedente de sentido son las lúdicas y festivas que se dan justamente en las pausas de la acción académica. El grupo detiene su trabajo y celebra: celebra en la pausa del trabajo que ha nacido como un grupo que vive más allá del trabajo

académico o celebra la diversidad que nace en los intersticios, en las grietas. En los silencios de un saber que puede esperar, puesto que la vida no cesa, pero el grupo comprende que la actividad académica no lo es todo y, entonces, celebra que la vida sigue aunque el estudio puede pausarse. En los jóvenes, la música y otras expresiones estéticas vinculadas a la fiesta son un elemento clave de formación de las culturas juveniles (Muñoz, 2006).

La discusión política, la divergencia, la confrontación de ideas guardan relación con el ejercicio de ciudadanía que transcurre en el grupo. Y allí, en el grupo, se manifiestan diferencias que son tramitadas y que se cristalizan en desacuerdos y en acuerdos que inciden en el desarrollo del grupo, que seguramente permite incorporar la diversidad que se ha sido y la que se es en torno a las posiciones de los compañeros. Allí, se cambia de opinión respecto a las tradiciones políticas de los padres, allí, se es joven, se manifiesta una posibilidad propia de disentir y de ser (Aguilera, 2008).

De igual modo, las actividades culturales y de intercambio de la diversidad son actividades que se relacionan con la diversidad en el grupo, donde se hacen visibles los orígenes diferentes, las costumbres de las regiones de donde se proviene. Allí, unos compañeros se asoman al mundo de los otros. Y se suelen regalar cosas de la tierra de cada uno, se intercambian objetos, alimentos, historias de “mi pueblo”. Y estas prácticas tienen efectos vinculantes que trascienden el ámbito de la educación para la capacitación profesional, con acciones que aproximan lo humano referido a la cultura de quien conoce, de quien se puede expresar como distinto en el grupo de acogida. Allí se puede pertenecer a otra etnia, a otra raza y los compañeros se escuchan “como se escucha a un viajero” (Saint-Exupery, 1983).

La solidaridad en el grupo de acogida tiene que ver con la empatía, el altruismo, las habilidades de comunicación eficaz, con la regulación emocional y con el razonamiento moral. En el grupo de acogida, las personas son agentes activos que contribuyen a la causa del Otro, gracias a su capacidad de regular el propio comportamiento ajustado a las necesidades del compañero.

Las relaciones afectivas en el grupo de acogida son una posibilidad y un escenario para el aprendizaje, las relaciones amorosas son frecuentes en los grupos y, en ellos, se experimentan nuevas relaciones, nuevas caricias vinculadas al afecto y al amor lo mismo que

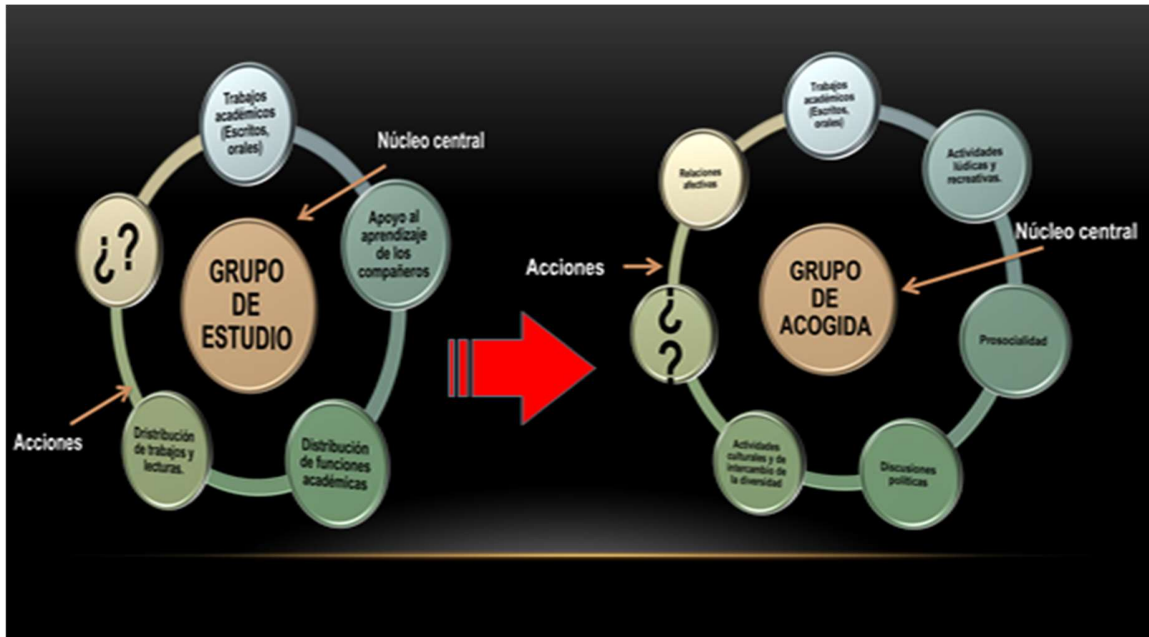
al odio, a la confianza y a la desconfianza, a la ternura y a la agresión. El mundo afectivo del grupo es peligroso en ocasiones, porque los lazos que vinculan en ocasiones también pueden destruir el grupo.

En este anillo de actividades periféricas del grupo se dinamizan aspectos no controlables que no ocurren en el grupo de estudio como estrategia didáctica. La dinámica que transforma el grupo de estudio en grupo de acogida da lugar a aspectos relacionales de orden simbólico, nuevas narrativas, nuevas significaciones sobre lo que significa el grupo, que escapan a la comprensión del grupo de estudio.

Nótese que hasta aquí el grupo gravita en el desarrollo de una tarea que comprende los contenidos del grupo de estudio y los trasciende en el grupo de acogida, por las relaciones nuevas entre los miembros del grupo, originadas en las tareas académicas y trascendidas por el grupo en nuevas formas de relacionarse. Esto significa que la formación integral de los estudiantes no se da por la vía institucional sino en el grupo informal que es el resultado de un ejercicio didáctico, pero que ya la pedagogía no controla. En esta forma, se pasa de un esquema meramente académico, didáctico, a una estructura vital de acogida, en la que se incluye la diversidad como elemento estructurante del grupo. Entonces, la figura 4 cobra sentido en la complejidad del grupo de acogida; es esta se incluyen las actividades del grupo de estudio, pero se trascienden. De modo que esta realidad de los grupos de estudio, que derivan en grupos de acogida, es el lugar de trámite de la formación que la institucionalidad no ofrece.



Figura 4. Transformación del grupo de estudio en grupo de acogida



Fuente: elaboración propia

Como se observa, en el círculo de arriba se incluyen los trabajos académicos que aparecen en el grupo de estudio como su primera motivación que, sin dejar de lado al grupo de estudio, se avanza a la constitución de un nuevo grupo. Con este círculo, podrían agregarse los demás del grupo de estudio, pero, para no alargar la lista, el apoyo al aprendizaje, la distribución de funciones y la distribución de tareas quedan integrados en la actividad de los trabajos académicos. De todas formas, se comprende que en el grupo de acogida, se realizan nuevas acciones que le confieren una dinámica al núcleo que es el grupo y que adquiere nuevas significaciones por su propia dinámica. En la evolución al grupo de acogida, la diversidad le confiere al grupo sesgo e identidad.

El grupo de estudio en el sistema educativo transita por diferentes momentos en los que asume formas y sesgos distintos. El grupo favorece la experiencia de vida, invita al que aprende a adquirir nuevos conocimientos y a asumir una actitud de investigación para encontrar por sí mismo las respuestas a las preguntas que el grupo debe resolver. El grupo de estudio enfrenta momentos de tanteo, de desorientación, de seducción y de errores que no son fáciles de afrontar. Los participantes del grupo de estudio descubren que algunas de sus reacciones y comportamientos regulares resultan inadecuadas, lastiman y no son pertinentes a la dinámica del grupo. Las personas en sus primeras aproximaciones al grupo actúan para

producir empatía con el Otro, lo que permite incorporar actitudes referidas a la confianza y el respeto.

El grupo de estudio suele ser heterogéneo, pues sus expresiones espontáneas incluyen personas de ambos sexos, de distintas edades, diferentes status socioeconómicos, preferencias políticas, religiosas y culturales. Las características de las personas constituyen variables nuevas en este tipo de experiencias. La composición del grupo incide en el propósito de su conformación. Las relaciones que se construyen entre los participantes del grupo provoca la emergencia de nuevas formas comunicacionales, nuevas experiencias de vida, nuevas significaciones, nuevas formas de ser y de estar en el colectivo.

En principio, la persona que se dispone a la vivencia de una experiencia de grupo generalmente está motivada por sus expectativas y por intereses personales que lo llevan a estudiar una carrera en una universidad determinada. Y luego, encuentra razones sobre qué y cómo vivir con otros diferentes en sus formas de ver y significar la existencia y del sentido de estudiar en una universidad.

### **2.5.5. El aprendizaje sociocultural de Vygotsky.**

La contribución de Lev Vygotsky (1973) a la comprensión de la dinámica, estructura y función de los grupos sociales es fundamental puesto que sentó las bases de un nuevo sistema socio-cultural mediante un razonamiento filosófico que introdujo en las ciencias sociales de su época, pues, su teoría propone una aplicación del materialismo histórico y dialéctico al desarrollo humano.

Respecto de la formación en los grupos de estudio, Vygotsky (1973) señala que todo aprendizaje en el sistema educativo siempre tiene una historia previa, una etiología en el marco de experiencias personales y colectivas, de manera que el aprendizaje, la formación y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de la vida de la persona.

Vygotsky (1973), refiere dos niveles evolutivos aplicables al desarrollo del grupo de estudio: el nivel evolutivo real, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de las personas desde su nacimiento, supone las actividades que las personas pueden realizar por sí solas y que se configuran en su autobiografía. Lo que las personas pueden hacer con ayuda de “otros” indica la forma en que se desarrolla el ser humano, pues nadie

puede desarrollarse por sí solo. Vygotsky (1973), demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida y, por ende, el siguiente curso de su aprendizaje sería distinto. A esta la llamó Zona de Desarrollo Próximo –ZDP–. Pues bien, en el grupo de estudio, esta dinámica permite articular la diversidad de la vida en sociedad. Y es que la universidad es diversa respecto a los estudiantes y los profesores que convergen en las aulas cada uno con cargas distintas, con historias propias, con psicologías únicas. Así, la universidad alberga esta diversidad respecto al sexo, las culturas, las etnias, las generaciones, las razas, las religiones y toda la diversidad humana que se ramifica de una manera infinita.

En una estructura de acogida de la persona que requiere de cuidado, el grupo es un mediador en la forma de enfrentar el mundo. En este sentido, toda acción es pro-social. La escucha, la observación, la ayuda, la empatía, la colaboración y el conocimiento contextual del estudiante permiten mejorar los ambientes de aprendizaje, incidir en su formación y transformación, protegerlos y estimularlos a la vida personal y colectiva.

Acoger, cuidar, acompañar significa relacionar a la persona con su entorno, mediante espacios que estimulan la caricia, el empalabramiento, la discusión, el análisis, el desarrollo de competencias sociales, para que interactúe con los otros y con el mundo mediante una posición crítica y transformadora.

# 3. Metodología

## 3.1. Decisiones metodológicas

Con el propósito de responder a la pregunta de investigación planteada y cumplir con los objetivos del estudio, se seleccionó un diseño de investigación específico. El tipo de estudio es descriptivo, fundamentado en la posibilidad de contar la realidad tal como se sucede, sin manipularla, sin intervenirla, con el mayor cuidado posible para no formular especulaciones sobre la realidad de la comunidad académica. Se corresponde con un estudio de caso. Concierno con un modelo de investigación mixto, con un plan de análisis que convoca elementos cuantitativos, cuya información se sistematizó con la ayuda de mecanismos como SPSS (Programa Estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) es uno de los programas de mayor uso en los Estados Unidos así como en América Latina. Los procedimientos estadísticos que incluye la versión 14.0 son de mucha utilidad para aquellas organizaciones que necesiten desarrollar y analizar bases de datos para aplicaciones prácticas o para diversas necesidades de investigación)<sup>10</sup> y elementos cualitativos trabajados con la herramienta Atlas.ti<sup>11</sup>. Este programa proporciona herramientas que permiten localizar, codificar y anotar hallazgos en material de datos primarios, sopesar y evaluar su importancia y visualizar las relaciones a menudo complejas entre ellos)<sup>12</sup>, para proceder a la presentación de las conclusiones las cuales expresan los argumentos y afirmaciones relativas a la presentación de los resultados y su respectiva discusión como valor a la investigación, ya que es el resultado final de la misma.

De acuerdo con lo anterior, este trabajo pretende establecer las líneas de coherencia entre los objetivos de la investigación, el marco teórico, el estudio empírico y la presentación de resultados, para alcanzar la mayor comprensión posible sobre el tránsito del grupo de estudio al grupo de acogida en el escenario de la diversidad.

---

<sup>10</sup> Tomado de: <https://sites.google.com/site/metodologiadeinvestigaciontese/el-software-spss-10112020>

<sup>11</sup> (El propósito de Atlas.ti es ayudar a los investigadores a descubrir y analizar sistemáticamente fenómenos complejos ocultos en datos no estructurados (texto, multimedia, geoespacial).

<sup>12</sup> Tomado de: <https://en.wikipedia.org/wiki/Atlas.ti-10112020>

Los nombres de las personas entrevistadas participantes en la investigación se han sustituido por siglas garantizando la confidencialidad y la uniformidad del sistema de exposición de los resultados.

Para el análisis de datos se definió una nomenclatura que identificó a los participantes como; Entrevistado 1, Entrevistado 2..., Entrevistado 5.

Para el análisis de los datos se utilizó el Atlas.ti, software que permite el tratamiento de datos textuales para trazar redes semánticas o mapas mentales, a partir de la transcripción de la información que se obtuvo de las entrevistas. Con las categorías y subcategorías ya preestablecidas, se determinaron, adicionalmente, unas subcategorías que se agruparon en las categorías y que fueron representadas gráficamente a través de redes estructurales que relacionan entre sí las categorías y subcategorías preestablecidas y emergentes, las cuales hacen explícitas las interpretaciones que soportan los argumentos y conclusiones.

### **3.2. Método mixto**

Para iniciar, se sigue a Hernández-Sampieri (2008), quien afirma que “La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”; por eso, en el proceso investigativo que nos ocupa, hemos acudido a este planteamiento.

El método escogido para el desarrollo de la investigación es el mixto; tal decisión resulta apropiada en cuanto agrega valor al estudio en comparación con utilizar un único enfoque, porque implicó la necesidad de mayores recursos económicos, de involucramiento de más personas, conocimientos, estrategias, recursos técnicos y tiempo.

Siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2008), asumir el enfoque mixto en la presente investigación, representó apropiarse un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que implicaron la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta; esto, con el fin de realizar Descripción (analítica) como producto de los datos y la información recabada para lograr una mayor comprensión del objeto de la presente investigación.

Otro factor que se consideró siguiendo a Creswell (2013a), Niglas (2010) y Unrau, Grinnell y Williams (2005) es que el investigador piensa que este método se armoniza y se adapta más a los planteamientos del problema de investigación. En este sentido, es importante recordar que aquellos problemas que necesitan establecer tendencias, se acomodan mejor a un diseño mixto que requieren ser explorados para obtener un entendimiento profundo. El problema que se observa en la investigación, es complejo y los métodos mixtos pueden ser la respuesta. Esta es una perspectiva en la cual el investigador posee más conocimientos y entrenamiento, sin desconocer la existencia de importantes tendencias en los tres enfoques.

Además, cuenta a favor la posibilidad de producir datos más “ricos” y variados mediante la multiplicidad de observaciones, derivadas de las fuentes de información tomadas para esta investigación como el sistema de planificación de la Universidad de Manizales, los planes de desarrollo y de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, registro de observaciones en el programa y el aula, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes expeditos para el análisis. Sin duda alguna, la posibilidad de potenciar la creatividad teórica por medio de suficientes procedimientos críticos para la valoración, en el proceso es posible que se presenten debilidades, y/o oportunidades, tal como una fábrica que necesita de diseñadores, inventores y control de calidad.

La posibilidad para el diseño, la implementación, y la exploración y explotación de los datos, la utilización de herramientas como Excel, Spss, Atlas.ti, derivados de las fuentes de información con el fin de su utilización con carácter pragmático.

### **3.3. Condiciones del diseño**

Los datos cuantitativos y los cualitativos se conectan de forma simultánea donde un método no es predominante sobre otro; el desarrollo de la investigación no genera sesgos. Los métodos utilizados fueron anidados, es decir, los datos contienen otra función dentro de ellas, esto es, utilizan otra función como uno de los elementos necesarios para operar. Este diseño proporciona una visión más amplia del fenómeno estudiado. En consecuencia, los datos se transformaron para su análisis, lo que implicó que un tipo de dato es compartido en otro y luego se expresa un análisis de ambos conjuntos de datos cuantitativa como cualitativamente.

### **3.4. Diseño paralelo**

En el proceso investigativo se optó por un diseño paralelo o convergente, de integración por la necesidad de usar ambos datos, cualitativos y cuantitativos, de forma concurrente, para juntar los datos y proceder a la comparación de los resultados (ya expuestos en el capítulo resultados), Los datos recolectados permitieron proporcionar una visión más amplia del fenómeno estudiado y el investigador posee una visión más completa y holística en relación con el objeto de la investigación, desde el cual se obtuvo fortalezas para el análisis. La recolección de los datos cualitativos y cuantitativos, permitió la descripción de los resultados e integrarlos a las conclusiones.

Esta metodología permitió ampliar e interpretar los momentos y los tiempos de la investigación. La ruta crítica estableció la relación existente entre lo evidente, lo valorable y lo indeterminado, permitió aproximaciones con la realidad, a partir de las lógicas, los razonamientos, las percepciones, los valores, las ficciones y subjetividades narradas desde el análisis de las fuentes de información presentadas en el marco teórico y las derivadas del sistema de planificación de la Universidad de Manizales, el plan de desarrollo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, el plan de desarrollo del programa de Licenciatura en educación con énfasis en inglés, las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes del programa, las observaciones directa y por supuesto la aplicación del Test Ubuntu.

### **3.5. Tipo de estudio**

Al situar el proyecto de investigación en un programa académico de la Universidad de Manizales, que tiene un carácter democrático, solidario, participativo, incluyente en el cual participa toda la comunidad educativa y representa el universo de esta Universidad, si bien, cabe decir que durante el proceso se recolectaron datos para este estudio, utilizamos una dinámica de acercamiento a los participantes, muchas veces de manera informal. Es decir, siguiendo los parámetros de las perspectivas comunicativas en la que los estudiantes colaboran desde una perspectiva construida entre iguales.

La metodología en la que se enmarca esta tesis es el estudio de caso. Se ha elegido este enfoque metodológico para la investigación por su adecuación al tema de estudio y porque

representa una herramienta de investigación en las ciencias sociales muy potente y pertinente a las intenciones investigativas de esta tesis.

El ámbito de aplicación está definido como la comunidad académica del programa de Licenciatura con énfasis en Inglés de la Universidad de Manizales. El propósito fundamental de esta tesis es el estudio de algunos aspectos del método del caso de investigación como herramienta para crear teorías con mecanismos causales.

Se parte de la existencia de una realidad externa, compleja, que puede ser conocida por la observación y la triangulación ya que la observación es falible y posibilita este ejercicio; además, el realismo supone la posibilidad de evaluar el conocimiento con medidas de fiabilidad y validez.

Desde la perspectiva de esta investigación, se intenta realizar descripción analítica válida a partir del estudio, detallando los acontecimientos en el contexto de la vida social e institucional del programa. Aun así, se espera brindar “conocimiento científico y aporte a la ciencia”, en tanto que el estudio explicativo e interpretativo aquí planteado en la perspectiva del caso de estudio viene de la teoría.

En lo relacionado con el diseño, la investigación tiene como propósito la descripción analítica de los conceptos e idea que se asocia a la forma sensible o perceptible sobre el signo y al objeto que representa en las comunicaciones, las entrevistas y las consultas realizadas, acogiéndonos al diccionario de cada persona e incluso el grupo, ya que cada una le asigna un valor mental o emotivo diferente a dicha experiencia en el seno de la comunidad académica del programa. Se preparó la actividad orientada a la recolección de datos y evidencias como las fuentes del caso que nos ocupa; estas fuentes fueron el sistema de planificación, documentos maestros de la facultad y del programa, micro currículos, se desarrollaron entrevistas a profundidad y se aplicó un instrumento tipo encuesta a los estudiantes del programa académico. Como segunda medida se procedió a la confrontación de estos datos con las categorías de análisis desarrolladas en el marco teórico.

Es importante precisar el uso del estudio de caso como herramienta para la creación de teoría, de modo que nos concentramos solo en aquellos aspectos más vinculados con nuestro objetivo. También es de anotar que los estudios de caso, utilizan uno o más métodos para acercarse al objeto de estudio. Su importancia reside en su utilización y su tratamiento por



tanto se puede discernir que es un método, un diseño o una muestra, lo cual coincide con el propósito de la presente investigación.

Siguiendo a Yin (2003), si hablamos de los componentes del estudio de caso, se pueden citar siete componentes, a saber: a) Planteamiento del problema el cual está presentado en la primera parte de la investigación b) Objetivos, propósitos los cuales ya hemos descrito en detalle c) unidad de trabajo, en este caso, los estudiantes y docentes pertenecientes al programa de licenciatura con énfasis en inglés d) fuentes de datos e instrumentos de recolección, en esta investigación está representados por el sistema de planificación de la Universidad de Manizales, el plan de desarrollo de la facultad y del programa, micro currículos del programa. e) las lógicas que vinculan los datos con preguntas y proposiciones, las cuales están representadas en la utilización de la herramienta SPSS. f) criterios para interpretar los datos g) reporte del caso, el cual se presenta como resultados y conclusiones, las cuales configuran la tesis.

### **3.6. Procedimiento**

En atención al proceso investigativo, las fases en la investigación del estudio de caso planteado, Hernández-Sampieri (2010) y Yin (2003) las fases a seguir en la investigación son las siguientes:

1. Planteamiento del problema.
2. Determinación de la unidad o unidades de análisis
3. Delimitación del contexto que rodea al caso
4. Fuentes de información y diseño de los instrumentos de medición.
5. Propuesta de la lógica que vincula los datos con las preguntas y proposiciones
6. Análisis y discusión de la información recopilada
7. Definición de los criterios empleados para interpretar los datos y efectuar descripción analítica.- Conclusiones
8. Elaboración del reporte de resultados.

### **3.7. Contexto que rodea el estudio**

Tal como se anunció en la Introducción el proyecto de investigación se aplicó en el programa de Licenciatura con énfasis en inglés, adscrito a la Facultad de Ciencias sociales y humanas de la Universidad de Manizales, en Manizales, Caldas.

La población seleccionada para llevar a cabo la investigación corresponde a personas responsables en el más amplio sentido de la palabra; puesto que en el caso de los aspirantes a esta Licenciatura deciden matricularse, lo hacen movilizados por su propia voluntad, ya que no se trata de una etapa de enseñanza obligatoria, sino que están movilizados por el deseo de formarse en lo superior y para lo superior en el marco de una disciplina, con el fin de desempeñarse profesionalmente desde ella.

En general, son responsables frente a su proceso de formación profesional y en cumplimiento de su rol como estudiante de sus deberes, con la calidad requerida y demanda sus esfuerzos personales y colectivos desde lo familiar y lo socialmente construido como la vida en común, la sociedad, lo cual se expresa como una necesidad interna que el estudiante asume de forma consciente, que le despierta vivencias de satisfacción así como la disposición a responder por sus actos. Se orientan a lograr algo por su propio esfuerzo y confían en sus capacidades en lo cual deben desplegar autorregulación para lograr un alto nivel de autoconfianza; y todo empieza con la manera como se ven, como se perciben y de cómo se relacionan con sus iguales. Son conocedores de su pasado, con conciencia del presente y aprenden de su relación con el contexto y, por supuesto, de sus iguales con miras hacia el futuro.

En relación con los docentes, de la Universidad de Manizales y del programa, tienen formación y experticia en aspectos relacionados con la inclusión y la diversidad, necesarios en la orientación de los estudiantes hacia el aprovechamiento óptimo de sus potencialidades en coherencia con sus expectativas y necesidades particulares; este es un factor conducente a la generación de ambiente universitario de equidad, de respeto, de equidad ya que en las concepciones pedagógicas de los docentes prevalece el paradigma de la educación inclusiva, abierta, con acceso para todos y todas, abanderan un escenario de formación en el que ser diferentes, distintos, únicos, con potencial conjuga la riqueza diversa del género humano en

el más amplio aspecto con la posibilidad de acceder a nuevos escenarios de aprendizaje desde la particularidad especial que posea cada ser.

### 3.8. Determinación de la unidad o unidades de trabajo

Para esta investigación, fundamentalmente la población está determinada por docentes vinculados contractualmente con la Universidad de Manizales y estudiantes de IV hasta X semestre del programa de Licenciatura en educación con énfasis en inglés. Los estudiantes con los que se trabajó en la encuesta están entre los 19 y los 39 años y las mayores frecuencias están entre los 21 y los 24 años. Los grupos del programa estudiado son siete distribuidos de la siguiente manera:

**Tabla 7.** Cantidad de estudiantes por semestre

Semestre	Número de estudiantes
IV	14
V	16
VI	17
VII	13
VIII	12
IX	4
X	24
Total	100

**Fuente:** elaboración propia

Los grupos en referencia son relativamente pequeños, en comparación con los grupos de otros programas, lo cual favorece la interacción entre los estudiantes que los conforman.

**Tabla 8.** Distribución por sexo

<b>Sexo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
F	85	85%
M	14	14%
M / Cis-genero	1	1%
Total	100	100%,

**Fuente:** elaboración propia

Del total de estudiantes encuestados, el 85% fueron mujeres, el 14% hombres y 1% dice que no eran ni hombres ni mujeres. La mayoría femenina remite a la tradición de formación en algunas carreras ha sido de hombres como medicina, derecho, arquitectura, entre otras; y otras, como la docencia, la enfermería y el trabajo social han sido cursadas por mujeres. Esta distribución tradicional en Colombia tiende a cambiar, puesto que las mujeres participan en todas las áreas del saber.

### **3.9. Respecto a las personas entrevistadas**

Los criterios de selección fueron la experiencia, las capacidades, los conocimientos y las habilidades para desempeñarse como docente.

#### **3.9.1. Fuentes de información.**

En el proceso investigativo se entrevistó a siete estudiantes que fueron seleccionados intencionalmente, uno de cada semestre a partir de IV semestre es decir IV, V, VI, VII, semestre del programa. Quienes cursan VIII y X se encuentran en práctica empresarial por fuera de las instalaciones del programa y de la Universidad; la gran mayoría se desempeña laboralmente, lo cual dificultó la posibilidad de entrevista. Entonces, para el desarrollo de esta, como primera medida, se firmó el consentimiento informado y se procedió a la entrevista a cada uno; los escenarios en los cuales se realizó la entrevista fueron los cubículos del centro de biblioteca de la Universidad de Manizales.

Los entrevistados internacionales y directivos de la Universidad fueron los siguientes:

*Entrevistado 1. España.* Licenciado en Filosofía, 1979 por la Universidad de Granada. Doctor en Filosofía y C.C. de la Educación, 1987 por la UNED (Madrid). Profesor Titular de la Universidad de Granada desde 1987. Artículos de revistas (11), Colaboraciones en obras colectivas (15), Libros (3), Tesis (1), Tesis dirigidas (8), Coordinación (1 publicación).

*Entrevistado 2. Brasil.* Universidad de Bahía Brasil, Doctor en Educación contemporánea. Editor de la revista brasilera en educación de jóvenes y adultos, Editor en la revista Diario brasileño de Autobiografía e Investigación. Es profesor en la Universidad de Brasilia, trabaja en el Departamento de Métodos y Técnicas. Todavía trabaja como profesor visitante en Colombia, precisamente, en la Universidad Católica de Pereira (UCP) y en la Universidad de Manizales. En ambos, como profesor en programas de posgrado donde tiene un papel de profesor visitante internacional.

*Entrevistado 3.* Geólogo de la Universidad de Caldas. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Católica de Manizales. Magister en Desarrollo y Medio Ambiente de la Universidad Nacional de Colombia, Doctorando Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales. Director del programa de Licenciatura con énfasis en Inglés de la Universidad de Manizales.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y luego se transcribieron para facilitar su análisis. Este apartado en la investigación, representa la posibilidad para un análisis en profundidad del conocimiento y los saberes y la gestión que porta desde la perspectiva individual de cada entrevistado, cada concepto sobre el cual se convoca cada uno de los entrevistados en el ejercicio de la docencia y su relación con los alumnos en el escenario de aula permiten comprender, interpretar cómo se habita este espacio, cómo se vive junto al Otro.

### **3.10. Instrumentos**

Test para determinar el índice de diversidad en los estudiantes del programa de Licenciatura en educación con énfasis en inglés de la Universidad de Manizales, uso del programa Excel, uso del programa SPSS y el programa Word.

### 3.11. Recolección de los datos

Para la recolección de datos en el proceso investigativo, este se desarrolló a partir del uso de diferentes métodos de recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos desde los cuales se indican:

**Tabla 9.** Instrumentos Recolección de datos

<b>INTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS</b>	<b>INTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS</b>
Observación directa	Tests - Ubuntu
Entrevista a profundidad	
Sistema de planificación universidad de Manizales	
Plan de desarrollo Facultad de Ciencias Sociales y Humanas	
Plan de desarrollo programa de licenciatura en educación con énfasis en inglés	

Fuente: elaboración propia

### 3.12. La observación directa

La observación participante es la otra estrategia de recogida de información que se propone en este estudio Willig (2001). La observación participante requiere de una intensa inmersión en una realidad singular y contingente para interactuar e impregnarse con todos los sentidos en la cotidianidad de las personas para comprender la perspectiva de los actores. Willig (2001), argumenta efusivamente que la observación participante “es el método más absorbente y enérgico para el estudio de un grupo, su atractivo reside en el transcurrir incierto entre la atracción por sostener un diseño y la deriva a la que conduce lo imprevisto”.

Se trata de un método que supone una implicación emocional e ideológica para el investigador. La calidad de la observación depende de la capacidad de percibir y sentir los juegos desde una perspectiva relacional con contenidos explícitos e implícitos; además, depende de la calidad de los vínculos de confianza y cooperación que la investigadora establece con los participantes de la investigación Willig (2001). Tomando en cuenta estas descripciones sobre la observación participante vemos que algunas de sus características se asemejan a la descripción de la naturaleza del trabajo grupal, ofrecidas en este estudio.

La observación, como recurso, permitió prestar atención, estar alerta y recopilar elementos, datos de la realidad social, en nuestro caso, de los estudiantes y los docentes, a partir de los cuales se elaboran descripciones que enriquecen la investigación y que conforman un corpus de información para el análisis. Para Barbara Kawulich (2006) la observación ayuda a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos y proporcionando descripciones detalladas de la realidad que se desea conocer.

La observación en la investigación representó la posibilidad de indagar, discutir y concluir sobre las inquietudes que ronda en la mente del investigador y de los sujetos de investigación; la observación permitió prestar atención a las categorías con las cuales se inició el estudio, permitió el acto de descubrimiento de nuevas categorías y de cómo estas, aparte de ser representadas, se colocaban en acción; también se despejaron interrogantes y se configuraron respuestas con lo captado en el proceso disponiéndolo para la verificación con el cruce con las otras fuentes de información y la confrontación de las categorías tratadas.

El ejercicio de observación permitió descubrir los interés de los jóvenes en el escenario educativo del programa y de la universidad, posibilitó observar las relaciones, las interacciones, las acciones relacionadas con el reconocimiento, el cuidado y la interacción , y por supuesto las estrategias que utilizan para alcanzar sus metas, descubrir sus habilidades y desarrollar sus potencialidades.

### **3.13. Las entrevistas en profundidad**

La entrevista en profundidad es una de las técnicas de recolección de datos sobre los cuales derivar información relevante para las investigaciones en las ciencias sociales (Valles, 1999). De igual forma que Taylor y Bogdan (1987), entendemos que las entrevistas cualitativas en profundidad “son encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a profundizar sobre la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes” (p. 101). Con la utilización de la herramienta de la entrevista en profundidad se pretende ayudar a la comprensión teórica sobre el tema Taylor y Bogdan (1987) y aportar elementos de contrastación procedentes de voces diversas de los estudiantes y docentes del programa.

Las entrevistas a los docentes, los expertos internacionales, las directivas y los estudiantes se realizaron en reiterados encuentros entre el investigador y los informantes. Estos momentos estuvieron orientados a la comprensión de las perspectivas de los informantes sobre los temas centrales de la investigación. Como técnica para el desarrollo de la entrevista, se utilizó una guía, una grabadora y la libreta de notas. El protocolo de la entrevista fue solo una lista de temas y aspectos generales en relación con las categorías de análisis que orientaron la búsqueda de las vivencias y la cotidianidad de los informantes en relación con los objetivos que se querían investigar, tales como la diversidad, la convivencia, la vida en lo colectivo y en lo personal de los entrevistados y su desempeño en el escenario escolar atendiendo al rol que se desempeña.

En primer lugar, se explicó la metodología y los usos de la información que resulte de la entrevista y la descripción de un compromiso institucional sobre la confidencialidad de los datos que permitan identificar a la persona entrevistada. Luego, se preguntó por el perfil del entrevistado sobre su rol, sus funciones, sus compromisos con el tema y el área de su desempeño profesional. A continuación, se procedió a realizar la entrevista.

El proceso investigativo, representó como primera medida, la posibilidad de saber con quién se habla, a quien se entrevista y cuáles son sus expresiones respecto a las categorías trabajadas. La posibilidad de encontrar la máxima cantidad de información posible sobre la investigación y de encontrar en los entrevistados, sus cualidades y puntos fuertes, basándose en la formación y experiencia profesional del entrevistador. Se consideraron las situaciones o conversaciones que pudieran derivar en la exposición de esas cualidades y buscarlas sin que resultara forzado para el entrevistado y se pusieron al servicio del proceso investigativo.

### **3.14. Test Ubuntu**

El instrumento utilizado se denomina índice de inclusión, su nombre es “te veo y te reconozco”. Es un instrumento desarrollado por el Dr. Diego Villada Osorio<sup>13</sup>, ha sido sometido a prueba y está validado con juicio de expertos. Es una batería de 44 ítems, con aplicación individual o colectiva, de autoadministración. Tiene como propósito evaluar el

---

<sup>13</sup> Doctor en educación, doctor en Ciencias de La Educación: Currículo, Universidad del Cauca. Doctorado En Neurociencias y Biología Del Comporta Universidad Pablo De Olavide



índice de inclusión y diversidad humana en el escenario educativo y de cómo este proceso se vincula a la vida diaria. Es un test sin limitación de tiempo en su aplicación, aunque su diligenciamiento promedio está ubicado en 60 minutos, evalúa la categoría diversidad; variabilidad, reconocimiento, filiación, interacción y cuidado. En esta investigación, se realizaron algunas modificaciones de ese instrumento, que fueron aprobadas por el investigador y avaladas por los expertos<sup>14</sup>. La ficha técnica del Test Ubuntu es la siguiente:

**Tabla 10.** Ficha técnica de la encuesta

Título de la investigación	La universidad como estructura de acogida de la diversidad Un estudio de caso – Universidad de Manizales
Unidad de muestreo	Estudiantes del programa de licenciatura en educación con énfasis en inglés.
Tipo de encuesta.	Directo-personalizado
Directo-personalizado Sitio de encuesta	Aulas de la Universidad de Manizales
Población total de estudiantes en el programa	100 estudiantes
Población encuestada (N)	100 estudiantes
Fecha de iniciación de Encuestas	Septiembre 1 de 2018
Fecha de terminación de Encuestas	Octubre 23 de 2018
Fecha de iniciación del procesamiento de datos	Diciembre de 2018
Tutor de tesis	Phd. Diego Villada Osorio
Fecha final de entrega	Agosto de 2019

**Fuente:** elaboración propia

El Test, es un instrumento que, en nuestro caso, fue diligenciado por todos los estudiantes del programa de Pedagogía con énfasis en inglés. Cada respuesta se puntuó según tres opciones de respuesta: SI, Parcialmente y NO. Para las respuestas Si, los mismos estudiantes se calificaron con 1.0. La respuesta Parcialmente se calificó con 0.5, y para el No, se calificó

<sup>14</sup> Véanse cartas de aprobación y de validación en el anexo 1.

con 0.0. Estos puntajes fueron sumados a la derecha. Luego, se sumaron las de columnas y se escribió el resultado al final. En la página siguiente se calculó cada categoría y el índice de diversidad individual.

En el proceso investigativo el Test Ubuntu, representó la posibilidad de operacionalizar las categorías de trabajo como el grupo de estudio, el grupo de acogida y la diversidad humana. Permitió desarrollar de manera objetiva y evaluar las expresiones de estas categorías, desde una perspectiva metodológica. El instrumento aplicado permite por su tipo, la realización de análisis en doble vía, esto es descriptiva-analítica; estos son indicadores cuidadosamente seleccionados con base en las categorías de diversidad y el currículo. Los indicadores cumplen con las condiciones de validez y fiabilidad que exige la relación entre lo operativo y lo conceptual, a partir de lo cual se puedan expresar definiciones operativas que permitan contrastar los datos y ajustarse a la realidad consultada, como lo precisa Rodríguez (2010).

A la base científica del instrumento –en la medición de las categorías de la investigación– se establecieron criterios representados en el algoritmo de análisis para asignar números a los objetos, de tal modo que esos números representaran cantidades de atributos, entendidos estos como las características de las acciones en relación a los objetos, que son objeto de esta investigación como los grupos de estudio y de acogida en el escenario de la diversidad. Esta medición permitió contrastar empíricamente los objetivos planteados, a partir de los cuales se emiten los resultados y las conclusiones.

De lo anterior se desprende, que la importancia de la medición realizada con el Test, favoreció la orientación en el proceso investigativo y contribuyó a la comprensión del objetivo de la investigación. Permitió considerar las categorías en sus respectivas dimensiones e indicadores, permitió cuantificar ciertas conductas de los estudiantes en situación de grupo, posibilitó aproximaciones cercanas a la realidad de los estudiantes, complementándose con datos del sistema de planificación de la universidad, las entrevistas, y los planes de desarrollo de la facultad y del programa. El test utilizado presenta la gran categoría diversidad, la cual se dinamiza en subcategorías analíticas, las cuales permitieron reflexionar respecto a una categoría sintética, en un análisis dialéctico. El Test utilizado es el siguiente:

**Tabla 11.** Categorías de análisis

<b>Diversidad</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Sub- categorías analíticas</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Sub-categoría sintética</b>
Diversidad / Variabilidad		1. ¿Hago mantenimiento a las relaciones con el grupo?	Dinámica
		2. ¿Intervengo en las actividades propias del grupo?	
		3. ¿Siento que el grupo está integrado?	
		4. ¿Ayudo a que el grupo mejore su dinámica?	
		5. ¿Aprovecho el potencial del grupo?	
		6. ¿Considero que las características del grupo pueden mejorar?	
Diversidad / Interacción		7. ¿Establezco diálogos con facilidad en el grupo? 8. ¿Converso con todo el mundo?	Acción

		<p>9. ¿El dialogo es la constante en el grupo?</p>	
		<p>10. ¿He creado nuevos contactos en el grupo?</p> <p>11. ¿El contacto es directo con las personas?</p> <p>12. ¿Hay contacto físico personal con los integrantes?</p> <p>13. ¿Me considero respetado(a)?</p> <p>14. ¿Respeto a mis compañeros(as)?</p>	
		<p>15. ¿La constante en el grupo es el respeto?</p>	
Diversidad / Reconocimiento		<p>16. ¿Acepto el grupo tal como es?</p> <p>17. ¿Me siento aceptado(a) en el grupo?</p>	Comunicación
		<p>18. ¿Me deberían aceptar de mejor manera en el grupo?</p>	
		<p>19. ¿Estoy satisfecho(a) con el grupo?</p> <p>20. ¿Me siento motivado(a) con la dinámica del grupo?</p> <p>21. ¿Disfruto de las condiciones del grupo?</p> <p>22. ¿Me identifico con el grupo?</p> <p>23. ¿El grupo dignifica mi condición personal?</p>	

		24. ¿El grupo favorece la dignificación de sus integrantes?	
--	--	---	--

<b>Acogida</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Sub- categorías analíticas</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Sub-categoría sintética</b>
Acogida / Filiación		25. ¿Existe unión en los integrantes del grupo? 26. ¿Aporto a la dinámica vinculante al grupo? 27. ¿Percibo que las relaciones entre los integrantes del grupo cada vez son más fuertes? 28. ¿Considera que en este grupo se defiende o ampara a cada uno de los integrantes sin distingo alguno? 29. ¿Existen incentivos reales y concretos que permiten el buen desarrollo del grupo?  30. La universidad conforma los grupos, no los estudiantes.	Pertenencia
		31. ¿La protección en el grupo, no es un asunto simbólico, sino real y concreto? 32. ¿Cada vez me siento más protegido por el solo hecho de pertenecer al grupo? 33. ¿En términos generales el grupo ha constituido los mecanismos reales para preservar mi propia motivación? 34. ¿Pertener a este grupo es un asunto real de gratificación y confianza? 35. ¿Considera que la confianza en el grupo genera ánimo para obrar?  36. ¿Este es un grupo que me brinda el ánimo necesario para pertenecer a él?	
Acogida / Cuidado		37. ¿Se siente identificado(a) con la manera natural como se desenvuelve el grupo? 38. El trato y las relaciones entre los integrantes del grupo propician un ambiente de bienestar personal? 39. ¿A medida que pasan los días crece la familiaridad en el grupo? 40. ¿Me siento seguro al pertenecer a este grupo?  41. ¿Crece el sentimiento de protección para todos y cada uno de los integrantes del grupo?	Praxis
		42. ¿Me anticipo a los problemas del grupo? 43. ¿Cuido el grupo como una organización?  44. ¿Procuró buenas relaciones con los compañeros?	

--	--	--	--

Fuente: elaboración propia

### 3.15. Limitaciones de la investigación

En el desarrollo de la investigación se presentaron las siguientes limitaciones:

- Escasez bibliográfica sobre estudios relacionadas con los grupos de estudio y los grupos de acogida en el escenario educativo colombiano, lo que conllevó a complementar la información con la concepción e identificación de categorías educativo permitieran dar respuesta al objeto de la investigación
- De un universo de 8 instituciones de educación superior solo se pudo obtener datos de 5 universidades debido a:
  - La existencia de una cláusula de confidencialidad no permitió la aplicación de la entrevista en la institución de educación superior seleccionada en la ciudad de Bogotá
  - El acceso a la información fue difícil debido a que el objeto de estudio fue visto como una amenaza, teniendo en cuenta que implicaba dar información de las actividades que realiza la institución en sus procesos académicos.
- Las entrevistas fueron dirigidas a conocer las formas de relación, la convivencia, el estar juntos en el escenario educativo, lo que generó respuestas limitadas.

## **4. Resultados: Análisis y Discusión**

El presente capítulo se ha elaborado a partir de los datos de la muestra descrita en la metodología y su relación con las categorías de la investigación. Los datos obtenidos y su representación gráfica, así como las estimaciones poblacionales se pueden prever utilizando un nivel de confianza del 95%; expresa ello que los datos corresponden a parámetros que incluyen a la población intervenida y representan la media poblacional del programa de Licenciatura en educación con énfasis en inglés de la Universidad de Manizales.

### **4.1. Análisis Cuantitativo - estadístico**

#### **4.1.1. Análisis SPSS.**

El objetivo de este estudio estadístico consiste en determinar el comportamiento de las categorías desarrolladas en el marco teórico en la población de estudiantes del programa académico, influyen en el desarrollo de las categorías, variables como: la edad, el género, los hobbies, el ser madres o padre de familia, experiencia de trabajo en temas similares o cercanos al objeto de formación del programa, Experiencia de trabajo con niños, adolescente o jóvenes.

Con este propósito se efectuaron, los correspondientes análisis descriptivos de las categorías y variables propuestas y desarrolladas ampliamente en el marco teórico y el metodológico, las cuales se incorporaron mediante contraste atendiendo si estas estadísticamente son significativas o la emergencia de otras permiten comprender de manera amplia como se expresan y son comprendidas en la comunidad objeto de esta investigación.

#### **4.1.2. Descripción del estudio estadístico.**

Como primera medida, el tipo de estudio que presenta este capítulo de resultados se elabora a partir de la aplicación del Test Ubuntu, es un tipo de estudio soportado en la estadística descriptiva-analítica, con el fin de obtener conclusiones útiles y hacer deducciones



sobre la población objeto de esta investigación. Su base está en la información numérica de la muestra, se realizaron observaciones de campo, análisis documental (Sistema de planificación universidad de Manizales, plan de desarrollo de la facultad y del programa), entrevistas a profundidad. Como segunda medida, se seleccionaron las categorías a analizar, este estudio es multicategorial y como tercera medida cabe destacar que el análisis que contiene, se corresponde con un análisis descriptivo analítico sobre el Test aplicado, soportado fundamentalmente en la herramienta Excel y SPSS.

#### **4.1.3. Características de la muestra y de las categorías seleccionadas.**

Características de las muestras: en el capítulo metodológico se presentó la muestra seleccionada que corresponde al grupo de estudiantes pertenecientes al programa de Licenciatura en educación con énfasis en inglés de la Universidad de Manizales.

##### Categorías seleccionadas

La categoría que se han tenido en cuenta en este estudio y su implicación con la muestra, son:

Categoría

Diversidad humana.

Sub categoría

Variabilidad, reconocimiento, filiación, interacción, cuidado

##### Análisis estadístico efectuado

Análisis descriptivo de las categorías. Los resultados que se presentarán son:

Análisis descriptivo

Tablas de frecuencias.

Estadísticos correspondientes.

Gráficas que resumen los resultados anteriores (diagrama de barras o histogramas, según sea la categoría cualitativa o cuantitativa).

Extrapolación de aquellos resultados que forman parte del objetivo de la investigación estimaciones poblacionales con un nivel de confianza (fiabilidad de acierto) del 95%.

#### **4.1.4. Análisis descripción-analítica.**

El análisis descriptivo- analítico que comprueba si es estadísticamente significativa la relación entre las categorías y subcategorías (y otras localizaciones) en tanto la diversidad humana, los contrastes con los objetivos que se analizarán son: Edad, sexo, hobbies, rol en el escenario familiar.

En aras de realizar un análisis descriptivo-analítico a partir del instrumento aplicado a la población objeto de estudio de investigación, la discusión de los resultados tendrá entonces la siguiente rúbrica: presentación de hechos estilizados (paneo general descriptivo de los datos), análisis de los resultados a partir de los componentes intercalados que permiten relacionar características en la población de estudio, finalmente discusión y conclusiones a partir de la categoría y las sub-categorías de estudio en relación con el objeto de la investigación.

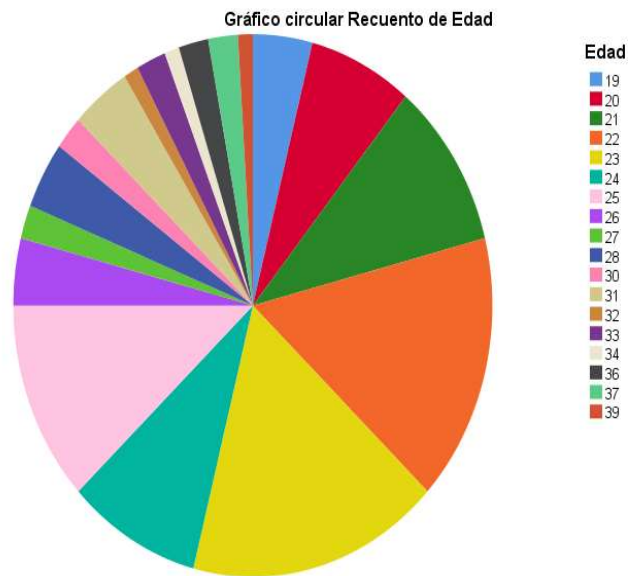
Así entonces siguiendo con la línea propuesta, es preciso acotar que se aplicó el instrumento a 100 estudiantes del programa de Licenciatura en Educación con Énfasis en Inglés del semestre IV a X. En aras de la claridad sobre el comportamiento de los datos a analizar, se tendrá este primer momento de descripción estadística de los datos encontrados en el instrumento que se aplicó.

**Tabla 12.** Edad por estudiantes

Edad por estudiantes		
Edad	Estudiantes por edad	% sobre el total
19	4	4%
20	6	6%
21	11	11%
22	16	16%
23	17	17%
24	9	9%
25	12	12%
26	4	4%
27	2	2%
28	4	4%
30	2	2%
31	4	4%
32	1	1%
33	2	2%
34	1	1%
36	2	2%
37	2	2%
39	1	1%
TOTAL	100	100%

Fuente: elaboración propia con base en instrumento aplicado

**Gráfico 1.** Edad por número de estudiantes



**Fuente:** elaboración propia con base en instrumento aplicado

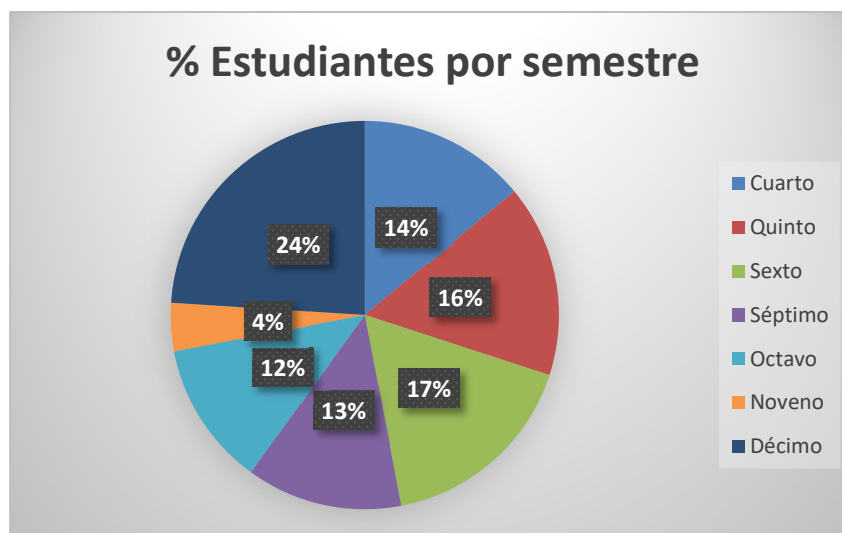
En total se realizaron encuestaron 100 personas con un promedio de edad de 24 años y una desviación estándar de la población de 4,37 años y una varianza de esta de 18,9 años y, finalmente, una moda estadística de 23 años.

**Tabla 13.** Estudiantes por semestre

Estudiantes por semestre		
Semestre	Estudiantes	% sobre el total
Cuarto	14	14%
Quinto	16	16%
Sexto	17	17%
Séptimo	13	13%
Octavo	12	12%
Noveno	4	4%
Décimo	24	24%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia con base en instrumento aplicado

**Gráfico 2.** Estudiantes por semestre



Fuente: elaboración propia con base en instrumento aplicado

La tabla 12 y el gráfico 1 nos permiten identificar un panorama de los estudiantes a quienes se aplicó el instrumento y en qué semestre se encontraban; esto será soporte para

realizar descripción a partir del proceso que han adelantado los estudiantes dentro del programa. De la información anterior, es válido mencionar que en los semestres del 4° al 8° se concentra cerca del 72% de la población encuestada.

**Tabla 14.** Estudiantes por género

Estudiantes por genero		
Genero	Estudiantes	% sobre el total
F	85	85%
M	14	14%
M / Cisgenero	1	1%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** elaboración propia con base en instrumento aplicado

**Gráfico 3.** Estudiantes por género



**Fuente:** elaboración propia con base en instrumento aplicado

De la información de la tabla 13 y el gráfico 2, podemos identificar cómo se encuentra distribuida la población a la cual se le aplicó el instrumento a partir de su género, marcando una amplia diferencia con la prevalencia del género femenino con una concentración del 85% de los estudiantes.

**Tabla 15.** Estudiantes con otros estudios

<b>Estudiantes con otros estudios</b>		
<b>Otros estudios</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>% sobre el total</b>
<b>0</b>	18	18%
<b>1</b>	82	82%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** elaboración propia con base en instrumento aplicado

De la población a la cual se encuestó, 82 personas han realizado estudios informales adicionales al programa de Licenciatura en educación con énfasis en inglés (como diplomados, talleres, seminarios sobre cuidado y atención a infantes y menores), mientras que 18 personas no han realizado estudios adicionales; este dato es fundamental para identificar el comportamiento en patrones de relacionamiento y construcción de tejido social dentro del grupo a analizar. Es importante anotar que 0 hace alusión a no tener estudios adicionales y 1 hace referencia a sí tener estudios adicionales.

**Tabla 16.** Estudiantes con experiencia laboral

<b>Estudiantes con experiencia laboral</b>			
<b>Otros estudios</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>% sobre el total</b>	
0	38	38%	
1	62	62%	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	

**Fuente:** elaboración propia con base en instrumento aplicado

Para el proceso de análisis descriptivo, es importante identificar en el grupo de análisis si los estudiantes tienen experiencia laboral y si la tienen (ligada a temas educativos) encontrar si es con niños o jóvenes. En ese sentido, según la tabla 16, se puede destacar que el 62% de

la población tiene experiencia laboral, mientras que el 38% no ha tenido aun dicha experiencia. Y, según las tablas 17 y 18, se evidencia que 69 personas del grupo han tenido experiencias de trabajo con niños, mientras que 30 lo han tenido con jóvenes.

**Tabla 17.** Estudiantes con exp. con niños

Estudiantes exp. con niños			
Otros estudios	Estudiantes	% sobre el total	
0	31	31%	
1	69	69%	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	

Fuente: elaboración propia con base en instrumento aplicado

**Tabla 18.** Estudiante con exp. con jóvenes

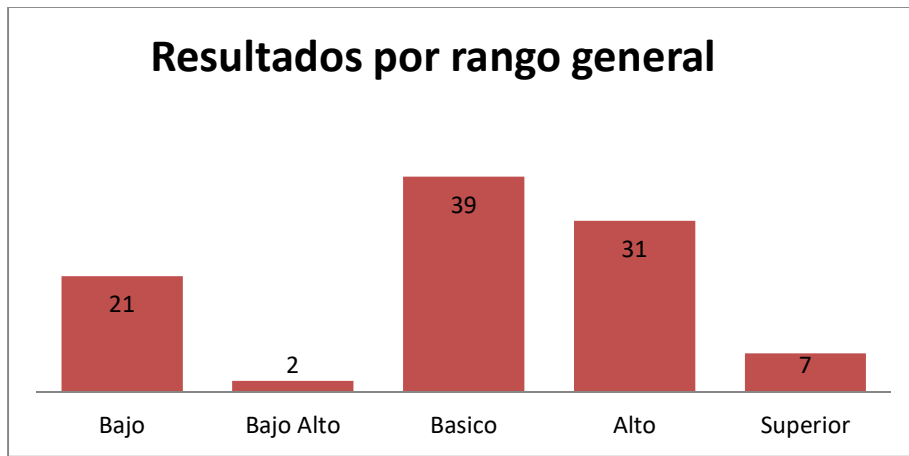
Estudiantes exp. con jóvenes			
Otros estudios	Estudiantes	% sobre el total	
0	70	70%	
1	30	30%	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	

Fuente: elaboración propia con base en instrumento aplicado

Por otro lado, en el siguiente cuadro (histograma 1 y gráfico 4), se encuentra el histograma de resultados según el rango general del instrumento aplicado a los 100 participantes. De este, es menester resaltar, como se evidencia en el histograma 1, que el 91 % de los resultados se encuentran en el nivel bajo, básico y alto, siendo el rango básico el que mayor concentración de resultados tiene, llegando a casi el 40% de la población encuestada.

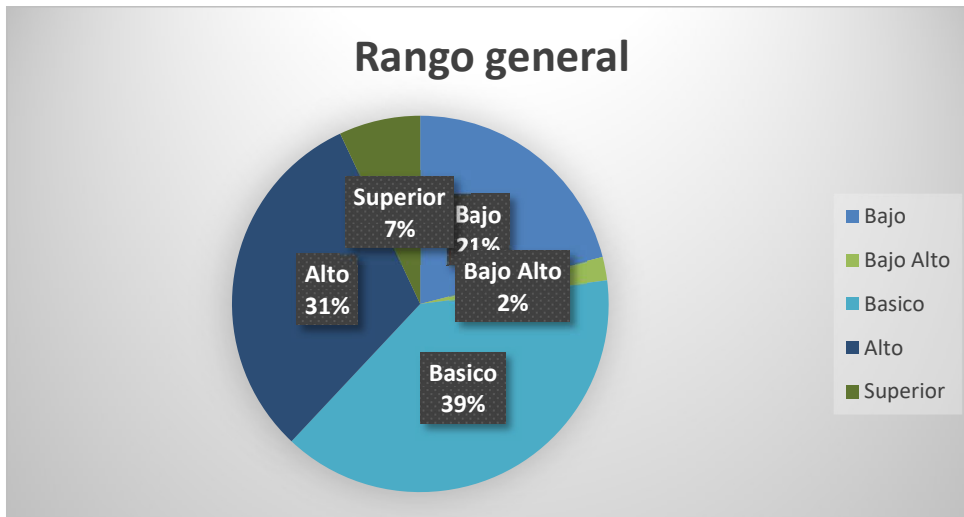


**Histograma 1.** Resultados por rango general



**Fuente:** elaboración propia con base en instrumento aplicado

**Gráfico 4.** Resultados obtenidos por rango general



**Fuente:** elaboración propia con base en instrumento aplicado

**Tabla 19.** Resultados promedio de las categorías por edad

EDAD	Variabilidad	Reconocimiento	Interacción	Filiación	Cuidado
19	10,83	7,31	9,38	5,28	8,50
20	7,67	9,00	14,40	7,76	10,24
21	9,61	9,72	13,97	5,69	9,82
22	8,38	7,57	11,73	5,23	4,77
23	8,91	7,70	13,01	4,40	5,67
24	10,12	10,23	15,38	7,35	7,74
25	9,47	7,43	12,26	5,85	6,85
26	10,41	6,78	13,13	4,69	7,00
27	7,50	5,69	14,44	4,13	4,88
28	10,00	10,00	10,50	5,47	7,50
30	11,81	13,75	18,00	11,25	12,50
31	10,13	7,27	14,78	7,27	7,11
32	10,00	6,75	13,50	8,00	6,00
33	9,56	10,00	15,75	6,56	9,56
34	10,00	15,00	18,00	9,00	13,75
36	10,63	9,56	11,81	9,00	6,38
37	6,38	7,44	13,75	8,44	7,44
39	6,00	8,00	10,50	1,00	4,50
PROMEDIO	9,30	8,84	13,57	6,46	7,79

Fuente: elaboración propia con base en instrumento aplicado

En la **tabla 19**, se encuentra la salida de los resultados promedio por categorías de acuerdo con la edad de los estudiantes. A partir de esta información se podrán identificar patrones de temporalidad en el proceso de construcción de puentes que permitan realizar el paso de grupos de estudio a grupos de acogida. No obstante, de ello se abordará más adelante cuando se realice el análisis descriptivo-analítico de los resultados.

El algoritmo planteado para cada una de las categorías de análisis contempladas en el estudio, denominadas categorías de diversidad humana (CDH), como son variabilidad, reconocimiento, interacción, filiación y cuidado, las cuales a su vez se componen de subcategorías, como se puede apreciar en las siguientes ecuaciones.

$$(Variabilidad) = (Preservación) + (Conservación) * (Potenciación)$$

$$(Interacción) = Co(Contacto) + D(Dialogicidad) * R(Respeto)$$

$$(Filiación) = (Vínculo) + (Protección) * (Confianza)$$

$$(Reconocimiento) = (Aceptación) + (Satisfacción) * (Dignificación)$$

$$C(Cuidado) = B(Bienestar) + V(Vigilancia) * S(Seguridad)$$

$$Total = (Variabilidad) + (Interacción) + (Filiación) + (Reconocimiento) + (Cuidado)$$

La ecuación final que representa el algoritmo total o algoritmo de las Categorías de la Diversidad Humana (CDH), busca interpretar los componentes que responden a los grupos de estudio con las categorías variabilidad, interacción y filiación y los componentes que responden a los grupos de acogida, por medio de las categorías reconocimiento y cuidado.

$$CDH = \frac{V (Variabilidad) + I (Interacción) + F (Filiación)}{Grupo de estudio} + \frac{R(Reconocimiento) + C (Cuidado)}{Grupo de acogida}$$

A partir de los resultados con la aplicación de la encuesta a los 100 estudiantes del programa Licenciatura en educación con énfasis en inglés, se obtuvieron los resultados para cada una de las categorías. Dado que cada una de las subcategorías puede obtener un valor máximo de 3 puntos por cada uno de los semestres, el valor máximo que puede obtener cada categoría es de 18 puntos por semestre y 126 puntos en total. El valor obtenido para el algoritmo total fue de 304,97 puntos, distribuidos como se puede apreciar en la siguiente gráfica:

**Gráfico 5. Algoritmo por Categoría**



Fuente: elaboración propia

Como una primera aproximación, es evidente a partir de la gráfica anterior que la categoría de diversidad humana denominada interacción obtuvo la mayor calificación por parte de los encuestados con 87,01 y, por el contrario, la menor calificación fue otorgada a las subcategorías que componen la categoría filiación que obtienen tan solo 41,57. Al retomar la ecuación que representa el logaritmo se tienen los siguientes valores:

$$CDH = \frac{V(\text{Variabilidad}) + I(\text{Interacción}) + F(\text{Filiación})}{\text{Grupo de estudio}} + \frac{R(\text{Reconocimiento}) + C(\text{Cuidado})}{\text{Grupo de acogida}}$$

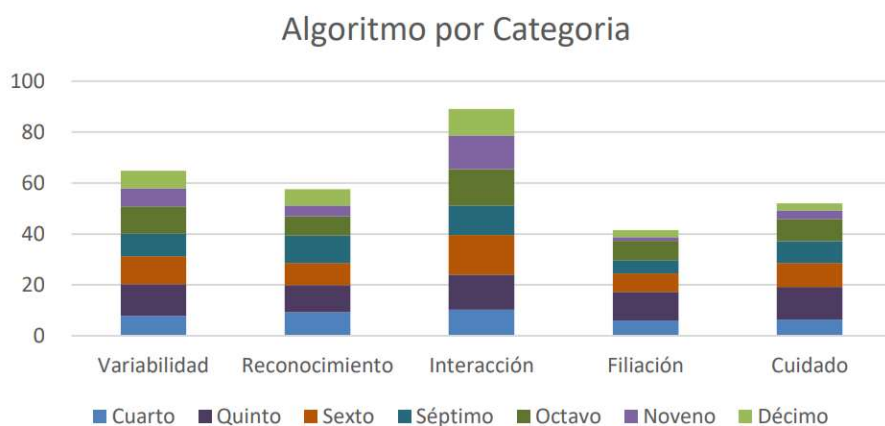
$$(304,97) = \frac{V(64,81) + I(89,02) + F(41,57)}{\text{Grupo de estudio}} + \frac{R(57,53) + C(52,04)}{\text{Grupo de acogida}}$$

$$CDH(304,97) = \text{Grupo de estudio}(195,39) + \text{Grupo de acogida}(109,58)$$

La última ecuación demuestra que las variables que buscan interpretar al grupo de estudio obtienen una mayor calificación por parte de los estudiantes, frente a las variables que representan a los grupos de acogida. Aunque el grupo de estudio representa el 60% de las

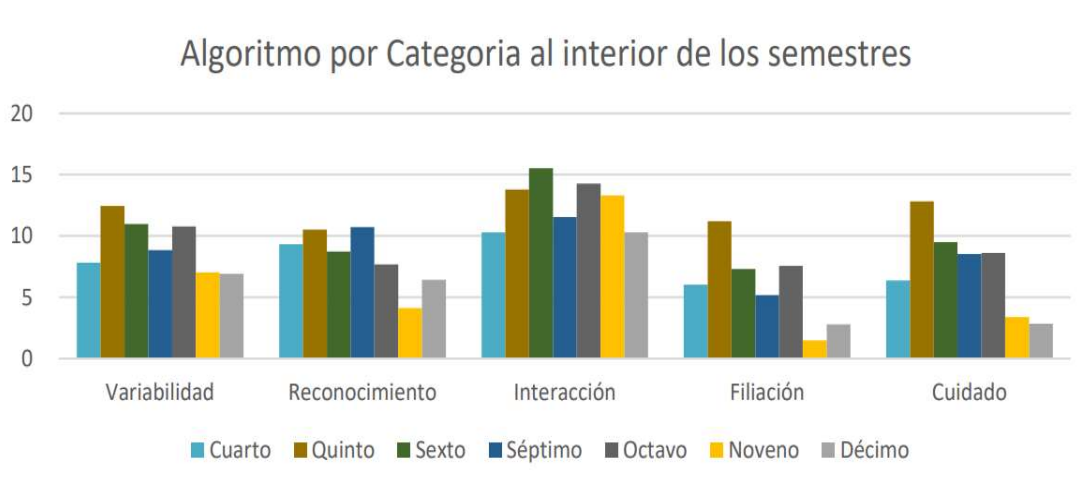
categorias, su calificación asciende al 67,07% del valor total del algoritmo y las categorías interacción y variabilidad obtienen el mayor puntaje del algoritmo, representando solo estas dos categorías el 50,44% del puntaje total del algoritmo. De forma más específica se presentan en la siguiente gráfica los resultados de cada una de las categorías, como una suma apilada de los resultados en cada uno de los semestres académicos (cuarto a décimo), con el fin de encontrar diferencias entre cada categoría al interior de los semestres.

**Gráfico 6.** Algoritmo por Categoría, Semestre



**Fuente:** elaboración propia

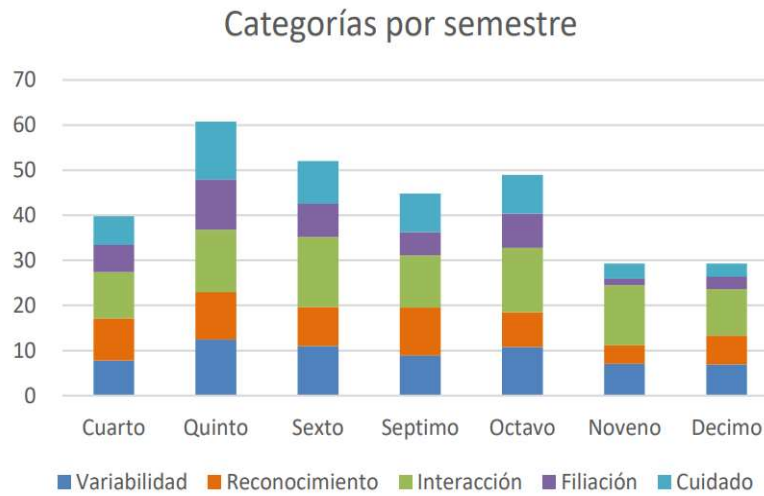
**Gráfico 7.** Algoritmo por Categoría, al interior de los semestres



**Fuente:** elaboración propia

Cuando se realiza el análisis de las respuestas de los estudiantes de cada uno de los semestres, se puede evidenciar una alta variación en la valoración que hicieron de cada una de las categorías, tal como se observa en la gráfica anterior, donde las barras inferiores corresponden a los primeros semestres y las más altas a los últimos semestres, siendo más pequeñas a medida que se asciende en cada barra. La diversidad en las calificaciones asignadas se hace más evidente en la siguiente gráfica en la que se presenta la respuesta de cada semestre en una barra independiente. En términos generales, se encontró que las calificaciones otorgadas a cada categoría tienen una tendencia creciente a medida que se asciende en los semestres y, posteriormente, se presenta un descenso en las valoraciones, frente a lo que se resalta las bajas calificaciones otorgadas por los estudiantes de últimos semestres a cada una de las categorías analizadas, como se observa en la siguiente gráfica.

**Gráfico 8.** Categorías por semestre



**Fuente:** elaboración propia

Los estudiantes de quinto semestre otorgaron la mayor calificación a las variables que componen el algoritmo alcanzando un valor total de 60,78 puntos en contraposición a los estudiantes de décimo semestre que tan solo asignaron 29,26 puntos para el total de algoritmo que evalúa las categorías de diversidad humana. Es de aclarar que el valor máximo que se puede obtener es de 18 por cada categoría y 90 para el algoritmo completo. Se destacan las bajas calificaciones otorgadas a las variables que componen las categorías de reconocimiento y cuidado, en especial su decrecimiento a medida en que se avanza en los semestres del programa de la Licenciatura. De lo anterior, se puede inferir que las relaciones e interacciones entre los estudiantes se van consolidando en la primera mitad de los semestres que deben cursar y, a partir de ese momento, pueden suscitarse eventos grupales y personales, como cursar diferentes asignaturas, conjugar el estudio con el trabajo, descubrir intereses particulares en diversas áreas de estudio, entre otros, que lleven a tener un distanciamiento social y, por consiguiente, un cambio en la percepción que tienen los estudiantes de las variables de análisis.

**Histograma 2.** Promedio de resultados obtenidos por categoría



**Fuente:** elaboración propia con base en instrumento aplicado

En el anterior histograma, se encuentra el promedio general obtenido en las encuestas aplicadas en las diferentes categorías. Allí es posible identificar un comportamiento algo uniforme alrededor de una media cercana a 9,19, mientras que tiene una desviación estándar de 2,39 y una varianza de 5,34.

**Tabla 20.** Resultados promedio de las categorías por semestre

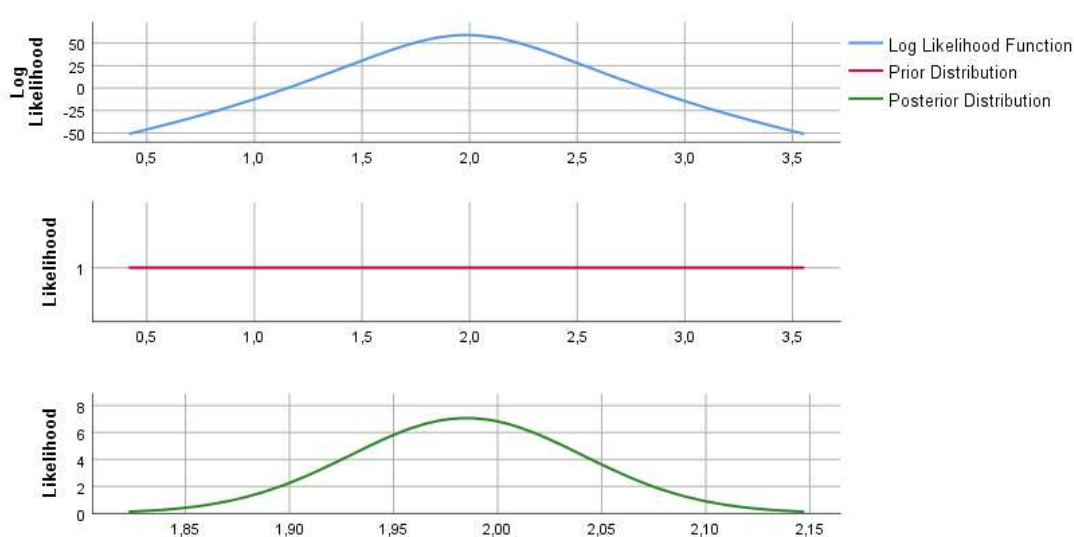
Semestre	Variabilidad	Reconocimiento	Interacción	Filiación	Cuidado
Quinto	7,81	9,34	11,41	6,03	6,35
Sexto	12,45	10,53	14,53	11,21	12,81
Séptimo	10,99	8,72	15,67	7,31	9,49
Octavo	8,85	10,71	12,48	5,17	8,53
Noveno	10,78	7,69	13,89	7,58	8,63
Décimo	7,03	4,13	13,50	1,48	3,38
<b>PROMEDIO</b>	9,65	8,52	13,58	6,46	8,20

**Fuente:** elaboración propia con base en instrumento aplicado



En la tabla 9, se podrán identificar los promedios obtenidos en las pruebas realizadas en función del semestre que están cursando los estudiantes. Lo anterior va a sumar al análisis y construcción del perfil de estudiante del programa de licenciatura con énfasis en inglés que logre acercarse a un espectro en donde se logre pasar de grupo de estudio a grupo de acogida.

**Gráfico 9.** Comportamiento de los datos a partir de la campana de gauss



**Fuente:** elaboración propia con base en instrumento aplicado

Para finalizar la caracterización estadística de los datos encontrados, se recurrió a enseñar la validez estadística de los datos a partir de su comportamiento y el de sus errores estadísticos; en ese sentido, a partir de la gráfica 1, se puede identificar una distribución normal en los errores y permite que el análisis que en adelante realicé esté validado estadísticamente.

La existencia de normalidad se evidencia a partir de la formación de la campana, la cual ayuda a tener reglas de decisión amparadas en índices de confianza, los cuales terminan asociados a sus extremos; las hipótesis que se tomen, en este caso, están soportadas en dichas colas. El nivel de confianza o alfa que normalmente se maneja es de un 95%.

Lo anterior, es relevante aun cuando en el trabajo no se realizan pruebas de regresión lineal o que requieran la comprobación estadística, pues lo que se presenta es un panorama

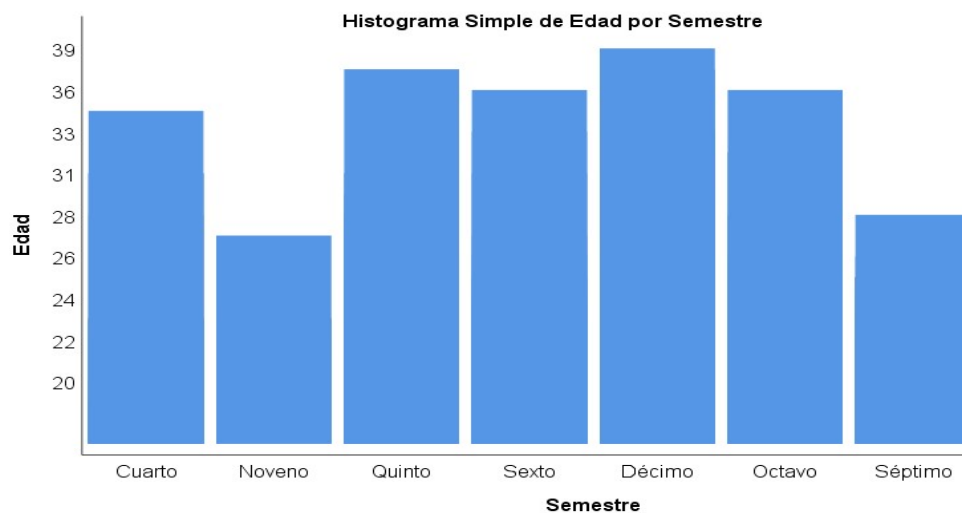
de la distribución organizada de los datos y cómo se puede identificar la probabilidad de nuestras variables, tanto las de carácter continuo como las de carácter discreto. Finalmente, es importante mencionar que emplear ambos tipos de variable permite dar mayor riqueza analítica al estudio.

**Tabla 21.** Cruzada edad estudiantes por semestre

Edad por estudiantes		Semestre						
Edad	Estudiantes por edad	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno	Décimo
19	4	3		1				
20	6	2	2	1	0	1	0	0
21	11		3		3	2		3
22	16	1	1	3	1	1	1	8
23	17	4	1	3	2	2	2	3
24	9	0	3	2	1	0	0	3
25	12		2	2	4	2		2
26	4	0	0	1	1	1	0	1
27	2			1			1	
28	4	1	1	0	1	1	0	0
30	2		1					1
31	4	2	1	1	0	0	0	0
32	1					1		
33	2	0	0	1	0	0	0	1
34	1	1						
36	2	0	0	1	0	1	0	0
37	2		1					1
39	1	0	0	0	0	0	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>24</b>

Fuente: elaboración propia con base en instrumento aplicado

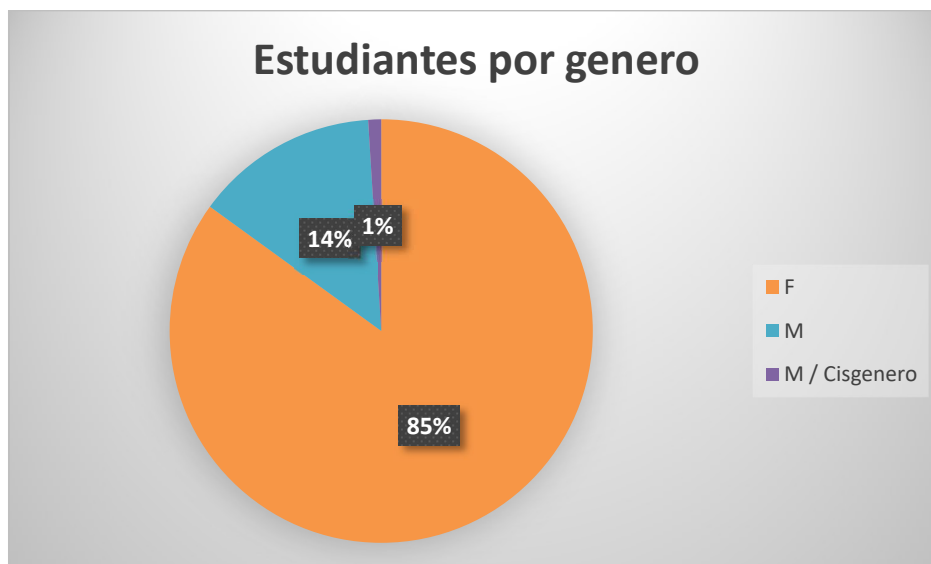
**Histograma 3.** Edad por semestre



**Fuente:** elaboración propia con base en instrumento aplicado

Del cuadro anterior, podemos destacar que cerca del 75% de la población encuestada está dentro del rango de edad de 19 y 25 años; además se encuentra un promedio de 14 estudiantes por semestre y, como se muestra en el gráfico 4, un 85% de la población son de género femenino, 14% masculino y únicamente un 1% cisgenero (se acude a esta denominación de manera arbitraria, para expresar un grupo de personas que no se identifica en las categorías relacionadas) de los mismos, finalmente, de las tablas 3 se puede acotar que el 82% de los encuestados tienen otros estudios y cerca del 62% han tenido experiencia laboral.

**Gráfico 10.** Edad de estudiantes cruzada con género



**Fuente:** elaboración propia con base en instrumento aplicado

**Tabla 22.** Edad de estudiantes cruzada con otros estudios y experiencia laboral

Edad por otros estudios		Otros estudios		Exp. laboral	
Edad	Estudiantes por edad	0	1	0	1
19	4	1	3	3	1
20	6	3	3	5	1
21	11	3	8	5	6
22	16	1	15	1	15
23	17	3	14	3	14
24	9	0	9	2	7
25	12	4	8	4	8
26	4	0	4	3	1

27	2		2	1	1
28	4	1	3	2	2
30	2		2	1	1
31	4	1	3	3	1
32	1		1	1	
33	2	0	2	1	1
34	1		1	1	
36	2	0	2	2	0
37	2		2		2
39	1	1	0	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>82</b>	<b>38</b>	<b>62</b>

Fuente: elaboración propia con base en instrumento aplicado

#### 4.2. Análisis por categorías del Algoritmo

A continuación, se realizará un análisis individual de cada una de las cinco categorías del algoritmo contempladas en el estudio como son variabilidad, interacción, filiación, reconocimiento y cuidado; las tres primeras buscan entender el comportamiento a través de los grupos de estudio y las dos últimas el comportamiento de los grupos de acogida, como se representa en la ecuación.

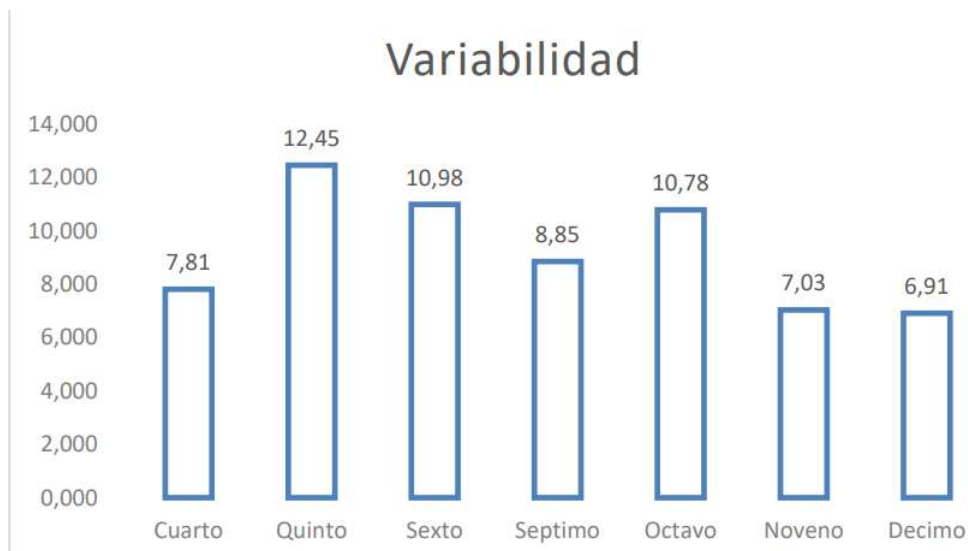
$$CDH = \frac{V (\text{Variabilidad}) + I (\text{Interacción}) + F (\text{Filiación})}{\text{Grupo de estudio}} + \frac{R(\text{Reconocimiento}) + C (\text{Cuidado})}{\text{Grupo de acogida}}$$

## Variabilidad

En primer lugar, se procede a interpretar la categoría Variabilidad, la cual está compuesta por las subcategorías preservación, conservación y potenciación, tal como se presenta en la siguiente ecuación y posterior gráfica.

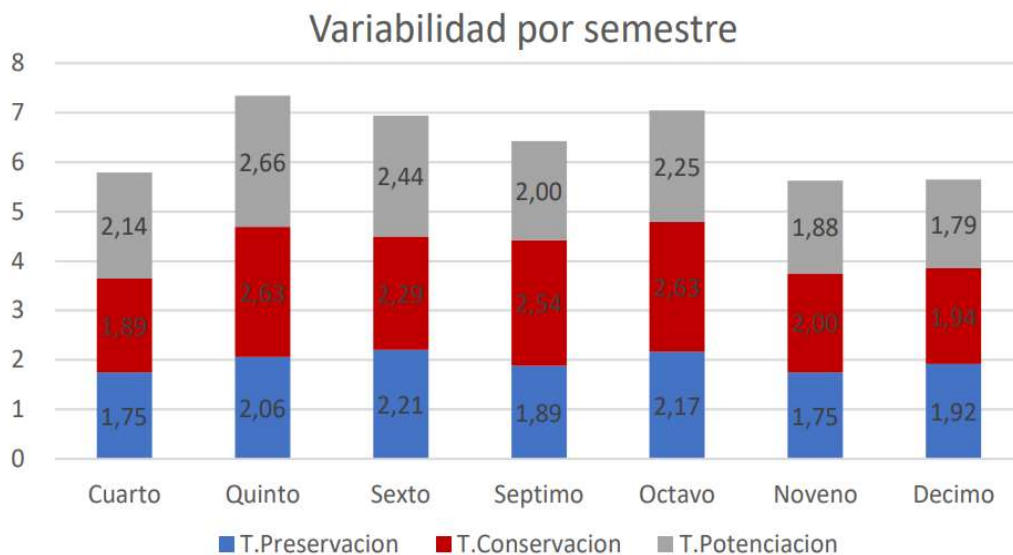
$$(Variabilidad) = (Preservación) + (Conservación) * (Potenciación)$$

**Gráfico 11.** Valores de la categoría Variabilidad



**Fuente:** elaboración propia

**Gráfico 12.** Valores de la categoría Variabilidad por semestre



**Fuente:** elaboración propia

En el análisis de la categoría variabilidad en razón a las respuestas entregadas por los estudiantes de cada uno de los semestres se puede ver en la gráfica anterior la variación en la valoración que hicieron de esta categoría, donde los estudiantes de quinto dieron el máximo valor con 12,45 puntos de los 18 posibles y 6,91 asignado por los estudiantes de décimo semestre. Cuando se realiza el análisis de las respuestas entregadas por los estudiantes de cada uno de los semestres se constata la variación en la valoración que hicieron de cada una de las variables que componen las subcategorías preservación, conservación y potenciación, en la que cada una de las subcategorías puede alcanzar una calificación máxima de 3 puntos; por eso, en la gráfica posterior y las siguientes, la suma de las tres subcategorías puede ascender a un valor máximo de 9 puntos, pero se debe tener en cuenta que este valor difiere del valor de la categoría representado en la gráfica previa que se calcula de acuerdo con lo establecido en el algoritmo.

Como se explicó, previamente, para el cálculo de la categoría la variable potenciación tiene un mayor peso en la ecuación, por lo que sus variaciones a través de los semestres hacen

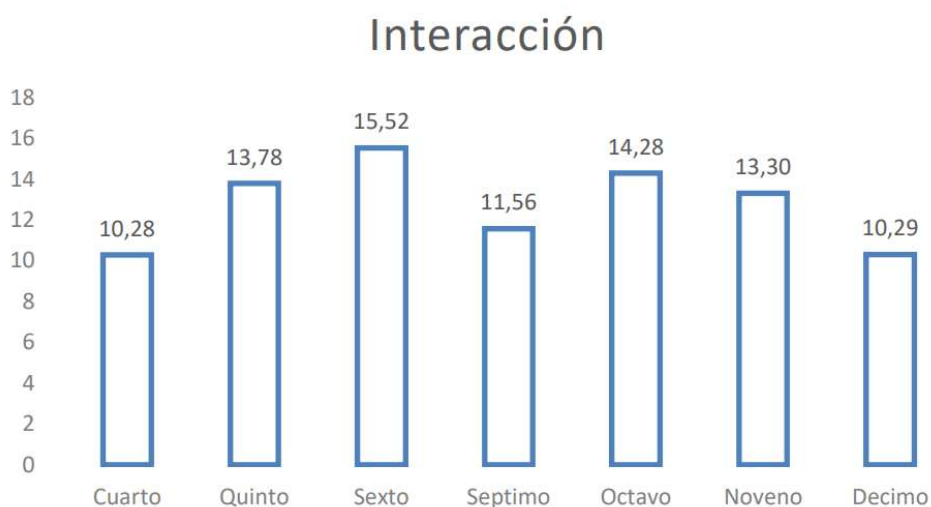
aún más profundas las diferencias en el análisis de categorías; esto explica las diferencias en las gráficas previas. Teniendo esto presente, el elemento conservación es el mejor valorado por los estudiantes, seguido de potenciación y, posteriormente, se ubica la preservación.

### Interacción

En segundo lugar, se procede a realizar el análisis de la categoría Interacción, la cual está compuesta por las subcategorías contacto, dialogicidad y respeto, tal como se presenta en la siguiente ecuación y sus resultados se muestran en la gráfica siguiente.

$$(Interacción) = Co(Contacto) + D(Dialogicidad) * R(Respeto)$$

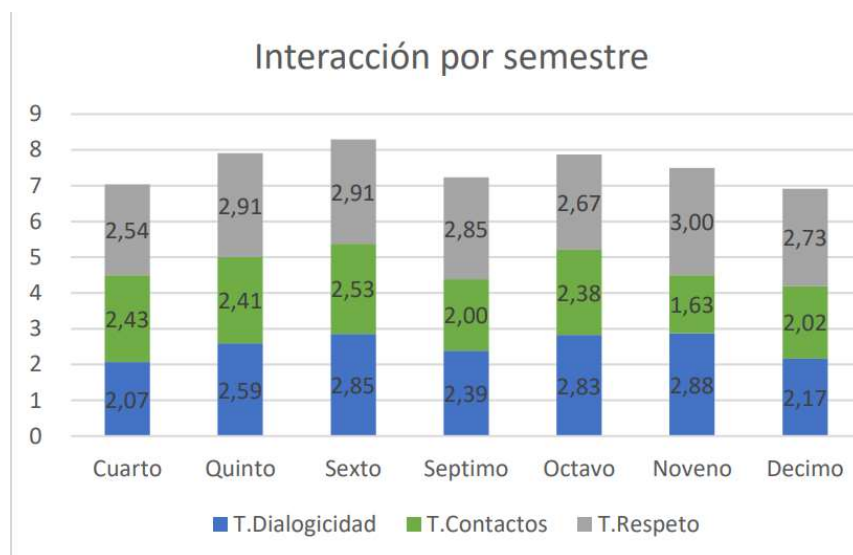
**Gráfico 13.** Valores de la categoría Interacción por semestre



**Fuente:** elaboración propia



**Gráfico 14.** Valores de la categoría Interacción por semestre y subcategorías



**Fuente:** elaboración propia

La tendencia muestra un puntaje creciente a media que se sube en los grados de los semestres que cursan los estudiantes hasta un poco más de la mitad del programa, para luego iniciar el descenso en la valoración que hacen de esta categoría, a través de sus variables y subcategorías, con un dato atípico en el séptimo que semestre, que se puede explicar en sus valores inferiores al promedio para las subcategorías dialogicidad y contactos y solo levemente superior a la subcategoría respeto. A continuación, se observa la representación gráfica de las respuestas dadas por los estudiantes de cada semestre frente a las tres subcategorías que conforman la categoría Interacción.

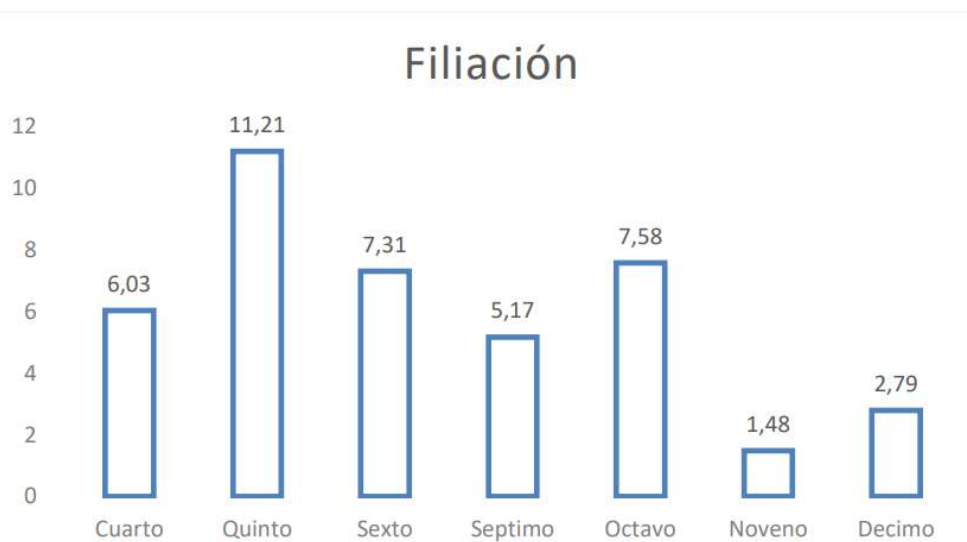
La categoría de análisis interacción es la que presenta menor variabilidad a través de los semestres y en promedio tiene las subcategorías con el promedio más alto otorgado por los estudiantes, donde se resalta el concepto de respeto con una calificación de 2,8 promedio para todos los semestres.

## Filiación

De otro lado, al analizar la categoría de filiación, como tercera categoría que da respuesta a los grupos de estudio, presenta resultados bastante disímiles entre los resultados de cada uno de los semestres, sin tener un orden o explicación clara para la categoría, compuesta por las subcategorías vínculo, protección y confianza, tal como se representa en la siguiente ecuación y los valores alcanzados en la siguiente gráfica.

$$(Filiación) = (Vínculo) + (Protección) * (Confianza)$$

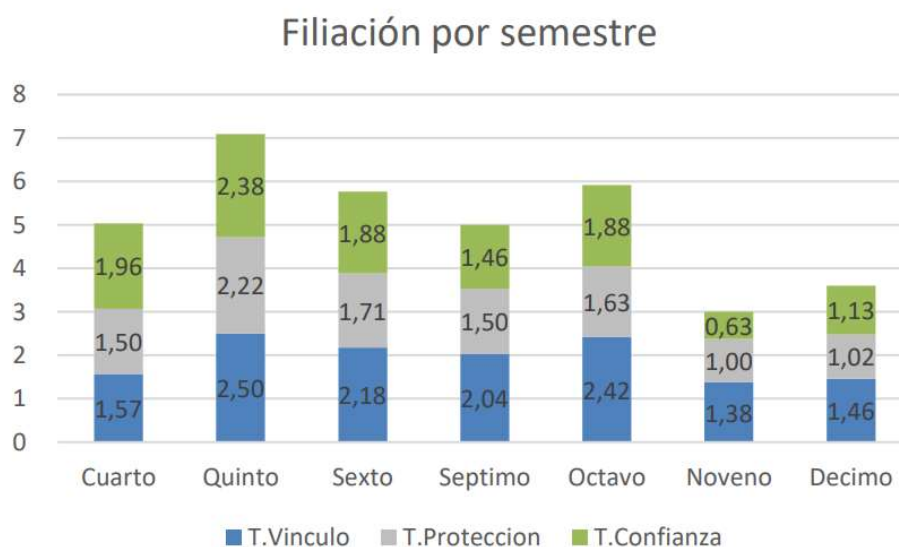
**Gráfico 15.** Valores de la categoría Filiación



**Fuente:** elaboración propia

Cuando se realiza el análisis de las respuestas entregadas por los estudiantes de cada uno de los semestres se evidencia una alta variación en la valoración que hicieron de cada una de las variables que componen las subcategorías preservación, conservación y potenciación, a lo que se suma que esta categoría tiene el promedio más bajo, como se puede observar en la siguiente gráfica.

**Gráfico 16.** Valores de la categoría Filiación por semestre



**Fuente:** elaboración propia

Las subcategorías que componen la categoría filiación presentan los promedios más bajos en el puntaje asignado por los estudiantes a las distintas categorías, siendo la protección la subcategoría con el menor puntaje más bajo otorgado en promedio de los estudiantes, seguido en orden ascendente por la subcategoría confianza.

### Reconocimiento

De otro lado, al analizar la categoría Reconocimiento, como primera categoría que da respuesta a los grupos de acogida, compuesta por las subcategorías aceptación, satisfacción y dignificación, como se observa en la siguiente ecuación, muestra resultados cercanos al

60% en el puntaje para los semestres cuarto a séptimo y, a partir de este, un descenso para los semestres finales, como se evidencia en la siguiente gráfica.

$$(\text{Reconocimiento}) = (\text{Aceptación}) + (\text{Satisfacción}) * (\text{Dignificación})$$

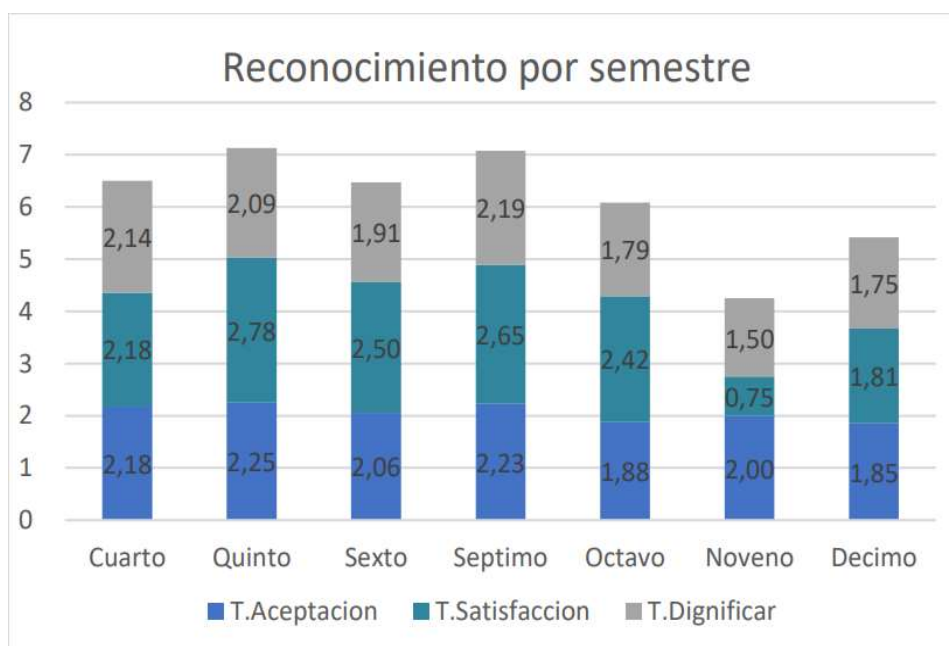
**Gráfico 17.** Valores de la categoría Reconocimiento



**Fuente:** elaboración propia

El comportamiento de la categoría reconocimiento se adhiere al comportamiento del algoritmo general, en el cual las mejores calificaciones se presentan en los semestres iniciales, con marcadas disminuciones al final de la carrera. Lo anterior indica que para los últimos semestres hay una pérdida en la percepción o valoración que dan los integrantes de los grupos de acogida.

**Gráfico 18.** Valores de la categoría Reconocimiento por semestre



Fuente: elaboración propia

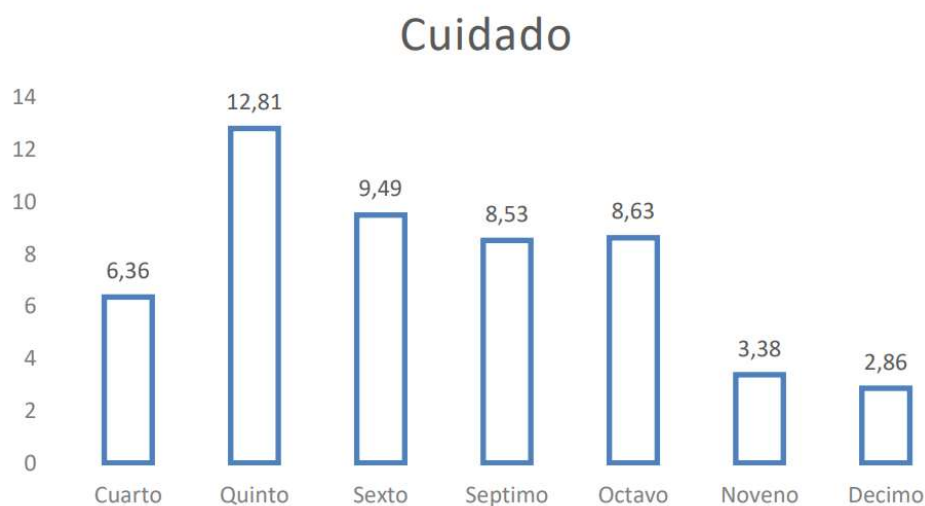
Al realizar el análisis al interior de las subcategorías de reconocimiento para cada uno de los semestres, es evidente la baja calificación que le otorgan los estudiantes de últimos semestres a las variables analizadas al interior de estas categorías, en especial, la valoración de la satisfacción en noveno semestre que suma una tercera parte del promedio.

### Cuidado

La categoría Cuidado, como última variable del algoritmo y segundo componente de los grupos de acogida, presenta los resultados más alarmantes en los últimos semestres, frente a los semestres iniciales para el grupo de acogida. Esta categoría se compone de las categorías bienestar, vigilancia y seguridad, tal como se muestra en la ecuación y posterior gráfica.

$$C(\text{Cuidado}) = B(\text{Bienestar}) + V(\text{Vigilancia}) * S(\text{Seguridad})$$

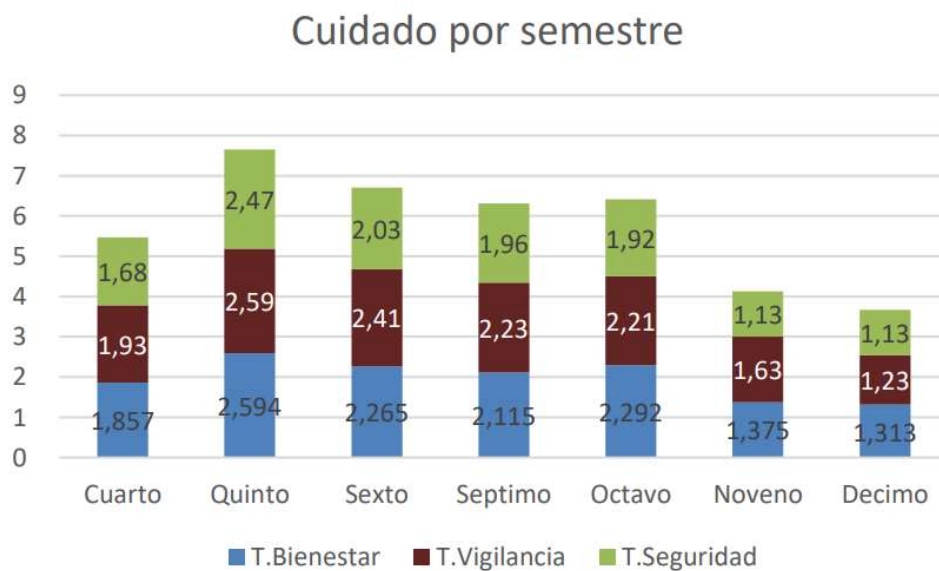
**Gráfico 19.** Valores de la categoría Cuidado



**Fuente:** elaboración propia

La gráfica previa demuestra las diferencias significativas en la percepción que tienen los estudiantes frente a las variables que se analizan en la categoría cuidado, que permite inferir una pérdida en la valoración de elementos sociales en los últimos semestres y baja cohesión de grupo.

**Gráfico 20.** Valores de la categoría Cuidado por semestre



Fuente: elaboración propia

Al analizar los componentes de la categoría Cuidado, se destacan los resultados de la subcategoría seguridad por el peso en la ecuación y sus bajos valores en los últimos semestres, lo que representa una baja interacción entre sus participantes, distanciamiento social y relacionamiento entre los miembros del grupo.

### 4.3. Análisis de los resultados

Ahora bien, ya caracterizada la población es menester pasar a nuestro análisis descriptivo-analítico de los datos. Así entonces, teniendo presentes las categorías, partamos de la variabilidad. Y, teniendo en cuenta que ella nos exhorta la capacidad de diferenciarse, aunque conservando los rasgos de la especie o de la cultura, de los resultados se puede inferir que el desarrollo de esta categoría pareciera estar ligada al nivel de avance que se lleve durante el programa. Es decir, en la medida en que la persona esté en niveles de edad superior, según

los resultados cercanos a los 24 y 30 años y sobre el VII y IX semestre, los estudiantes, tendrán mayores resultados o componentes asociados a esta categoría.

Por otro lado, es claro que el desarrollo de estudios adicionales no solo permite tener un mayor campo de explotación profesional una vez se culmine su etapa formativa, sino que también tiene efecto en el desarrollo del componente de variabilidad; además, al momento de evaluar dichos resultados en función de experiencia de campo, esto es, laboral previa tanto con jóvenes como niños, se encuentra el mismo patrón y los resultados de la categoría serán mejores en la medida en que cuenten con dicha experiencia.

Así, entonces, se encuentra un perfil muy claro de los estudiantes que cuentan con un alto resultado en el componente asociado a la variabilidad; estudiantes maduros tanto en edad como en su nivel académico que además cuentan con experiencia laboral y, en su mayoría, son mujeres.

Ahora bien, esto permite detectar que en la medida en que los estudiantes han avanzado en etapas formativas, profesionales y de vida tienen mayor capacidad de diferenciar y conservar sus rasgos en los grupos heterogéneos de trabajo en los que estén involucrados. No obstante, ello no quiere decir que fácilmente pasen de grupos de estudio a grupos de acogida o una filiación más cercana; ello, en el sentido de que esta termina siendo solo una categoría de las contempladas.

Finalmente, después de destacar el escenario de mayores resultados la población de estudio con menores resultados en esta categoría se conforma de aquellos que se acercan a los 37 y 39 años, marcando claramente una ruptura generacional que, por supuesto, tiene sus efectos en los diferentes tópicos aquí relatados.

De este último se puede configurar de entrada una de las primeras conclusiones; y es que en la medida en que sean más dispersos en términos de edad los grupos de estudio, más difícil será configurar dicho lazo en algo más allá de grupos de interés netamente de estudio. Cabría allí anotar la existencia de mayores vivencias en sus vidas y, en definitiva, una vida mucho más definida y con otros intereses a los que se manejan en edades inferiores.

Después, es interesante identificar lo que sucede cuando se analiza el comportamiento en los datos de la categoría reconocimiento. Los datos expresan que se encuentra uniformidad en cuanto a resultados con edad que permita definir un grupo específico donde se desarrolle



con mayor ahínco la categoría de reconocimiento; sin embargo, es posible inferir que en cuanto a reconocimiento, los resultados son mayores en promedio en las mujeres que en los hombres aunque con una distancia muy corta; luego, entonces, es válido afirmar que hay uniformidad en esta categoría, lo que a la vez tiene mucho sentido en el marco de las diferentes construcciones que desde la profesión de la Licenciatura se deben tener para abordar el reconocimiento propio y de la contraparte en su etapa profesional, ya fuese en foros, sesiones de clase, etc.

Ahora bien, la pregunta que debe resolverse es, ¿es posible que este reconocimiento vaya más allá y se convierta a filiación en los grupos de acogida? Soportado en los resultados de este estudio doctoral, es transversal que el reconocimiento vaya de la mano con una igualdad de peso sobre el cuidado y la interacción, en los cuales se encontraron resultados similares entre la interacción y el reconocimiento. Sin embargo, son distantes para la revisión de cuidado-reconocimiento y cuidado-interacción.

Lo anterior, permite concluir en este punto, que el reconocimiento fortalece la interacción entre los estudiantes. En este sentido, la teoría del reconocimiento propuesta por Axel Honneth (1997) expresa la nueva base normativa mediante la cual se desarrolla la categoría de reconocimiento como la tensión moral dinamizadora de la vida social, el reconocimiento implica que el sujeto necesita del Otro para poder construir una identidad estable y plena. Es decir, en la medida en que se tenga mayor nivel de reconocimiento la capacidad de interacción al reconocer al Otro mejorará; no obstante, ello en ningún caso supondrá que se pase al escenario de grupo de acogida ya que no está correlacionado con un nivel similar de cuidado, es incluso menor.

Siguiendo esta línea, en cuanto al análisis y caracterización propio de la categoría interacción es importante destacar que se encuentra una uniformidad en la mayoría de las edades de los estudiantes con una media de sus resultados bastante elevada y que, a su vez, nos marca una tendencia propia del inicio de la etapa formativa; esto, porque es en las edades más bajas, especialmente 19 años, donde menor capacidad o resultado en cuanto a interacción se logra percibir. Así, ello denota una característica algo sonora de una de las incapacidades que se podrían encontrar para pasar de grupos de estudio a grupos de acogida rápidamente, y es que desde los niveles más bajos o si se quiere desde el inicio de la formación académica,

no se afianzan dichas filiaciones producto de la poca capacidad de interacción que pareciera se está dando.

Por supuesto que en la medida en que avanzan tanto en edad como en nivel formativo se evidencia una mayor capacidad de desarrollo en esta categoría, lo cual ineludiblemente va de la mano con el conocimiento y reconocimiento de los compañeros y una mayor interacción producto del trasegar universitario. Ello, podría pensarse como empuje por efectos temporales para el aumento de interacción y, quizá, la posibilidad de lograr el puente entre grupo de estudio y grupo de acogida.

A lo anterior, también es importante sumarle a la descripción analítica y caracterización de esta categoría que, en la medida en que los estudiantes comiencen a tener experiencia laboral, también mejora su capacidad de interacción y posiblemente se generen cambios de grupos de estudio a grupos de acogida; ello, producto de reconocimiento de los pares y el networking que han terminado por realizar durante su etapa formativa. De todas formas, el grupo es el lugar y resultado de la lucha por el reconocimiento; y una lucha por el reconocimiento de sí es una lucha por la vida en comunidad, el vivir juntos, el estar juntos; de modo que el reconocimiento social se convierte en condición normativa de toda la acción en el grupo, los sujetos se encuentran en el horizonte de expectativas mutuas como personas morales y para encontrar reconocimiento por sus méritos en el desempeño de roles en entorno sociales. Según Honneth (2006) las luchas por el reconocimiento están desplazando las luchas para la redistribución económica teniendo como objetivo el mejoramiento de las condiciones de autonomía de los miembros de la sociedad académica.

Finalmente, en cuanto a interacción asociada al género, se evidencia un mayor desarrollo de este a partir del género femenino, pero no está muy alejado el resultado del género masculino.

En cuanto a la categoría de filiación se determinó una línea muy interesante que de hecho concuerda con la línea que se ha identificado, dado que es en un nivel alto de la carrera pero no el final. Es decir, VI a IX semestre es donde mejor filiación se identifica y si lo correlacionamos con las categorías anteriores, es la etapa de maduración de los estudiantes tanto en edad como en avance académico donde se puede, según lo encontrado, avanzar de un grupo de estudio a un grupo de acogida.

Finalmente, tenemos el espectro de cuidado, el cual ayudará a terminar de formar o inferir el perfil que se identificó en los grupos encuestados y el momento en el cuál se puede dar el salto de grupo de estudio a grupo de acogida. Con esta categoría, se encuentra que durante los semestres VI a IX se logran los mejores resultados en cuanto al cuidado, en una edad intermedia entre los 24 y 28 años y especialmente mujeres que han tenido experiencia laboral.

#### **4.4. Conclusiones respecto al análisis SPSS**

Aunque durante el análisis descriptivo-analítico se han venido presentando las conclusiones, es posible decantar las siguientes consideraciones:

El paso de grupos de estudio a grupos de acogida se pudo establecer que tiene un efecto temporal, es decir, va a verse determinado a partir del avance en edad y en semestres de la población de estudio; sin embargo, ello enmarcado en un espectro de entre VI y IX semestre, con una edad promedio de entre 24 y 30 años.

Es en ese espacio temporal donde se comienzan a desarrollar las diferentes categorías de análisis en el estudio que configuran el puente entre grupos de estudio a grupos de acogida observado desde la categoría diversidad humana: Variabilidad, Reconocimiento, Interacción, Filiación y Cuidado, es posible afirmar que la categoría se encuentra expresada con contundencia, coherencia y potencia.

Así entonces, en términos de cada categoría es menester acotar que como conclusión se encontró que el grupo con mayor calificación y que se puede perfilar como punta de lanza para a partir de efectos temporales estar más cerca de un grupo de acogida, se encuentra entre los 23 y 30 años, mayormente mujeres entre VI y IX semestre, además de tener un componente adicional que es la experiencia laboral, lo cual naturalmente terminará incidiendo. En este se comienza a dilucidar el efecto temporal, motivo por el cual no ingresan allí estudiantes de edades y semestres más tempranos.

En cuanto al reconocimiento y la interacción, termina siendo pares para el análisis, se denota una interdependencia en el siguiente orden: reconocimiento-interacción, dado que más allá de la caracterización propia del grupo que termina siendo similar a la anterior (variabilidad) se encuentra un patrón, los resultados en reconocimiento terminan siendo muy

similares en interacción, de manera que se pudo inferir que están correlacionados y en la medida en que no se logre desarrollar reconocimiento sobre el Otro, no abra paso a una interacción que permita con el tiempo llegar a un grupo de acogida.

Precisamente, la antropología de Duch pone de manifiesto que una buena y adecuada expresión de lo corporal (exterioridad humana) indiscutiblemente hace referencia necesaria al mundo interior de las personas, al motor que orienta a lo interior (el alma) y a la inversa, “el cuidado del alma” centra su atención en el cuerpo que, como dice Paul Valery, es el órgano de lo posible, de la creación en la posibilidad de construcción conjunta, como lo expresa el Dr. Miguel Alberto Gonzales (2016), en su obra *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*, plantea que estar juntos, estar entre varios, estar entre diferencias, no es consecuencia de una relación jurídica, ni del voluntarismo engeñecido por su propia probidad, ni de algún virtuosismo particular; se trata, entonces, de la contigüidad entre los cuerpos, a la inmediatez en la presentación del reforzador tras la respuesta del sujeto –es decir, el roce, la fricción, la caricia, el toque, etcétera– cuya contingencia, el límite es doble, no podría derivar hacia la asimilación o la fusión de dos, ni hacia la violación o el ultraje del Otro.

Pensar en el tránsito del grupo de estudio al grupo de acogida convoca al sujeto, a su corporeidad, al cuerpo, como topos donde se despliega y recrea la inteligibilidad; allí, la pregunta por el dónde, el cómo, el con quién y el para qué adquiere una excepcional importancia en la vida cotidiana. En ese sentido, Lluís Duch, dice que el hombre, *coincidentia oppositorum*, se haya siempre en situación y disposición para estar con el Otro; y los otros, desde relaciones de alteridad, son nuevos constructos, nuevas posibilidades que bien pueden denominarse como nuevo escenario de relaciones, las que pueden derivar en un grupo, un grupo intermedio, movilizado por pulsiones ante una excitación y una tensión corporal, que busca una nueva forma de acomodación social.

Finalmente, con la afiliación y el cuidado se termina de desarrollar un perfil más maduro que termina por enmarcar el que podría llegar a ser el puente para lograr dar el paso de grupo de interés, de estudio, y convertirse en grupo de acogida en el cual se puedan configurar temas cotidianos, de filiación personal e un interés que fuese más allá de lo netamente académico.

De esa forma, el perfil que se puede acercar a partir de la evidencia empírica a un grupo que pueda pasar de ser netamente de estudio es: estudiante con nivel de estudios medio-alto, edad entre 24 y 28 años, preferiblemente de género femenino, con otros estudios adelantados y que han incurrido laboralmente.

**Tabla 23.** Salida de resultados

	EDAD	SEMESTRE	GENERO	OTROS ESTUDIOS	EXPERIENCIA LABORAL
<b>Variabilidad</b>	30	Sexto	FEMENINO	SI	SI
<b>Reconocimiento</b>	34	Octavo	FEMENINO	SI	SI
<b>Interacción</b>	34	Séptimo	FEMENINO	SI	SI
<b>Filiación</b>	30	Sexto	FEMENINO	SI	SI
<b>Cuidado</b>	34	Sexto	FEMENINO	SI	SI

Fuente: elaboración propia con base en instrumento aplicado

## 4.5. Conclusiones respecto al análisis cualitativo

### 4.5.1. Análisis Atlas.ti

El análisis cualitativo de los datos es un proceso intenso, multidimensional y cíclico, de tanteos y errores que contiene una serie de acciones que pretenden la comprensión en profundidad de escenarios, situaciones, hechos, o de las personas estudiadas, es un proceso mediante el cual se tensionan las realidades, los datos y se extraen conclusiones. Consiste en dar sentido a la información a partir de la organización de los datos, para establecer dimensiones analíticas, categorías y unidades de descripción, con el propósito de explorar, describir y relacionar los más relevantes y ajustados al propósito de investigación.

La categorización primordialmente tiene un carácter heurístico al pretender vincular los datos con las ideas de los datos, para cobijarlos bajo un mismo paraguas, una misma sombrilla; y con base en ello dar sentido a la transformación de los datos mediante la asignación de una serie de códigos vinculados a cada una de las categorías. En el caso de la

presente investigación para la codificación se utilizó el programa de software Atlas.ti en su versión más reciente.

#### 4.5.1.1. Lógica del análisis

Después de un análisis preliminar de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes que participaron en este estudio, los resultados son oportunos para orientar la construcción del marco conceptual. En el tránsito de esta investigación, se ha tematizado el contenido del discurso transcrito en categorías de análisis, mediante un sistema de categorización empírica, abierta. Para la comprensión y guía del proceso de identificación de unidades de significados y códigos se han seguido las indicaciones de Coller (2000) quien aconseja tener siempre en mente los objetivos y preguntas de investigación para facilitar que no se codifique información no relevante para el estudio en curso.

#### 4.5.1.2. Modelo

El Atlas.ti presenta 6 tipos de relación y su respectivo símbolo los cuales fueron utilizados para el análisis de la información recolectada, dichos símbolos se presentan en la siguiente tabla (Martínez, 2004).

**Tabla 24.** Tipos de relación Atlas.ti

<b>Símbolo</b>	<b>Tipos de relación</b>
= >	“Es causa de”
=	“Esta asociado con”
[]	“Es parte de”
<	“Contradice a”
* }	“Es propiedad de”
Isa	“Es un”

Fuente: elaboración propia

4.6.

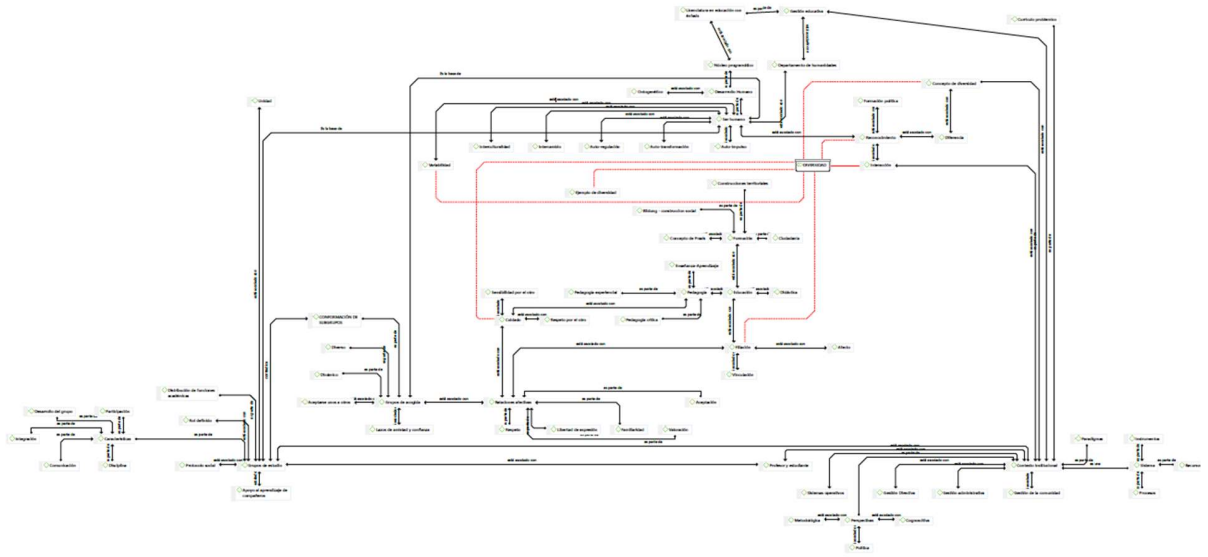
#### 4.7. Principales hallazgos del trabajo de campo

La nube de etiquetas expresada en la siguiente figura, es la representación visual de las palabras que conforman los hallazgos, en donde el tamaño es mayor para los términos y los conceptos que aparecen con más frecuencia y sobre los cuales gravita la descripción-analítica y la comprensión sobre el informe del SPSS en la presente investigación.

**Figura 5.** Nube de palabras de Resultados







Fuente: elaboración propia

El concepto de diversidad se refiere a múltiples aspectos humanos, comprende todos aquellos ámbitos que encierran las potencialidades propias de los hombres y mujeres; algunas de estas son las dimensiones física, social, espiritual, cognitiva, comunicativa, estética, emocional y ética; otras como la raza, la religión, la cultura, la vida en sociedad, la vida personal, la etnia, la sexualidad, la política, las cuales pueden ser comprendidas como riqueza, como diálogo entre distintos; puede ser concebido como tolerancia liberal en la que se admite que el Otro exista pero sin relacionarse con él; o bien, puede ser comprendido como advenimiento de la maravilla de lo otro, con el reconocimiento, con el cuidado, con el vivir y estar en colectivo, en situación de grupo sea este de estudio o de acogida y los movimientos que se presentan en ellos y en las relaciones entre ellos, lo que se presenta en la transformación de uno a otro. Al respecto Josef Esterman (2010) anota lo siguiente:

(...) la diversidad como un enriquecimiento, una complementación mosaica al modo de la metáfora del Arco Iris y sus colores. En este caso, la alteridad cultural no es ni amenaza ni negación de la propia identidad cultural, sino una realidad que interpela y cuestiona, pero a la vez alimenta y enriquece la propia cultura. Este tipo de relación entre diversos/as suele llamarse –cuando tenemos que ver con parámetros culturales– “Interculturalidad” (p. 16).

En diversidad encontramos 7 grandes subcategorías, entre ellas, los **conceptos** que han estructurado las personas que hicieron parte de este estudio. Entre los que se logra identificar los siguientes:

“Un concepto difícil de sintetizar y sobre todo de obtener una definición que abarque todos los significados, porque hablamos de diversidad de sexo, hablamos de diversidad cultural, hablamos de diversidades de razas... hablamos de diversidad económica, diversidad de modelos” (**Entrevistado 2:2**).

“Porque cada persona y cada sistema social son en su identidad, es decir, idéntico sólo a sí mismo desde su condición humana y por supuesto al sistema social al cual se pertenezca. Por ello no es pertinente decir que un ser humano es diverso. La diversidad tiene que ver más con conocer al otro, conocer sus necesidades, conocer sus habilidades, conocer sus fortalezas, sus debilidades y a partir de la didáctica, de la pedagogía, estrategias y diferentes tipos de abordar quizás, los temas de ¿cómo llevar ese conocimiento a los estudiantes? es donde está la flexibilidad. Yo diría que la diversidad es mantener una rigurosidad frente a lo académico” (**Entrevistado 4:2**).

Es decir principio de alteridad, entendida la alteridad como el principio filosófico de "alternar" o cambiar la propia perspectiva por la del "otro", considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro y no dando por supuesto que la "de uno" es la única posible. “Diversidad es un concepto de alguna manera negativo, tú tienes que buscar la contraposición a diversidad que es o bien como te digo flexibilidad” (**Entrevistado 2:23**).

“flexibilidad de pensamiento” (**Entrevistado 2:24**).

Como disposición de un individuo para desplegar según la voluntad de otros y la susceptibilidad para adaptarse a los cambios de acuerdo con las circunstancias y los acontecimientos de la vida en comunidad. Como un proceso dinámico que permite un diálogo permanente entre la realidad, la teoría y la práctica del sujeto, lo cual implica la interacción entre los actores para que, a partir de innovaciones pedagógicas y de investigación, se

responda a las exigencias de formación y a las necesidades de contexto de la formación personal y disciplinar con el propósito de actuación en lo social.

Otros conceptos que emergieron son:

“En diversidad, si usted no está desarrollando filosofía de la diferencia, no va a ser nada, porque tiene que fortalecerla. La gente no entiende que es filosofía de la diferencia, no la entiende, ni lo vive, ni sabe cuál es el sujeto epistémico de la diferencia, porque la gente dice: “ay no, iguales entre la ley, diferentes entre nosotros” y entonces eso termina siendo un estereotipo que dice mucho, pero la gente no sabe que connota” (**Entrevistado 1.50**).

Sobre este particular, Deleuze (2011), permite pensar las nociones de diferencia y desigualdad no refiriéndolas a individuaciones por sujeto u objeto dadas de antemano, ni a la diversidad de lo dado o a sus comparaciones extrínsecas, de modo que la diferencia no es lo diverso, lo diverso es todo. Desde sus estudios a la obra de Nietzsche y la filosofía, plantea la necesidad de distinguir como en las ontologías es posible considerar la existencia de “un único modo de ser”, el cual subyace a todas las cosas y a todos los otros seres, donde el centro es la forma de construir una ontología mediada por los conceptos de valor, lugar central en la discusión sobre las diferencias, de modo que la diferencia es pluralista, amplia, compleja, concita fuerzas y sus relaciones posibles.

Otros testimonios de participantes en este trabajo de investigación manifestaron que

“Hablar de diversidad por lo menos en los espacios de la ciudad, los espacios de la educación como una ontología de la multiplicidad ósea, un reconocer que hay una esencia en términos de humanidad, en términos de seres humanos, en términos de sociedades, pero que está caracterizada por marcada y fuertes diferencias de muchos aspectos, políticos, ideológicos” (**Entrevistado 5:22**).

“Aceptar a todas las personas como son, con sus capacidades, con sus actitudes, con sus diferentes formas de ser, para así, poder vivir bien en sociedad en cualquier lugar en el que nos encontremos” (**Entrevistado 6:2**).

“Debe incluir creo múltiples formas de aceptación y de reconocimiento puesto que, cuando hablamos de diversidad, estamos hablando también de multiculturalidad, estamos hablando de religión, de su orientación sexual, no solo

estamos hablando de digámoslo problemas físicos, cognitivos, entonces creo que es un concepto que abarca demasiados, demasiados temas interesantes por investigar y por apropiarnos”. Es necesario entender que La diversidad es un rasgo característico de las sociedades actuales y constituye un reto importante para la vida en comunidad, en el estar y vivir juntos, estar en democracia (**Entrevistado 9:5**).

“El concepto de diversidad es inédito en la filosofía, en las ciencias sociales y humanas; se ha comprendido más, quizá, en los estudios culturales y lo que en América Latina se llaman las epistemologías del sur o de la decolonialidad del saber-poder” (**Entrevistado 15:3**).

Se da a conocer que en países como Brasil la diversidad es mucho más compleja en cuanto a su relación entre el concepto de diversidad y su práctica,

“La razón de diversidad en Brasil está muy mal; esta siempre aparece mucho en documentos, pero su manifestación práctica en la vida cotidiana se hace como un documento y nadie es diversidad, la diversidad se manifiesta como personas que tiene algo, que dice que ella es diversa del otro, que a mí me parece mucho más, que es diferente del otro” (**Entrevistado 3:8**).

Se puede decir que está en la línea de la configuración y concientización del concepto y la práctica:

La configuración tiene que ver con la concientización, no solamente desde el maestro si no de los administrativos y la universidad, esos diálogos que puedan llegar a conceptualizar de forma clara lo que significa y lo que implica la diversidad y como los docentes pueden llevar acabo estrategias y aplicaciones o dentro de su práctica de aula como pueden realmente favorecer lo que llamamos diversidad” (**Entrevistado 4:1**).

“El aula es un entorno muy adecuado para que, en torno al conocimiento, se realicen ese tipo de reconocimientos; ósea, no hay limitación ni en lo físico, ni en lo étnico, ni en lo ideológico, ni en lo religioso, ni en orientaciones de tipo cultural, político, incluso sexual” (**Entrevistado 5:15**).

Es necesario precisar que en Mandoki (2007) el aparato escolar es una institución fundamentalmente de carácter político que incide en la formación de sujetos. Genera formas

particulares de enunciación para poder producir efectos de sensibilidad en los sujetos a ella como los maestros, los padres de familia y de manera especial a los estudiantes, considera la léxica de los currículos, los exámenes, la icónica de los cuadernos de apuntes, los libros, los celulares, el tablero, la retórica acústica del silencio en clase, del tono de hablar que produzca efectos de autoridad, las propias quinesias producidas por el docente al impartir su clase y su control del movimiento de los alumnos, constituyen sin lugar a dudas el escenario de aula, lugar en el cual circulan emociones, sentimientos del NOS, del estar juntos, del vivir juntos desde lógicas de alteridad.

Es importante entonces

“La incorporación de la diversidad como un escenario para la formación de licenciados” (**Entrevistado 5:1**).

“Por ejemplo la licenciatura efectivamente tiene unos módulos relacionados con la diversidad, pero creería yo que son módulos mecánicos y que quizás solo habla de documentación o quizás un poco de proyectos que se llevan a cabo alrededor de la diversidad pero no realmente como prácticas o acciones que quizás los estudiantes puedan hacer en el momento dentro de la universidad, o dentro del aula, eso no se toca, simplemente se habla de diversidad, pero a forma como de repaso de lo que se ha venido hablando en las universidades o en el país, pero no como nosotros realmente podemos desarrollar actividades en pro de esa diversidad” (**Entrevistado 4:7**).

Sin lugar a dudas, la diversidad humana es un hecho que se da en los grupos sociales y que supone una oportunidad para aprender y mejorar. La educación inclusiva tiene presentes todas las expresiones de la diversidad en sus aulas, pero de forma diferenciada, según se trate de la primera o segunda cara de la respuesta a la diversidad.

En el caso de Colombia, Rodríguez (2016) menciona que

“La construcción del conocimiento, no se puede ver como algo aparte de los problemas sociales, económicos, religiosos y políticos de una ciudad. La educación superior en Colombia le debe atinar a la construcción de una organización que tenga en cuenta las dimensiones anteriormente nombradas, con el fin de fomentar procesos de identidad y por tanto correspondencia con el

contexto, ya que dichas dimensiones hacen parte de los sujetos que forman una sociedad”.

Estos conceptos llevan a pensar

“Como el concepto de diversidad se ha manifestado en términos políticos, en la existencia del multiculturalismo que reconoce, por ejemplo, la diversidad del punto de vista urbanístico territorial y como fenómeno. Esto implica por ejemplo... que hay barrios de colombianos, barrios de chinos, barrios de brasileños, barrios que reconocen un tipo de diversidad dentro de esta repetición que llamamos humano o reconocemos como humano” (**Entrevistado 3:3**).

“Por ejemplo, se han hecho estudios de como los niños entre ellos mismos solo por la forma de vivir el sexo de distinta manera, se discriminan y ahí lo que hay es una diversidad” (**Entrevistado 2:5**).

“Los estudiantes de licenciatura y que pena meter de una vez allí este asunto tiene un componente fundamental y es que son formados, primero bajo los principios de la universidad, pero con una capacidad de comprender las dinámicas de la gestión educativa en este país que están centradas obviamente en esos 4 grandes componentes de gestión académica ósea que tiene que saber mucho del currículo. La gestión administrativa, la gestión directiva y la gestión de la comunidad yo creo que esos 4 elementos son fundamentales y usted los ve en toda la discusión curricular que nosotros hacemos con los estudiantes” (**Entrevistado 5:30**).

El programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés que ofrece la Universidad de Manizales es de pregrado, en el nivel de Licenciatura con una duración de diez (10) períodos académicos; tiene la finalidad de formar licenciados que a través de procesos pedagógicos apoyen la formación integral de personas, cuya sensibilidad les permita además, comprender el desarrollo y las eventuales necesidades educativas de estudiantes, con el fin de potenciar el máximo desarrollo posible y posteriormente facilitar la incorporación e integración a la comunidad por medio de las Instituciones sociales y si es del caso, empresariales. El programa se propone, entonces, formar educadores de alta calidad profesional,

académica y ética, con desarrollos efectivos en las cuatro habilidades fundamentales del idioma (hablar, escuchar, leer y escribir) y con dominios significativos de los diferentes componentes de la lengua: la gramática, la semántica, el léxico y la pronunciación, que los dote de la infraestructura propia del idioma inglés y les posibilite no sólo el acceso a los conocimientos específicos de las didácticas sino a sus formas de actuación pedagógica. Como se evidencia en los argumentos esbozados, se propone una educación centrada en el sujeto, una formación que contribuya a desarrollar en los docentes unas facultades para que los niños y niñas mejoren la confianza en sí mismos, liberen la espontaneidad, la iniciativa y la creatividad en sociedades subordinadas.

El programa de Licenciatura, objeto de este estudio, está atravesada por la diversidad básicamente desde dos miradas: una, son las características diversas de quienes ingresan al programa que proceden de estratos y regiones varias atraídos por el apoyo que surge del convenio de esta licenciatura con alcaldías para brindar también posibilidades de acceso a personas con escasos recursos y de zonas marginadas. Y otra faceta diversa de la Licenciatura en mención, es que está inmersa en el escenario diverso por excelencia como es el de la Universidad de Manizales que procura un ambiente de respeto y cuidado con la diversidad.

En este ámbito, se encuentra una subcategoría que es el **reconocimiento**, la cual está asociada a la diferencia, a la formación política y a la interacción entre el ser humano, de modo que

“La reflexión profunda del ser diferente y del ser múltiple... reconocimiento de la sociedad que tiene una connotación humana, ósea, que hay unos básicos y unos mínimos, pero que en medio de esos básicos y esos mínimos hay unas diferenciaciones” (**Entrevistado 6:2**).

“Porque la noción de diferencia recurre con la austeridad y con el otro y sobre todo con el reconocimiento de la legitimidad del otro y no solo la repetición en ese sentido la mismidad del otro como yo” (**Entrevistado 3:2**).

“La diferencia cuestiona nuestro lugar, nos dice que el otro no soy yo, el otro que se manifiesta de una forma parecida conmigo no es parecido conmigo es diferente; solo es parecido en aspectos biológicos, pero además de los aspectos biológicos somos diferentes y esta marca la diferencia que es la austeridad ósea el

reconocimiento del otro y a partir de esto yo poder reconocer, comprender mis limites, comprender mi lugar, comprender mis cuestiones, comprender mi propia identidad es lo que me interesa” (**Entrevistado 3:5**).

Sobre este particular, Carlos Skliar (2007) invita a pensar en una pedagogía de las diferencias que afirme las singularidades, las diferencias y las alteridades y se vuelvan críticas de las pedagogías sujetas a lógicas totalitarias que reducen la diferencia a estereotipos o deber-ser. En este sentido, propone una pedagogía de los resultados, o de la repetición, de la reproducción de lo mismo, reciprocidad sobre lo humano como construcción social.

La formación política “de las personas es uno de los elementos fundamentales en el reconocimiento del otro y reconocer la dignidad en el otro, yo creo que ese es el centro” (**Entrevistado 5:40**) del reconocimiento.

En este aspecto, otros testimonios expresan que

“Si lo hablamos en términos de diversidad yo creo que se convierte en un factor fundamental... el aula, toda la ciudad y todo el territorio de formación, deberían estar basados en estas palabras de reconocimiento, usted debería de caminar por todos lados con la capacidad de que esa ciudad a usted lo está reconociendo, así la demás gente no” (**Entrevistado 4:42**).

“Reconocer que todos somos seres humanos, que tenemos falencias, que tenemos debilidades, pero también tenemos muchas fortalezas y que todo eso lo podemos compartir en un ámbito, por ejemplo, como en el aula de clase, donde nos encontramos inmersos con diferentes personas, todos somos diferentes, todos tenemos diferentes capacidades, pero todos estamos en el mismo fin que es pues, como convertimos en profesionales en desarrollar nuestras actitudes, nuestro proceso universitario, entonces pues ahí es donde está la aceptación, donde debemos aceptar el uno al otro” (**Entrevistado 6:6**).

“Entonces reconocer que todas las personas somos diferentes nos ayuda a que podamos vivir como sujetos pertenecientes a una sociedad” (**Entrevistado 6:11**).



Un gran desafío, el reconocimiento, consiste en incluir a todos y a todas en las experiencias modernizadoras de cada sociedad. Esto, en definitiva, significaría admitir que la ciudadanía se construye en el reconocimiento de las demandas de los grupos excluidos de aquello que el resto detenta por derecho, en los espacios de desencuentro y segregación, en los cuales emergen a contrapelo los impulsos de reconocimiento y encuentro entre sujetos que se identifican como pares, distintos e iguales. Mediante la experiencia dialógica, expresada en la acción comunicativa, en los que los sujetos, las personas se reconocen como otros válidos en la convivencia. En este sentido, Humberto Maturana (1992) reconoce que lo propio de la especie humana es el desarrollo de un lenguaje que le permite resolver problemas mediante la conversación. El lenguaje, como coordinaciones de acciones consensuales. Entonces, Maturana (1992) plantea como las habilidades propias de los seres humanos, como especie evolucionada que no necesariamente reproduce mecánicamente sus comportamientos de modo que estas competencias no serían privativas de determinados sectores sino más bien, universales; es decir, como lo plantea Chomsky (2012), el reconocimiento no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible. A mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad, a mi relación con el Otro, a la aceptación del Otro, a darle lugar al Otro en lo que me sucede, en lo que me acontece, como se expresa en este testimonio:

“Para que un ser humano construya socialmente su vida, entonces desde ahí, uno tendría que leer que es necesario el abordaje de la diversidad, que lo lea, en términos de interculturalidad, que lo lea en términos de intercambios permanentes de interacción social. Ese es un tema de formación que a mí me parece que es clave cuando miramos la educación y esa educación obviamente ambiente trasciende las dinámicas escolares pero que en un alto porcentaje y leído desde lo político” (**Entrevistado 5:13**).

Comenzaremos por lo que podríamos llamar el principio de singularidad humana como algo que existe, como la cualidad que una persona o un ser vivo puede poseer para diferenciarse del resto de sus semejantes. De tal manera que si un experimento tiene que ser homogéneo, es decir, tiene que significar lo mismo para todos los que lo leen, una experiencia es siempre singular, es decir, para cada cual la suya.

“La educación es un proceso de filiación cultural de las personas y cuando nosotros decíamos filiación evidentemente viene mucho lo que nosotros conocemos por filo, como a afecto, y hablar uno de filiación sería de hablar de esa vinculación, esa incorporación afectuosa de alguien en un escenario” **(Entrevistado 5:34)**.

“Digamos que la educación viene siendo un escenario, de construcción, de acercamiento de las personas a los imaginarios y a las presentaciones colectivas” **(Entrevistado 5:35)**.

“Siempre que haya interacción va a ver conflicto, entonces cuando hay reconocimiento en medio de la interacción, ese ser humano se transforma en un ser humano que vive bien y que vive tranquilo y creo que esos son los buenos seres humanos que tanto busca la universidad de Manizales, cuando centra el desarrollo humano como uno de los ejes, y cuando plataforma racionalidad por un lado y cuando plataforma razonabilidad, necesitamos ser buenos seres humanos, y yo creo que los educadores y los currículos a eso le tienen que apostar” **(Entrevistado 5:44)**.

Precisamente a partir del reconocimiento del lugar fundamental del lenguaje como ámbito específico del narrar y ser narrado en “donde se decide el ser o no ser del ser humano”. Duch (2002) traza los rasgos de la logomítica como aspectos centrales del pensamiento y la comprensión, aspectos irrenunciables de la capacidad humana de dotar de sentido a la existencia y cuya praxis permitiría tanto al individuo, a la persona y a los grupos sociales, la posibilidad de integrar armónicamente los aspectos aparentemente heterogéneos que configuran su presencia en el mundo y la realidad que les rodea.

Desde el momento de nacer y a lo largo de toda su infancia –lugar de acontecimientos múltiples y en el cual construimos relaciones con otros seres humanos generando vínculos, *emociones*, afectos– el niño necesita estructuras de acogimiento y reconocimiento hasta lograr la “competencia gramatical” que le permita adquirir estatura humana, dejar de ser un in-fans (alguien que aún no habla) y convertirse en un “empalabrador” de él y de su realidad. De suerte que el acogimiento y el reconocimiento hacen posible la organización en torno a un mismo grupo de creencias y prácticas simbólicas, a fin de asegurar la correcta relación del hombre y de su entorno.

Otra categoría encontrada en Diversidad es el **cuidado**, asociada esta subcategoría a la sensibilidad por el Otro, al respeto por el Otro y la pedagogía. En la propuesta de Duch (2002), la salud tiene que ver con las distintas formas de empalabramiento de la realidad, la consigna moderna de silenciar los síntomas y el síndrome mismo de la enfermedad, no hace más que evidenciar la tarea más importante cual es el cuidado de sí para poder cuidar a los demás en una relación recíproca del NOS. En el pensamiento de Duch (2002), en el programa el cuerpo es el lugar de partida y también el lugar de enunciación para las logomíticas simbólicas del estar entre NOS, es pensar en la diversidad que se es y en la que haya contenido como sujeto humano.

El cuerpo humano es el ‘ámbito de relaciones o de contactos’ donde se dan cita la interioridad y la exterioridad características del ser humano. Referirse a la conversión significará en primer lugar una renovación en profundidad de la relacionalidad humana, es decir, de aquel espacio terapéutico en el que confluyen todas las oposiciones de lo humano, a fin de que pueda convertirse, siempre provisionalmente, en un ser armónico en la responsabilidad y el cuidado del otro.

La lógica de la atención a la diversidad de los estudiantes nos saca de la dinámica de una institución educativa tradicional ya que la educación no debe implicar la homogeneización de las tendencias, enfoques y estrategias de atención educativa, sino muy por el contrario, debe permitir el reconocimiento de la diversidad de sus estudiantes y de los múltiples contextos socio-culturales en donde estos habitan, además de la pluralidad de sus intereses y capacidades. En este sentido, “la educación de la diversidad se reconoce como campo en el cual es posible la coexistencia de enfoques y de tendencias educativas, y se legitima la libertad de enseñanza en pro del desarrollo de las capacidades en las personas, a partir de la generación de oportunidades y condiciones para la promoción de una educación de calidad” (MEN, 2005).

La diversidad es un reto educativo que cabría plantearlo entonces, como una propuesta que tiene como objetivo transformar la institución para lograr una mayor igualdad de oportunidades para el desarrollo de las capacidades en las personas. En el mismo sentido, Gardner (2001) plantea la necesidad de asumir una postura en donde todas las interacciones educativas propicien el respeto a las diferencias interpersonales, por lo que es necesario que

se diseñen currículos y se utilicen enfoques pedagógicos y de evaluación que tengan en cuenta estas disimilitudes y así evitar el trato homogéneo a los estudiantes.

Al trascender en particularidades, contingencias, facticidades, individualidades y colectividades mismas, asociaciones y organizaciones humanas, diferencias de todo orden, una primera reflexión conduce a “estructuras genérico-formales” compartidas por todas las culturas, a conceptos genéricos también compartidos: Humanidad, colectividad, comunidad, familia, pueblo, Estado, cultura, ciencia, arte, mito, religión, lenguaje. Se puede hablar así de una “abstracción metódica” con base en conceptos genéricos y estructuras genérico-formales, intersubjetivamente alcanzadas en el camino al sistema de reglas universales de la cultura.

En el programa de licenciatura. “Pensar en clave de diversidad” exige “ponerse en relación”, a efecto de lo cual la conversación, el diálogo, el cuidado se convierten en estrategia didáctica pertinente. ¿De dónde proviene esta necesidad? Indudablemente, del no querer perecer en el aislamiento, en la soledad, en el individualismo social, grandes problemas de nuestra época. De hecho, en relación con el pensar “En cuánto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que se dispone para, abrirse al pensar de los otros, no parecer el aislamiento” (Freire, 2007,114).

Sergio Manosalva (2011) ha insistido mucho en “ser- en- la – diversidad”, para lo cual es indispensable sustraernos del dogma del diferencialismo que impide toda unidad en lo diverso, lo que tampoco es caer en el dogma del comunitarismo que desfigura la realidad de los sujetos políticos, en relación. La unidad en la diversidad en el programa de licenciatura, pensar y ser en clave de diversidad connota, desde una pedagogía crítica, de la esperanza, alinderarnos en el límite de ciertas claves de lectura de realidad. ¿Cuáles son esas claves? En verdad, no las sabemos, quizás de se puedan construir colectivamente. Por eso se habla de pensamiento formativo: para pensar entre-nos las claves de lectura de realidad que permiten ser-en-diversidad, que permiten la “unidad en la diversidad”.

Así pues,

“La dimensión del cuidado solo existe cuando comprendes que empieza con cuidado de sí mismo, cuando tengo el cuidado conmigo, yo puedo empezar a cuidar al otro” **Entrevistado 3:7.**

“Esta palabra cuidado está profundamente ligada a esa connotación social y curricular de respeto por el otro, de sensibilidad por el otro, ahí hay un asunto; esa palabra cuidado es muy bonita la veo muy asociada a un relación pedagógica fuerte, la veo muy relacionada ... cuando usted piensa en pedagogía, piensa en seres humanos que interactúan y que esos seres humanos que interactúan evidentemente se cuidan y que ese cuidado para mi puede ser una palabra que está profundamente relacionada con una comprensión diferente a lo que pensaríamos nosotros que es pedagogía, creo que esa palabra me parece bonita, interesante y muy Universidad de Manizales” (Entrevistado 5:32).

“La palabra cuidado me suena a un fundamento muy interesante a la hora que pensemos proyectar la pedagogía” (Entrevistado 5:33).

En lo pedagógico, es necesario comprender la práctica docente como el conjunto de acontecimientos áulicos, que configuran la relación del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación y que se circunscriben al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre la formación y los aprendizajes de los alumnos (García-Cabrero y Loredó, 2014). Esto implica situarse en un modelo en el que el aula se configura en un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, entre otras condiciones, en las cuales, los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho

Desde una perspectiva dinámica como la expresada antes, se asume al docente como un sujeto reflexivo, racional y relacional que toma decisiones ajustadas a los acontecimientos, a las realidades del ambiente educativo, del aula, emite juicios, genera rutinas y dinámicas propias de su desarrollo disciplinar y profesional. Tiene creencias, respecto del proceso de enseñanza y del aprendizaje, alineadas con las políticas y directrices institucionales, de las estrategias a implementar, de la forma de evaluar, entre otras cuestiones, que se encuadran en un modelo didáctico que puede ser consciente o inconsciente. De modo que la práctica educativa en sí misma se inscribe en un marco epistemológico y un enfoque metodológico (Jiménez, 2000) que a su vez está condicionado por el sentido y la función social que se atribuya a la enseñanza (Zabala-Vidiella, 1995) y tiene profundos fundamentos psicológicos y pedagógicos, entre otros, que revisten la forma de enseñar y de cómo se aprende.

La subcategoría asociada a la pedagogía, permite identificar elementos claves como la pedagogía crítica, la pedagogía experiencial, la enseñanza-aprendizaje y la educación. La pedagogía para el Instituto Pedagógico de la Universidad de Manizales “ha sido uno de los elementos y categorías centrales de discusión y vamos acercándonos a una perspectiva de pedagogía crítica y a una perspectiva de pedagogía experiencial en la que evidentemente se centra la reflexión en torno a las personas, a los seres humanos que intervienen y se involucran en un proceso de enseñanza aprendizaje” (**Entrevistado 5:3**). Además, a este respecto, otro testimonio resalta que “la pedagogía crítica a tenido que ver mucho en términos de que esa reflexión sobre esos seres humanos sea un ejercicio que conduzca a la transformación de esos mismos procesos y de esas mismas personas creo que ese es como uno de los elementos” (**Entrevistado 5:5**) y la pedagogía experiencial, una experiencia pedagógica consiste fundamentalmente en relatar y relatarse en una historia, un acontecimiento, un hecho escolar, es compartir en el contexto de un encuentro armónico, dinámico, una experiencia(s) con el alumnado.

Según Granada (2008) una “experiencia pedagógica” consiste en relatar una historia, un acontecimiento, un hecho escolar; es transmitir cómo, en el contexto de un centro, fue practicada una actividad, preferentemente con el alumnado y el profesorado o con las familias, o con alguna institución. Esto es

“Comprender como a través de los procesos de reconocimiento de la experiencia vital de los seres humanos y de las personas podemos nosotros también aprender. Creo que ese es como uno de los escenarios y la reflexión que entorno a la experiencia y en torno a los procesos de contextualización y transformación se puedan dar” (**Entrevistado 5:6**).

“La pedagogía ya nos mete en una perspectiva yo diría un poco ontológica, porque ya la pedagogía en términos de hacer una relación y una revisión muy fuerte del ser humano, y un ser humano, ojo, independiente de todo tipo de condiciones” (**Entrevistado 5:17**).

“Uno ve que hay una urgencia ahí y hay una necesidad, que hay algo que está emergiendo en su relación y que tiene que ver con pedagogía y diversidad, pedagogía en la diversidad, pedagogía de la diversidad, pedagogía desde la diversidad” **Entrevistado 5:52**. “La pedagogía tiene que pensar en una cantidad

de cosas cuando se intenta convertir en un eje que intente articular esa relación diversidad con currículo, la pedagogía tendrá que pensarse mucho” (**Entrevistado 5:57**).

Y ese pensarse mucho asocia la subcategoría de pedagogía con la subcategoría de educación asociada a su vez con la didáctica, la formación y la filiación como una categoría directa de la diversidad.

“La formación más asociada a la construcción de personas y de seres humanos en contextos amplios no tanto ceñidos a la institución escolar. La formación como un proceso de construcción de personas y de seres humanos en los que muchos actores podemos intervenir y en los cuales las instituciones escolares y las instituciones educativas somos uno de ellos, pero formación obviamente implica ciudadanía, formación implica construcciones territoriales amplias, eso en términos de formación, que en muchos casos también se han planteado las teorías de formación, lo que conocemos en algunos lados como el famosísimo BILDUNG que está más asociado a construcción social amplia de personas y de seres humanos y en cuanto a educación evidentemente ya es un proceso social mucho más institucionalizado, un proceso que conduce al acercamiento de las personas al conocimiento y a la forma en que ese conocimiento puede de alguna u otra manera pueda también contribuir a un proceso de cambio y transformación social muy relacionado directamente en procesos institucionales” (**Entrevistado 5:2**).

Sin embargo, para el

“capitalismo no se está formando humanos, estamos formando trabajadores eficientes para el sistema. Es como nosotros de las ciencias humanas nos ilusionamos con la idea de la formación humana, formación de perfeccionamiento humano para mejorar lo humano, pero la escuela estoy hablando de escuela como una idea general la escuela que ya está aquí, que ya está por venir es una escuela donde lo humano no está incluido” (**Entrevistado 3:6**).

“La formación como escenario privilegiado es el territorio, la formación es un concepto amplio de la transformación de la persona que desescolariza, que trasciende las aulas de la escuela como único escenario para que un ser humano trascienda” (**Entrevistado 5:12**).

En este horizonte, la Universidad de Manizales desde los principios de la solidaridad, la pluralidad, la equidad y la justicia social, despliega su acción educativa y cultural articulando los procesos de formación de profesionales críticos, creativos y comprometidos con el país, construcción de conocimiento válido y pertinente e interacción con el entorno orientado a la promoción del desarrollo humano y social que la Universidad expresa en el Sistema de Planificación (Universidad de Manizales, 2014). En su dinámica con la formación humana la Universidad se constituye como sistema docente en la interacción con la sociedad se conforma como proyección social y con los sistemas científico-tecnológicos, practico-normativos y artístico-estéticos e investigación.

Se pueden considerar los siguientes puntos de cierre de las subcategorías de diversidad:

“Si la universidad pretende quizás homogenizar un poco los conceptos y homogenizar un poco los avances que quieren y el aporte que quieren realizar frente a la diversidad como ellos lo entienden, se debería socializar mucho más este tema con los docentes inicialmente y tener más encuentros, pero de diálogos más que todo y de reflexión, que realmente nos permita manipular muy bien el concepto y poder aplicarlo de la mejor manera en el aula” (**Entrevistado 4:11**).

“Si diversidad es, conversar, es girar, es ser, pero al mismo tiempo reconocer al otro en su condición humana. ¿Qué debería hacer la facultad y el programa para atender mejor la condición humana?, porque como tú lo planteas solo estamos hablando de teorías, pero no estamos hablando del sujeto y de la persona” (**Entrevistado 4:12**).

“El reconocimiento de la diversidad es muy importante cuando hablamos de diversidad del ser humano, la caracterización y potenciación individual de esas personas como seres únicos e irrepetibles” (**Entrevistado 5:9**).

“En toda esa educación, formación, pedagogía, volver a encontrar ese ser humano creo que me pareció fundamental y entorno al ser humano uno empezar con estas cinco palabras a recrear un concepto de educación, de educación como afiliación, educación como vinculo, educación como interacción, para el reconocimiento de los seres humanos y para el cuidado de los seres humanos, uno diría, ahí hay, ahí hay un juego bastante interesante de palabrejas que permitirían hacer

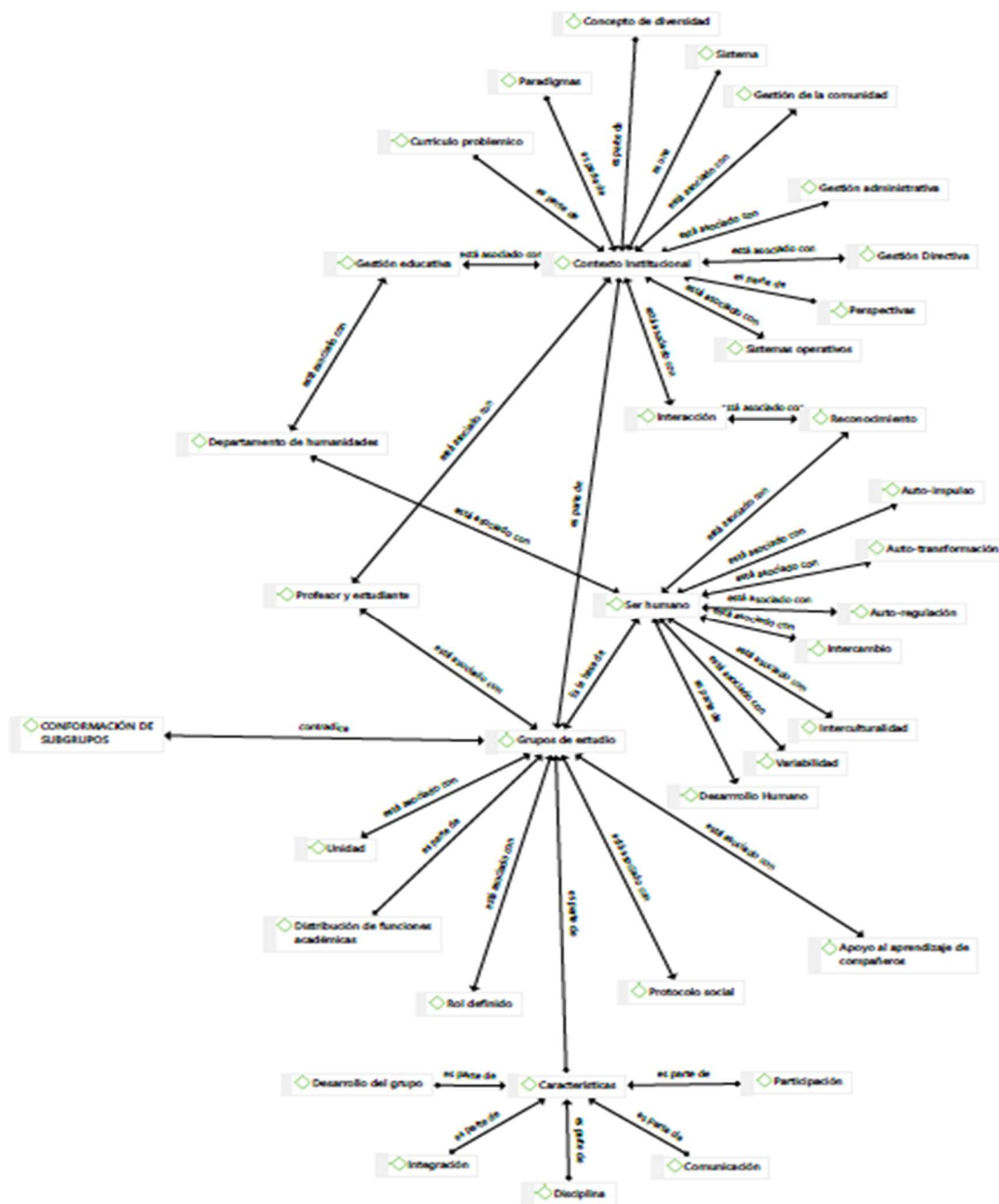


construcciones teóricas entorno a la formación, entorno a la pedagogía en educación” (**Entrevistado 5:58**).

De tal manera que, estas tendencias sustentan la operacionalización del concepto de diversidad en la Licenciatura en educación básica con énfasis en inglés de Universidad de Manizales, desde una red compleja de acontecimientos que comparte la diversidad de significados según cada cultura basada en el aprender a vivir juntos, estar juntos, desde el diver-ser y el diver-sar, modelo para estar juntos, vivir juntos, argumentación que ha aportado un saber particular y casi único a las lecturas del ser humano y su desarrollo en la vida particular y colectiva de la sociedad universitaria. Hablar de diversidad se encadena al empalabrar el mundo como asociación cultural inmediata, en el que el reconocimiento esencial del otro es un fenómeno prioritario, que implica necesariamente el cuidado, la filiación, la interacción, la variabilidad, la comprensión de la vitalidad y potencia que rodea al ser humano; es pues, un significado que está construyendo, aunque históricamente se ha vivido de manera latente hoy busca su enunciación y legitimidad en la comunidad académica de la universidad.

#### **4.7.2. Grupo de estudio.**

**Figura 7.** Representación de red de conceptos de Grupo de estudio



Fuente: elaboración propia

Es necesario que los grupos exist~~en~~ y son una realidad en todos los escenarios sociales. Los seres humanos necesitan relacionarse con los demás, sea en el marco de los grupos formales o informales, estructurales o no, Las personas interactúan continua y constantemente con otras, entretienen sus historias, sus experiencias, sus vínculos, a lo largo de

la vida, se ven insertos en distintas instituciones y grupos humanos, algunas veces se convocan por elección libre como un grupo de amigos o la pareja conyugal, otras veces, por obligación o por necesidad como las relacionadas con el desempeño en un entorno laboral que les interpela, incluso en el escenario escolar, el de estudio relacionado con los procesos de aprendizaje y de formación en una disciplina, etc.

Un grupo puede ser por tanto un escenario que propicia las condiciones para la generación de condiciones generadoras de profundo bienestar a todos y cada uno de quienes lo conforman y sea causa de gratificación y promotor de salud mental, de bien estar, de cuidado, como también un escenario en el cual se produzca sufrimiento y deterioro psíquico, emocional esto es porque se puede afirmar que a la vez que existen grupos que estimulan el desarrollo y el bienestar de las personas que lo constituyen, hay otros grupos donde la persona puede verse violentada, agredida, postergada y frenada en su proceso de crecimiento personal y social. Es necesario interpretar la anterior afirmación como que existe una realidad dicotómica, no se trata de escindir al sujeto, a la persona, tampoco a estigmatizarla, señalarla. Esto es, entender que observando a los grupos y sus dinámicas es probable que se encuentre en los mismos algunas facetas positivas y otras negativas las cuales son necesarias observar y abordar en procura de mejores condiciones de bienestar, en el horizonte del reconocimiento y del cuidado.

En atención a los argumentos presentados, es necesario entender al grupo de estudio como un conjunto de personas que tienen unos objetivos en común, con un sentimiento de identidad, organizados y con valores compartidos, que mantienen relaciones personales mínimas y de comunicación, sus transacciones e interacciones son intercambios de caricia; existe un nivel social evidente, consciente o inconsciente y el que con frecuencia está reflejado en el nivel verbal así como un nivel psicológico subyacente, que con frecuencia está reflejado en el nivel no verbal, en los silencios, en las acústicas y las prosémicas del aula.

En esta relación de categorías y subcategorías se evidencia que el grupo de estudio es parte del contexto institucional, especialmente cuando uno de los grandes interrogantes de la institución es “¿Cómo abandonamos la concepción ideológica de aula y de ilustración y avanzamos a la construcción política de un conversar sobre este país?” (**Entrevistado 1:34**); no nos podemos olvidar que “una universidad y un currículo es emoción, es afecto, es

adherencia a una apuesta de sociedad, a una manera de vivir” (**Entrevistado 1:43**). Y el **Entrevistado 5:19** expresó que “Mucho de lo que busca la educación es un vinculación social y cultural de las personas a su contexto donde están mirando de una y otra manera cuando los procesos se homogenizan pues usted lo que busca es generar identidad”.

A continuación, se presentan algunos conceptos que tienen los entrevistados del grupo de estudio:

“Para mí es un grupo conformado por varios estudiantes de una misma carrera y un mismo semestre los cuales se entienden para estudiar y realizar actividades académicas, permitiendo así ser un apoyo entre todos y para todos los integrantes del mismo” (**Entrevistado 8:4**).

“Un grupo de estudio es un conjunto de personas las cuales se reúnen y en la gran mayoría comparten gustos similares, se apoyan y comparten los diferentes puntos de vista que se tienen frente algún tema en específico, es un grupo el cual se cuida, escucha y apoya a quien tenga alguna dificultad” (**Entrevistado 10:3**).

Dichas acciones pueden conducir a cambios en el concepto sobre uno mismo y, por supuesto, la posibilidad para el desarrollo de nuevas capacidades. Los grupos posibilitan el intercambio de pensamientos, sentimientos y experiencias y alivian la sensación de aislamiento y rechazo. En la experiencia de grupo de estudio las personas se vuelven más conscientes sobre su presente de las relaciones sociales de las que forman parte (Collins, 2009). Autores como Beresford y Croft (2004) y Ward y Mullender (1991) afirman que el potencial para el cambio radica en la participación de las personas y en las alianzas que los estudiantes establecen entre ellos y la capacidad de agenciamiento y de ayuda mutua. Estas transacciones pueden contribuir al fomento de la capacidad de ayuda al interior de los grupos ofreciendo oportunidades para que las personas puedan desarrollar sus habilidades, sus capacidades y por tanto estados de confianza en sí mismas. A este respecto, surgieron testimonios como estos: “Es un grupo conformado por varios estudiantes de una misma carrera y un mismo semestre los cuales se entienden para estudiar y realizar actividades académicas, permitiendo así, ser un apoyo entre todos y para todos los integrantes del mismo” (**Entrevistado 11:2**) y “Es el conjunto de personas con las que trabajas en equipo de forma voluntaria, ya sea para

parciales o proyectos y con los que además se posee un vínculo de amistad” (**Entrevistado 14:2**).

Además, los grupos de estudio se caracterizan, fundamentalmente, “por ser bastante unidos ya que en su mayoría hemos compartido una cantidad de momentos significativos desde el inicio de la carrera” (**Entrevistado 8:1**); en el grupo se resalta “la unidad como característica fundamental para la consecución de metas y proyectos” (**Entrevistado 9:4**) y “cada miembro del grupo participa en los trabajos, exposiciones, tareas y responsabilidades” (**Entrevistado 13:1**). Otras características encontradas fueron:

“Empatía, razonabilidad, respeto puntualidad, organización, solidaridad y honestidad” (**Entrevistado 7:10**).

“Al tener un grupo de estudio tan consolidado considero que cada una tiene un rol específico el cual de cierta manera complementa a las otras logrando ser un grupo bastante equilibrado” (**Entrevistado 8:3**)

“Así como existen personas fuertes caracterizadas por ser líderes dentro del mismo, también hay personas un poco más débiles y que se acoplan a lo que los demás deciden o proponen” (**Entrevistado 8:6**).

“Responsabilidad, las ganas de trabajar y disponibilidad” (**Entrevistado 13:4**).

“Bastante acogedor y tolerante, algo que me parece muy preciado es que todos encuentran su lugar y sus amigos dentro del grupo” (**Entrevistado 14:6**).

“Prima el respeto y la solidaridad y en mi concepción eso es fundamental” (**Entrevistado 14:7**).

“Cada uno de nosotros era reconocido, aceptado y valorado dentro del grupo y cada quien tenía sus habilidades y sus virtudes las cuales era tenidas en cuenta en el momento de desenvolvemos como grupo”. **Entrevistado 8.8**.

El apoyo al aprendizaje de compañeros está asociado a “Apoyo y crecimiento mutuo, es un crecimiento bilateral en el que las partes se aportan tanto a nivel académico compartiendo sus conocimientos como a nivel personal integrando nuevos valores” (**Entrevistado 7.3**).

“Buscar el éxito de algún trabajo grupal es uno de los incentivos que potencia la integración, comunicación y desarrollo en general del grupo” (**Entrevistado 14:8**).

“El respeto, la disciplina y la participación del grupo me inspira y motiva para seguir estudiando” (**Entrevistado 14:11**).

“Hábiles para cosas diferentes, entonces el trabajo en grupo se potencia, todos son muy disciplinados, atentos a los detalles y muy responsable” **Entrevistado 14:13**

La experiencia como lo plantea Larrosa (2014) en el contexto del proceso de grupo, el aislamiento disminuye, se fomenta la afiliación y la participación social y se rompe con el estigma. El escenario de grupo es el lugar idóneo para recuperar las sensaciones de abrigo, lugar de transmisiones, de teodiceas de la vida cotidiana, de la autoestima y el control sobre la vida (Toseland y Rivas, 2007). La vinculación protege y ofrece el sostén ante acontecimientos vitales de dificultad y el dolor. *Sin embargo,*

“Todos nos centramos mucho en el estudio y vivimos muy indiferentes de las realidades del otro, en ocasiones ignorándolo por el ajetreo de la vida académica y demás obligaciones en las que los demás sólo se preocupan por su bienestar personal” (**Entrevistado 7:5**).

“Cada uno de nosotros actúa indiferente de las realidades del otro” **Entrevistado 7:6**.

“Es natural que dentro de un grupo grande se creen diferentes subgrupos, y considero que estos se crean debido a que hay personas específicas dentro del mismo con las que se tiene una afinidad más marcada que con otras, permitiendo así crear tanto grupos de estudio estables” (**Entrevistado 8:17**).

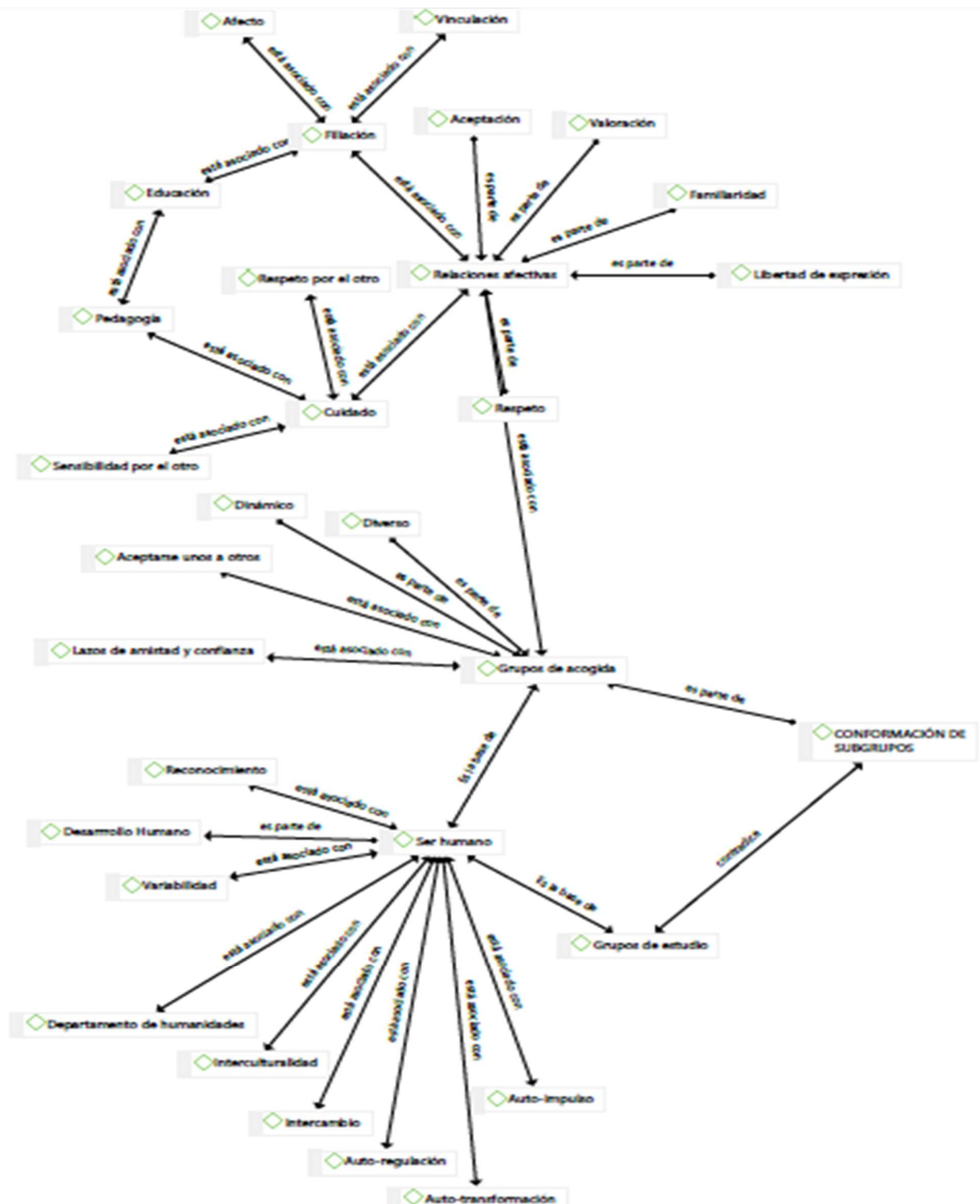
“A medida que pasan los días no crece la familiaridad, ya que el grupo de la U, es un grupo de solo estudio, sin embargo, lo que si crece es la relación entre amistades que a pesar de que se termine la carrera puede prevalecer mucho tiempo más”. Entrevistado 10:10. “Es algo más simbólico, algo así como un tipo de protocolo social en el que de manera orgánica nos preocupamos por saludar y ser corteses, pero nos limitamos sólo a eso; algo así como una especie de regla cultural impuesta no algo que realmente fluya” (**Entrevistado 7:8**).

El grupo se concreta en proporcionar nuevos conocimientos a los miembros a la vez que se ocupa de los factores psicosociales que influyen en la forma que se proporciona y recibe la formación (Wayne y Cohen, 2001) y sin dejar al margen las relaciones dinámicas e interpersonales. Estos grupos se sustentan en enfoques teóricos cognitivos; la transmisión de conocimientos y habilidades específicas se realizan a través de la presentación didáctica de la formación. Suelen diseñarse para mejorar las necesidades del funcionamiento social mediante el asesoramiento y la formación, con el fin de obtener conocimientos y habilidades necesarios para hacer frente a las situaciones de dificultad. Debido a su marcado componente educativo, el trabajo se centra alrededor de temas de aprendizaje, mediante ejercicios estructurados que se utilizan para ayudar a facilitar el proceso del grupo. Las actividades programadas fomentan las interacciones positivas entre los miembros, desarrollando habilidades para resolver problemas y apoyar el aprendizaje en un marco seguro y de confianza.

Entonces ¿que hace que el grupo de estudio transite a grupo de acogida? Seguramente es su potencia que va más allá de las finalidades, adentrándose en especificar que el trabajo en los grupos de estudio debe ser considerado como un proceso conducente al desarrollo y la adaptación social de las personas a través del grupo, de forma voluntaria y que el uso de la asociación grupal se debe considerar también como una manera de conseguir otros fines sociales más amplios regularmente mediados por el reconocimiento, la interacción, el cuidado.

### 4.7.3. Grupos de acogida.

Figura 8. Representación de red de conceptos de Grupo de acogida





Fuente: elaboración propia

Resulta fundamental mencionar una premisa teórica que establece Duch para comprender la importancia decisiva de la acogida en sus distintas estructuras; se trata de la noción de “contingencia” entendida como el modo de ser o característica fundamental de algo en cuanto a que puede ser o no ser, dependiendo del caso y los acontecimientos que la circundan. De tal modo que la contingencia hace referencia a los estados de cosas, los acontecimientos, los signos, los símbolos, los hechos, los eventos o las proposiciones, categoría fundamental en el pensamiento antropológico de este autor.

Para Duch (2002), las estructuras de acogida tienen una función teodiceica pues ellas constituyen el marco en cuyo interior el ser humano puede hacer uso de aquellas teodiceas prácticas que tienen la virtud de instaurar, en medio de la provisionalidad y novedad de la vida cotidiana, diversas praxis de dominación de la contingencia. Para Duch, La “contingencia” es impredecible y azarosa en la vida cotidiana, en este caso, en la vida de los grupos de acogida y convoca a pensar en el bien y el mal, la enfermedad y la salud, la paz y la beligerancia, la vida y la muerte. Dice

Los seres humanos, porque somos finitos, vulnerables y frágiles pero además conscientes de ello, apelan y reaccionamos frente a la contingencia la cual demanda respuestas a los azares del destino, en el transcurso de la vida, se vive permanentemente signado por el drama que significa dar cabida y lugar a la existencia, a la experiencia de vivir y estar con otros y al mismo tiempo dar forma a las relaciones sociales de una manera responsable, ética, o no. En otras palabras, el *anthropos* vive en medio de la “contingencia” (Duch, 2002).

Por lo tanto, tiene la ineluctable necesidad de fundar continuamente y sin cesar su mundo, y en este contexto es donde cobran una importancia enorme los grupos como estructura de acogida y el tránsito que ocurre entre el grupo de estudio al grupo de acogida en clave de la diversidad. Precisamente, para los entrevistados, los grupos de acogida son

“Un grupo muy unido, un grupo bastante respetuoso, un grupo muy dinámico, muy diverso, hay varias personalidades de diferentes sitios contamos con una diversidad en cuanto a personalidades y características” (Entrevistado 9:2).

“Nos caracterizamos por potenciarnos entre todas, somos conscientes de nuestras diferencias, nuestras potencialidades y nuestras dificultades, por lo que nos apoyamos y nos complementamos” (**Entrevistado 8:23**).

“La relación es muy sólida, es una relación donde cada quien se puede expresar de forma libre, tanto sus pensamientos, como sus tendencias, orientaciones, religiones y gustos” (**Entrevistado 9:1**).

“Entre los que se genera un acercamiento mayor y terminan convirtiéndose en grupos sociales más consolidados y no solo con fines académicos” (**Entrevistado 8:18**).

“Conformo grupos no solo para trabajos en la Universidad, si no para salir a tomar algo, comer, etc. Me gusta porque me considero una persona sociable y me gusta estar rodeada de personas que pueden apoyarme y distraer mi mente cuando tengo momentos difíciles” (**Entrevistado 10:9**).

Igualmente, el grupo de acogida está asociado a los lazos de amistad, por ejemplo, cuando

“hemos conformado una relación de amistad que nos permite más que ser un grupo de estudio, ser un apoyo tanto a nivel académico como personal para cada una de las integrantes del mismo”. **Entrevistado 8:22**.

“Considero que nos cuidamos, respetamos y defendemos como grupo, y esto se da gracias a la confianza, el respeto y la importancia que se nos da a cada uno como integrante del grupo”. **Entrevistado 8:24**.

“uno mismo es quien conforma el grupo, el cual está dado por la amistad, el conocer que se tenga con el otro, para que la realización del trabajo sea exitosa”. **Entrevistado 10:7**,

“nosotros nos podemos enfermar o una calamidad, podemos ayudar a un compañero con parte de su trabajo o explicándole algo que no entienda, eso genera confianza en él”. **Entrevistado 13:3**.

“En general en el grupo académico no siento protección, pero dentro de mi grupo de amigos me siento completamente respaldada y protegida por la lealtad, el respeto y la confianza”. **Entrevistado 14:10**,

“Diariamente hemos creado esos lazos de amistad y de confianza que nos ayudan a sentirnos más cómodos en el aula” (**Entrevistado 6:9**).

“Considero que a medida que pasa el tiempo y el grupo se va consolidando se hace más fácil confiar en el mismo y sentirse protegido dentro del grupo, es un proceso de conocerse y saber que el grupo es sólido y confiable” (**Entrevistado 8:13**).

“sí es un grupo fuerte, estable y en el que el principal valor es el respeto por el otro, la confianza y la gratificación estarán muy ligadas con el mismo” (**Entrevistado 8:14**).

“Un buen ambiente como grupo, que aporte y sea respetuoso influye mucho en mi propia motivación, no se va a tener las mismas ganas de llegar a un grupo que no es unido, en el que el ambiente se puede tornar pesado a llegar a un ambiente confiable y que me genere seguridad” (**Entrevistado 8:12**).

Otra gran subcategoría de los grupos de acogida son las **relaciones afectivas**, como vivencias envolventes que se experimentan de manera fragmentaria en su desarrollo y permiten construir oportunidades para reunirse en conversaciones abiertas auténticas orientadas a la satisfacción de las relaciones interpersonales en el que se propicia “un trato adecuado y respetuoso entre los integrantes de un grupo es el pilar fundamental que permite generar relaciones más estrechas entre los estudiantes y así lograr que el ambiente en general propicie tanto un bienestar a nivel personal como general de los integrantes del grupo” (**Entrevistado 8:19**). Son relaciones originales, cercanas, caracterizadas por el afecto, la intimidad, la originalidad y, sobre todo, el vínculo: “sé pueden aprovechar al máximo éstos espacios de formación humana para la integración de los estudiantes a través de actividades diálogos y reflexiones que nos permitan ser más cercanos y con más empatía” (**Entrevistado 7:7**).

Desde las vivencias de los estudiantes de la Licenciatura de la universidad se identifica que las relaciones afectivas están relacionadas con la amistad, la confianza, la familiaridad, la aceptación y la libertad de expresión:

“En la mayoría de los casos nos caracterizamos por estar divididos en pequeños subgrupos dentro del mismo, pero en los momentos en los que debíamos unirnos como grupo lo hacíamos perfectamente. Ya enfocada en mi subgrupo si considero que somos muy unidas, no sólo somos compañeras de estudio, sino también amigas” (**Entrevistado 8:5**).

“A medida que pasa el tiempo nos vamos conociendo, solidificando relaciones y vamos identificando la dinámica grupal, se va haciendo más fácil confiar en el grupo y sentir cierta familiaridad con el mismo” (**Entrevistado 8:20**).

Las relaciones entre los integrantes del grupo son fuertes ya que siempre han estado para apoyar y compartir diferentes pensamientos acerca de lo que se esté hablando. Es una relación no solo académica, sino que tiene una relación social en la cual se comparte en diferentes espacios como lo son un asado, una ida a cine, etc.” (**Entrevistado 10:6**).

Los párrafos anteriores convocan al pensamiento educativo como el espacio de reflexión crítica en torno a la educación, en torno a los procesos formativos del ser humano; es el prisma de reflexión e indagación donde se condensan los intereses humanos de creer posible una sociedad mejor, de creer en una sociedad pensada, pensativa y pensable.

Está en juego la vida juntos, aun con las diferencias personales, las diversidades culturales; aun con el academicismo o su pluralismo ético valorativo de la vida en el Nos. Son los múltiples lenguajes y culturas, los muchos modos de pensar y actuar, de relacionarnos, los que entran en este espacio de reflexión al que algunos denominan pensamiento educativo. En el programa de Licenciatura, pensar en clave de diversidad, convoca a un pensar situado, historizado, este pensar de lo posible y deseable, desde la riqueza en la variedad cultural, en expresiones artísticas, en folclores, en los conjuntos simbólicos, de logros y deseos, de prácticas y obras humanas, desde las cuales se resuelven las dificultades de la vida juntos, la vida cotidiana, lo que Freire llamó “negatividades de la cultura” (Freire, 2007, 79-80); “horror de la cultura” (Freire, 2007, 152).

Se observa una triple relación de pensamiento, lenguaje, mundo indispensable para la instalación y apropiación que el sujeto hace de la realidad en los colectivos humanos; indispensable para esa dialéctica de conocimiento y transformación social. El pensamiento crítico Freireano siempre inspira al llamado método del lenguaje total<sup>15</sup>, un usar múltiple del lenguaje en todas sus posibilidades para hacer viable la aprehensión de la realidad, la

---

<sup>15</sup> Explica Rosa Alegría que “Ante esta realidad, hace falta trabajar al lenguaje en su totalidad y en sus diversas funciones como son: representación, expresión, comunicación y sus cuatro habilidades básicas (escuchar, hablar, leer y escribir)”.

colocación del sujeto y la transformación social requerida; múltiples usos lingüísticos, desde los más corrientes hasta los más académicos, lenguajes denotativos y simbólicos, metafóricos, dan lugar al conocimiento y a la transformación social de los estudiantes en los grupos.

De modo que, conocer y re-conocer serán siempre un desafío dentro de la relación dialógica de los sujetos, en sus actos de conversación, en sus variados actos lingüísticos, esto es claro en el programa. Las conversaciones recrean el mundo con la palabra rica y diversa, con las artes, porque “un poema, una canción, una escultura, una pintura, un libro, una música, un hecho, un caso, un acontecimiento, jamás tienen por explicación una única razón... se encuentran siempre envueltos en densas tramas, tocados por múltiples razones de ser...” (Freire, 1980, 115).

#### **4.8. Conclusiones al análisis Atlas.ti**

Si bien es cierto que los subgrupos guardan una *relación* recíproca con los grupos de estudio, encuentran en él su génesis; en su tránsito este vínculo se rompe y se complejiza en los grupos de acogida de la diversidad, precisamente de los grupos de acogida, y se engancha y cobra sentido en las relaciones afectivas, se caracteriza por el reconocimiento de cada uno de las personas que lo conforma, se evidencia cuidado, respeto, se da el lugar para libre expresión de sentimientos y emociones, las estructuras relacionadas con la filiación, la interacción y el cuidado son muy fuertes.

El grupo de acogida no hace parte de la dinámica institucional ni hace parte del contexto institucional a diferencia del grupo de estudio que presenta una relación fuerte y está asociada al contexto institucional.

El grupo de estudio está caracterizado por una fuerte presencia de relaciones y transmisiones entre docentes y estudiantes. En el grupo de acogida la presencia del docente no existe, al menos de manera tácita. En el subgrupo la aceptación por la provocación para construir nuevas relaciones es clara y se expresa en las motivaciones de cada una de las personas que vienen en tránsito desde el grupo de estudio.

Las primeras actividades del subgrupo en formación suelen estar relacionadas con las motivaciones, expectativas, periodo de tanteo, de seducción y de encuentro, movilizado fundamentalmente por el deseo del NOS. Desde el momento en que se constituye el subgrupo empiezan a *funcionar* procesos de relaciones interpersonales relacionados con el reconocimiento y la aceptación; cada persona confronta la imagen que ya tiene del Otro y de cómo estas fuerzas pueden encontrarse ya sea por su afinidad o por su intencionalidad; esto conlleva necesariamente al encuentro con el Otro, con otros que hablan, expresan sentimientos, emociones, deseos, fuerzas que llevan al grupo a su transición al grupo de acogida o, por el contrario, a su desaparición.

Mientras no se *produzca* un mínimo de comunicaciones, de transacciones, de interacciones no puede existir el subgrupo (su existencia es transitoria, pues los miembros se sienten frágiles, vulnerables) para dar lugar a la existencia del grupo de acogida de la diversidad, una diversidad que se moviliza en términos de variabilidad, reconocimiento, filiación, interacción y cuidado.

La comunicación es el instrumento que permite que las personas interactúen socialmente. Incluso en el caso de que en el subgrupo exista poca información sobre los miembros del subgrupo, obtenida durante la fase de grupo de estudio, los efectos de estos juicios sobre los demás pueden tener impacto y repercusiones importantes y de larga duración sobre la vida del subgrupo, incluso, del grupo de acogida de la diversidad. A este respecto, un antiguo proverbio dice que “jamás existe una segunda oportunidad de producir una buena primera impresión”.

#### **4.9. Convergencia del SPSS y Atlas.ti**

El escenario educativo es por excelencia un espacio de formación, en el que, se espera, todos los actores –estudiantes, profesores y empleados administrativos– procuren asumir una posición de apertura para formarse en los diversos aspectos humanos.

Como introducción y elemento fundamental a los puntos de encuentros del SPSS y el Atlas.ti, lo que bien podría denominarse convergencia, hay un rasgo particular que llama la atención en la vida social en el escenario universitario y es el contraste que acompaña el

pasado y se proyecta en el futuro; esto tiene que ver con el alto grado de autonomía, de iniciativa y de responsabilidad de los estudiantes.

Esta convergencia permitió un proceso de trabajo que vincula datos, información, descripción y los análisis cuantitativos y cualitativos que apoyaron el programa estadístico SPSS y la herramienta Atlas.ti; con tal concordancia se logró una comprensión e interpretación sobre la dinámica de los grupos y de los protagonistas de esta tesis, estudiantes, docentes y directivos, cuya participación ha cumplido una función de facilitación y acompañamiento en este trabajo.

Así pues, en medio de esta convergencia dos grandes ejes han guiado esta investigación: el ámbito de los grupos de estudio y de acogida en un ambiente de diversidad humana. En virtud de ello, estos dos ejes fundamentales con la mediación de herramientas informáticas de análisis junto a la conceptualización, comprensión e interpretación del investigador el estudio logra caracterizar los objetivos planteados. En ese sentido, uno de los hallazgos indica que en los grupos de estudio y los de acogida se comparten cualidades como la empatía, la razonabilidad, el respeto, la puntualidad, la organización, la solidaridad y la honestidad.

Los grupos se constituyen fundamentalmente para intercambiar ideas, sobre un tema de manera formal o informal, considerada como un intercambio que sucede entre las personas “cara a cara”, donde todas estas personas o individuos poseen un interés común para discutir un tema en particular y resolver un problema o adquirir una información específica; esto, bajo un clima de espontaneidad, libertad de acción, buen humor, guiado solo por las reglas generales que rigen la dinámica del grupo.

Los datos, la información recolectada y los demás instrumentos que se aplicaron demuestran el tránsito del grupo de estudio al grupo de acogida por una suerte de espacio o “subgrupo”, el cual está relacionado con aspectos de tipo emocional, afectivo y de empatía, con el entorno.

Los datos sobre los cuales gravita el SPSS y el Atlas.ti, expresan que la comunicación es un elemento importante, tiene un carácter multidimensional; es un vehículo para la expresión de opiniones, criterios y sentimientos por igual. Permite la interacción, la filiación, el reconocimiento y el cuidado. Los datos expresan que las estructuras de acogida están presentes tanto en el grupo de estudio, el subgrupo y los grupos de acogida.

En el grupo de estudio se generan condiciones que favorecen la formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida cotidiana y con la naturaleza; de esta manera, se prepara al estudiante para su vinculación con la sociedad y el trabajo y se propicia el desarrollo de habilidades comunicativas mediadas por la palabra y la comprensión amplia y profunda en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana.

Los datos y su análisis expresan que el tránsito del grupo de estudio a grupos de acogida tiene existencia temporal, se encuentra determinado por la edad y el semestre que se curse y el camino trasegado a lo largo del programa académico; sin embargo, ello enmarcado en un espectro de entre VI y IX semestre con una edad promedio de entre 24 y 30 años.

Es en ese espacio temporal se desarrollan las categorías que configuran el puente entre grupos de estudio a grupos de acogida observadas bajo la categoría de la diversidad humana que contempla: la Variabilidad, el Reconocimiento, la Interacción, la Filiación y el Cuidado, es posible afirmar que la categoría se encuentra expresada con contundencia, coherencia y potencia.

Los datos expresan cómo la diversidad se refiere a múltiples aspectos humanos, comprende todos aquellos ámbitos que encierran las potencialidades propias de los hombres y mujeres. Algunas de estas son las dimensiones física, social, espiritual, cognitiva, comunicativa, estética, emocional y ética; otras como la raza, la religión, la cultura, la vida en sociedad, la vida personal, la etnia, la sexualidad y la política pueden ser comprendidas como riqueza, como diálogo entre distintos.

Los datos indican que el subgrupo si bien es cierto guarda una *relación* recíproca con los grupos de estudio, en su tránsito al grupo de acogida, encuentra en él su génesis. La transmisión de la cultura es afectiva causada por la libertad, las emociones, los afectos, los sentimientos, se difunden a través de las construcciones sociales mediadas por el empalabramiento y se unen brevemente al subgrupo adyacente. En su tránsito, este vínculo se rompe y se complejiza en los grupos de acogida de la diversidad y se engancha y cobra sentido en las relaciones afectivas; además, se caracteriza por el reconocimiento de cada uno de las personas que lo conforman, se evidencia cuidado, respeto, se da el lugar para libre



expresión de sentimientos y emociones, las estructuras relacionadas con la filiación, la interacción y el cuidado son muy fuertes.

Los elementos descritos serán desarrollados en las conclusiones y serán el soporte al planteamiento de la tesis en el capítulo final.

## **5. Conclusiones**

Esta tesis se ha centrado en la riqueza del escenario educativo y, concretamente, en el tránsito de los grupos de estudio a los grupos de acogida bajo la perspectiva de la diversidad humana. Esto, con la finalidad de analizar y profundizar en el conocimiento de los mecanismos que intervienen en el proceso, en las características del grupo de estudio, del grupo de acogida, en las personas y en la identificación de una serie de características propias en tanto estructura de acogida.

En los capítulos precedentes se han presentado las aportaciones más relevantes sobre el tema y los resultados derivados del estudio analítico. En este capítulo se recogen las principales ideas concluyentes de la tesis a partir de los objetivos que se concretaron con el fin de dar respuestas a los interrogantes planteados. El enfoque mixto utilizado ha permitido la exploración en profundidad una serie de temas centrales que sirven de guía para abordar la exposición conclusiva a la vez que el análisis cualitativo y cuantitativo presentado, muestra la complejidad del objeto de estudio, con elementos totalmente concatenados entre ellos y, por tanto, también de la exposición de las ideas claves.

### **5.1. Conclusiones respecto al primer objetivo**

Recuérdese que el primer objetivo fue: “Caracterizar los grupos de estudio, los grupos de acogida y la diversidad humana en la comunidad académica del programa de Licenciatura en educación con énfasis en inglés de la Universidad de Manizales”.

#### **5.1.1. La caracterización en su vertiente mixta**

Se constata que el grupo de estudio es una estrategia propia del aula de clase y, por consiguiente, del ambiente educativo; es un dispositivo del docente para ayudar a los estudiantes mediante la experiencia grupal. El contexto ofrece una vivencia de vinculación, de construcción de relaciones y de apoyo que promueve el cambio personal y sirve de puente para la acción colectiva, la responsabilidad colectiva para lograr mediante el reconocimiento

y la definición común que las situaciones hace posible que los problemas personales y las soluciones se expresen en colectividad.

Se identifica que, metodológicamente, el grupo de estudio ocupa una posición de engranaje que interrelaciona las intenciones de enseñanza del docente y de aprendizaje de los estudiantes en una disciplina, en este caso, la formación como Licenciados en Educación con Énfasis en Inglés. La investigación pone de manifiesto la imposibilidad de separar la variabilidad, la filiación, la interacción, el cuidado, el reconocimiento, pues hacen parte de un todo; son un continuum que atraviesa el programa. Se enfatiza que el grupo realiza un importante papel de conexión entre el mundo interno y el mundo externo del estudiante: el de las relaciones sociales.

Como característica fundamental, el grupo de estudio está relacionado con el apoyo al aprendizaje de los compañeros; se configura así como un protocolo social que tienen roles definidos, tiene funciones académicas definidas, configura unidad en la toma de decisiones, las relaciones entre los docentes y los estudiantes son de reciprocidad en el marco de la formación, la base de su estructura es el ser humano, se conecta directamente con los grupos de acogida a través de los subgrupos. Otra característica del grupo de estudio son: la participación, la disciplina, la comunicación, la integración y el desarrollo a partir de la tarea que les convoca.

Se destaca que el grupo conlleva en su estructura una opción ideológica determinada por el conjunto de ideas interpretadoras de lo real consideradas como verdaderas y son ampliamente compartidas de manera consciente por un grupo de estudio. Esto, porque se adjudica poder a las personas y se pone de relieve la preeminencia de la participación, de la colectividad, del diálogo, de la deliberación, el sostenimiento de la diferencia, proporcionando la voz y la autoridad a las personas en situación de desventaja, de exclusión y de negación del yo social. De modo que la experiencia de grupo es eminentemente relacional, porque se sustenta en la tarea de acompañar, de reconocer y de cuidar a las personas en procesos vinculares y de pertenencia. En el grupo se construyen y reconstruyen relaciones de pertenencia desde una posición protagonista que otorga a las personas una identidad dignificada de respeto por la diferencia.

Se han identificado los suficientes datos como para afirmar que en el grupo está presente la comprensión y el respeto por el Otro, en la que no cabe la fragmentación, mirada que exhorta a interrelacionar todas y cada una de las dimensiones que constituyen las personas en razón a las interacciones que suceden en el grupo y en correlación a la influencia que sobre ellas ejercen los factores institucionales, culturales, sociales y económicos.

El grupo de acogida, por su parte, no hace parte de la dinámica institucional, no hace parte del contexto institucional, a diferencia del grupo de estudio que presenta una relación fuerte y está asociada al contexto institucional. El grupo de acogida está conformado por un número reducido de personas, lo que favorece la participación, los intercambios cercanos, el uso de la palabra se teje al ritmo de las provocaciones del momento, de las creaciones simbólicas que estimulan la imaginación. Esto hace que las personas se conozcan rápida y profundamente, con autenticidad y originalidad. Generalmente, este tipo de grupo no pacta su tamaño, pero es celoso de quienes lo conforman, de forma tal que cualquier persona no puede hacer parte de este hasta que alcance la aceptación del colectivo.

En el grupo de acogida no hay roles prefijados sino que aparecen en el proceso, basados en la horizontalidad de las relaciones y la igualdad, la diversidad entre las personas que lo conforman. Esto significa que no hay jerarquías configuradas por las instituciones.

Algunas de las características fundamentales del grupo de acogida es que está relacionado fuertemente con el respeto, la diversidad hace parte constitutiva de su estructura, la dinámica es una de sus condiciones fundamentales; además, la conversación es una de sus vías para el encuentro con el Otro, para el reconocimiento. Así, el grupo de acogida tiene como condición la aceptación del Otro desde sus condiciones particulares, personales, se establecen fuertes lazos de amistad, su base es el desarrollo humano desde una perspectiva amplia, se conecta con el grupo de estudio a través de los subgrupos.

Entonces, el grupo de acogida es un escenario para el debate aunque supera este propósito, pues se propicia el disenso, el diálogo contencioso, pero no se limita a los aspectos académicos sino que admite conversaciones afectivas, relatos, comentarios deportivos, disquisiciones políticas, entre otros muchos temas. Es un espacio para expresar las emociones, las personas suelen desplegar sus argumentos sobre temas íntimos que compromete su vida emocional. El grupo de acogida supera la condición del debate, pues no

se trata de convencer a los demás de ninguna idea, pero sí de acordar lugares so pretexto de la tarea.

La diversidad en el escenario humano implica al mismo tiempo variedad y diferencia, es decir, la abundancia de personas diferentes. El concepto de diversidad humana refiere a todo aquello propio o relativo a la humanidad o, en su defecto, al ser humano. Permite indicar, marcar o hablar de la variedad, de la variación, la heterogeneidad y la diferencia que pueden presentar las personas entre sí. En este sentido, la abundancia de personas distintas que se convocan y habitan un escenario en particular, sin lugar a dudas, es una riqueza y posibilidad para que la educación resignifique su función social y contribuya a la consolidación de un desarrollo individual y social para todos los ciudadanos. Es inherente al ser humano aun cuando parezca que este término es de reciente aparición y de manera especial en el escenario educativo. Convoca a las personas, a los individuos difieren entre sí por numerosas razones y esto obliga a asumir la diversidad, afrontarla y buscar respuestas que le interpelan.

El contexto de la diversidad humana es la cultura, la comunicación, la formación, la cognición, sin lugar a dudas el desarrollo humano.

Diría Wittgenstein (2017) junto a Vigostky (1978) que “Somos peces en el agua de la cultura”, en la contingencia de ser humano diverso, persona diversa, individuo humano diverso, sujeto humano diverso y que nos corresponde estar juntos, vivir juntos desde nuestras particularidades. Y en el escenario educativo, la diversidad humana se manifiesta en función de factores sociales, culturales, geográficos, económicos, étnicos, religiosos, sexuales y en las propias capacidades del sujeto, como pueden ser las de orden intelectuales, motrices o sensoriales. Así, la diversidad ha de ser respetada y atendida, lo que significa que ha de actuarse en la compensación o potenciación de aquellos factores que originan las situaciones de desventaja respecto a los demás.

## **5.2. Conclusiones respecto al segundo objetivo**

Recuérdese que el tercer objetivo de la investigación fue: “Determinar cuáles son las expresiones que hacen que un grupo de estudio de transforme en un grupo de acogida en el escenario de la diversidad humana”.

### **5.2.1. El viaje: Nuestro destino nunca es un lugar, sino una nueva forma de ver las cosas.**

Se han recogido datos suficientes como para afirmar la existencia de una serie de elementos que configuran el tránsito del grupo de estudio al grupo de acogida. Estos componentes se concretan en:

\*El grupo de estudio se constituye a partir de la provocación del docente en el escenario de aula

\*El tránsito del grupo de estudio al grupo de acogida, plantea el tránsito de un lugar A. otro denominado B, no determinado

\*En el tránsito de A. a B, sólo existe una dirección

\*En el tránsito de A. a B, emerge una subcategoría, la cual hemos denominado subgrupo

\*Qué moviliza, irrita, sensibiliza a A, para que se inicie el tránsito a B?, Qué moviliza, irrita o sensibiliza a B, para recibir a A, y sus transformaciones?. Son aspectos emocionales y a estos los hemos denominado “excedente afectivo”

\*El grupo de estudio tiene unos objetivos propios entre los que se encuentra la tarea, el desempeño en el aula, la asignación de funciones, la incorporación de aprendizajes en el marco de la disciplina, la orientación, el apoyo y el acompañamiento en situaciones vitales por parte del docente y de los mismos compañeros de aula y el propiciar transformaciones en lo individual y lo colectivo.

\*El grupo de acogida, tiene la finalidad de vincular, de establecer relaciones, de realizar conexiones entre las personas para preservar las redes naturales de protección y de cuidado en el escenario de aula, de trabajar y comprender las relaciones de manera que estas pervivan en otros grupos o en otros contextos relacionales de ser necesario

\*El grupo de acogida de la diversidad, trabaja con y por las fortalezas y las posibilidades inherentes en las personas, identificándolas, apoyándolas y valorándolas. Es decir, convocando a las personas en su totalidad para rescatar las ilusiones y esperanzas y reconociendo las fortalezas en primer término.

Ahora, en esta investigación se pudo evidenciar que las intervenciones del docente están dirigidas a promover el aprendizaje de las personas que componen el grupo. Es por ello que se puede afirmar que el propósito del grupo de estudio es esencialmente potenciadora: las personas participantes aumentan el sentido de eficacia personal, experimentan su singularidad y el valor derivado de la pertenencia y de la experiencia de influir y ser importante para otros en la experiencia de aula. Pero en este escenario se presenta un tránsito al grupo de acogida el cual está caracterizado por la emergencia de los subgrupos, como escenarios transitorios y que son espacios creados en virtud de acuerdos formales o informales en el cual se cumple un periodo de aprestamiento, de tanteo, de prueba; son oportunidades para el aprendizaje.

### **5.3. Conclusiones respecto al tercer objetivo**

Recuérdese que el tercer objetivo de la tesis fue: Describir las construcciones que se presentan en el tránsito del grupo de estudio al grupo de acogida en el escenario de la diversidad humana.

#### **5.3.1. Las relaciones: una cuestión de sentido de igualdad y de simetría.**

Se considera crucial la relación que establece el docente con los estudiantes en los grupos de estudio. La postura relacional del docente con el grupo es de liderazgo con los miembros del grupo, es un planificador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Selecciona y prepara los contenidos disciplinares a desarrollar en ajuste a la disciplina y el contexto institucional. Ofrece informaciones, explicaciones comprensibles y organizadas (competencia comunicativa) con actitud que posibilita que sean ellos, los alumnos los que asuman la responsabilidad de compartir y de crecer; sin embargo, en interior del colectivo social se determinan funciones y roles a desarrollar en pos del proceso de formación y la tarea a desarrollar. Se identifica que el cambio es provocado por el profesor so pretexto de la

formación en la disciplina. Para el desarrollo del grupo de estudio es imprescindible que el docente provoque a los estudiantes a su conformación, promoviendo actitud de conocimiento.

Los subgrupos son construcciones, son agremiaciones, son colectivos que emergen de manera voluntaria inspirados por el grupo de estudio; esta emergencia atiende a procesos psíquicos que ocurren en los individuos como sumatoria de sus individualidades. En el subgrupo, los individuos son producto de las relaciones sociales preexistentes que se movilizan por el deseo de configurar nuevas relaciones de proximidad y de empatía; éstos tienen leyes propias supra individuales. En el subgrupo se presenta un intercambio entre los sujetos movilizado por emociones y no en tareas; es un campo de fuerzas de integración y desintegración en equilibrio cuasi estacionario, en construcción, que se moviliza en búsqueda de una estructura diferente a la del grupo de estudio y que tiene cualidades diferentes a la de los integrantes originarios.

La función de transmisión del grupo A al grupo B, se orienta a destacar a la memoria en su aspecto esencialmente activo, no de mero almacén de datos convencionales y fijados en un pasado estático, sino en su poder activo, en el presente del estudiante, el trabajo creativo de la memoria realiza la acción constructiva de las relaciones humanas transformadoras, pues en el juego y arte de ser humano, el sutil y riesgoso equilibrio con su sombra; es decir, entre el olvido y la reminiscencia, diría Duch, pues se sobrepone al caos de su contingencia y la finitud siempre pendiente sobre él. La emergencia del subgrupo es precisamente la vía y el lugar empleada para ello. En el proceso existen al menos dos elementos en estrecha aposición: el grupo de estudio, encargada de pasar la transmisión de la cultura, de las emociones y el pos grupo, encargada de recibirla.

Las transmisiones de la cultura tiene lugar en la conexión entre ambas llamada subgrupo y lo que se transmite es el excedente emocional, un excedente que se establece normalmente entre los grupos y en las personas que los constituyen. ¿Cómo funciona? Cuando las expectativas son superadas por la persona, esta se moviliza en la búsqueda de otras motivaciones, de nuevos símbolos; esto es pasar al subgrupo y de este al grupo de acogida. Esta conexión entre un grupo y otro mediante la transmisión se denomina Excedente afectivo, que contiene emociones, sentimientos, deseos, frustraciones, entre otros.



De hecho, la vida cotidiana genera tensiones que necesariamente se reflejan en el grupo. La felicidad de sus miembros, como personas plenas, no podrá lograrse en un ambiente de irritabilidad, falta de reconocimiento, de cuidado, capricho y, por supuesto, falta de afecto; sin embargo, cuando se expresa de manera positiva los componentes del Excedente afectivo, la personalidad de sus integrantes recibe influencias saludables. Al interior del grupo, se deben satisfacerse las necesidades afectivas de sus miembros y se impone lograr un progreso armónico e integral, la respuesta afectiva entre ellos recompensa básicamente la vida cotidiana en el escenario educativo donde las manifestaciones afectivas agradables deben considerarse necesarias y útiles para el normal desarrollo de su estructura.

#### **5.4. Tres pilares: el escenario, la figura del docente y del estudiante**

El grupo requiere de apertura para atender múltiples factores a un mismo tiempo que se producen en diferentes niveles y acoger diversas experiencias y realidades en una dinámica cambiante e imprevisible. El grupo asume actitud de aprendizaje que le lleva a manejar y sostener la ambigüedad, los aspectos latentes y el equilibrio desde diversas perspectivas, a la vez que atiende simultáneamente al “aquí y ahora” del encuentro grupal al proceso pasado y a la proyección en el tiempo y el espacio del grupo. Simultáneamente, estar en sintonía con la individualidad de cada uno de los miembros sin perder de vista las relaciones interpersonales que se producen y que configuran la totalidad grupal, para proporcionar diferentes respuestas, sumando la comprensión que tienen que realizar sobre la particularidad de los miembros en ese grupo y en un momento determinado; además, la influencia de los factores externos y de los contextos socioculturales y políticos sobre los participantes y sobre el propio grupo.

El tránsito del grupo se asienta en: a) el escenario institucional, el escenario de aula, el escenario de grupo de estudio, el tiempo determinado para el desarrollo de la tarea en el aula, b) la utilización deliberada de la figura del docente, del “sí mismo” de los estudiantes, para construir un vínculo de unión para generar interacción, reconocimiento, filiación cuidado entre los miembros y la construcción de un entorno de seguridad y confianza y c) la evolución, el tránsito de los grupos de estudio a los subgrupos y de ahí al grupo de acogida,

no es un asunto amarrado a los factores espacio y tiempo, pero sí a las propias dinámicas e intereses de las personas que conforman el grupo.

La dinámica del subgrupo es compartida por todos los estudiantes quienes se asignan roles de manera intuitiva, a partir de las habilidades y destrezas de quienes lo conforman, que se amplifica cuando el trabajo es compartido se basa en la complementariedad, la confianza y la aceptación total de los miembros del grupo.

Se pone de manifiesto que el propósito fundamental del subgrupo es el de apoyar a los miembros, rescatar las fortalezas de estos y comprender la vida emocional del grupo para acoger y cuidar la dimensión emocional de este. De tal manera, las relaciones y las construcciones sociales permiten la orientación y el acompañamiento como parte de la dimensión cognitiva, emocional y/o instrumental presente también en los grupos.

Se manifiesta que el subgrupo enfatiza en el desarrollo del potencial y las fortalezas tanto de los miembros como las del contexto grupal. Las interacciones son valiosas y se dirigen a suministrar a los miembros informaciones valiosas y necesarias para afrontar la ambigüedad; es escenario social que aumenta las opciones y oportunidades de los miembros para que estos puedan tomar decisiones autónomas.

Un hallazgo particular de esta investigación en relación el tránsito del grupo de estudio a los grupos de acogida, es la utilización del sentido del humor, el ocio, la libertad que se ha mostrado preeminente en el estudio. El estudiante utiliza a la vez que transmite el humor, el ocio, la libertad y la autonomía en el proceso, con la finalidad de redefinir las emociones, aliviar el dolor y crear el sentido del NOS, de colectividad. Lo utiliza como mecanismo para contrarrestar el posible impacto de fuerzas dirigidas a la dispersión, el mal estar, la confrontación, el estrés.

Los resultados de la investigación también muestran que las habilidades que requieren de un mayor dominio de competencia de los estudiantes son aquellas que pertenecen a la esfera de la experiencia de grupo, de la vida del grupo como un todo con disposición para crear el sentido de unidad, consistentes en dirigir las relaciones emocionales a todo el grupo por igual para evitar que el desarrollo del grupo devenga en individualidades en un contexto colectivo.

### **5.5. Comprensión de la vida del subgrupo para facilitar el proceso**

En la investigación, se evidencia la importancia de considerar el grupo desde una perspectiva diacrónica, es decir, el escenario de la diversidad como un fin en relación con un tiempo determinado, cual es considerar el reconocimiento y el cuidado con propósitos en las relaciones humanas; esto, porque la dimensión colectiva no es suficiente para delimitar cómo se vive la diversidad en el grupo si no se acompaña de un sentido de proceso. Solo mediante la permanencia temporal se pueden producir las interacciones e interrelaciones y se configura el sentido de pertenencia a este. Tal proceso es dinámico, fluctuante y está repleto de tensiones, incertidumbre. Los grupos desarrollan una vida propia que el docente no puede pretender controlar, porque la peculiaridad de cada grupo da lugar a la espontaneidad de las interacciones y comunicaciones y estas no pueden ser limitadas. Pese al carácter dinámico y singular del grupo, el docente, tiene que facilitar el desarrollo del grupo mediante una serie de intervenciones concadenadas e integradas; para ello, debe utilizar una perspectiva de comprensión del desarrollo del grupo. También se evidencia en la investigación que en el escenario educativo el conocimiento previo de las personas participantes en la experiencia de grupo, aumenta la cohesión.

El inicio de un grupo, fundamentalmente está marcado por un clima emocional que predomina en las personas participantes, los sentimientos de inseguridad ante el formato de trabajo propuesto por el docente, el temor a implicarse y la resistencia a la puesta en común de las experiencias vividas en lo personal y la revelación de sus situaciones de vida. El docente debe tener habilidades para convocar y proponer la estructura necesaria para poder crear la experiencia de grupo que permita la construcción de espacios de confianza y seguridad y las formas de relación. Es importante expresar que en el programa estudiado los signos propios de esta etapa se han hallado diluidos ya desde la primera sesión, las personas participantes han mostrado elevadas dosis de confianza, de deliberación y de participación en las experiencias de grupo. Cuestión esta que está relacionada por una parte con la destreza de docentes para promover y transmitir valores sociales como la tolerancia, el respeto.

## **5.6. Limitaciones y propuestas de futuro**

Ubicados en el campo de las limitaciones metodológicas de la investigación, es necesario tener presente que la característica fundamental de los estudios de caso permiten descubrir relaciones y conceptos, más que verificar o comprobar hipótesis previamente establecidas. Los resultados de esta investigación, no son generalizables a contextos similares a aquellos en los cuales se recolectaron los datos y sobre los cuales se generó la información. El proceso investigativo no incluyó réplicas del estudio de caso en otros escenarios escolares. La investigación presenta distintas limitaciones que deben ser consideradas para que las interpretaciones, los resultados y las conclusiones puedan acogerse también al amparo de ellas para que puedan aportar a futuras investigaciones.

Como lo expresa Yin (2003), para hacer generalizaciones a partir de los resultados de investigaciones como éstas, necesariamente habría que replicar este mismo estudio en el escenario escolar.

No obstante, los resultados de esta investigación, permiten entrever caminos que ayudarían a contrarrestar las limitaciones mencionadas; de allí que sea importante desarrollar estudios en los que se profundice sobre los grupos de estudio, los grupos de acogida y las movilidades, así como las contingencias que se presentan en su dinámica en el escenario educativo.

Los aspectos metodológicos han tenido una importancia central en esta tesis y, precisamente, es en esta esfera en la que se concretan principalmente dichas limitaciones.

Finalmente, este trabajo de investigación, puede ser útil para quienes deseen aproximarse al escenario educativo con actitud de aprendizaje, en particular para los estudiosos de los procesos pedagógicos en el escenario del aula y las construcciones subjetividades. Este estudio es un aporte a la mejor comprensión de las contingencias y las transmisiones que se presentan en la vida cotidiana.

# La Tesis en su contexto

## **Excedente afectivo y empalabramiento:**

### Factores para la convivencia y el aprendizaje

#### Premisa

En ausencia del otro el hombre no construye al hombre, el hombre se forma en el marco de interacciones relaciones afectivas y emocionales, que implican variabilidad, reconocimiento, filiación, el cuidado con los demás.

El hombre cambia el medio a partir de sus emociones y este cambia al hombre, el Excedente afectivo y empalabramiento como factores para la convivencia y el aprendizaje, son posibilidades que tienen los seres humanos para aprender emocionalmente sobre la realidad que les asiste y les permite formular juicios de proximidad sobre la misma, de tal manera que le permite sentir, estar y comprender el presente, interactuar con ella para transformarla, desde una perspectiva humana transformadora.

Es la gran capacidad que tienen los seres humanos para relacionarse, actuar, analizar, crear y transformar la realidad, facilitando la construcción del conocimiento y la producción de un saber nuevo, que tiene una base experiencial mediante vivencias o situaciones, que se transforman en preconceptos, intereses y necesidades, con una visión del mundo interior y exterior.

Sus dimensiones como, la autonomía, la participación en convivencia, la asertividad, el respeto de las diferencias, el respeto de la naturaleza, el compromiso ético en la construcción de una sociedad más justa, vivir juntos, estar juntos, crecer juntos, facilitan la comprensión del desarrollo humano integral y diverso, ya que cada una se integra con otras en la fuerte interrelación entre crecimiento y desarrollo.

El excedente afectivo, es el conjunto de posibilidades del ser humano para relacionarse consigo mismo, con los demás y con el entorno, con base en el afecto, que es la energía y motor del desarrollo humano. Además, facilita el aprendizaje, lo cual es expresado magistralmente por el poeta y dramaturgo alemán Johann Wolfgang von Goethe: “Solo aprendemos de aquellos a quienes amamos”.

El excedente afectivo, procura por tener alto grado de autoestima, el ser autocrítico y reflexivo, con la posibilidad para estar en condiciones de expresar los propios sentimientos, el ser empático y respetuoso con los demás y con la naturaleza, el compartir con los demás cuando las circunstancias así lo permitan, en el “Yo soy porque nosotros somos, y dado que somos, entonces yo soy”, “Yo soy lo que soy en función de lo que todas las personas somos“ propuesto por la filosofía africana.

Los seres humanos estamos inmersos en un tejido de relaciones y alteridades que son esenciales para el desarrollo y la convivencia. Sin el Otro o sin las interacciones de todo orden es imposible estar en el mundo social, cultural, económico, entre otros. En fin, los seres humanos quedamos mediados por los afectos y los desafectos y por el lenguaje o empalabramiento, en términos de Maturana (1990, 1992). En síntesis, el ser humano vive empalabrando su mundo; es un empalabrador de mundos. No es posible una vida humana y humanizadora sin configuración y expresividad, sin la creación de estos ámbitos semánticos de cordialidad.

Así pues, en su vida cotidiana un sujeto necesita definirse y presentarse a los otros, a través de narraciones y representaciones. De esta forma, se narra y propone narraciones simbólicas que le permiten establecer praxis de dominación de la contingencia que constituyen el actuar y los principios de orientación del individuo y los grupos sociales. Estas narraciones permiten a la persona armonizar su interioridad (sus deseos, imaginación, sentimientos) con lo que constituye su exterioridad (sus relaciones sociales, con el entorno, con la vida pública). Y para ello, indudablemente, necesita recurrir a sus capacidades emocionales, afectivas, cognitivas y a sus posibilidades relacionales y formas de significación del mundo, esto es, al empalabramiento como mediación. Es decir, que el lenguaje que conecta su mundo interior (y lo nutre) con el mundo exterior se basa en palabras, imágenes y símbolos (*mythos*) que orientan su vida cotidiana, además de los conceptos y normas (*logos*) que le permiten vivir en grupos, comunidades y sociedades.

En el ámbito educativo, este hecho se traslada a la vida institucional universitaria y, especialmente, a los grupos de estudio y de acogida. Resulta que entre estos dos grupos,

ocurre necesariamente, un paso, un movimiento (que planteo como un subgrupo) que deviene mediado por el Excedente afectivo y el Empalabramiento. Tal subgrupo –o tránsito entre el grupo de estudio y el de acogida– hace posible que el sujeto se acomode y establezca su modo de estar en el mundo universitario; además, permite que a través del Excedente afectivo y el Empalabramiento (de lo que se compone el subgrupo) se logre mejor convivencia y un aprendizaje más autónomo.

Lo que plantea, entonces, como novedad esta tesis doctoral es que más allá de los efectos de la zona de desarrollo próximo (Vigotski, 1978, 1984, 1989) o los dispositivos sociales, como el control, y la autorregulación en la persona, es el Excedente afectivo y el empalabramiento es el “motor” que promueve, consolida y hace posible que se estimule la estancia en la institución (menos deserción, por ende), la convivencia y un aprendizaje más autónomo.

Emerge así la categoría *subgrupo* (“lugar” o co-residencia) como una veta de investigación que aún hay que explorar desde la diversidad humana, como lo desarrolla el presente trabajo. La importancia de la figura *subgrupo* radica no solo en que emerge como novedad en este contexto sino que se funda en la esencia de lo que somos (emociones y lenguaje) que tanto se ha estudiado desde todos los ángulos, menos del que propone específicamente esta tesis. En síntesis, este trabajo investigó el tránsito del grupo de estudio al grupo de acogida en el escenario de la diversidad humana, para proponer un modelo de actuación pedagógico (Teoría puesta en acción), a partir de la tesis de la emergencia de la categoría subgrupo movido por el Excedente afectivo y el empalabramiento.

El Excedente afectivo es pues el centro y su mediación el empalabramiento desde el cual la persona puede dirigir su energía pulsional hacia un objeto o una representación e impregnarlo, cargarlo o cubrirlo de parte de ella, unida a una representación o grupo de representaciones, una parte del cuerpo, un objeto y sobre el gravitan la valoración que se tiene del Otro, su alteridad, las posibilidades de expresión, la familiaridad, el respeto, la aceptación del Otro tal cual es en la diversidad que es y lo contiene. La persona es el centro y sobre ella gravita la discusión y la comprensión de la diversidad humana; un sujeto humano

que nunca está del todo situado o integrado en el entorno por las contingencias propias de la cotidianidad que le demandan o le interpelan. Es un existir *in statu viæ*, en el cual no cabe posibilidad alguna de pensar en que las formas de representar la realidad, la vida y habitarla suceda y se exprese de una vez por todas como dada, así como tampoco puede ser exclusivamente mítico o exclusivamente lógico. De ser así se habitaría en un universo totalitario, totalmente igualitario, homogéneo y bajo una parametrización que convoca a un único discurso sobre el mundo a través de un discurso que pretende colonizar y regular los ámbitos de la vida humana.

La tesis deja claro que la tarea del Excedente afectivo es posibilitar que los seres humanos puedan empalabrarse a sí mismos y a la realidad en la que viven, atendiendo a la contingencia, el caos, el vacío. Sin las contingencias y, por lo tanto, sin el consiguiente empalabramiento, la vida no podría convertirse nunca en una vida humana. Y en este contexto, “vida humana” no es sinónimo de “vida buena”, sino de una vida que aun siendo cósmica (que integra el universo y en particular lo que está fuera del globo terráqueo) no puede eliminar la amenaza del caos, del sinsentido, el sufrimiento, de la violencia, la pobreza, la marginación, de la muerte. En una palabra, de la contingencia, en la que el sujeto puede dirigir su energía pulsional hacia un objeto o una representación e impregnarlo, cargarlo o cubrirlo de parte de ella. Quizás podría decirse que es aquí el lugar en el que se comienza a desdoblarse al menos de forma explícita y se configura la tesis que alcanzará su máxima expresión en el tiempo en relación con sus contingencias.

Por todo lo anterior, el Excedente afectivo y el Empalabramiento se constituyen en factores de protección de la vida cotidiana de los grupos en el ámbito educativo y su potencia exige adentrarse en la comprensión de los grupos de estudio (Lewin, 1947, 1951) y de acogida, los cuales se consideran como procesos fundamentales para el desarrollo y la adaptación social en la diversidad humana. Ahora, un grupo de estudio trasciende la relación de estudiantes y profesor, transita por los subgrupos y se transforma en grupos de acogida porque los estudiantes aprenden con los otros estudiantes; los estudiantes trabajan, afrontan la tarea con los compañeros, no solamente en la relación vertical con los docentes, de modo que se introduce una modificación de la didáctica.



Por eso, en cuanto a la formación integral la educación superior se queda corta, puesto que no asume los grupos de acogida como algo que le compete y los deja por fuera de la institucionalidad y del dominio de la estructura funcional de la universidad. En general, los programas de acompañamiento y de bienestar propios de las instituciones en función de la formación integral no tienen en cuenta los grupos de acogida, desconocen los grupos informales, su dinámica y lo que regularmente ocurre en su interior. Y menos aún se observa el fenómeno del subgrupo que se propone aquí.

Además, por lo general, en la educación superior no se tiene en cuenta que la diversidad hay que comprenderla, interpretarla, preservarla, fomentarla y difundirla desde una visión orientada a la interculturalidad; aún no se establece con decisión el reconocimiento y el cuidado de la diversidad como proyecto vital para propiciar el encuentro con el Otro y favorecer los ambientes de aprendizaje.

De este modo, las transmisiones de la cultura, la cual deviene en estructura, tienen lugar en la conexión en un lugar o subgrupo en el que se moviliza el Excedente afectivo que se establece normalmente entre los grupos y en las personas que lo constituyen: el hombre crea la cultura y ésta forma al hombre, le da lugar, lo legitima en su contexto. Es un proceso dialéctico que se produce mediante la endoculturación como lugar de experiencia y de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente. En este escenario, surge el empalabramiento –proceso de condición y posibilidad del habitar humano– y emerge el símbolo y, por consiguiente, los relatos simbólicos, lo que Duch (2002, 2008a, 2008b, 2010), denomina los mitos y las acciones simbólicas. Para este mismo autor, los ritos ocupan un importante lugar, toda vez que estos desempeñan un papel fundamental en la comprensión del mundo.

Empalabrar es la herramienta fundamental de los seres humanos para la comprensión de los mundos que habita. Así, empalabrar es fabricar semánticas cordiales, signos lingüísticos como símbolos, palabras, expresiones o representaciones formales; permite invertir en procesos de cosmización, como procesos en los que de alguna manera no es posible evitar la

amenaza del caos y la ambigüedad del ser humano. De modo que los procesos de empalabramiento del mundo no pueden ser absolutos, definitivos y parametrizados totalmente, pues el hombre en su esencia se niega a la homogenización; dicho de otra manera, no es posible exorcizar la amenaza del caos o de la contingencia.

Por eso, esta tesis otorga una especial relevancia a la provisionalidad y está sujeta a la resistencia en los argumentos, los embates del tiempo, la crítica, pues si esto no se presenta sería algo previsible. ¿Cómo funciona? Cuando la persona supera las expectativas se moviliza en la búsqueda de otras motivaciones y de nuevos símbolos. Esto pasa en el tránsito del grupo de estudio al subgrupo y de este al grupo de acogida. Tal conexión entre un grupo y otro mediante estructuras de acogida representadas en la transmisión, las transacciones, las tradiciones, se denomina Excedente afectivo, el cual contiene emociones, sentimientos, deseos, frustraciones, miedos, también representaciones de la cultura, la vida cotidiana, entre otros, mediadas por el empalabramiento.

En ese sentido, el Excedente afectivo en la vida cotidiana de los grupos en el escenario educativo siempre genera algo útil para alguien; sirve de preparación para el futuro y le ofrece otra forma de aprehensión. Esto es posible por la interacción, el cuidado, el reconocimiento colectivo proporcionado por los dispositivos sociales construidos en el subgrupo.

Uno de los descubrimientos que plantea el tránsito del grupo de estudio al grupo de acogida, es que el ser humano constantemente, al mismo tiempo, en un solo movimiento, permanece, cambia se transforma y lo que permanece en él siempre posee una temporalidad, una cambiante configuración histórica y cultural, que es estructura e historia, enredado en historias, experiencias derivadas de la vida cotidiana y sus contingencias. Se trata de permanencia en el cambio y de cambio en la permanencia. Intentar armonizar ambos aspectos sin precipitarse ni en el “esencialismo” ni en el “historicismo”. En tal equilibrio se desarrolló este estudio de Doctorado.

# Referencias

- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. C. Abric (Ed.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp 11-32). México DF: Ediciones Coyoacán.
- Acevedo, S. (2013). *Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior*. Manizales: Universidad de Manizales .
- Aguilera, Ó. (2008). *Movidas, movilizaciones y movimientos. Cultura política y políticas de las culturas juveniles en el Chile de hoy* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Alee, R. (2013). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. España: Morata .
- Amador, J. & Quintero, J. (2012). La humanidad de lo humano. Aproximaciones a la antropología de Lluís Duch. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 216, 25-40. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v57n216/v57n216a2.pdf>
- Ángel, D. (2018). Las brujas: bajo el signo de Lilith. *Escribanía*, 16(1), 179-192. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/2824/3527>
- Ángel, D. & Herrera, J. D. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Revista de Estudios de Filosofía*, 42, 9-29. <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n43/n43a02.pdf>
- Ángel-Maya, A. (2018). *El paraíso traicionado*. Cali: Makana.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1997). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. (1094a/2005). *Ética a Nicómaco (traducción y notas de José Luis Calvo Martínez)*. Madrid: Alianza Editorial, El libro de bolsillo Clásicos de Grecia y Roma.
- Bachelard, G. (1957). *La poética del espacio*. México, D. F.: .CE,

- Bales, R. F. (1950). *Interaction Process Analysis; A Method for the Study of Small Groups*. Cambridge (Mass.): Addison-Wesley Press.
- Bales, R. F. (1970). *Interaction Process Analysis Categories*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1999). *Auto- Eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Barthes, R. (1970). *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón editor.
- Battle, M. (2009). *Reconciliation. The Ubuntu theology of Desmond Tutu, The Pilgrim Press*. Cleveland, Ohio: The Pilgrim Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, R. (1985). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Banco Mundial (17 de mayo de 2017). *La educación superior se expande en América Latina y el Caribe, pero aún no desarrolla todo su potencial*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of-potential>
- Bogdan, T. y. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. En busca de los significados*. España - Barcelona: Paidós.
- Boia, L. (1997). *Entre el ángel y la bestia*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Cardoso, F. & Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Castellanos, R. (2014). *la educación como estructura de acogida: su crisis y su función. Reflexiones en torno al pensamiento de Lluís Duch. Revista Ciencias de la Educación, 24(43), 144-160.*

- Chomsky, N. (2012). *The Science of Language: .* Cambridge: Interviews with James McGilvray.
- Cohen, J. L. (2001). *Group Work Education in the Field.* Virginia: Council on Social Work Education.
- Congreso de Colombia (1992). *Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.* Obtenido de [http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_educ\\_superior.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_educ_superior.pdf)
- Congreso de Colombia (1994). *Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación (febrero 8).* Bogotá: El - Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero.
- Congreso de Colombia (2011). *Ley 1482. Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones.* Bogotá: Congreso de Colombia, Diario Oficial 48270 del 1 de diciembre de 2011.
- Congreso de Colombia (2015). *Ley 1752. Por medio de la cual se modifica la Ley 1482 de 2011, para sancionar penalmente la discriminación contra las personas con discapacidad.* Bogotá: Congreso de Colombia, Diario Oficial No. 49.531 de 3 de junio de 2015.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design.* Thousand Oaks (California): SAGE Publications.
- de Saussure, F. (1965). *Curso de lingüística general (Filosofía y teoría del lenguaje).* Buenos Aires: Losada.
- Deleuze, G. (2011). *Deleuze .* Madrid: A Parte Rei .
- Derrida, J. (2004). *La filosofía en una época de terror. Diálogos con Jürgen Habermas y Jacques Derrida.* Buenos Aires: Taurus.
- Diccionario etimológico. (s. f.). *Diversidad.* Obtenido de Etimologías Chile: <http://etimologias.dechile.net/?diversidad>
- Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud.* Madrid: Trotta.
- Duch, L. (2008a). *Antropología simbólica y corporeidad cotidiana.* Cuernavaca, Morelos: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAMCRIM.

- Duch, L. (2008b). Del trayecto autobiográfico al proyecto antropológico, Entrevista con Lluís Duch realizada por B. Solares y M. Lavaniegos. En M. L. Lluís Duch, *Antropología simbólica y corporeidad cotidiana* (págs. 119-167). Cuernavaca: UNAM - Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinares.
- Duch, L. (2010). *Religió i comunicació*. Barcelona: Fragmenta.
- Dussel, E. (1977). *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (22 de noviembre de 2013). *Enrique Dussel y otra mirada sobre la historia universal (Conferencia)*. Obtenido de Infocorrelavoz: <http://infocorrelavoz.wixsite.com/articulosusados/single-post/2013/11/22/Enrique-Dussel-y-otra-mirada-sobre-la-historia-universal>
- Dussel, I. (2006). La escuela y la diversidad: un debate necesario. *Revista TodaVÍA*, (18), 21-31.
- Eco, U. (2011). *Seis paseos por los bosques narrativos (Harvard University, Norton Lectures, 1992-1993)*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Estermann, J. (2010). *Interculturalidad: Vivir la diversidad*. La Paz: Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología ISEAT.
- Feyerabend, P. (1975). *Tratado Contra El Método*. Madrid: Tecnos.
- Figueras, A. (2010). *Ubuntu - Sudáfrica, el triunfo de la concordia*. Barcelona: Plataforma.
- Foucault, M. (2004). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo .
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freeman, E. (1999). Divergent stakeholder theory. *Academy of Management Review*, Vol. 24 (2), 223-236.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido (con Prefacio de Ernani Maria Fiori)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra .
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio: debates del tercer milenio*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Freud, S. (1996). Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos. En S. Freud, *Obras Completas, Vol. XII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Garcés, M. (2009). Un mundo entre nosotros. *Revista Espai en Blanc (La fuerza del anonimato)*, (5-6), 1-5.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- García-Cabrero, B. & loredó, J. Y. (2014). Análisis de la práctica educativa de los. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(5), 29.42.
- García-Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Gimeno-Sacristán, J. (1991). *El Currículom; una reflexión sobre la prácticia*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (1993). El curriculum ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. G.-S. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En A. P. Rovira, *Atención a la diversidad* (págs. 11-34). Barcelona: Graó.
- Gimeno-Sacristán, J. (2005). Diversos y también desiguales: ¿qué hacer en educación? En J. S. (coord.), *Memorias de papel* (págs. 57-66). Valencia: Asociación de enseñantes con gitanos.
- Goleman, D. (2009). *El espíritu creativo*. Barcelona: Zeta, Ed.

- Gómez, M., & Pérez, E. (2017). Particularidades de los motivos de consulta psicológica de los estudiantes que asisten a la Dirección de Bienestar Universitario, Universidad de Antioquia. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 9(1), 75-92. DOI: 10.17533/udea.rpsua.v9n1a06.
- Gómez, S. A., Meza, C. V., & Reyes, F. L. (2017). *"Hacer Invivible la República": reflexiones en torno a la figura de Laureano Gómez Castro*. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Gonzales, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos: Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Argentina: Universidad de Manizales, Caldas, Colombia .
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale: recherche et méthode*. Paris: Larousse.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, I y II*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. México: Gustavo Gili.
- Heidegger, M. (2008). *Hermenéutica de la Facticidad*. Madrid: Alianza.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento, Traducción española de Manuel Ballester*. Barcelona,: Crítica.
- Honneth, F. N. (2006). *¿Resdistribución o Reconocimiento?* Madrid: Ediciones Morata.
- Jaspers, K. (1938). *Filosofía de la existencia*. México: FCE.
- Jiménez, M. P. (2000). Modelos didácticos. En J. Perales Palacios, y P. Cañal, *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*, 165-186.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Córdoba (Ar.): Universidad Nacional de Córdoba.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (on line Journal)*, 6(2), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: introducing focus group. *BMJ*, (311), 299-302.



- Kliksberg, B. (2001). *El capital social: dimensión olvidada del desarrollo*. Caracas: Texto, C.A., Universidad Metropolitana de Venezuela.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (2007). *La metodología de los Programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- La Patria (febrero, 2020). Manizales sube en universidades acreditadas. Lapatria.com. <https://www.lapatria.com/educacion/manizales-sube-en-universidades-acreditadas-y-baja-en-estudiantes-universitarios-nuevos>
- Landmann De Homine, M. (1972). *Der Mensch im Spiegel seines Gedankens*, Freiburg/München, Karl Alber, 1972, 1ª parte.
- Larrosa, J. (2014). Sobre la experiencia. *Educación y pedagogía*, 18, 87-112.
- Levin, H. & Fernandez, M. (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas desigualdades educativas. *Revista de Educación*, 289.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (2005). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI editores.
- Lévi-Strauss, C. (1997). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris : Mouton.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, 1(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Harpers. : Dorwin Cartwright.
- Londoño, C. A. (2003). El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 3(3-4), 135-146.

- López, M. (2003). *Diversidad y desarrollo: La diferencia como valor y derecho humano*. CEAPA. *Confederación Española de Asociación de Padres de alumnos par la Enseñanza Pública* (págs. 1-32). Sevilla: Universidad de Málaga.
- Luhmann, N. (1996). *Teorías de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales, Lineamientos para una teoría general*. Bogotá D.C.: Centro Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Macaya, X., Pihan, R., & Vicente, B. (2018). *Evolución del constructo de Salud Mental desde lo multidisciplinario*. Obtenido de Scielo: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v18n2/1727-8120-hmc-18-02-338.pdf>
- Malinowski, B. (1989). *Diario de campo en Melanesia*. Gijón: Ediciones Júcar.
- Mandoki, K. (2007). *Prácticas estéticas e identidades sociales: Prosaica II*. México: Siglo XXI.
- Mandoky, K. (1994). *Prosaica: Introducción a la estética de lo cotidiano*. Mexico: Grijalbo.
- Manizales, U. d. (2014). *Sistema de Planificación de la Universidad de Manizales*. Manizales: Universidad de Manizales .
- Máqueo, A. M. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza; El enfoque comunicativo: De la teoría a la práctica*. México: Limusa. Noriega editores .
- Marín, M. P. (2018). *Identidades de las universidades latinoamericanas, entre la razón-saber, el mercado y el contexto*. Manizales: Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Ma.
- Marín, M. P. (2018). *Identidades de las universidades latinoamericanas, entre la razón-saber, el mercado y el contexto (tesis doctoral)*. Manizales: Universidad de Manizales-CINDE, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Martín Ernesto, S. P. (2013). *Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad*. Manizales: Uinversidad de Manizales .
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili - MassMedia.

- Martínez M., M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas S.A de C.V.
- Martínez, J. M. (2010). *Investigación Etnográfica; Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial*. Bogotá: Morata.
- Martínez, R., & Heredia, Y. (2010). Tecnología educativa en el salón de clase: estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de Informática. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 371-390.
- Martínez, V., & Pérez, O. (1997). *Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: editorial Fundamentos.
- Martínez-Boom, A., & Bustamante-Vismara, J. (2014). *Escuela pública y maestro en América Latina: Historias de un acontecimiento – siglos XVIII y XIX*. Bogotá: Univeersidad Pedagógica Nacional – Prometeo libros.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: IESCAL-UNESCO.
- Maturana, H. (1997). Lenguaje y realidad: El origen de lo humano. *Revista colombiana de psicología*(Nos. 5-6 AÑO 1997), 200-203.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Ed. Dolmen.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano* . SANTA MAGDALENA 187, SANTIAGO: EDICIONES PEDAGÓGICAS CHILENAS, S.A.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Mayo, E. (1946). *Problemas humanos de una civilización industrial*. Buenos Aires : Ediciones Nueva Visión.
- Mead, G. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mejía-Ricart, T. (1981). *La universidad en la historia universal*. Santo Domingo: Editora de la UASD.

- Melich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- MEN. (16 de 06 de 2014). *Sistema Educativo Colombiano*. Recuperado el 20 de Abril de 2018, de Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231235.html>
- MEN. (2018). *Significado de términos – currículo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>.
- Mendoza, H. S. (2008). *Metodología de la investigación*. México D. F.: Mc. Graw Hill / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Merton, R. (1977). *La sociología de la ciencia: investigaciones teóricas y empíricas. Recopilación e introducción de Norman*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mignolo, W. (2005). La semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas. *Adversus, Revista de Semiótica* N° 3.
- Mignolo, W. (2014). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: Un manifiesto.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Moncada, S. (2008). La Universidad: un acercamiento histórico - filosófico. *Ideas y Valores* 57(137), 131-148.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México : Diana.
- Morales, L. (2001). Participación política y pertenencia a grupos políticos: los límites de las explicaciones individuales y la necesidad de considerar el contexto político. *Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (94), 153-184.
- Moreland, R. L. (1987). The formation of small groups. In C. Hendrick (Ed.), *Review of personality and social psychology. Group processes*, 80-110.
- Moreno, J. L. (1951). *Sociometría, un método experimental y ciencia de la sociedad. Un acercamiento a una nueva orientación política*. New York: Beacon House.
- Moreno, W. (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física: un campo en construcción*. Medellín: Funámbulos Editores.

- Moscovici, S. (1986). *Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales. Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, G. (2006). *La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa (tesis doctoral)*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Nacional, M. d. (1992). Ley 30. *Gaceta cultural*.
- Narodowski, M. (2002). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Nueva York, Estados Unidos: Paidós estudio y sociedad.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>: Organización de las Naciones Unidas - Resolución 217 A (III).
- ONU. (2015). *Nueva agenda de desarrollo sostenible*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Opertti, R. (2006). *Cambio curricular y desarrollo profesional docente en la agenda del plan de acción global de la educación para todos*. Berna: Oficina Internacional de Educación (OIE/UNESCO).
- Ordoñez, L. A. (2011). *Mataron a Jalisco. 26 de febrero, el día que todo estuvo a punto de estallar*. Cali: Universidad del Valle.
- Ortega y Gasset, J. (1984). *Qué Es El Conocimiento*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortiz Ocaña, A. (Julio - Diciembre de 2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *CES Psicología*, 8(2), 182 -199.
- Osorio, A. (2008). *El auge económico asiático ante la crisis hipotecaria*. Obtenido de UNAM: <http://www.economia.unam.mx/publicaciones/econinforma/pdfs/353/04arturo.pdf>

- Ossola, M. M. (2010). *La autoridad etnográfica interpelada*. . Argentina : Universidad Nacional de Salta, Salta.
- Patiño, J., & Ángel, D. (2017). El relato-memoria en los estudios de Familia. *Revista Investigación & Desarrollo (Universidad del Norte) (en estudio)*.
- Patiño, J., & Ángel, D. (2019). El relato-memoria en los estudios de familia. *Investigación & Desarrollo*, 27(1), 236-266. <http://dx.doi.org/10.14482/indes.26.2.371.35>.
- Patiño, R. G. (1987). *El estado del arte en la investigación*: . Bogotá: Universidad pedagógica nacional.
- Pichón Rivière, E. (1982). *El Proceso Grupal* . Mar del Plata Argentina: Nueva Visión .
- Pinar, W. (1999). *Not burdens: Breakthroughs"*, *Curriculum Inquiry*. Los Ángeles: Louisiana State University.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea.
- (2014). *Plan Maestro Manizales - Marco de Desarrollo Región Centro-Sur*. Manizales: Alcaldía de Manizales. Findeter Atkins y Embajada Británica - <file:///C:/Users/User/Downloads/Plan%20de%20Acci%C3%B3n%20Manizales.pdf>.
- Platón. (172a-223d/2009). *El banquete (Traducción y notas de Claudia Mársico, estudio preliminar de Lucas Soares)*. Buenos Aires: Miluno Editorial.
- Platón. (327a-621d/1982). *La República (traducción de A. del Pozo Ortiz)*. Barcelona: Teide.
- PNUD. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible, Colombia*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Polanco, D. (2015). *Lo obvio: la UNESCO y el modelo tecnocrático de la educación universitaria*. Obtenido de Aporrea: <https://www.aporrea.org/educacion/a212553.html>
- Pons, I. (1993). *Programacion dela investigación social*. Madrid - España: Centro de investigaciones sociales.
- Popper, K. (1986). *La lógica de la investigación científica*. Barcelona: Editorial Laia.

- Prats, J. (2011). *Las ciencias sociales en el contexto del conocimiento científico. La Investigación en Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de les Ciències Socials.
- Puerta, G. (1 de noviembre de 2017). La perra Laika, enviada a morir en el espacio. *El Tiempo*.
- Putnam, R. (2003). *El declive del capital social: un estudio internacional sobre sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Quiceno, H. (2002). Educación tradicional y pedagogía crítica. *Educacion y cultura*, 6 - 13.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- República, C. d. (1991). Constitución Nacional de Colombia. *Gaceta cultural*, 2.
- República, C. d. (1991). Constitución Nacional de Colombia . *Gaceta cultural*, 11.
- Resolución 2343. (1996). *Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (junio 5).
- Restrepo, P. A. (2015). Pensando pedagogías de las diferencias: una posibilidad de reconocer en la educación la esencia de lo humano. *Memorias del Congreso Nacional de Psicología Educativa (ASCOFAPSI)*, 99-112.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI editores.
- Ricœur, P. (2006). *Caminos del Reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ríos, C. I. (2010). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía*, 14, 15-35.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5578/5000>

- Rivera Cusicanqui, S. (2004). Modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia. *Revista Aportes Andinos N° 11. Aportes sobre diversidad, diferencia e identidad.* <http://www.uasb.edu.ec/padh>.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera, R. L. (2013). *Prácticas docentes universitarias. una lectura desde la diversidad y la inclusión. puntos de acuerdo y divergencias*. Manizales : Universidad de Manizales.
- Rivera, R. L. (2013). *Prácticas docentes universitarias. una lectura desde la diversidad y la inclusión. puntos de acuerdo y divergencias*. Manizales: Universidad de Manizales .
- Rivera-Cusicanqui, S. (2008). *Sociología de la imagen - una visión desde la historia colonial andina*. La Paz: Lima Limón.
- Rivera-Cusicanqui, S. (2010). El otro bicentenario. En S. Rivera-Cusicanqui, *Ch'ixinakax Utxiwa* (págs. 9 - 18). Buenos Aires: Asoma Limón.
- Roa, Q. (2014). *El currículo incluyente y diverso de la clase de religión en escuelas del Cauca, Colombia*. Cauca: Universidad de Manizales.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.
- Rodríguez, M. (2010). *Métodos de investigación: diseño de proyectos y desarrollo de tesis en ciencias administrativas, organizacionales y sociales*. Culiacán, Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Rodríguez, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, 51, 49-66.
- Rodríguez, Y. (2017). *¿En qué se diferencian los modelos de instrucción A.D.I.E., ASURE Y DICK & CAREY?* Obtenido de Under Construction: <https://rodriguezcruzy.com/2017/06/19/en-que-se-diferencian-los-modelos-de-instruccion-a-d-d-i-e-assure-y-dick-carey/>
- Rogers, C. (1972). *El Proceso de Convertirse en Persona*. Barcelona: Paidós.
- Ronald W. Toseland, R. F. (2007). *An Introduction to Group Work Practice*. Michigan: Pearson/Allyn and Bacon.



- Sabater, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Planeta - Ariel.
- Sacristán-Gómez, D. (1982). El Hombre como ser inacabado. *Revista Española de Pedagogía* Año XL(158), 27-41. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/3-El-Hombre-como-Ser-Incabado.pdf>
- Saint-Exupery, A. d. (1983). *Carta a un rehén*. Buenos Aires: Salamandra.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, B. (2010). *Sesiones en profundidad o grupos de enfoque. Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill.
- Schnelle, E. (1978). *Nuevas formas de comunicación. Reglas del juego, técnicas de trabajo y aplicaciones del método Metaplan*. Königstein: Publicaciones de la Fundación Sociedad y Empresa - Editorial Peter Hanstein.
- Secretaría del Senado (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Asamblea Nacional Constituyente.  
[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)
- Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Shanw, M. E. (1979). *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los grupos pequeños*. Barcelona: Herder.
- Skliar, C. (2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa*. Obtenido de I jornada nacional de investigación educativa. Universidad Nacional de Cuyo: [http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension\\_diversidad\\_o\\_Diversidad\\_pretenciosa.pdf](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf)
- Skliar, C. (2013). *Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno: sobre la singularidad y la pluralidad en educación (Conferencia)*. Málaga: Universidad de Málaga, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Skliar, C. (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homosapiens.

- Sola-Morales, S. (2016). El sujeto en el centro de la socialización mediática: entre la recepción y la participación virtual. *Dixit*, (25), 49-63.
- Solares, B. (2008). Un acercamiento a la antropología simbólica de Lluís Duch. En M. L. Lluís Duch, *Lluís Duch, Antropología simbólica y corporeidad cotidiana* (págs. 16-40). Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria.
- Tutu, D. (2006). *An African Prayer Book*. Sudáfrica: Image books.
- Universidad de Manizales (2010). *Acuerdo Nro 01 del 6 de febrero Disposiciones emanadas del Consejo Superior: del 2010; Acuerdo Nro 07 del 9 de junio del 2010; y Acuerdo Nro 09 del 22 de septiembre del 2010*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Universidad de Manizales (2014). *Sistema de Planificación*. Manizales: Universidad de Manizales. <http://www.umanizales.edu.co/documentos/SistemadePlanificacion-2014.pdf>.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación, Reflexiones metodológicas y practicas profesional*. Madrid : Sintesis S.A. .
- Vivas, P. (2010). *Técnicas de dinámica de grupos*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Vygotski, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid : Paidós.
- Vygotsky, L. (1979). *Los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1984). Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la edad Escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En A. G. C. Walsh, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- Wiener, N. (1948). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Wiener, N. (1998). *Cibernética o el control y comunicación en animales y máquinas*. Barcelona: Tusquets.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and*. Buckingham: Open University Press.
- Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones Filosóficas. Traducción del original alemán, introducción y notas de Jesús Padilla Gálvez*. Madrid: Trotta.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research*. London: Sage.
- Zabala-Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona : Gráu.
- desplazamientos y planteamientos. En A. M. (comp.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina* (págs. 55-75). Bogotá: Nodedades Educativas.