

## **Interacciones docente-estudiantes y maltrato infantil: análisis microgenético desde la perspectiva sociocultural<sup>1</sup>**

### ***Teacher-Student Interactions and Child Abuse: Microgenetic Analysis from a Sociocultural Perspective***

María Natalia Rodríguez García, Julián David Torres Moreno,

Mónica Roncancio Moreno

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

#### **Resumen**

Esta investigación tiene como objetivo caracterizar las significaciones sobre el maltrato infantil, que emergen en el contexto de un salón de clases de primero de primaria, en un colegio público de la ciudad de Bogotá. Este estudio se sustenta en la perspectiva sociocultural. Desde un enfoque idiográfico y por medio de análisis microgenéticos, se profundizó en el estudio de caso de Martina, quien, a partir de su práctica pedagógica, proporcionó elementos para caracterizar las significaciones que ha construido sobre el maltrato infantil y la manera en cómo estas son comunicadas a los niños. Metodológicamente, se solicitó a la profesora preparar un taller para sus estudiantes orientado hacia la prevención del maltrato infantil. También, se llevó a cabo una entrevista con la docente para complementar los análisis. Los resultados indican que las significaciones del maltrato infantil, que emergen en la práctica educativa de la educadora, están permeadas por un sistema cultural más amplio, a saber, la religión católica, y que a través de lo religioso se comunica con sus estudiantes para alinear sus objetivos a los de ellos. Futuras investigaciones podrían centrarse en el estudio de la práctica docente, de manera detallada, y considerar la cultura como elemento fundamental de la organización escolar.

*Palabras clave:* significaciones, perspectiva sociocultural, análisis microgenético, maltrato infantil.

---

<sup>1</sup>Esta investigación es producto de la tesis de pregrado de los dos primeros autores bajo la dirección de la tercera. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología. Bogotá, Colombia.

María Natalia Rodríguez García, Julián David Torres Moreno y Mónica Roncancio Moreno, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a María Natalia Rodríguez García, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Dirección electrónica: [natirogarcia9222@gmail.com](mailto:natirogarcia9222@gmail.com)

---

### Abstract

This research aims to characterize connotations regarding child abuse from teacher-student interactions and relationships that occur inside a first grade classroom, located in a public school in the city of Bogotá. Theoretically, we support our work on the sociocultural perspective. We used the idiographic approach to characterize the case study of Martina, a first-grade teacher, through microgenetic analysis; who from her pedagogical practice and the design of a workshop aimed at preventing abuse provided us with elements to characterize the significations she has built on child abuse. The analysis of the results shows that the meanings and beliefs that emerge in her pedagogical practice are influenced by a cultural system, especially her religious beliefs, which are rooted in the Catholic religion. Finally, we find that it is necessary for future investigations and research to focus on pedagogical practices, taking into consideration culture as an important element in the school context.

*Keywords:* school context, meanings, teacher, sociocultural perspective, microgenetic analysis, child abuse

El maltrato infantil en Colombia y en otros países de América Latina es una problemática que requiere especial atención (Franco & Ramírez, 2016; González & Márquez, 2009). En Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) menciona que tiene alrededor de 1391 procesos para el restablecimiento de derechos de la infancia y la adolescencia. Las cifras del ICBF (citado por El Tiempo, 2015) para el año 2015 sobre maltrato infantil evidencian una estrecha relación con la edad, en la cual el 39.8% son víctimas de seis años; el 30.2% tienen entre seis y 12 años y un 28.7% corresponde a adolescentes entre los 12 y 18 años. Estas cifras muestran que han aumentado los casos de maltrato y se denuncia que, al menos, cuatro menores de edad son maltratados, al día, en Colombia. Se han registrado, en los últimos tres años, 3266 niños en la ciudad de Bogotá por maltrato infantil, sin contar con los casos que no son denunciados. Al tener en cuenta la necesidad que existe en el contexto colombiano por el creciente número de víctimas de maltrato infantil, es de gran importancia brindar atención desde la Psicología y desde la Pedagogía en el ámbito familiar y educativo.

El presente estudio, enmarcado desde la perspectiva sociocultural (Valsiner, 2007, 2014; Zittoun, 2016), pretende indagar las significaciones que construye una docente de primaria sobre el maltrato infantil en la interacción con su grupo de estudiantes con el uso de una metodología microgenética (Barrios, Barbato & Branco, 2012). Con la investigación, daremos cuenta de su sistema de creencias y valores y de cómo la profesora enfrenta situaciones dentro del aula relacionadas con la problemática del maltrato infantil. Consideramos fundamental el estudio de este tema, puesto que la escuela, como escenario de socialización, puede ser potencializador de procesos de convivencia, que permitan al niño resignificar situaciones familiares conflictivas. Así mismo, desde una perspectiva diferente, se abordan el contexto y la comunidad escolar como espacios protectores.

El estudio de las interacciones en el contexto escolar ha sido de gran interés para los investigadores del campo de la Psicología sociocultural y del desarrollo (Palmieri, 2015; Tacca, 2015). El escenario escolar se considera un contexto privilegiado para el estudio de las interacciones y las relaciones entre los sujetos que lo conforman; por ejemplo, entre profesores-estudiantes (Barrios, 2013; Tacca & Branco, 2008), pares (Senna-Pires & Branco, 2008) y es coherente con el programa de investigación de la perspectiva sociocultural (Valsiner, 2007, 2014; Zittoun, 2016). En el espacio escolar circulan múltiples

signos, se negocian significados, se ponen en acción diversos procesos de desarrollo y se vehiculan sistemas de creencias y valores (Branco, Freire, & Roncancio-Moreno, en prensa), que pueden ser estudiados a partir de un seguimiento detallado de las prácticas culturales en el aula. Consecuentemente, la Psicología sociocultural se interesa por el estudio de la producción de esos significados y por la incidencia que estos tienen en la práctica pedagógica y en el desarrollo de los niños. De allí, nace nuestro interés por estudiar estas interacciones y las vivencias que se dieron alrededor del taller sobre la prevención del maltrato infantil. De acuerdo con Bruner (1997), la observación de la práctica educativa nos evidencia qué piensan los maestros sobre los niños y sobre la manera en cómo estos aprenden y se relacionan, sin necesidad de preguntar por sus perspectivas pedagógicas o por sus creencias directamente. En términos metodológicos, se utilizó el análisis microgenético para realizar un seguimiento detallado de las interacciones docente-estudiantes en su práctica y en su discurso.

El presente artículo tiene como propósito caracterizar las significaciones de una docente sobre el maltrato infantil en el contexto de un salón de clases de primero de primaria, a partir de la observación de un taller propuesto por la profesora y de una entrevista con el uso del análisis microgenético. Se pretende identificar cómo estas significaciones emergentes inciden en las prácticas pedagógicas. Metodológicamente, se asume una perspectiva idiográfica (Salvatore & Valsiner, 2009), la cual, permite estudiar las singularidades de un caso y se centra en los procesos de producción de significados. Los resultados de este artículo son producto de una tesis de pregrado en Psicología realizada con dos profesoras. Para efectos de este documento, se presentará solamente el caso de la docente Martina.

Investigaciones previas, que asumen una perspectiva sociocultural, han demostrado la relevancia de las situaciones de aula para el estudio de las significaciones (Palmieri, 2015; Barrios, 2009, 2013). En este sentido, el propósito de la investigación comprende un análisis de los significados sobre el maltrato infantil y las interacciones docente-estudiantes en el aula, a través de un marco metodológico microgenético. Por ende, los investigadores propician el escenario para que esas significaciones emerjan con mayor intensidad y se utilizan situaciones estructuradas; por ejemplo, talleres. De esta manera, le proponen al profesor o la profesora a cargo de un salón de clases, que desarrolle una actividad con sus estudiantes encaminada a la promoción de alguna temática; por ejemplo, cooperación (Palmieri, 2015), desarrollo moral (Barrios, 2009, 2013), creatividad (Neves-Pereira, 2004), entre otras.

La actividad realizada por la docente es registrada en video en su totalidad para el análisis posterior. Generalmente, después de la realización de la actividad, se solicita a los docentes participar de una entrevista. En la presente investigación, se le pidió a la profesora formular un taller para trabajar con sus estudiantes de primero de primaria sobre la convivencia escolar, específicamente sobre la prevención del maltrato infantil. Posteriormente, se realizó una entrevista semiestructurada en la cual se indagó sobre la propuesta realizada por la profesora para trabajar el tema del maltrato infantil con los niños, sobre sus experiencias y la coherencia entre el discurso de la profesora y su práctica pedagógica.

### **La perspectiva sociocultural y los procesos de desarrollo**

La Psicología sociocultural busca entender los fenómenos psicológicos que resultan de la interpretación de la experiencia y de la coconstrucción de significados en contextos culturales específicos.

---

En particular, la investigación sociocultural trata de comprender las relaciones entre el funcionamiento mental humano y los entornos culturales, históricos e institucionales (Valsiner, 2007; Zittoun, 2015).

Esta perspectiva, de manera general, está basada en cuatro supuestos: 1) la singularidad del individuo, es decir, que este enfoque concibe a cada persona como única en sus experiencias con el mundo; 2) un individuo no puede ser estudiado fuera de su contexto social y cultural, pues es allí donde se generan interacciones constantes con los otros, con lo material y con los objetos simbólicos en un tiempo y espacio específicos; 3) asume la irreversibilidad del tiempo, esto es la temporalidad, historicidad y las dinámicas naturales de la experiencia humana, se centra en el desarrollo en diferentes niveles de análisis, en los cambios microgenéticos y ontogenéticos y 4) el énfasis específico recae en los procesos de *significación*, porque esta perspectiva intenta conocer cómo cada persona logra experimentar y dotar de un sentido único a sus experiencias en un mundo cambiante lleno de significados, lenguajes y discursos (Zittoun, 2015).

El abordaje sociocultural se configura en una perspectiva del desarrollo. Propone que diversos procesos actúan para promover la construcción de nuestra trayectoria de vida. A continuación, caracterizaremos los procesos de desarrollo en relación con los cuales realizaremos el análisis de las significaciones sobre maltrato infantil construidas por la profesora con sus estudiantes; a saber, canalización cultural, comunicación, metacomunicación y procesos de significación.

### **Canalización cultural**

La canalización cultural puede definirse como un proceso general de desarrollo (Branco & Valsiner, 2012). Se conceptualiza como el conjunto de todas las sugerencias que otros sociales significativos comunican a los niños tanto de manera verbal, como en las prácticas culturales y rutinas recurrentes. Estas sugerencias orientan a los sujetos en relación con metas y objetivos. También, permiten la promoción o la inhibición de una trayectoria de desarrollo específica. La canalización cultural “ocurre en un tiempo histórico y ontogenético e interactúa con la agencialidad humana a través de procesos complejos y, muchos aún sin revelar, que simultáneamente dan lugar al desarrollo humano” (Branco & Valsiner, 2012, p. xi). El sujeto, de manera activa, internaliza esas sugerencias y las transforma. Esa internalización depende la carga afectiva de los mensajes. Así, mientras mayor sea la carga afectiva, mayores posibilidades existen de que esos mensajes sean efectivamente internalizados (Branco, 2015; Roncancio-Moreno & Branco, 2017).

En el contexto escolar son, principalmente, los docentes quienes comunican estos mensajes a los niños dentro de diversos *marcos afectivos*. Esos *marcos afectivos-comunicativos* (Branco, Pessina, Flores, & Salomao, 2004; Maciel, Branco, & Valsiner, 2004) se configuran como escenarios para la promoción del desarrollo y pueden ser rígidos -ambivalentes, cargados de tensión- o flexibles -dialógicos, participativos. En el presente texto, mostraremos cómo la profesora crea *marcos afectivos-comunicativos* con su grupo de estudiantes.

### **Comunicación y metacomunicación**

De acuerdo con Branco et al. (2004), la comunicación “es el proceso que permite la co-construcción de significados, implica la interacción de signos que se transforman dinámicamente en las relaciones y se expresa a través de diversos canales de comunicación” (p. 7). La comunicación es un fenómeno complejo y amplio que permite la construcción de un sinnúmero de significados. Además, la metacomunicación

se da en un nivel de interacción no verbal, que incluye indicadores paralingüísticos. Según Maciel et al. (2004), cada persona tiene una motivación para alcanzar ciertos objetivos en el momento de establecer una interacción con otro. Si la meta no es clara o no se llega a negociar, probablemente no se dé una interacción. Proponen, entonces, que existe una conexión más allá de las palabras que se utilizan para expresarse. En ese sentido, las relaciones con el otro generan un interés mutuo, que se permea por afectividades y construcción de significados.

Comprender los procesos de comunicación y metacomunicación permite acceder a la manera en la cual los sujetos están coconstruyendo significados dentro de diversos *marcos afectivos*. En este caso, en la interacción docente-estudiante. En esta investigación, se enfatizó en las formas de relación que se daban entre la profesora y sus estudiantes para comprender la calidad de sus interacciones y enmarcarlas en las significaciones construidas respecto al maltrato infantil.

### **Procesos de significación y el estudio del desarrollo humano**

En los trabajos de Vygotsky, Bruner, Cole, entre otros, se destacó la necesidad del estudio de los diferentes contextos y de los procesos de significación (Branco, 2006). El desarrollo humano se considera histórico y cultural, dinámico y holístico. Requiere, para su análisis, el estudio de los sistemas de signos, de las negociaciones y de la producción de significados. Sujeto y cultura se constituyen mutuamente en una dinámica de transformación constante (Valsiner, 2007). De acuerdo con Tacca (2000), el proceso de significación es:

Un proceso amplio, en el cual emergen motivaciones, referencias, significados y sentidos en el contexto de las interacciones (entre personas o entre el profesor y los alumnos), en los diferentes lugares y situaciones (de enseñanza-aprendizaje). El proceso de significación es un proceso de los sujetos implicados en las situaciones interactivas, vistos como sujetos concretos, situados en un momento ontogénico, cultural e histórico, en un tiempo determinado (p.41).

Los estudios realizados en contextos escolares, que toman como base esta perspectiva, caracterizan los procesos de significación que se generan en las interacciones (Barrios, 2016; Neves-Pereira & Branco, 2015; Palmieri & Branco, 2007; Tacca & Branco, 2008). Estos estudios señalan que la escuela tiene como propósito dar cuenta de los aspectos afectivos y motivaciones del proceso enseñanza-aprendizaje (Tacca, 2015). Para caracterizar esos procesos de significación, resulta necesario estudiar la interacción de los profesores con sus estudiantes y la calidad de los *marcos afectivo-comunicativos* a partir de los cuales esas significaciones emergen (Branco et al., 2004; Palmieri, 2015). Los significados, que son construidos en el salón de clases, pueden ser dialógicos; es decir, pueden ser negociados entre los profesores y los estudiantes. Se posibilita que los niños tengan participación en su proceso de socialización en la escuela. Esa negociación de significados establece una coherencia entre las metas del profesor y las del estudiante que llevarían, en tal caso, al aprendizaje (Tacca & Branco, 2008). De esta manera, la afectividad y la dialogicidad se configuran como elementos centrales de los procesos de interacción en la escuela. En el presente artículo, pretendemos dar cuenta de esos procesos de significación construidos entre los niños y la profesora.

## Maltrato infantil

El maltrato infantil es una problemática que crece progresivamente en diferentes contextos. Así, pues, se seleccionó la temática de maltrato infantil debido al alto número de casos presentes en la institución educativa estudiada. La universidad en la cual se realiza esta investigación, hace presencia en esta institución educativa y tiene reportes de múltiples casos de maltrato infantil. Según la Organización Mundial de la Salud (2016), el maltrato infantil es:

toda acción, omisión o trato negligente no accidental que priva al menor de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psicológico o social y cuyos actores pueden ser personas, instituciones o de la propia sociedad. Es una acción orientada a agredir de manera violenta a la otra persona y la cual trae consecuencias en el desarrollo integral de la persona (p.7)

La violencia, en sus diferentes formas como el maltrato infantil, tiene un impacto sobre los patrones de comportamiento, bienestar, construcción de la identidad, formas de relación e implicaciones en el desarrollo del niño (González & Márquez, 2009). Las diversas aproximaciones al problema han mostrado que el contexto escolar es uno de los escenarios más comunes de maltrato infantil, en el cual puede asumir diversas formas, tales como maltrato del docente hacia sus estudiantes o la violencia escolar o *bullying* (Cid, Díaz, Pérez, Torruella, & Valderrama, 2008; Branco & Oliveira, 2012; Miranda, 2016). Sin embargo, el contexto escolar se puede configurar como un ambiente protector (Benavides, 2016).

La realidad social colombiana ha estado acompañada de una gran historia de violencia que ha llegado a transgredir los derechos humanos, permear distintos contextos, influir en la forma de relacionarse y de construir identidades a partir de esas agresiones. Existe la necesidad de asistir a las víctimas de estos eventos en escenarios como el familiar y escolar. Son múltiples las situaciones de violencia directa e indirecta que se presentan en diferentes contextos para lograr un impacto sobre los patrones de comportamiento, bienestar, construcción de la identidad, formas de relación y sobre todo implicaciones en el desarrollo del niño. Generalmente, las consecuencias del maltrato en los niños son indicadores de depresión, baja autoestima, agresividad, desesperanza, pocas habilidades de afrontamiento, dificultades en el control de impulsos, regulación emocional y bajo desempeño académico. Los niños maltratados incorporan un modelo negativo de la representación interna de las figuras de apego, lo cual puede afectar el desarrollo del sentido de *sí mismo* y las relaciones con otros, escasa socialización y déficit en sus habilidades sociales (Cicchetti & Barnett, 1991; Cichetti & Lynch, 1993).

En el reciente estudio realizado por Pacompia (2016), centrado en la indagación de las representaciones sociales de profesoras sobre el maltrato infantil, se encontró que los docentes tienen un conocimiento sobre el maltrato físico y psicológico y que como estrategia para mitigarlo utilizan escuelas de padres. De igual manera, la investigadora encontró que las profesoras comprenden las consecuencias sobre el desarrollo socioemocional del maltrato infantil. La metodología utilizada por Pacompia (2016) se enfatizó en entrevistas y en una guía de observación. Sin embargo, consideramos que es de especial importancia analizar los significados que se construyen sobre este tema con metodologías como la propuesta en el presente estudio, pues evitaría la deseabilidad social en el discurso de la profesora.

Además, en una investigación realizada por Álvarez, Rodríguez, Castro, Núñez y Álvarez (2010), la cual se enfocó en la formación de nuevos docentes frente a las situaciones de violencia escolar, se aplicó el instrumento “*Test sobre Recursos para la Convivencia Escolar*”. La investigación tuvo como objetivo evaluar el conocimiento que los profesores tenían sobre recursos para la convivencia escolar y la satisfacción que mostraban por la formación recibida al respecto. En las conclusiones, los autores argumentaron que los docentes debían tener un mayor conocimiento y recursos para intervenir en los casos de violencia escolar, recursos basados en los valores y en culturas de paz. Proponen la necesidad, por parte de los docentes, de recibir una formación adecuada sobre la convivencia escolar para ayudar a reconstruir el tejido familiar, dado que se ha comprobado que la violencia escolar se ha naturalizado desde los hogares y desde la convivencia escolar.

La práctica pedagógica del docente escolar debe identificar nuevos horizontes para fomentar un desarrollo integral de los estudiantes (Barros & Ricardo, 2006) y facilitar situaciones con las cuales los niños se sientan seguros y hacer que el niño sienta que él y su trabajo es respetado. Las actividades, que planea el docente, deben fomentar la independencia. Se espera que el docente sea un facilitador de aprendizaje, una figura que ayude a los niños a manejar sus conflictos y, por último, a aceptar y a respetar los sentimientos de los otros (González & Márquez, 2009).

En este sentido, los profesores y la escuela son actores y escenarios a los cuales les corresponde tener una posición activa dirigida siempre al buen trato y conciencia de la existencia de estas prácticas de maltrato infantil en diferentes contextos. Finalmente, la problemática del maltrato infantil se usará como el trasfondo para el estudio de las significaciones en la escuela.

## Metodología

### Contexto de investigación

El presente trabajo se realizó en un colegio público de la ciudad de Bogotá, Colombia. La institución es administrada y financiada por el distrito de Bogotá; ofrece todos los niveles educativos: preescolar, básica primaria y secundaria, y media, en jornadas de mañana, tarde y noche. Está ubicada en una zona considerada como socialmente vulnerable y en condición de pobreza (Quintero & García, 2016).

En una reciente caracterización de la población realizada por la Fundación Los Pisingos, se encontró que los niños en este colegio se enfrentan a violencia en la escuela, violencia intrafamiliar, microtráfico y grupos al margen de la ley que incentivan el vandalismo y el consumo de sustancias psicoactivas (Fundación Los Pisingos, 2014).

### Participantes

Participaron de este estudio la docente Martina<sup>1</sup> con su grupo de 26 estudiantes del grado primero de primaria. La participante fue seleccionada por conveniencia, con base en su disponibilidad para hacer parte del estudio.

La profesora Martina, actualmente, está a cargo del grado primero y ejerce la docencia desde hace aproximadamente 15 años en los niveles primero y segundo de primaria de la institución en la cual se

---

<sup>1</sup> Nombre ficticio para proteger su privacidad.

---

realizó el estudio. Su formación es en Licenciatura en Básica Primaria y es egresada de una Institución de Educación Superior administrada por la Arquidiócesis de Bogotá. Martina se encuentra casada, tiene un hijo y manifiesta una tendencia religiosa bastante arraigada.

### **Diseño y procedimiento**

Se utilizó el estudio de caso de la profesora Martina para identificar sus significaciones sobre maltrato infantil. El estudio de caso, según Stake (2005), permite profundizar la particularidad, la complejidad y la singularidad del fenómeno estudiado para captar aquellos detalles de la interacción entre el sujeto, sus otros significativos y el contexto.

El procedimiento se llevó a cabo en las siguientes fases: 1) contacto con el colegio; 2) selección de la profesora participante; 3) firma de consentimiento informado; 4) realización de la actividad estructurada; 5) entrevista individual; 6) análisis microgenético del taller y de la entrevista.

### **Construcción de las fuentes de información**

Se utilizaron dos instrumentos para producir la información por analizar: *una situación estructurada*, un taller sobre prevención de maltrato realizado por la profesora con su grupo de estudiantes, a partir de una consigna definida por el equipo de investigación, y una entrevista. La información obtenida por medio del taller fue ampliada y profundizada mediante la entrevista individual a la docente.

*Situación estructurada*: Se solicitó a la profesora realizar un taller con sus estudiantes sobre “prevención del maltrato infantil”. La consigna fue la siguiente: “*Partiendo de sus conocimientos sobre el maltrato infantil, deberá proponer una actividad para trabajar con los estudiantes en el aula sobre el tema de prevención del maltrato infantil, la actividad deberá estar orientada por unos objetivos, la metodología a utilizar y materiales que se requieran*”. La profesora Martina entregó, con anticipación, al equipo investigador un protocolo con los objetivos, metodología y materiales por utilizar. El taller fue grabado en video y tuvo una duración de 2 horas y 30 minutos.

*Entrevista semiestructurada*: Esta entrevista indagó sobre las concepciones de la docente frente al maltrato infantil, las estrategias que utilizan dentro del aula para acompañar los casos de maltrato y aclaraciones sobre el taller que desarrolló. La entrevista semiestructurada tuvo una duración de 30 minutos (Anexo 1).

### **Análisis de la información**

La perspectiva sociocultural, para el análisis de los contextos escolares, privilegia una aproximación microgenética (Lavelli, Pantoja, Hsu, Messinger, & Fogel, 2005; Siegler & Crowley, 1991). Inicialmente, propuesto por Vygotsky, el análisis microgenético permite estudiar los cambios y las transformaciones en la dinámica de co-construcción de significados de los sujetos en interacción. Siegler y Crowley (1991) usan el método microgenético para estudiar los procesos de cambio cognitivo. Ahora bien, desde el abordaje sociocultural, se designa como “análisis microgenético”. Según Barrios et al. (2012), el objetivo del análisis microgenético es “exponer la dinámica de los procesos de cambio, el origen (génesis) de los cambios que acontecen, así como el surgimiento de novedades en el curso del desarrollo” (p.267). Para realizar un análisis ‘micro’, resulta necesario realizar recortes de un evento



enmarcados en episodios; en el caso de esta investigación, de la profesora en interacción con sus estudiantes durante la actividad estructurada. Además, lo ‘genético’ se refiere a la emergencia y la transformación de los significados en el marco de las interacciones.

El análisis microgenético permite estudiar de manera minuciosa los marcos afectivo-comunicativos en los cuales se negocian los significados en el salón de clases; es decir, el análisis microgenético se puede describir como el estudio de los significados emergentes en la interacción. De igual manera, posibilita la caracterización de la calidad de las interacciones en el contexto escolar y las negociaciones que se generan entre los sujetos participantes; por ejemplo, entre estudiante-estudiante, profesora-estudiantes (Barrios, 2013). En concordancia con lo anterior, la información fue analizada por medio de una aproximación microgenética (Barrios et al., 2012; Kelman & Branco, 2004). El procedimiento de análisis fue el siguiente:

*Transcripción y análisis del video:* se transcribieron en su totalidad las 2 horas y 30 minutos de la actividad propuesta por Martina. Al realizar la transcripción, se asignó una secuencia a los turnos en los cuales iniciaba y terminaba una interacción sobre un mismo tema entre la profesora y los estudiantes.

Se utilizó un protocolo de registro con dos columnas: en la izquierda “*Episodios de la situación estructurada*” se registró lo que la profesora decía y hacía, así como el tono afectivo que utilizaba; en la derecha, lo que los niños y la profesora decían y hacían. Los investigadores revisaron por separado el video y cada uno definió los episodios posibles. Posteriormente se realizó un consenso sobre los episodios definitivos. Cada episodio fue dividido en unidades de análisis, entendidas como pequeños segmentos de acciones y diálogos entre la profesora y los niños. Esto posibilitó el análisis minucioso de las interacciones y la visualización de las creencias alrededor del tema central, maltrato infantil. Los nueve momentos seleccionados para el análisis estuvieron relacionados con el proceso de establecimiento y la posible internalización de las reglas, las experiencias previas, las estrategias de resolución de los conflictos interpersonales y con la motivación social, que dieran cuenta de las significaciones de la profesora frente al maltrato infantil. Al final de cada episodio, se realizó el análisis microgenético (Branco & Mettel, 1995; Branco & Salomão, 2001; Kelman & Branco, 2004). De igual manera, el análisis microgenético permitió exponer la dinámica de los procesos de significación (Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva, & Oliveira, 2008).

El análisis microgenético se concentró en las interacciones entre profesora y estudiantes, las cuales se enmarcan en la producción de procesos de significación en el aula, que, a su vez, están conformados por calidad de la comunicación, la participación de los niños en la actividad y la compatibilidad de los objetivos de la profesora con los de los niños.

El análisis interpretativo de la entrevista permitió complementar, aclarar o contradecir información de la situación estructurada.

Los resultados y los análisis se presentarán en dos niveles: 1) análisis de la estructura de la actividad: materiales, recursos físicos, audiovisuales, instrumentos y 2) análisis microgenético de las interacciones profesora-estudiantes.

---

## Resultados y análisis

A partir de los resultados se identificaron en total nueve episodios (ver tabla 1) y su posterior análisis se encontró que la historia de vida, las creencias y el enfoque pedagógico de la docente está entrelazado con los procesos de construcción de las dimensiones afectivas y cognitivas del desarrollo de los estudiantes, las cuales, a su vez, configuran las condiciones para la emergencia de las significaciones sobre el maltrato infantil en el salón de clases.

### Análisis de la estructura de la actividad

#### *Profesora Martina*

La profesora Martina planificó con anterioridad un taller orientado a fomentar en los niños y niñas de su curso “*prácticas sociales y afectivas basadas en los valores para la prevención del maltrato infantil en cualquier escenario, especialmente en el hogar*” (objetivo propuesto por la profesora). La profesora estructuró el taller de la siguiente manera: 1) introducción, juego libre (30 min.), 2) juego dirigido: actividad de trabajo participativo y cooperativo (40 min.), 3) identificación de los buenos y malos tratos (45 min.), y 4) reflexión (35 min.).

Inicialmente, la profesora les solicitó a los niños conformar grupos de tres integrantes. Posteriormente, los condujo hacia un parque adyacente al colegio y les propuso que realizaran un juego libre. Después, de regreso al salón de clases, les planteó un juego dirigido, que consistía en hacer cadenas de papel seda entre los integrantes del grupo. La actividad estuvo dirigida a incentivar en los niños la cooperación, la integración y el trabajo en equipo para lograr un objetivo común. Por este medio, la profesora introdujo el tema del perdón y el respeto que debe mostrarse entre compañeros y enfatizó en la importancia del buen trato y en la no violencia en casa y en el colegio. Las interacciones, que se generaron entre los niños, fueron cooperativas. Hubo mucha participación y se promovió la empatía, la coordinación, la asignación de roles y la solidaridad.

En la parte del taller sobre *identificación de los malos tratos*, Martina les indicó a los niños que reflexionaran a partir de unas imágenes predeterminadas sobre dibujos que plasmaban comportamientos inadecuados (maltrato intrafamiliar, gritos, golpes) y adecuados (respeto, buenas acciones). Estas imágenes buscaban hacer un contraste sobre lo que está bien y mal, el respeto y el irrespeto, las buenas acciones y las malas acciones con los compañeros, profesoras y familiares. Una vez diferenciadas y seleccionadas las imágenes, la profesora les pidió a los niños que, en una cartelera con una división, recortaran las imágenes y las pegaran a cada lado de la cartelera para que diferenciaran los comportamientos adecuados y los inadecuados. La profesora invitó a los niños a que admiraran el trabajo de sus demás compañeros como forma de socializar entre el grupo la utilidad de cooperar entre todos con un fin común.

Finalmente, la docente brindó una reflexión con los niños al acercarse a cada cartelera y permitir a cada grupo explicar el porqué de la clasificación de los dibujos. Como cierre de la actividad, pidió a los niños formar un círculo y realimentar el trabajo de forma verbal para poder recoger las opiniones, las enseñanzas y los aprendizajes.

La estructura de la actividad, propuesta por la profesora Martina, da cuenta del seguimiento de una planeación estructurada. Según Barros y Ricardo (2006), desarrollar la práctica pedagógica de manera

planificada favorece la gestión y la evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje. En este caso, podemos evidenciar la claridad de la profesora Martina sobre el trabajo propuesto a los estudiantes. De igual manera, la estructura de la actividad favorece la participación y la reflexión de los estudiantes. La profesora Martina utilizó diversos materiales didácticos que promovieron la participación de los niños. Martina utilizó las imágenes como ejemplos de una variedad de experiencias y situaciones de maltrato, las cuales permitieron que los niños las asemejaran a situaciones de la vida real.

### **Análisis microgenético de las interacciones docente-estudiantes**

En la tabla 1 se describen los diferentes episodios del taller propuesto por la docente sobre la prevención del maltrato, el cual se divide en nueve momentos resultantes del análisis microgenético durante la interacción docente-estudiantes. La actividad sobre prevención del maltrato infantil, planteada por la profesora Martina de primero de primaria, estuvo orientada a fomentar en los niños y las niñas de su curso prácticas sociales y afectivas basadas en los valores para la prevención del maltrato infantil en cualquier escenario, especialmente en el hogar.

**Tabla 1**  
*Episodios de la situación estructurada*

Episodios de la situación estructurada	Descripción
Episodio 1: Contextualización, comportamientos adecuados/ inadecuados. Turnos 1-17	En este episodio, la profesora le pide a los niños ejemplos de comportamientos adecuados e inadecuados en la familia, colegio u otros contextos. Martina pide a los niños hacer referencia a golpes, malas palabras y peleas para entender los comportamientos inadecuados de los adultos entre ellos mismos o hacia ellos. La profesora aclara las instrucciones del taller y da la explicación sobre los tres momentos de la actividad de forma clara y ordenada.
Episodio 2: Trabajando en equipo. Turnos 18-40	El objetivo de la profesora fue fomentar la cooperación entre los niños a través del trabajo en grupo, la profesora pretendía incentivar a los niños a que participaran sin competir.
Episodio 3: Identificación de los comportamientos adecuados e inadecuados. Turnos 41- 61	En este momento de la actividad, la profesora les entrega las imágenes para que por grupos identifiquen, recorten y peguen las imágenes en una cartelera que está dividida en comportamientos adecuados e inadecuados.
Episodio 4: Contención emocional a un niño en una probable situación de maltrato. Turnos 62- 87.	Uno de los niños se acerca a ella para contarle que una de las imágenes le es muy familiar. Se percibe la confianza de parte del niño al contarle la situación y cómo eso lo hace sentir; así mismo, la profesora reacciona de forma inmediata y lo contiene con abrazos y besos, de forma afectiva, sin necesidad de convertirlo en víctima sino mostrándole y explicándole la situación.

*Continúa...*

Tabla 1  
*Episodios de la situación estructurada*

Episodios de la situación estructurada	Descripción
Episodio 5: Compartir materiales en equipo y reconocimiento entre ellos mismos. Turnos 87-101.	Una vez, los niños seleccionaron y pegaron en sus grupos las imágenes. Las diferenciaron en los comportamientos adecuados e inadecuados. La profesora les dio un marcador por grupo para que cada integrante escribiera su nombre en la cartelera.
Episodio 6: “Me están sacando la piedra”. Turnos 102-119	Situación reportada por los niños haciendo referencia al profesor Diego, quien, durante la clase de educación física, regaña a los niños y les dice “me están sacando la piedra”. La profesora aprovecha el ejemplo traído por los niños para analizarlo dentro de la actividad.
Episodio 7: Reflexión con los niños sobre la actividad. Turnos 120-152	La profesora da la instrucción a los niños, una vez terminadas las carteleras, de pasar por cada una observando y admirando el trabajo de los otros de forma respetuosa y organizada, como una especie de “museo”. Con esto, permite a los niños compartir la experiencia del taller y fomentar la participación.
Episodio 8: Posibles soluciones en una situación maltratante. Turnos 153-167	La profesora indaga sobre situaciones de maltrato en casa y cómo los niños podrían prevenir la violencia en casa. La actividad, además de estar orientada a identificar malos y buenos tratos, busca concientizar a los niños sobre cómo prevenir o manejar situaciones difíciles en casa y colegio desde el respeto, el amor y el diálogo.
Episodio 9: Cómo solucionar las situaciones de maltrato de las imágenes “inadecuadas”. Turnos 168- 211	En esta sección, la profesora hace una reflexión con los niños sobre cómo ellos plantean posibles soluciones en situaciones de maltrato, en las imágenes seleccionadas, en comportamientos inadecuados.

Como se observa en la tabla 1 se divide la actividad propuesta por la profesora en nueve episodios, los cuales dan cuenta de la estructura del taller y de las diferentes situaciones que se presentaron durante su desarrollo. Esta presentación de los episodios nos permite tener un panorama general sobre la propuesta del taller realizada por Martina y derivó en la emergencia y posterior análisis de las significaciones sobre maltrato infantil de la profesora.

En términos generales, la profesora Martina logró incentivar la participación de los niños en la actividad propuesta (Hedegaard, 2008), así como en el trabajo cooperativo (Palmieri, 2015). Promover la participación y la cooperación de los niños en las prácticas escolares facilita la vinculación de los estudiantes al proceso de enseñanza-aprendizaje (Branco & Oliveira, 2012) y genera *marcos afectivo-comunicativos*

de calidad (Palmieri, 2015). La profesora propone actividades cooperativas, las cuales favorecen la promoción de la convivencia en el aula.

En cuanto a los procesos de *comunicación* y *metacomunicación* durante el desarrollo de la actividad, la profesora Martina se relacionaba de manera empática y afectuosa con sus estudiantes. En general, percibimos una comunicación clara y coherente, escucha activa y el reconocimiento del trabajo individual y grupal. La profesora fomentaba el interés y la confianza en los niños. Cuando se dirigía a cada uno de los estudiantes, lo hacía por su nombre y, además, con una palabra cálida y afectuosa, que coincidía con su lenguaje corporal. En el análisis del episodio 2, “*Trabajando en equipo*”, podemos ver cómo se comunica la profesora con los niños.

#### **Episodio 2 “Trabajando en equipo”**

##### **M: Profesora Martina**

M: ¡amores! ¡Trabajando en equipo, organizándose para trabajar en equipo! ¡Excelente, amores! .... ¡Qué buen trabajo! ¡Qué inteligentes! Ustedes deciden quién es la monitora de cada grupo. Recordemos que hay que trabajar con respeto y con amor. ¡Sigamos formando las cadenas de colores bien hermosos! Recuerden que todos somos capaces de hacerlo, todos pueden y hay suficientes colores para todos.

De igual manera, su discurso en la entrevista es coherente con las observaciones realizadas. Sobre su método de enseñanza, Martina nos cuenta en la entrevista que:

“(...) está muy relacionado con el aprendizaje significativo (...) y también tomar mucho lo que es la parte afectiva, tomar mucho lo que es concreto [se refiere a los ejemplos de los niños] (...) entonces básicamente es eso que sea significativo, que sea afectivo, conectando desde lo emocional (...) y que ayude pues al proceso mismo de aprendizaje de los niños”.

De igual forma, al indagar sobre sus estrategias para relacionarse con niños que pueda necesitar ayuda, Martina afirma que sus estrategias son:

“(...) la escucha y que sienta, que le puedo ayudar, que puede confiar en mí, el abrazo, el abrazarlo, el que sienta un contacto, que sienta que estoy con él, que no está solito, que yo lo puedo ayudar”.

Lo anterior permite afirmar que, para Martina, tener una buena relación con los niños es una prioridad. A lo largo de todo el taller, se evidenció que las interacciones establecidas entre la profesora y los estudiantes eran bastante afectivas y de confianza. La profesora sostiene, en su discurso, que para beneficiar el desarrollo afectivo y social del niño hay que dejar a un lado lo académico y darle toda la atención a la parte emocional y afectiva. Como estrategias para aproximarse a los niños propone el juego, una buena comunicación, las actividades lúdicas y el establecimiento de una relación afectiva. De esta manera, podemos afirmar que la profesora Martina crea *marcos afectivos flexibles* en el salón de clases, los cuales promueven la afectividad y la creación de significados que permitieron a los niños asumir diferentes posicionamientos (Branco et al. en prensa). Consecuentemente, Martina genera situaciones dialógicas en su salón de clases, pues permite que los niños participen y tomen posición frente a las situaciones presentadas.

Se evidenció el sistema de creencias y valores de Martina, el cual está fuertemente permeado por su fe católica. Utiliza la religión como método de educación sobre valores y se dirige a los niños diciéndoles lo que es agradable y aceptable para Dios. Observemos los turnos 41 al 46 del Episodio 3.

### **Episodio 3: Identificación de los comportamientos adecuados e inadecuados.**

**M: Profesora Martina**

**N: Niño indiferenciado**

41. M: ¡muy bien! entonces en la primera mitad comportamientos inadecuados y en la otra, los comportamientos adecuados.

42. N: **Crear en Dios.**

43. M: ¡muy bien! Amén. Vamos a pegar lo que **al Señor le agrade** y lo que yo sé que puedo hacer. ¿De acuerdo?

44. N: todos los niños asienten con la cabeza.

45. M: ¡excelente! ¿Podemos ser amables? ¿Podemos ser adecuados? ¿Podemos **perdonar**? ¿Podemos tener control? ¿Podemos tener dominio propio? ¿Podemos tener sabiduría? ¿**Podemos caminar en amor unos con otros**? ... Sí, sí podemos, todo lo que **el Señor nos permita**.

46. N: siiiiiiiiiii (Todos los niños).

Como podemos observar en el turno 45, la profesora hace referencia a valores católicos como el perdón. En los turnos 43 y 45 se refiere a “el Señor” (lo que le agrade y lo que Él permita). Los niños, por su parte, parecen estar completamente alineados con las orientaciones religiosas de la profesora. Inclusive, en el turno 42 uno de los niños menciona que un comportamiento adecuado es creer en Dios. Esta actitud de los niños también es coherente con sistemas socioculturales más amplios, la escuela como institución, y podríamos asumir, que de igual manera, la familia y la comunidad. Durante la entrevista, Martina es explícita al afirmar cómo sus creencias religiosas han influido en su práctica pedagógica:

(...) porque definitivamente en mi vida antes podía hablar de enseñar y podía tener conocimiento, [...] pedagógicas y metodologías y bueno, pero eso no soluciona las necesidades del niño, cuando ¡ya! empiezan a saber que al Señor le agrada, o sea, que hay un libro que es la Biblia y que ahí está escrito lo que a el Señor le agrada y yo tengo conocimiento de eso y ¡sé que hay un Dios! y sé que así los hombres no lo vean y suene locura, Él sí, y como he aprendido a tener esa relación con el Señor, y a conocer la palabra, sé que tengo que actuar con rectitud y sé que tengo que hacerlo bien, o sea, que mis creencias definitivamente marcan mi éxito personal y laboral, y con mis niños, porque definitivamente el conocimiento sí ayuda. ¡Claro! Hay que saber porque, entonces, ¿cómo hacemos? Pero, debe haber algo dentro de mí que realmente me ayude a ponerme en el papel del otro y pueda yo darle amor, y pueda yo darle escucha, y darle atención, y controlar emociones, y controlar enojos porque por sí solos no podemos.

Las significaciones que emergen sobre lo religioso, tanto en el desarrollo del taller como en la entrevista, marcan el derrotero de la práctica pedagógica de la profesora. Durante todo el taller, fue notorio que las explicaciones propuestas a los niños por la profesora estaban marcadas por esta tendencia. En el salón de clases, hay frases pegadas en la pared alusivas a Dios (“Dios es amor”, etc.). Hay un crucifijo en la parte superior del tablero y rezar hace parte de la rutina diaria de los niños. Esta intensa orientación religiosa no es particular de esta profesora, pues existe en la cultura escolar de esta institución una fuerte tendencia a la inclusión de valores católicos en el aula. Esa inclusión de valores católicos en el aula ha sido observada en otras investigaciones desarrolladas en la misma institución (Quintero & García, 2016; Sandoval & Lloreda, 2016).

La profesora utiliza situaciones de la vida real para contextualizar el trabajo con los niños. En el episodio 6, “Me están sacando la piedra”, turnos 102 al 119, vemos cómo la profesora aborda el tema en una situación escolar real.

### Episodio 6 “Me están sacando la piedra”

**M: Profesora Martina**

**N: Niño indiferenciado**

102. M: ... dicen algunos niños que se debería ubicar al profesor Diego en comportamientos inadecuados, que **porque él regaña mucho**. Yo les quiero preguntar: ¿ustedes por qué creen?

103. N: es que el profesor dijo “me están sacando la piedra”.

104. M: (Se ríe) ¡ay! ¿dijo así el profesor? ¿“**me están sacando la piedra**”?

105. N: sí.

106. M: a ver, es que yo no entiendo, ¿qué significa sacarle la piedra?

107. N: que está bravo.

108. M: **pero... ¿qué hizo o que pasó para que se pusiera bravo? A ver... tú, amor. Miren, amores, lo que tenemos que hacer en clase del profesor Diego, porque si él expresa que está bravo eso también significa que nosotros también estamos fallan...? Tenemos que cambiar.**

109. N: fallando (gritan todos).

110. M: ¿y eso quiere decir que **nosotros también tenemos que cambiar**? ¿Qué creen ustedes, amores, que podemos hacer para que al profesor no se le saque la piedra? ¿Quién me dice? De a uno.

111. N: portarse bien, profe.

112. M: ¿y qué significa **portarse bien**?

113. N: **ser juicioso**.

114. M: ¿qué más?

115. N: **obedecer y seguir instrucciones**.

116. N: **que si el profesor está bravo tenemos que portarnos bien**.

117. M: ¡ah! Muy bien. Oído, por favor. Están haciendo mucho ruido. Miren, Samuel dice algo importante. Samuel dice que **debemos portarnos bien para que el profesor no se enoje**.

118. N: Y también disculparse con el profesor.

119. F: Bueno, pero se puede mejorar la situación. ¿Cierto? dando lo mejor de nosotros. Eso quiere decir, ser amables, respetuosos de corazón.

A pesar que la profesora Martina utiliza el ejemplo que traen los niños, para hablar de comportamientos inadecuados, no es clara en la manera en cómo aborda los significados producidos por ellos relacionados con la expresión producida por el profesor. En el turno 102, la profesora retoma las palabras de los niños, “*que porque él regaña mucho*” y enseguida dice “*¿ustedes por qué creen?*”. La pregunta planteada por la profesora no es clara. Podría indicar, ‘por qué creen que Diego *regaña mucho*’, o ‘por qué lo ubicarían en comportamientos inadecuados’. La profesora, a partir del turno 108, orienta la reflexión sugiriendo a los niños que ellos tienen responsabilidad en haberle “sacado la piedra” al profesor. Consecuentemente, les plantea, en los turnos 108 al 115, que deben “cambiar” con el profesor y “obedecer y seguir instrucciones”.

Claramente, podemos ver cómo Martina aprovecha la oportunidad para elaborar significados, de manera conjunta con sus estudiantes, en términos que son culturalmente compartidos por todos. Utiliza los comentarios de los niños y los orienta culturalmente hacia la obediencia y hacia el sometimiento de los niños a las reglas de la institución y, en general, de los adultos; es decir, si ellos se ‘portan bien’, el profesor no se ‘enoja’ y así se eliminaría el conflicto (Barrios, 2016). Esta situación podría haber sido utilizada por Martina para hacer una reflexión más profunda con los niños sobre las situaciones de convivencia escolar; sin embargo, no lo hace y, por el contrario, promueve el orden jerárquico del sistema cultural.

Martina es consciente de la alta incidencia de maltrato infantil en la población atendida por su institución y causa en ella preocupación. Es posible ver que, tanto en el taller como en la entrevista, se propone formas de trabajar con los niños la prevención, el ser más observadora y sensible al formarse y capacitarse en este tema, desde su propia iniciativa. El taller significó para Martina una posibilidad de promover la convivencia en el aula (Pinto-Manzini, 2013). Pero, en relación con el maltrato infantil, específicamente, emergieron significaciones en dos categorías: bueno y malo, adecuado e inadecuado, una tendencia a considerar valores positivos y negativos (Branco, 2015). Veamos algunos ejemplos:

**Episodio 3: Identificación de los comportamientos adecuados e inadecuados.**

M: profesora Martina

N: niños indiferenciado

M: Van a encontrar aquellos comportamientos que son inadecuados y van a encontrar comportamientos que son supremamente agradables, que nos ayudan a convivir en comunidad con los demás, comportamientos que nos hacen amables, educados, que nos hacen felices, lindos, buenos y amables con los demás. Tienen que observar muy bien, por ejemplo, estas imágenes, ¡ay! miren estos tan hermosos!” [imágenes de niños jugando, abrazándose]

(...)

M: Ay, no! Eso está muy feo. Miren lo que pasó ahí, un niño grande le quitó el juguete, y miren la cara del niño... ¿Será que así debe estar nuestro corazón? ¿No, no creo, cierto? ¿Nosotros cuando estamos en una situación con nuestro compañero, tenemos que decirle “oye, ¿me perdonas? No lo vuelvo a...”

N: ¡hacer!

En el episodio 3, vemos cómo Martina utiliza algunas de las imágenes para mostrar a los niños cuáles comportamientos resultan adecuados y cuáles no. El uso de las imágenes permitió a los niños establecer relaciones con sus experiencias en el hogar y en la escuela, tal y como se analizó en el episodio 4 “contención emocional a un niño en una probable situación de maltrato”. En el episodio 4, un niño con una expresión de tristeza se acerca a la profesora y le manifiesta que una de las situaciones “inadecuadas” de las láminas la vive en su hogar. La profesora abraza al niño y le demuestra afecto. Sin embargo, a pesar de que la profesora generó una dinámica de participación entre los niños y les permitió utilizar sus experiencias previas para desarrollar la actividad, no profundizó en reflexiones o discusiones más allá de lo que es considerado como bueno y malo. Esta división entre lo adecuado e inadecuado es coherente con una comprensión del desarrollo moral desde una perspectiva normativa que valora el buen comportamiento y la disciplina (Barrios, 2009). Se puede analizar que esa perspectiva normativa se organiza a partir de sistemas de prácticas culturales mucho más amplios, como el de la institución educativa y el de la religión. En Martina, podemos analizar una tensión entre esos *marcos comunicativos* creados para relacionarse con sus estudiantes de manera afectiva y empática y los significados producidos centrados en lo adecuado y lo inadecuado, en lo bueno y lo malo.

## Discusión y conclusiones

La presente investigación se orientó a identificar los significados que se vehiculan en el aula de clases en las interacciones entre la profesora y sus estudiantes enmarcados en el tema del maltrato infantil. Con un estudio de caso, logramos profundizar y analizar las significaciones sobre el maltrato infantil coconstruidas por la profesora Martina con su grupo de estudiantes. De ninguna manera, se pretendió hacer una evaluación de la práctica pedagógica de la profesora.



Dos elementos centrales emergieron en el análisis de las interacciones. Por una lado, la profesora promueve constantemente la participación de los niños; por otro lado, esa participación está enmarcada en una práctica pedagógica profundamente encasillada por elementos religiosos que canalizan culturalmente a los niños hacia la consideración de un orden jerárquico y de autoridad.

En las interacciones con sus estudiantes, Martina se comunica de manera afectiva y empática, lo cual genera confianza en el grupo. A partir de las diversas interacciones, Martina utiliza estrategias que facilitan la participación activa de sus estudiantes. Según Pamieri (2015), la propuesta de trabajo cooperativo entre los estudiantes genera prácticas de negociación y solidaridad entre los participantes y promueve así el desarrollo moral al impulsar relaciones de respeto y afecto entre sus alumnos, tal como lo hace la profesora Martina. Igualmente, de acuerdo con Hedegaard (2008), la participación de los niños en las actividades escolares y el permitirles conversar sobre sus experiencias, promueve su desarrollo.

Además, la mediación que realiza la profesora Martina, en el aula, está fuertemente fundamentada en valores católicos, en significaciones sobre lo bueno y lo malo. Sus ejemplos se centran en lo que el niño debe y no debe hacer y, principalmente, en que debe “obedecer”. Los niños, durante la actividad, se alineaban al sistema de creencias de la profesora. En Colombia (un país laico), se supone que las instituciones no deben profesar ninguna religión. Sin embargo, vemos que la creencia religiosa, arraigada en Martina, circula en el aula de clases. Profesar la fe católica, no se encuentra en el proyecto educativo de la institución. A pesar de eso, la profesora y los estudiantes vehiculan significaciones, tanto en las referencias verbales como en prácticas culturales particulares (como rezar, pedir a Dios, etc.). Así, la religión aparece como un valor que orienta las relaciones de la profesora Martina y los niños, permea la cultura escolar y regula el buen comportamiento de los estudiantes. De acuerdo con Branco et al. (2004), en el caso de los niños más pequeños, el mecanismo de *canalización cultural* actúa de manera más poderosa, tal vez, por esta razón, la profesora consigue alinear a los niños a sus objetivos de “el buen comportamiento”.

La relación que establece Martina con los niños, a partir de lo religioso, moviliza su práctica pedagógica y le permite alinearse con ellos. Encuentra un discurso común y ampliamente aceptado por los integrantes de esa cultura escolar. La religión es un órgano muy importante en la cultura y actúa con mucha fuerza en diferentes escenarios. En este salón de clases, vemos como los niños y la profesora se comunican a partir de sistemas de signos y repertorios propios del ámbito religioso y estos sirven para orientar a los estudiantes sobre lo que deben o no deben hacer. Al ser la práctica educativa, una práctica cultural (Rogoff, 2005), esos significados allí producidos se internalizan con mayor fuerza.

Se propone que, en el caso de la profesora Martina, existe una tensión entre la promoción de prácticas participativas y afectivas en el aula y una visión del mundo como bueno o malo, sin brindar posibilidades a los niños de otras interpretaciones. De esta manera, Martina se posiciona como una profesora empática y afectiva, que toma en cuenta el punto de vista de los niños. Pero, al mismo tiempo, se posiciona como un adulto que tiene el conocimiento sobre lo que se debe y no se debe hacer. Así, se dificulta la búsqueda de autonomía y responsabilidad en los niños, elementos esenciales para el desarrollo moral (Santana & Oliveira, 2012).

Es posible entender las significaciones sobre el maltrato infantil que la profesora menciona por los elementos discutidos anteriormente. La profesora Martina reconoce que el maltrato tiene repercusiones negativas en el desarrollo integral del niño y esto lo comprende a partir de sus experiencias personales y profesionales. La profesora es enfática al pensar estrategias pedagógicas para promover relaciones sanas de convivencia. Estas significaciones, que ella ha creado alrededor del maltrato infantil, le permiten beneficiar el desarrollo de los niños, cuando decide dejar la parte académica, a un lado, para centrarse en los aspectos emocionales y sociales de los estudiantes por medio de diversas actividades lúdicas que favorecen su aprendizaje. Así mismo, la experiencia previa que esta docente tuvo con un caso de abuso infantil, que se refleja en una parte de la entrevista, generó en ella conciencia sobre las señales y las formas de prevención. Martina se preocupa por romper las dinámicas de maltrato a través de la afectividad en su pedagogía como docente.

Finalmente, sería interesante para futuras investigaciones profundizar en la práctica educativa al utilizar análisis microgenéticos que permitan caracterizar los significados producidos por profesores y niños en el contexto escolar. De igual manera, tener en cuenta los sistemas de prácticas culturales más amplios, como el religioso con el fin de promover prácticas pedagógicas más dialógicas y en la línea de los argumentos de Matusov y Lemke (2015) para avanzar hacia una pedagogía de carácter dialógico. Esto implica fomentar prácticas educativas que promuevan la socialización, la negociación y la construcción de una cultura de paz. De igual manera, se deben fomentar prácticas educativas orientadas al desarrollo afectivo y moral al propiciar escenarios de discusión y debate entre profesores y estudiantes para la construcción de una cultura escolar más democrática.

Por último, en cuanto a las limitaciones, aunque se reconozca que es necesario profundizar en los significados construidos por una profesora, se deben ampliar las investigaciones a casos múltiples para analizar similitudes y diferencias en las significaciones sobre el maltrato infantil, pues con un solo sujeto no es posible llegar a conclusiones mucho más generales.

## Referencias

- Álvarez, D., Rodríguez, C., Castro, P., José C. Núñez, & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Barrios, A. (2009). *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: Um estudo sociocultural construtivista* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Barrios, A. (2013). *Diálogo ou heteronomia no ensino fundamental? Desenvolvimento moral, cultura e práticas educativas* (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología*, 34(2), 261-291.
- Barrios, A., Barbato, S., & Branco, A.U. (2012). El análisis microgenético para el estudio del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Revista de Psicología*, 30(2), 249- 279.

- Barros, J., & Ricardo, O. (2006). *Diagnóstico de la gestión de la planeación de la práctica pedagógica y su desarrollo en el aula en los niveles de pre-jardín, jardín y transición en seis escuelas públicas del distrito y del departamento del Atlántico beneficiarios del programa de la fundación Promigás* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad del Norte: Barranquilla.
- Benavides, J. (2016). *Contextos Escolares Protectores: una nueva alternativa de prevención contra el abuso sexual infantil*. Colombia, Bogotá: Ed. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posições (UNICAMP)*, 17(2), 139-155.
- Branco, A.U. (2015). Values and their ways of guiding the psyche. En J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato, & V. Dazzani (Eds.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifesto* (pp. 225-244). Cham, Switzerland: Springer.
- Branco, A.U., Pessina, L., Flores, A., & Salomão, S. (2004). Sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. En A.U Branco & J. Valsiner, *Communication and metacommunication in human development* (pp. 3-31). Greenwich: Connecticut.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2012). *Cultural psychology of human values*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Branco, A., & Oliveira, M. (2012). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Brasil: Ed. Mediação.
- Branco, A., Freire, S., & Roncancio-Moreno, M. (En prensa). *Teacher's Role in the Dynamics between Self and Culture*. *Book Series: cultural psychology of education*, Springer.
- Branco, A. U., & Mettel, T. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na escola. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 11(1), 13-22.
- Branco, A., & Salomao, S. (2001). Cooperação, competição e individualismo: pesquisa e contemporaneidade. *Temas em Psicologia da SBP*, 9(1), 11-18.
- Bruner, J. (1997). Pedagogía popular. En *La educación, Puerta de la cultura* (pp. 63-83). Madrid: Visor Dis., S.A.
- Cicchetti, D., & Barnett, D. (1991). Attachment organization in maltreated preschoolers. *Development and Psychopathology*, 3, 397-411.
- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: consequences for children's development. *Psychiatry*, 56, 96-117.
- Cid, P., Díaz, P. Pérez, M., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y Violencia en la Escuela cómo Factor de Riesgo del Aprendizaje Escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 21-30. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532008000200004>
- Franco, A., & Ramírez, L. (2016). Abuso sexual infantil: perspectiva clínica y dilemas ético-legales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(1), 51-58.
- Fundación Los Pisingos (2014). *Caracterización de la zona de Usaqué*. Bogotá, Colombia.

- 
- González, J., & Márquez, A. (2009). El Maltrato Infantil en la Práctica docente: Estudio de un caso. *Psicogente*, 12(21), 158–181.
- Hedegaard, M. (2008). Developing a dialectic approach to researching children's development. En M. Hedegaard, M. Fleer, J. Bang, & P. Hviid (Eds.), *Studying children: A cultural-historical approach* (pp. 30-45). Maidenhead/New York: Open University Press.
- Kelman, C. A., & Branco, A. U. (2004). Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial Marília*, 10(1), 93-106.
- Lavelli, M., Pantoja, A. P. F., Hsu, H., Messinger, D., & Fogel, A. (2005). Using microgenetic designs to study change processes. En D. M. Teti (Ed.), *Handbook of research methods in developmental science* (pp. 40-65). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Maciél, D., Branco, A., & Valsiner, J. (2004). Bidirectional processes of knowledge construction in teacher – student transaction. En A. Uchoa, & J. Valsiner (Eds.) *Communication and metacommunication in human development* (pp. 109-125). Connecticut: Information Age Publishing.
- Matusov, E., & Lemke, J. (2015). Values in dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy*, 3, 1-20. doi:10.5195/dpj.2015.141.
- Mejía de Camargo, S. (1994). *Save the Children, Manual para la detección de casos de maltrato a la niñez*. Bogotá, 7-20.
- Miranda, A. (2016). El uso del castigo físico por parte del docente, y el rendimiento de los estudiantes en la sierra peruana. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). *Avances de Investigación, educación y aprendizajes*, 21, 7-49. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/publicaciones/el-uso-del-castigo-fisico-por-parte-del-docente-y-el-rendimiento-de-los-estudiantes-en-la-sierra-peruana/>
- Neves Pereira, M.S. (2004). *Criatividade na pré-escola: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasil.
- Neves-Pereira, M., & Branco, A. (2015). Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. *Estudos em psicologia*, 20(3), 161-172.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Guía Maltrato Infantil: nota descriptiva*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>
- Palmieri, M., & Branco, A. (2007). Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 365-378.
- Palmieri, M. (2015). Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 243-252.
- Pacompiá, K. (2016). *Representaciones sociales de las profesoras sobre el maltrato infantil en la I.E.I n° 196 Glorioso San Carlos de la ciudad de Puno* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional del Altiplano, Perú.
- Pinto-Manzini, R. (2013). *Bullying no contexto escolar: prevenção da violência e promoção da cultura da paz na perspectiva de adultos e crianças* (Dissertação de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasil.

INTERACCIONES DOCENTE-ESTUDIANTES Y MALTRATO INFANTIL

---

- Quintero, L., & García, L. (2016). *Procesos de comunicación y meta-comunicación en la co-construcción del sí mismo* (Tesis de pregrado inédita). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia: Bogotá.
- Rogoff, B. (2005). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Madrid: Paidós.
- Roncancio-Moreno, M., & Branco, A. (2017). Developmental trajectories of the Self in children during the transition from preschool to elementary school. *Learning, Culture and Social Interaction, 14*, 38-50.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Soares-Silva, A. P., & Oliveira, Z. M. R. (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa, 38*(133), 147-170.
- Salvatore, S., & Valsiner, J. (2009). Idiographic science on its way: Towards making sense of psychology. En S. Salvatore, J. Valsiner, S. Strout, & J. Clegg (Eds.), *YIS: Yearbook of idiographic science* (Vol. 1, pp. 9-19). Rome, Italy: Firera.
- Sandoval, A., & Lloreda, M. (2016). *Caracterización de la práctica pedagógica de una profesora de transición* (Tesis de pregrado inédita). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia: Bogotá.
- Santana, A., & Oliveira, M. (2012). A ética da diferença: vozes e silêncio na formação de professores. En A. Branco & M. C. Oliveira (Org), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 67-93). Brasil: Ed. Mediação.
- Senna-Pires, S. F., & Branco, A. U. (2008). Cultura, self e autonomia: Bases para o protagonismo infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 24*(4), 415-421.
- Siegler, R. S., & Crowley, K. (1991). The microgenetic method. *American Psychologist, 46*(6), 606-620.
- Soriano, A. (2001). *Maltrato infantil*. España: Ed. San Pablo.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tacca, M. (2000). *Ensinar e aprender: a construção de significados na interação professor-alunos em atividades estruturadas* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasil.
- Tacca, M. (2015). Concepciones, creencias y mitos en la acción del docente: cuestionamientos a partir de la psicología histórico-cultural. *Alternativas cubanas en Psicología, 3*(7), 119-127.
- Tacca, M. y Branco, A. (2008). Processos de significação na relação professor- alunos: Uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia, 13*(1), 39-48. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/05.pdf>

M. RODRÍGUEZ, J. TORRES Y M. RONCANCIO

---

- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. London: SAGE Publications Ltd.
- Zittoun, T. (2015). Imagining one's life: imagination, transitions and developmental trajectories. En S.M. Gondim, Bichara I.D.(Eds.), *A psicología e os desafios do mundo contemporaneo* (pp.127-153). Salvador: Ed. UFBA.
- Zittoun, T. (2016). A sociocultural psychology of the life-course. *Social Psychological Review*, 18(1), 6-17.

Recibido: 09 de marzo de 2017

Revisión recibida: 11 de julio de 2017

Aceptado: 21 de noviembre de 2017

**Sobre las autoras y el autor:**

**María Natalia Rodríguez García** es estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana.

**Julián David Torres Moreno** es estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana.

**Mónica Roncancio Moreno** es doctora en psicología, profesora Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, Grupo de Investigación Desarrollo, Afectividad y Cognición.

Publicado en línea: 20 de diciembre de 2017

## Anexos

### Anexo 1.

#### *Entrevista semiestructurada: Las concepciones de los docentes frente al maltrato infantil*

1. ¿Qué es el maltrato infantil?
2. ¿Cuáles tipos de maltrato infantil conoce usted?
3. ¿Cómo trabajaría con un niño maltratado desde su rol docente?
4. ¿Cómo identifica a un niño maltratado?
5. ¿Cuáles rutas de acción tiene el colegio frente a casos de maltrato infantil?
6. En el caso que usted conociera un caso o situación de maltrato, ¿qué ruta o acción tomaría?
7. ¿Ha tenido que tomar alguna acción o medida frente a situaciones de maltrato infantil? ¿cuáles?
8. ¿Cuáles resultados surgieron de las acciones que tomó frente a estas situaciones?
9. ¿Cuáles estrategias pedagógicas utiliza frente a un niño maltratado?
10. ¿Conoce usted los índices de maltrato infantil en Colombia?
11. ¿Qué conoce usted sobre las leyes de protección de los niños, niñas y adolescentes?
12. ¿Cuáles señales considera usted que reflejan maltrato infantil en un niño?
13. ¿Ha conocido situaciones de maltrato infantil en sus años como profesor? ¿Cuáles?
14. ¿Cuáles sentimientos se despiertan en usted cuando se presentan situaciones de maltrato infantil?
15. ¿Alguna vez ha experimentado en su vida situaciones maltratantes?
16. ¿Cree que el docente está capacitado para sobrellevar este problema social?
17. ¿Cuáles son, a su criterio, las consecuencias más graves que surgen a raíz del maltrato?