I Congreso Internacional
Pedagogías y Saberes Educativos

UNIVERSIDAD DE MANIZALES®

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Escuela de **Educación**

I CONGRESO INTERNACIONAL

PEDAGOGÍAS Y SABERES EDUCATIVOS

20 y 21 de noviembre de 2025

Organiza:

Escuela de Educación

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Universidad de Manizales.

Comité Organizador:

Paula Andrea Restrepo

Lorena Aguirre Aldana

Yenny Andrea Gutiérrez

Nodo 1: Pedagogías para una educación transformadora

Carlos Eduardo García

Claudia Bionet Gómez

Claudia Patricia Jiménez

Martha Doris Montoya

Nodo 2: Prácticas educativas situadas: retos y resonancias

Didier Ospina Osorio

Julián Loaiza

Gloria Isaza

Nodo 3: Horizontes didácticos en la formación del maestro

Ana María Hincapié

Valentina Cadavid

Gloria Isaza de Gil

Andrés Giovanny Medina

Nodo 4: Educación Socioemocional y Convivencia

Claudia Esperanza Cardona

Juan Carlos Rodríguez

Diana Carolina Fandiño

Juan Camilo Aguirre

César Augusto Agudelo Gómez

Jiminson Riascos

Gloria del Carmen Tobón Vásquez

Luis Miguel Vélez Salazar

Memorias I Congreso internacional Pedagogías y saberes educativos

© Universidad de Manizales

Primera edición

Abril de 2026

ISSN: 3115-3321 (En línea)

Periodicidad: Bienal

Los trabajos aquí compilados fueron presentados en el I Congreso Internacional en Pedagogías y Saberes Educativos, realizado los días 20 y 21 de noviembre de 2025 en la Universidad de Manizales, en modalidad híbrida. La Universidad de Manizales y el equipo editorial no asumen responsabilidad por posibles conflictos de intereses derivados de los contenidos; no obstante, cualquier solicitud de aclaración o rectificación podrá ser remitida a los canales institucionales dispuestos para tal fin.

Memorias del I Congreso Internacional: Pedagogías y Saberes Educativos (noviembre 20 y 21 de 2025) / Paula Andrea Restrepo, Lorena Aguirre Aldana y Yenny Andrea Gutiérrez, coordinadores académicos y editoriales. – Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Escuela de Educación, 2026.

590 páginas.
DOI: https://doi.org/10.30554/Memorias1-CPYSE

1. Educación - Congresos. 2. Investigación Educativa. 3. Formación docente. 4. Prácticas Pedagógicas. 5. Innovaciones Educativas. I. Título. II. Restrepo, Paula Andrea, ed. III. Aguirre Aldana, Lorena, ed. IV. Gutiérrez, Yenny Andrea, ed.

Dewey 370.7 cdd 23
Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados de Normas LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca

Descripción General del Congreso

El primer Congreso Internacional en Pedagogías y Saberes Educativos, se llevó a cabo en Universidad de Manizales los días 20 y 21 de noviembre de 2025 en modalidad híbrida, presencial y virtual, y combinando el conocimiento académico y los saberes populares y comunitarios, como una iniciativa de la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Este espacio académico tuvo como propósito consolidarse en un escenario de encuentro, reflexión e intercambio entre investigadores, docentes, estudiantes, líderes sociales y otros actores del campo educativo local, nacional e internacional.

El evento buscó promover una formación reflexiva y crítica en educación y pedagogía, propiciando el análisis de prácticas y realidades educativas que fortalezcan los procesos investigativos y las propuestas académicas en la educación superior. En este sentido, se configura como un espacio pedagógico y epistémico que aporta a la construcción de saber pedagógico situado, dialogante y transformador.

Asimismo, el Congreso se orientó a generar conocimiento relevante y aplicable en el ámbito de la educación, fortaleciendo redes colaborativas que contribuyan a la transformación de las comunidades educativas y sus entornos. A través de conferencias, paneles, experiencias territoriales y tertulias educativas, se permitió visibilidad a experiencias significativas, investigaciones emergentes y perspectivas críticas que enriquecen el pensamiento pedagógico contemporáneo.

Con una estructura que combina saberes académicos, populares y comunitarios, el evento invita a imaginar la educación como campo de enriquecedora confrontación, creación y esperanza, promoviendo ecologías de saberes que reconozcan la diversidad cultural, epistémica y territorial de las prácticas educativas.

Estrategias del evento

1. Tertulias educativas a través de nodos de conversación:

   Espacios presenciales y virtuales de diálogo horizontal donde los participantes intercambian experiencias, reflexiones y saberes en torno a la práctica educativa y las pedagogías emergentes (inscripción previa).

2. Paneles de saberes y experiencias:

   Conversatorios con invitados nacionales, internacionales y locales que abordaron temas como las trayectorias pedagógicas, la investigación en educación y las ecologías de saberes.

3. Conferencias nacionales e internacionales:

   Disertaciones magistrales que permitieron ampliar la comprensión sobre los retos contemporáneos de la educación y el pensamiento pedagógico desde diversas perspectivas académicas y culturales.

Contenido

Descripción General del Congreso 5

Reflexiones en torno al Congreso 18

Conferencias Internacionales 18

Cuando las promesas educativas no llegan al aula 18

Conferencias Nacionales 24

Reflexión conversatorio: Ecologías de Saberes y Aprendizaje Situado 28

Reflexión final sobre el I Congreso Internacional 30

en Pedagogías y Saberes Educativos 30

Nodo 1: Pedagogías para una educación transformadora 36

Entre la pedagogía y la inclusión: revisión y análisis de las prácticas docentes actuales 39

Comprensiones y prácticas docentes sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad sensorial en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira 48

Del documento a la práctica: reflexión crítica sobre la implementación de políticas de educación inclusiva en entornos educativos urbanos y rurales 57

El plan lector como herramienta para el desarrollo de los procesos lectores 62

Cultivando emociones 69

Los sentidos de la escuela pública. 77

Una reflexión desde la práctica pedagógica en contextos vulnerables 77

La enseñanza de la suma de expresiones algebraicas 85

mediante la exploración del entorno 85

Sistematización. Las competencias ciudadanas 94

como eje de aprendizaje en preescolar 94

Fortalecimiento de las habilidades ciudadanas y su impacto en la construcción de una cultura ambiental en los estudiantes del grado 10° de la Institución Educativa Agropecuaria Gustavo Posada de Istmina, Chocó 101

Implementación de estrategias de lectoescritura en estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Rural El Filo de Damaquiel 105

Despertando palabras en estudiantes de básica primaria: 111

Un viaje creativo hacia la lectoescritura 111

Fortalecimiento de la lectoescritura en niños de primaria de una escuela rural indígena en Maicao, La Guajira.....120

El cuaderno viajero como estrategia de memoria cultural, tradición oral y construcción colectiva.....125

Escuchar para transformar: sistematización de estrategias evaluativas en educación media.....134

Sistematización: gobierno estudiantil: escuela de participación y liderazgo 141

Estrategias utilizadas en el área de lenguaje en los procesos de lectura y escritura en aulas multigrado rurales con población campesina 144

El teatro como estrategia pedagógica interdisciplinaria para fortalecer la motivación y el aprendizaje del inglés: Sistematización de una experiencia educativa.....149

Sistematización de la experiencia “cuéntame un cuento”.....158

Alas de papel: leer, actuar y pensar con sentido 166

De la oralidad Embera a la neuroeducación: rediseñar el tiempo escolar como acto de restitución ética y cognitiva.....175

Nodo 2: Prácticas educativas situadas: retos y resonancias 181

Entre el algoritmo y el cuidado: reconfiguraciones éticas y emocionales de la educación contemporánea 184

El desarrollo del pensamiento crítico desde la gestión curricular docente 191

Pervivencia al saber y la memoria ancestral de la cestería……200

Sistematización de la práctica educativa urbana Values through English……..206

Sistematización de los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para recuperar la identidad cultural en estudiantes de sexto grado 213

Experiencias de aprendizaje en estudiantes de primaria mediante la implementación del Plan Lector como proyecto transversal……221

Educación y medicina tradicional para el cuidado de la circulación de la vida en los pueblos wayuu (la Guajira) y afro en el (Chocó) 227

Lectoescritura con identidad: sistematización de una experiencia pedagógica basada en la tradición oral y escrita de la cultura llanera……..237

Los Proyectos Pedagógicos Productivos como estrategia para la formación integral y la construcción del proyecto de vida en la educación rural 247

Implementación de estrategias de enseñanza en Ciencias Naturales y Sociales para el mejoramiento en los resultados de las Pruebas Saber Once……254

Nodo 3. Horizontes didácticos en la formación del maestro 260

Estrategia Caldas te Acompaña: 262

Voces, Saberes y Prácticas para Educar en la Diversidad 262

Carencias del profesorado de básica primaria para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual leve en la enseñanza de la matemática 266

Del aula al mundo: aprendizajes y desafíos en la formación de los docentes de lenguas desde una mirada latinoamericana..... 275

Transformaciones pedagógicas en la lectura digital: diseño e impacto de una plataforma web con Inteligencia Artificial 282

Sistema de recomendación académico basado en IA para fortalecer la permanencia estudiantil..... 291

Semillas que cuentan: Una estrategia pedagógica basada en el huerto escolar para fortalecer la lectoescritura en estudiantes de cuarto grado……304

Sistematización de la Experiencia Proyecto Ambiental Exploradores Ecolami de la Institución Educativa La Milagrosa de Viterbo – Caldas. 312

Diseño de actividades lúdico-pedagógicas en eXeLearning offline en la enseñanza del cuidado y conservación del agua.. 321

El papel de los gestos menores en la participación de las mujeres en la música académica..... 329

El juego como estrategia para el desarrollo del pensamiento geométrico y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de séptimo grado 335

Chat Bot interactivo basado en inteligencia artificial para mejorar hábitos de lectura digital..... 343

Experiencias significativas de la gestión emocional para el manejo de prácticas pedagógicas en programas de educación flexible (jornada sabatina) en la institucion educativa: técnica ciudad de Ibagué 354

Un encuentro con mis emociones 360

La educación socioemocional y la familia como eje articulador 360

Educación sin conectividad: fortalecimiento de inteligencias múltiples mediante el uso del software offline Kolibri en contextos rurales 368

Nodo 4: Educación Socioemocional y Convivencia 376

Configuración del propósito de vida infantil a través de la resiliencia, la empatía y el altruismo..... 378

Gestión emocional en padres de primera infancia: efectos del estilo parental vivido y los procesos de restauración emocional 382

La gestión emocional en docentes de ciencias de la salud: una práctica pedagógica que fomenta los entornos saludables 388

Configuración de subjetividades no normativas en la escuela: exploración fenomenológica de las prácticas de resistencia y reconocimiento 396

Infancias que construyen convivencia: Relatos y aprendizajes en escuelas rurales 403

Análisis cccomparativo del bienestar subjetivo entre estudiantes de grado sexto y undécimo: una Aproximación al desarrollo emocional en la adolescencia 414

Incidencia de la gestión emocional en las prácticas pedagógicas del pensamiento matemático en docentes del Colegio El Rodeo 422

Configuración de la dignidad y convivencia de los y las docentes en instituciones educativas públicas de Caldas y Manizales, Colombia 430

Del movimiento corporal a la paz mental: Educación física y su rol en la gestión emocional de estudiantes de cuarto y sexto grado 436

Implementación de Herramientas digitales para la gestión emocional y la promoción de la convivencia en la escuela 443

Sistematización de la experiencia “Vida Saludable” en la Institución Técnica Agrícola Antonio Nariño: Caldas, Boyacá 453

Fortaleciendo La Educación Socioemocional en los Estudiantes De 7º Grado de La IED San José de Kennedy para Mejorar la Convivencia y el Éxito Académico 461

La Gestión Emocional y las Prácticas Pedagógicas: Una mirada de los Docentes a una Universidad Colombiana 470

Construyendo ciudadanía: Regulación emocional y Convivencia en una comunidad rural del corregimiento de Samaria Caldas 481

Una propuesta de acompañamiento integral con participación familiar..... 491

Otras voces y experiencias que aportaron reflexión en el I Congreso internacional de pedagogías y saberes ..... ¡Error! Marcador no definido.

Otras voces y experiencias que aportaron reflexión en el Nodo 1..... 496

La influencia de la motivación y la familia en la construcción del proyecto de vida en estudiantes de educación media..... 496

Mito educativos y gobierno de la calidad educativa en Colombia 1990-2015..... 497

Los ABP: una apuesta innovadora y armónica en la educación inicial, perspectivas de los maestros en formación 499

Diseño y prueba de un juego sobre ecuaciones para su enseñanza en el grado 8º de la Institución Educativa Cadillo 501

Experiencias pedagógicas en la educación indígena en el siglo XXI: Voces de resistencias y re-existencias de docentes de las comunidades Wayuu, Yanacona y Zenú 505

Aprendamos con MAFE: Una propuesta metodológica sobre apoyo familiar y gestión emocional, en el desempeño académico 507

Comprensión y fluidez para el futuro 509

Sistematización de una estrategia didáctica a través de los colectivos artísticos sobre arte rupestre para la resignificación de la identidad cultural, la memoria ancestral y el desarrollo humano en Gallardo (Suaza, Huila) 511

Pertinencia de la metodología STEM+ frente al contenido curricular del grado quinto y sexto: análisis desde la experiencia docente en Pereira 513

Raíces de Soberanía: Huerta Escolar para el Bienestar y el Emprendimiento 515

El tul escolar como aula viva: una pedagogía intercultural para el fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo Ampiuile 517

Referentes pedagógicos y didácticos de la Planta de Tratamiento de Agua Potable Ni Tuxa (Agua Pa´Tomar) para la Institución Etnoeducativa Distrital Intercultural de La Revuelta 519

La lectura inferencial a través de las TAC, una puerta a la 521

emancipación y al conocimiento 521

Otras voces y experiencias que aportaron en el Nodo 2..... 524

Los Centros de Interés: escenarios de aprendizaje significativo y de participación integral para resignificar la praxis pedagógica..... 524

La educación como formación ciudada 526

Prácticas educativas situadas y participación familiar en la escuela bogotana: una lectura histórico-social (1994-2024)..... 527

La influencia del Plan Padrino en aulas multigrado rurales: una lectura reflexiva desde la experiencia educativa de Él Suan y Guasimal..... 529

Planeación estratégica en gestión pedagógica. Reconstruyendo la experiencia 531

Con la pelota en la maleta 533

La relación entre el arte y la naturaleza como aporte para la reflexión de un currículo sensible 535

Experiencia significativa: “Leer un pretexto para aprender” 537

Sistematización de experiencias de estrategias lúdico-pedagógicas para mejorar la lectura y la escritura de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto 538

Caja de herramientas “Amigos de la lectura”..... 540

Sistematización de la experiencia: uso del quiz en el proceso de evaluación formativa en la enseñanza de mezclas y métodos de separación de mezclas, en el grado décimo..... 542

Voces de los jóvenes con talento excepcional en el fútbol:..... 544

una mirada a sus proyectos de vida 544

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la escuela representa un reto y una oportunidad para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje 545

Nodos de Pensamiento Computacional..... 546

Estrategias didácticas en el aprendizaje de estudiantes con NEE de grado 9° en el área de matemáticas de la I.E. Marcelino Champagnat e inglés en grado 6° de la I.E. Técnico Industrial Santo Tomás de Aquino 548

Desarrollo del pensamiento computacional mediante actividades desconectadas offline en estudiantes de los grados sexto y séptimo de la IER Villa Victoria, Puerto Asís, Putumayo 550

Sistematización de experiencias pedagógicas: La gamificación como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes de séptimo grado (2024–2025) 552

Otras voces y experiencias que aportaron a la reflexión en el Nodo 3..... 554

Importancia de los procesos de acogida de las diversidades sexo-genéricas en la escuela secundaria rural para la comprensión del sentido de la inclusión..... 554

“Luna sonriente”: la educación física como eje articulador para la motivación y el aprendizaje cognitivo..... 556

Lecciones Aprendidas del Programa "Aprendamos Todos a Leer" en el Centro Educativo Rural Limoncillo (2020–2024) 558

Narrativas cromáticas: autobiografía y emoción..... 562

en la formación del artista 562

Tiempo libre como estrategia pedagógica para la formación integral: aprendizajes desde una escuela rural 564

El surco en el aula: integración de los saberes campesinos en la práctica docente rural 566

Fortalecimiento de la música de chirimía a través de la educación propia en la institución educativa Quiebralomo 568

Prevenir, dialogar y transformar: Una intervención por fases desde comunidades de aprendizaje para la educación sexual en la Corporación Universitaria Empresarial Alexander Von Humboldt..... 571

Educación Sexual Integral en Contextos Rurales: Sistematización de una experiencia pedagógica en la Institución Educativa Rural Isabel de la Trinidad (Palmor, Sierra Nevada de Santa Marta)..... 573

Respuesta psicofisiológica ante estímulos fóbicos en realidad virtual: implicaciones para la educación socioemocional y el uso de inteligencia artificial generativa en contextos educativos..... 576

Estrategias pedagógicas lúdicas para contribuir el fortalecimiento de la convivencia escolar de los estudiantes del Grado 4B de la IETAO Tomasa Nájera, Sede Principal, Santa Cruz de Mompox, Bolívar 578

Fomento socioemocional para la permanencia educativa en la I.E.R. La Esmeralda de Puerto Rico Caquetá 580

Otras voces y experiencias que aportaron en el Nodo 4. 583

Representaciones estudiantiles acerca de la convivencia escolar de las instituciones educativas san Luis Gonzaga y la Normal superior señor de los milagros 583

Experiencia del Covid 19 en la Docencia: Experiencias emocionales y profesionales para repensar el bienestar subjetivo 585

Danza y música como mediaciones pedagógicas 586

para el desarrollo infantil en contextos rurales 586

"Red de Apoyo Cuidadores Emocionales" (REDACE) 588

La importancia de la pregunta en la investigación educativa: 589

Pensar la pregunta situada en términos sociales, académicos y emocionales ... 589

Palabras de apertura al Congreso

Es un gusto darles la bienvenida a este primer Congreso Internacional en Pedagogías y Saberes Educativos, un espacio que hemos soñado, construido colectivamente y que hoy se materializa gracias al compromiso de investigadores, docentes, estudiantes, líderes sociales y comunidades educativas que nos acompañan desde distintos territorios de Colombia y de América Latina.

Este congreso no es solo un evento académico. Es un acto de resistencia epistemológica, un gesto político de reconocimiento a la multiplicidad de saberes que habitan nuestras escuelas, nuestras aulas, nuestros territorios. Es una invitación a pensar la educación como campo debate, de creación y de posibilidad. Una posibilidad de traer al centro de nuestra reflexión, una vez más y con una fuerza renovada la discusión acerca de la pedagogía.

Desde la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, hemos concebido este encuentro como un escenario para el diálogo horizontal de saberes, reconociendo la pluralidad epistemológica y cultural de nuestras prácticas educativas; cuestionando las jerarquías del conocimiento y abriendo paso a la escucha abierta y atenta a las experiencias que traen y aportan los maestros y maestras desde sus territorios para ampliar nuestros horizontes de comprensión y, por tanto, nuestros aprendizajes.

La nominación de pedagogías, en plural, que nombran este evento, nos convoca a comprender que no existe una única forma de reflexionar acerca de la enseñanza, la práctica o la relación educativa. Existen múltiples perspectivas, contextos y sujetos que configuran el campo pedagógico. Por eso, durante estos dos días, escucharemos experiencias significativas desde la ruralidad, desde comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas; desde la educación inicial hasta la educación superior; desde las pedagogías críticas hasta las pedagogías sensibles

que sitúan el cuerpo, las emociones y el cuidado en el centro de la reflexión educativa.

Este congreso se enmarca también en un momento histórico para nuestra institución: el lanzamiento del Doctorado en Pedagogías y Saberes Educativos, un programa que busca formar investigadores críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación de las realidades educativas desde y para los territorios. Un programa que se nutre de la convicción de que el conocimiento situado, pertinente y dialógico es el camino para construir una educación más justa y equitativa.

Quiero agradecer de manera especial a nuestros invitados internacionales: al Dr. Jordi Planella Ribera de Cataluña (España), quien nos hablará sobre posibilidades desde las pedagogías contrahegemónicas y pedagogías sensibles; y al Dr. Carlos Skliar de Argentina, quien cerrará este encuentro con su profunda reflexión sobre la educación y el trasegar de los maestros y maestras.

A nuestros ponentes nacionales, Dr. Jaime Saldarriaga, Dr. Andrés Klaus Runge Peña, Dr. Diego Alejandro Muñoz Gaviria, Dr. Alexander Yarza, Profesor William Oswaldo Gaviria, gracias por compartir su pensamiento y su compromiso con la educación.

Con gran admiración por su capacidad de gestión y acción a las profesoras Yenny Andrea Gutiérrez Toro y Lorena Aguirre Aldana por quienes este evento claramente ha sido posible, desde la presencia de nuestros invitados nacionales e internacionales, hasta cada detalle que acompaña hoy nuestro encuentro. A Ana María Castro y Viviana Londoño López por apoyar y darle vida a cada una de nuestras ocurrencias.

Y muy especialmente, gracias a los maestros y las maestras, a los estudiantes de nuestras maestrías y del programa Poder Pedagógico, estudiantes de nuestros doctorados, investigadores de diversas instituciones educativas, quienes con sus experiencias, sistematizaciones y reflexiones nutren este Congreso.

Durante estos dos días, los invito a participar activamente en las conferencias, paneles, conversatorios y nodos de conversación. Que este sea un espacio para el encuentro, la escucha atenta, el debate respetuoso y la construcción colectiva de saber pedagógico y educativo.

Hemos diseñado 4 nodos conversacionales para acercarnos a estas experiencias investigativas: Nodo 1: Pedagogías para una educación transformadora; Nodo 2: Prácticas educativas situadas: retos y resonancias; Nodo 3: horizontes didácticos en la formación del maestro y Nodo 4: Educación socioemocional y convivencia. Consideramos que estos pretextos de encuentro serán muy significativos y movilizadores de saberes en este campo que nos convoca.

Espero que a través de esta experiencia podamos seguir imaginando juntos educaciones posibles o dejar sentadas las bases para aquellas que aún no podemos ni imaginar. Que nuestras conversaciones se conviertan en semillas de acción y reflexión actual y futura, que se abren paso a través de las grietas que se vislumbran en nuestras realidades cotidianas. Espero que salgamos de aquí con dudas e inquietudes, con alianzas y comunidades fortalecidas y con la claridad de que es necesario siempre habitar en la incertidumbre que moviliza la pregunta.

Dra. Paula Andrea Restrepo García

Directora Escuela de Educación

Universidad de Manizales

Reflexiones en torno al Congreso

Conferencias Internacionales

Dr. Carlos Skliar – Argentina

Dr. Jordi Planella Ribera - Cataluña (España)

Cuando las promesas educativas no llegan al aula

Tomado de: Umedia, noviembre de 2025

Manizales, viernes 21 de noviembre de 2025. Durante el primer Congreso Internacional "Pedagogías y Saberes Educativos" organizado por la Escuela de Educación de la Universidad de Manizales, los académicos Carlos Skliar, profesor e investigador argentino, y Jordi Planella Rivera, profesor e investigador de la Universidad de Cataluña, España, hablaron sobre los desafíos urgentes que atraviesan los sistemas educativos en América Latina y Europa.

Su participación en este evento permitió abrir un diálogo profundo sobre la importancia de la educación en las sociedades contemporáneas y las brechas que aún persisten entre las políticas, las instituciones y las comunidades.

En conversación con Umedia, los expertos abordaron temas como la desigualdad estructural que afecta la calidad educativa, la brecha entre la creación legislativa de nuevas cátedras y su aplicación en el aula, así como la responsabilidad que recae sobre los docentes en los procesos de inclusión.

Umedia: si se dice que la educación es el poder para transformar una sociedad, ¿por qué algunos países latinoamericanos siguen limitando los presupuestos y la calidad sigue siendo deficiente?

Carlos Skliar: los contrastes son tan ostensibles, tan evidentes, que establecer una regla de funcionamiento del sistema y de su promesa es complicado, no solo desde el punto de vista material, sino también desde lo simbólico. Uno pasa de países como Argentina, donde lo público está completamente devastado, deteriorado, incluso amenazado, a países como Uruguay, que siempre han mantenido una estructura de inversión y de afecto por lo educativo; y luego a un país tan difícil y continental como Brasil, que entre el norte y el sur muestra muchas diferencias.

Yo creo que Latinoamérica siempre tiene las mejores promesas educativas y las mayores dificultades de concreción de esas promesas, por los cambios gubernamentales y por las alternancias entre ideas de Estado e ideas de gobierno. No hablo solo de derecha e izquierda; hablo de relación con el Estado, que es la que conduce a un maravilloso proceso de promesas, ilusiones, esperanzas, creo que como en ningún otro continente; pero al mismo tiempo, es la que encuentra la mayor parte de las dificultades para vencer el primer eslabón de este proceso educativo mucho antes de la universidad, que es la desigualdad del nacimiento.

Este, creo que es el problema central que hasta que no lo resolvamos y no entendamos que la educación no puede sostenerse sobre esa desigualdad, va a

ser muy complicado que podamos cumplir las promesas de equidad, igualdad, inclusión, etcétera.

Jordi Planella Rivera: para mí no es un tema únicamente de recursos materiales o de recursos económicos. Colombia ha iniciado un proceso de transformación en el reconocimiento de la figura de las maestras y los maestros, reconocimiento económico, que es un reconocimiento muy importante, reconocer lo que vale tu trabajo, y en los últimos años ha habido una evolución significativa.

Eso hace que los profesionales de la educación se posicionen en un lugar distinto al que estaban hasta ahora, porque ese reconocimiento también les permite seguir formándose, en algunos casos, a nivel de doctorado, y el doctorado implica un proceso de investigación, no únicamente sobre cuestiones teóricas, sino sobre las propias prácticas y el poder compartir esas prácticas.

Esa es una de las rutas posibles para convertir a las maestras y los maestros, no únicamente en ejecutores de políticas públicas o de políticas educativas, sino en investigadores de los procesos, que pueden transformar esa realidad, tanto social como educativa.

Umedia: La aprobación y creación de nuevas cátedras, como la de salud mental o estudios afrocolombianos, ¿por qué nunca se orientan o tardan en iniciar en las aulas?

Carlos Skliar: desconfío de que las decisiones legislativas se traduzcan en prácticas culturales cotidianas, constantes y sistemáticas, de una vez y para siempre, porque en nuestros sistemas actuales de Estado lo jurídico requiere de una planificación económica que los gobiernos no están dispuestos a realizar. Quedan planteadas las aperturas a estas necesidades, pero los procesos de financiación y ejecución tienen muchas intermediaciones que obstaculizan la llegada a quien lo merece, quien lo necesita, quien lo tiene que gestionar realmente.

Esa idea de lo transversal es definir como sistema educativo lo que para mí son los cuatro ejes irrenunciables, que no son cátedras, sino que son prácticas cotidianas: el cuidado de la tierra y del territorio; el cuidado de los cuerpos en todas sus dimensiones; el cuidado de la lengua o de las lenguas en los Estados plurinacionales o plurilingüísticos; y el cuidado del conocimiento, pero como sabiduría y como experiencia y no como velocidad de la información.

Para mí estos son los cuatro ejes que desde educación inicial hasta la universidad no pueden abandonarse. Sobre esa base se formarán personas diferentes de acuerdo con los términos educativos en vigor, pero creo que esto es lo que está faltando: un consenso de la comunidad educativa sobre lo irrenunciable, lo innegociable, lo justo antes de lo jurídico.

Jordi Planella Rivera: conozco muy poco sobre la historia afrodescendiente colombiana, pero igual que yo, probablemente, muchas maestras y maestros conocen muy poco. La aplicación de un decreto o de una política educativa transformada en decreto, cuando llega a las escuelas, no es fácil de hacer, sobre todo porque las maestras y los maestros que están en los salones, a lo mejor no tienen ese contexto histórico y no están acostumbrados a enseñar materias que no son las habituales. Ahí hace falta todo un proceso de acompañamiento y de inversión de recursos, no únicamente materiales, sino también didácticos, docentes, para que eso se pueda llevar a cabo.

Todo lo que está vinculado a la salud mental me parece un tema fundamental. Incluso, yo lo pondría por delante de la cátedra de historia afrodescendiente, porque es un tema que afecta la salud tanto del profesorado como de los estudiantes. Tenemos cada vez más indicios, resultados de investigaciones, análisis estadísticos y de datos de qué es lo que está pasando en las escuelas, y sobre todo en edades adolescentes. A partir de los 12 años, cada vez hay más intentos de suicidio, algunos que llegan ya a concretarse, y actos de violencia entre iguales que afectan directamente la salud mental. Es un proceso que se tiene que acompañar en dos

niveles. Un primer nivel: el profesorado tiene que estar formado para saber qué es la salud mental y poder detectar algunas situaciones que son críticas, porque son quienes están acompañando a los niños y a las niñas en los salones. Y un segundo nivel: hacia dónde derivamos esto. El tratamiento no lo puede acompañar un maestro o una maestra, tiene que ser una psicóloga o un psicólogo especializado.

Umedia: algunos profesores continúan con dificultades para adelantar procesos de inclusión. ¿Los maestros y las maestras sienten soledad en esta labor?

Carlos Skliar: si ponemos la inclusión del lado de los grandes sustantivos educativos que se pueden sostener como promesa incumplida o como acción efectiva en lo cotidiano, la decisión obedece a dos cuestiones muy sencillas y al mismo tiempo con efectos complejos:

La inclusión quiere decir que en los espacios públicos o privados que tienen efectos sobre lo público no hay ningún dominio ni propiedad sobre ese espacio. No son propiedades privadas, son espacios públicos, incluso aquellas instituciones que se llaman privadas, pero que forman personas que inciden sobre lo público. La escuela, la universidad y el colegio son lugares públicos. Decir quién puede pertenecer a ellos o no ya es un principio de dominio que no corresponde. Y lo segundo: la decisión pedagógica de la inclusión supone que la comunidad trabaja sobre ella, no que un maestro trabaja sobre ella.

Cuando hay verdadera inclusión es porque hay una institución que, desde la dirección hasta la portería, ha tomado la decisión de que así se trabaja. Entonces, no es responsabilidad de un maestro; es responsabilidad de cómo trabaja la comunidad educativa sobre ella.

Jordi Planella Rivera: ese es un tema que en España está también al orden del día y con algunas situaciones complejas. El tema que más preocupa al profesorado en estos momentos, tanto en primaria como en secundaria, es la inclusión, porque las políticas educativas están marcando procesos de inclusión. Pero la realidad no

es esta, porque muchas veces se encuentran en un salón con dos estudiantes con un diagnóstico de asperger, tres con hiperactividad, un niño con sordera, otro con ceguera, algunos otros estudiantes que están vinculados a minorías étnicas, a diversidad sexual, a situaciones extremas.

El nivel de complejidad ya no conecta la idea de inclusión o diversidad únicamente con niños y niñas con discapacidad o con alguna dificultad de aprendizaje, sino que la diversidad es múltiple, y eso requiere de un nivel de formación muy profundo y de actualización, porque hace 20 años cuando hablábamos de diversidad e inclusión hablábamos básicamente de niños con discapacidad, y no existían otros fenómenos. Ahora es cada vez más complejo, y hace falta una formación continuada en esta realidad.

Un maestro o una maestra no pueden solos con esto. Hace falta personal de apoyo que pueda ayudar y trabajar de forma más individualizada con esos estudiantes que comparten el salón, pero que requieren un apoyo concreto distinto al de la mayoría.

Umedia: Universidad de Manizales. (2025, 21 de noviembre). Cuando las promesas educativas no llegan al aula. https://umanizales.edu.co/umedia/cuando-las-promesas-educativas-no-llegan-al-aula

Conferencias Nacionales

"Subjetividades en las reformas y contrarreformas educativas, S. XX y XXI. Perspectivas críticas".

La intervención de Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, profesor de la Facultad de Educación y jefe del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CEP) de la Universidad de Antioquia, licenciado en filosofía e historia y doctor en ciencias sociales, niñez y juventud, invitó a problematizar la educación más allá de sus dimensiones normativas y estructurales.

Su trayectoria investigativa en temas como infancias, memoria intergeneracional, políticas educativas y derecho a la educación se refleja en una lectura crítica de las reformas educativas del siglo XX y XXI, entendidas no solo como dispositivos técnicos, sino como escenarios de producción de subjetividades.

A partir de su ponencia, se puede comprender que cada reforma educativa configura modos particulares de ser estudiante, docente y ciudadano. Es decir, no se trata únicamente de cambios en currículos, estándares o políticas, sino de transformaciones profundas en las formas de pensar, sentir y habitar la escuela. En este sentido, las contrarreformas emergen también como respuestas que disputan esas formas de subjetivación, evidenciando tensiones entre modelos educativos, intereses políticos y contextos sociales.

Un aspecto central de la reflexión del profesor Saldarriaga Vélez radica en reconocer que las políticas educativas no son neutras; por el contrario, están atravesadas por discursos, ideologías y relaciones de poder que inciden directamente en las experiencias de las infancias y juventudes. Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un espacio donde se entrecruzan

memorias, identidades y trayectorias diversas, especialmente en contextos marcados por la movilidad, la migración y las desigualdades.

En consecuencia, su planteamiento invita a repensar la educación desde una mirada crítica y situada, en la que el maestro no solo implementa reformas, sino que las interpreta, las resignifica y, en muchos casos, las transforma desde su práctica. Así, la pedagogía se posiciona como un campo de acción ética y política, donde es posible construir alternativas que reconozcan la diversidad de experiencias y promuevan una educación más justa, incluyente y consciente de las subjetividades que produce.

"Colombia: Pedagogía y formas de crítica de cara a la expresión plural del saber pedagógico".

La ponencia de Andrés Klaus Runge Peña, doctor en Educación, licenciado en Educación Inglés–Español y profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica en la Universidad de Antioquia, plantea una reflexión profunda sobre la pedagogía como un campo plural, histórico y en permanente construcción.

Desde su trayectoria como coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica, el ponente invita a comprender la pedagogía no como un saber único y homogéneo, sino como un entramado diverso de perspectivas, tradiciones y formas de crítica.

A partir de su exposición, se reconoce que la pedagogía en Colombia ha estado marcada por múltiples influencias teóricas y prácticas que configuran distintas maneras de entender la formación, el sujeto y la enseñanza. En este sentido, la crítica pedagógica no se limita a cuestionar modelos educativos, sino que implica

abrir espacios para el diálogo entre saberes, reconociendo la riqueza de lo plural en la construcción del conocimiento educativo.

Un elemento central de su planteamiento fue la necesidad de recuperar la historicidad de la pedagogía, entendiendo que las prácticas educativas actuales son el resultado de procesos sociales, culturales y políticos que han configurado diferentes paradigmas. Esta mirada permite evitar reduccionismos y comprender que cada enfoque pedagógico responde a contextos específicos, lo que a su vez demanda una actitud crítica y reflexiva por parte de los educadores.

Asimismo, la ponencia del profesor Runge Peña resaltó que la formación docente debe orientarse hacia la capacidad de leer críticamente estas tradiciones, no para replicarlas de manera mecánica, sino para interpretarlas y resignificarlas en función de los contextos contemporáneos. De este modo, la pedagogía se posiciona como un campo abierto al debate, donde la pluralidad no es un obstáculo, sino una condición necesaria para su desarrollo.

"¿Qué hace práctica a la pedagogía y pedagógica a la práctica?"

La ponencia del Dr. Diego Alejandro Muñoz Gaviria, sociólogo, especialista en contextualización psicosocial del crimen, magíster en psicología y filosofía, doctor en filosofía, integrante del grupo de Servicio Educativo Rural SER y director del énfasis en pedagogías críticas y educación rural del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Católica de Oriente, propuso una lectura rigurosa y filosófica sobre uno de los problemas más sensibles del campo pedagógico: la relación entre teoría, práctica y praxis.

Su intervención permitió comprender que la práctica no puede reducirse a una simple ejecución técnica, ni la pedagogía a un repertorio de métodos, pues ambas

se juegan en una pregunta más profunda por el ser humano, su formación y su posibilidad de hacerse a sí mismo.

Desde esta perspectiva, la ponencia recuperó una tradición que va de Comenio, Rousseau y de Kant hasta Freire, para mostrar que la práctica pedagógica solo adquiere sentido pleno cuando se vincula con una reflexión antropológica, ética y política. No basta con actuar en un aula ni con disponer procedimientos de enseñanza; lo verdaderamente pedagógico aparece cuando la acción educativa se orienta al conocimiento y cuidado de sí, a la formación como emancipación, a la libertad como horizonte y a la relación con el otro como complicidad humana.

Uno de los aportes más puntuales de la ponencia del profesor Muñoz Gaviria radica en cuestionar la reducción contemporánea de la pedagogía a una lógica profesionalizante e instrumental, donde el maestro corre el riesgo de convertirse en ejecutor de técnicas y no en sujeto reflexivo de su quehacer. Frente a ello, el ponente reivindica la necesidad de reconstruir críticamente las prácticas pedagógicas, develando sus supuestos, tensiones, ideologías y posibilidades transformadoras. En ese sentido, su reflexión invita a pensar que una práctica se vuelve verdaderamente pedagógica cuando es capaz de revisarse a sí misma, de resistir la pura adaptación funcional y de abrir caminos para la formación de sujetos autónomos, críticos y libres.

Reflexión a partir del conversatorio: Ecologías de Saberes y Aprendizaje Situado

El conversatorio sobre Ecologías de Saberes y Aprendizaje Situado se configuró como una reflexión construida a tres voces, a partir de los aportes del Dr. Alexander Yarza de los Ríos, del Dr. Didier Andrés y del profesor William Osualdo Gaviria, quienes, desde trayectorias académicas y experiencias situadas, propusieron una lectura crítica sobre las formas en que el conocimiento ha sido históricamente jerarquizado en la educación.

En su esencia, el diálogo puso en tensión la centralidad del saber hegemónico, especialmente el académico y el vinculado a las lógicas del capital, para abrir paso al reconocimiento de saberes ancestrales, comunitarios, territoriales, corporales y espirituales como formas legítimas de producción de conocimiento.

La reflexión que emerge de este conversatorio permite comprender que hablar de ecología de saberes no significa simplemente aceptar una diversidad abstracta de conocimientos, sino cuestionar las condiciones históricas que han llevado a la marginación de otros modos de aprender, nombrar, sentir y habitar el mundo. En este sentido, los panelistas insistieron en que el aprendizaje situado no puede reducirse a una estrategia metodológica, sino que remite a una forma de existencia vinculada con la tierra, la comunidad, la memoria, la lengua, el cuerpo y la experiencia cotidiana.

El saber, desde esta perspectiva, adquiere valor en la medida en que transforma la vida, hace posible otras relaciones con el territorio y restituye sentidos que la modernidad escolar ha tendido a desplazar.

Uno de los aportes más relevantes del conversatorio radicó en mostrar que estos saberes no deben ser leídos como expresiones folclóricas o complementarias frente

al conocimiento científico, sino como horizontes críticos capaces de interpelar la escuela, la pedagogía y la investigación misma. Las intervenciones permitieron reconocer que hay prácticas de conocimiento que pasan por la danza, el tejido, la oralidad, los rituales, la lengua de señas, las memorias ancestrales y las relaciones ecosistémicas, y que todas ellas reclaman justicia epistémica.

En consecuencia, esta conversación a tres voces invitó a repensar la educación como un espacio de policultivo de saberes, donde investigar, formar y aprender implica también abrir el corazón, descentrar la mirada hegemónica y reconstruir el vínculo con aquello que sostiene la vida.

Reflexión final sobre el I Congreso Internacional en Pedagogías y Saberes Educativos

El I Congreso Internacional en Pedagogías y Saberes Educativos puede ser leído no solo como un encuentro académico orientado a la socialización de experiencias y resultados de investigación, sino, sobre todo, como una provocación intelectual y política frente a los sentidos actuales de la educación. Más que una suma de ponencias, mesas y conversaciones, este es un escenario de interpelación a la escuela, a la universidad y, de manera particular, al oficio docente, en un tiempo histórico atravesado por profundas transformaciones culturales, tecnológicas, éticas y sociales.

En ese marco, la pregunta por la pedagogía reaparece con fuerza no como una inquietud técnica sobre los métodos de enseñanza, sino como una cuestión de fondo acerca de los modos en que producimos saber, construimos vínculos formativos y reconocemos a los sujetos que habitan los escenarios educativos.

Uno de los aportes más significativos del este Congreso radicó precisamente en haber desplazado la discusión educativa del plano exclusivamente instrumental hacia un horizonte más amplio de comprensión. La pedagogía, en este sentido, no puede reducirse a un repertorio metodológico ni a un conjunto de estrategias para optimizar aprendizajes.

Se trata, más bien, de un campo de reflexión crítica que obliga a pensar qué formas de conocimiento se legitiman, cuáles se silencian, desde qué marcos se nombran los sujetos y bajo qué relaciones de poder se organizan las experiencias de formación. Esta perspectiva resulta particularmente relevante en el contexto

contemporáneo, donde la educación suele verse presionada por lógicas de eficiencia, estandarización y rendimiento, que con frecuencia empobrecen su dimensión ética, política y cultural.

En varias de las discusiones que atravesaron el evento emergió con claridad la necesidad de reconocer que la educación es, ante todo, un espacio de controversia por el sentido. Controversia por el sentido de enseñar, por el sentido de aprender, por el sentido de la escuela y, de manera más profunda, por el sentido de los sujetos que en ella participan; y esta no es una afirmación menor.

La escuela, que históricamente ha sido presentada como escenario de integración, socialización y democratización del conocimiento, también ha operado muchas veces como dispositivo de normalización, clasificación y minorización. En ella se han producido jerarquías entre saberes, entre lenguajes, entre experiencias de vida y, por supuesto, entre sujetos. Quizá una de las reflexiones más potentes que deja este congreso sea justamente la necesidad de reconocer que no toda inclusión educativa ha significado un verdadero reconocimiento del otro.

En este punto adquiere particular relevancia la discusión sobre las subjetividades en condiciones de minorización. Con frecuencia, en los espacios escolares y educativos, niños, niñas, jóvenes y comunidades enteras son nombrados desde categorías que los reducen, los subordinan o los ubican en una posición de carencia. No es casual que todavía persistan expresiones y prácticas que sitúan a los estudiantes como “menores”, no solo en términos jurídicos o etarios, sino en términos epistemológicos y políticos.

Pero esta manera de nombrar no es neutra: produce formas de relación, distribuye autoridad, define quién puede hablar, quién debe escuchar y quién aparece como legítimo portador de saber. En ese sentido, la escuela no está al margen de las disputas por la subjetividad; por el contrario, es uno de los escenarios privilegiados

donde estas se configuran, se reproducen y, eventualmente, pueden ser transformadas.

Pensar esta cuestión desde el sur global resulta indispensable. No únicamente porque nuestros contextos históricos, sociales y culturales que así lo exigen, sino porque buena parte de las hegemonías que organizan la vida escolar siguen inscritas en marcos de inteligibilidad que privilegian una racionalidad única, frecuentemente occidental, adultocéntrica y pretendidamente universal. En nombre de la ciencia, del progreso o de la calidad, la escuela ha deslegitimado durante mucho tiempo saberes comunitarios, memorias locales, experiencias territoriales y formas no hegemónicas de comprender el mundo.

Frente a ello, este Congreso puso de relieve que esta discusión ya no puede postergarse: si la educación quiere asumir una vocación verdaderamente emancipadora, necesita abrirse a la pluralidad epistémica y reconocer que el conocimiento no se agota en los marcos disciplinares consagrados por las tradiciones dominantes.

Ahora bien, reivindicar saberes otros, no implica sustituir una hegemonía por otra. Ese es un matiz fundamental. El desafío no consiste en invertir jerarquías para imponer nuevos absolutismos, sino en propiciar condiciones de interlocución genuina entre formas diversas de conocimiento. La escuela no debería ser escenario de negación recíproca, sino de conversación crítica entre saberes, de confrontación argumentada, de traducción cultural y de reconocimiento mutuo.

Por eso, cuando se habla de diálogo de saberes, no se alude a una fórmula retórica ni a una celebración ingenua de la diversidad, sino a una exigencia pedagógica y política: crear escenarios donde los conocimientos históricamente subalternizados puedan comparecer con dignidad epistémica, sin que ello signifique clausurar la discusión ni cancelar la posibilidad del desacuerdo.

Desde esta perspectiva, el papel del maestro y de la maestra adquiere una densidad particular. El Congreso insistió, de distintas maneras, en que la docencia no puede entenderse como simple administración de contenidos. El educador está llamado a ser un intelectual de la pedagogía, un sujeto capaz de interrogar su práctica, leer críticamente su contexto y construir mediaciones formativas pertinentes. Esto supone asumir la investigación pedagógica no como un requisito accesorio ni como una tarea paralela a la enseñanza, sino como una actitud constitutiva del oficio.

Investigar la práctica es volver sobre ella, problematizarla, escuchar lo que en ella emerge, advertir sus tensiones, reconocer sus límites y abrirla a nuevas posibilidades. En esta clave, la reflexión pedagógica se convierte en una forma de responsabilidad ética con los otros y con el mundo que compartimos.

Sin embargo, esta responsabilidad no puede ejercerse desde la soberbia del experto. Tal vez una de las ideas más sugerentes que se desprenden de la reflexión del Congreso es que el encuentro pedagógico exige una doble disposición: llegar con saber acumulado, pero también con apertura. El maestro no arriba vacío al diálogo; llega con trayectorias, lecturas, experiencias y comprensiones construidas.

Pero ese saber no puede presentarse como clausura del sentido ni como autoridad incontestable. Su legitimidad se juega, más bien, en la capacidad de entrar en relación con otros saberes: los de las familias, los de las comunidades, los de los estudiantes, los de las organizaciones sociales, los de la vida cotidiana. Allí radica una de las claves para desmontar prácticas de minorización: reconocer que enseñar no es imponer una voz única, sino articular un escenario donde múltiples voces puedan hacerse inteligibles y productivas para la formación.

De ahí que la escuela no deba pensarse únicamente como el aula ni como el perímetro físico de una institución. La escuela, en su sentido más potente, tendría que asumirse como un espacio público de mediación cultural entre generaciones, territorios y experiencias de vida. Esto implica reconfigurar su relación con la familia

y con la comunidad, no desde una lógica subsidiaria o decorativa, sino desde una comprensión profunda de que los procesos educativos desbordan la institucionalidad escolar.

Cuando la escuela se cierra sobre sí misma, se empobrece; cuando se abre al territorio, al conflicto, a la memoria y a la conversación con otros actores, se vuelve más capaz de producir sentido. En esa apertura se juega también su potencia política.

Por ello, la articulación entre educación, ética y compromiso social apareció en el Congreso no como un añadido discursivo, sino como una necesidad ineludible. Formar no es únicamente transmitir conocimientos válidos, sino contribuir a la constitución de sujetos capaces de leer críticamente su tiempo, de habitar la diferencia sin anularla y de comprometerse con la transformación de las condiciones que producen exclusión, violencia o desigualdad.

La pedagogía, en esta dirección, no es neutral. Siempre configura una determinada relación con el otro, con el saber y con el mundo. Por eso mismo, preguntarse por las pedagogías contemporáneas es preguntarse por el tipo de sociedad que estamos contribuyendo a reproducir o a transformar.

En suma, el I Congreso Internacional en Pedagogías y Saberes Educativos deja una provocación decisiva: la necesidad de repensar la educación como un campo donde se disputan saberes, subjetividades y horizontes de sociedad. Más allá de la memoria puntual del evento, lo que queda es una agenda de reflexión que interpela de manera directa a la escuela, a la universidad y a quienes asumimos la tarea de educar.

Esa agenda exige desmontar formas naturalizadas de hegemonía, abrir la conversación pedagógica a la pluralidad epistémica y asumir que la formación solo cobra sentido cuando reconoce al otro no como objeto de intervención, sino como sujeto de palabra, de experiencia y de mundo. Quizá allí radique una de las tareas

más urgentes de nuestro tiempo pedagógico: hacer de la educación un espacio donde nadie sea reducido a la minoridad de su voz y donde el conocimiento pueda volver a ser una experiencia compartida de dignificación, justicia y creación colectiva de sentido.

Julián Andrés Loaiza de la Pava

Director del departamento de humanidades

Universidad de Manizales

UNIVERSIDAD DE MANIZALES®

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Escuela de **Educación**

I Congreso Internacional

Pedagogías y Saberes Educativos

Nodo 1: Pedagogías para una educación transformadora

Líderes de Nodo 1:

Carlos Eduardo García
Profesor Universidad de Manizales
cegarciac@umanizales.edu.co
Claudia Bionet Gómez
Profesora Universidad de Manizales
cbionet@umanizales.edu.co
Claudia Patricia Jiménez
Profesora Universidad de Manizales
pjimenez@umanizales.edu.co
Martha Doris Montoya
Profesora Universidad de Manizales
marthadorism@yahoo.com

Este espacio se orientó a discutir las posibilidades de la pedagogía como campo crítico capaz de contribuir a la transformación de las realidades educativas y sociales. En este nodo se propició la conversación en torno a enfoques pedagógicos que cuestionan las lógicas tradicionales de enseñanza y que buscan ampliar los horizontes de la educación hacia perspectivas más inclusivas, democráticas y sensibles a las desigualdades que atraviesan nuestras sociedades.

Así, las discusiones desarrolladas en este nodo se articularon en torno a varios ejes que permitieron analizar la pedagogía como un campo dinámico, profundamente vinculado con las realidades sociales, culturales y educativas de los territorios.

Un primer eje se relacionó con la educación inclusiva y el reconocimiento de la diversidad, donde diversas ponencias problematizaron las tensiones entre las políticas educativas y las prácticas que se desarrollan en las instituciones escolares. Estas reflexiones evidenciaron la necesidad de fortalecer la formación docente y de consolidar condiciones institucionales que permitan avanzar hacia procesos

educativos realmente inclusivos, entendiendo la inclusión como una responsabilidad colectiva de la comunidad educativa.

Un segundo eje se centró en la innovación pedagógica y las mediaciones didácticas, destacando experiencias que exploran metodologías activas, estrategias lúdicas y enfoques interdisciplinarios orientados a promover la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Asimismo, emergió un tercer eje relacionado con las prácticas educativas situadas y el reconocimiento de los saberes territoriales y culturales, visibilizando experiencias que dialogan con identidades culturales, saberes ancestrales y dinámicas comunitarias.

Finalmente, varias intervenciones abordaron el fortalecimiento de la lectura, la escritura y las competencias ciudadanas, así como el papel de la escuela en contextos de vulnerabilidad, destacando la necesidad de fortalecer el vínculo entre escuela, familia y comunidad. En conjunto, las conversaciones reafirmaron que las pedagogías transformadoras implican comprender la educación como una práctica social situada, desde la cual los maestros construyen alternativas pedagógicas orientadas a responder a los desafíos de la inclusión, la diversidad y la equidad educativa.

Entre la pedagogía y la inclusión: revisión y análisis de las prácticas docentes actuales

Jorge Leandro Medina Delgado
Profesor Universidad Francisco de Paula Santander
jorgeleandromd@ufps.edu.co

Resumen

La diversidad brinda la oportunidad de nutrir la enseñanza y el aprendizaje, por lo que constituye un pilar de la educación inclusiva, también entendida como derecho humano fundamental, pretendiendo cubrir las distintas necesidades de aprendizaje del estudiantado. Ahora, al hablar de enseñanza debe tomarse en cuenta su complejidad debido a que no es posible pensar en métodos universales; por esto, las prácticas de enseñanza inclusivas deben ofrecer un abanico de estrategias que cubran los requerimientos de cada estudiante en el aula.

Esta investigación tuvo como objetivo indagar el estado actual de las prácticas de enseñanza inclusivas realizadas por docentes de educación primaria y secundaria; para ello, se realizó una revisión de alcance efectuando búsquedas en bases de datos indexadas como Scopus y Web of Science, recopilando artículos publicados en español, inglés y portugués.

Finalmente se realizó un análisis temático a 32 documentos seleccionados, donde se identificaron diez temas: aprendizaje, agrupación, enfoques de instrucción, materiales, metodologías de enseñanza, gestión del aula, currículo y planeación, evaluación y seguimiento, tareas y actividades y medios y artefactos digitales.

Se concluye que, las prácticas de enseñanza inclusivas deben ser adaptadas, flexibles, y diversificadas integrando distintas estrategias y metodologías diferenciadas, destacando el aprendizaje en interacción con los otros mediante las

agrupaciones mixtas, grupos de apoyo y la implantación por cascada, así como el aprovechamiento de recursos tecnológicos, especialmente para estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Palabras clave: Educación inclusiva, Método de enseñanza, Práctica pedagógica.

Introducción

A la educación inclusiva se le dio importancia internacional dentro de las políticas educativas a partir de la Declaración de Salamanca de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994). En Colombia, a pesar de los avances en materia de políticas de inclusión, esta suele relacionarse sólo con discapacidad (Gamboa et al., 2024).

Trascender este enfoque es un reto importante, debido a que la inclusión debe darse, independientemente de la presencia en el aula de niños o adolescentes con o sin Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Por su parte, diferentes investigaciones señalan una brecha entre las políticas educativas y su implementación (Buitrago, 2024).

Justificación

El ambiente rural proporciona ventajas que provienen del contacto con la naturaleza, lo que permite el desarrollo de importantes actividades escolares (Restrepo et al., 2024); por ello, es necesario ahondar en la comprensión de las prácticas de enseñanza inclusivas de los docentes en aulas rurales (Curry et al., 2024), siendo clave la ejecución de investigaciones en diferentes contextos que permitan, generalizar el conocimiento acerca de la pedagogía inclusiva (Patey et al., 2021), así como de las estrategias aplicadas en el ámbito de la ruralidad (Navas-Bonilla et al., 2025).

Es así, que se hace indispensable profundizar en la investigación sobre las prácticas de enseñanza inclusivas, identificando las estrategias didácticas fundamentadas en

el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Danniels y Pyle, 2021), y efectuar revisiones periódicas de literatura que permitan enriquecer la evidencia sobre la educación inclusiva en contextos rurales (Ardenlid et al., 2025).

Referente conceptual

La educación inclusiva puede considerarse un derecho humano básico al favorecer la igualdad social y pretender el crecimiento y la creación de la cultura respetando la diversidad lingüística, étnica y cultural de un país o región (Segura y Quiros, 2019). Cabe agregar que, a la educación inclusiva también le interesa responder a los distintos requerimientos de aprendizaje de los estudiantes y disminuir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005).

La enseñanza se configura como un proceso de naturaleza epistemológica, psicológica, cultural y social, lo que imposibilita establecer una única propuesta para todos los contextos, por lo que su complejidad inherente exige tomar elementos de diferentes disciplinas (Edelstein, 2002). En relación con la inclusión, las prácticas de enseñanza deben ofrecer un abanico de estrategias y métodos que atiendan a la diversidad en diferentes contextos educativos (Singh y Pallai, 2023). Es importante mencionar que, para la presente investigación, las prácticas de enseñanza inclusivas son entendidas como las metodologías, estrategias y acciones que adoptan los docentes para favorecer la inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

Objetivo

Indagar por el estado actual de las prácticas de enseñanza inclusivas realizadas por docentes de educación primaria y secundaria.

Metodología

Se planteó una revisión de alcance, con un enfoque sistematizado para mapear el estado del conocimiento (Codina et al., 2022), aplicando los pasos sugeridos por

Arksey y O'Malley (2005) para estudios exploratorios. La búsqueda se realizó siguiendo las fases propuestas por Codina (2018) para definir las palabras clave, y posteriormente se combinaron para construir las ecuaciones de búsqueda.

En la fase de evaluación de los artículos y partiendo de los criterios de inclusión, se aplicó un cribado a 2.616 estudios, seleccionando 72 destinados a la lectura a texto completo, descartando aquellos que no reportaban prácticas de enseñanza inclusivas. Como resultado, la base de evidencia quedó constituida por 32 artículos en español, inglés y portugués, que fueron analizados temáticamente basados en la guía de Kushnir (2025) para el ámbito educativo.

Resultados

En las prácticas de enseñanza inclusivas predominan estrategias centradas en el aprendizaje en grupo y, es así como, sus distintas modalidades favorecen el apoyo entre pares mediante agrupaciones mixtas, flexibles, por cascada y rendimiento (Xenofontos et al., 2024). Por su parte, destacan otros tipos de aprendizaje como el colaborativo, cooperativo, activo, diferenciado, de dominio y por competencias, resaltando también el Aprendizaje Basado en Proyectos y el aprendizaje – servicio que buscan trascender del aula de clases (Bernaschina, 2025).

Los distintos enfoques de instrucción adaptan la enseñanza al ritmo, nivel y estilo de cada estudiante, como es el caso de la instrucción diferenciada, emergiendo de igual forma la instrucción adaptativa, directa, meditativa y la claridad instructiva como prácticas que favorecen la inclusión en la enseñanza. La gestión inclusiva del aula destaca el reconocimiento de talentos y fortalezas al construir ambientes seguros, motivadores y participativos (Curry et al., 2024).

El uso de recursos adaptados es una de las prácticas inclusivas de relevancia, como es el caso de los recursos manipulativos, las ayudas visuales y el uso de diferentes formatos para la presentación de la información (Durán-Martínez et al., 2024). Al referirse a metodologías de enseñanza, la enseñanza diferenciada tiene un rol

protagónico y cabe mencionar igualmente la enseñanza adaptativa, previa y el DUA (Kapcia, 2024). En cuanto a planeación, se hace visible la planificación diferenciada y universal; por su parte el currículo puede ser ajustado con los aportes del enfoque multinivel y el DUA, siendo recomendado el diseño curricular en espiral (Cunha, 2022).

Las prácticas de evaluación y seguimiento continuas benefician las aulas inclusivas, modificando los procesos evaluativos con el uso de diferentes técnicas y la presentación de información (Gelizon, 2024). Ahora bien, el uso de medios y artefactos digitales fortalecen la educación inclusiva y deben implementarse de acuerdo con las particularidades de cada estudiante, ya que benefician la participación activa y el desarrollo de competencias (Navas-Bonilla et al., 2025).

La diferenciación de las tareas y actividades incentiva la participación de todos los estudiantes haciendo que cada uno se implique de acuerdo con su nivel de dominio y ritmo de aprendizaje, sugiriéndose la simplificación de tareas complejas en etapas accesibles y el otorgamiento de tiempo extra para su finalización (Ardenlid et al., 2025).

Conclusiones

Las prácticas de enseñanza inclusivas que integran metodologías y estrategias sustentadas en principios de colaboración son ampliamente utilizadas pues favorecen la diversidad en el aula, al promover el aprendizaje entre pares, mediante agrupaciones mixtas, flexibles, por cascada o por rendimiento. De igual forma, la educación inclusiva demanda flexibilidad, adaptación y diversificación en las prácticas de enseñanza; por ello, metodologías, planeación, enfoques de instrucción, currículo, tareas diversificadas y materiales adaptados se articulan para atender la diversidad.

Asimismo, la gestión de aula, el uso de materiales adaptados y de recursos tecnológicos impulsan entornos equitativos, fortaleciendo la autonomía y confianza

de los estudiantes al reducir barreras y brindar experiencias significativas, especialmente para quienes presentan NEAE.

Referencias

Ardenlid, F., Lundqvist, J., & Sund, L. (2025). A scoping review and thematic analysis of differentiated instruction practices: How teachers foster inclusive classrooms for all students, including gifted students. *International Journal of Educational Research Open, 8,* Article 100439. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100439

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Hacia un marco metodológico. *International Journal of Social Research Methodology, 8*(1), 19–32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Bernaschina, D. (2025). Approaches to inclusive collaborative learning in art education in Chile. *Educational Academic Research, 56*, 116–131. 10.33418/education.1416615

Buitrago-Bejarano, D. C. (2024). Evaluación psicopedagógica de los roles y las experiencias docentes en las prácticas educativas inclusivas colombianas. *Páginas de Educación, 17*(2), 3675. https://doi.org/10.22235/pe.v17i2.3675

Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y framework para ciencias humanas y sociales* [Tesis de maestría, Universitat Pompeu Fabra]. https://repositori.upf.edu/items/224872e9-6f79-4666-8ad9-07aad198aa97

Codina, L., Lopezosa, C., y Freixa, P. (2022). Scoping reviews en trabajos académicos en comunicación: Frameworks y fuentes. En A. Larrondo Ureta, K. Meso Ayerdi, & S. Peña Fernández (Eds.). *Información y Big Data en el sistema híbrido de medios* (pp. 68–79). Servicio Editorial de la Universidad

del País Vasco. https://www.lluiscodina.com/wp-content/uploads/2022/05/scoping-reviews-comunicacion.pdf

Cunha, R. (2022). Diseño universal para el aprendizaje en la enseñanza de la educación moral y religiosa católica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 9*, 272–283. https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8913

Curry, K. A., Olsen, J., Harris, E., Garnett, C., & Danderson, D. (2024). Inclusive settings in Belizean primary schools: A focus on teacher practices. *Journal of Global Education and Research, 8*(1), 1–18. https://doi.org/10.5038/2577-509X.8.1.1263

Danniels, E., & Pyle, A. (2021). Promoting inclusion in play for students with developmental disabilities: Kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education, 28*(5), 457–474. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941316

Durán-Martínez, R., González-Ortega, E., Martín-Pastor, E., & Pérez-García, E. (2024). Inclusive teaching practices implemented in primary school bilingual programmes in Spain: Teachers' views and associated factors. *System, 124*, 103393. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103393

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva, 20*(2), 467–482. https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10468/10008/31670

Gamboa-Robles, M. A., Terré Camacho, O., Alatorre Wells, M., Maldonado Figueroa, M. J., & Quiroz Leyva, M. A. (2024). Habilitación pedagógica del docente para atender a la diversidad desde el enfoque inclusive. GADE: *Revista Científica, 4*(2), 89–112. https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/423

Gelizon, M. J. B. (2024). Qualitative exploration in mainstreaming classroom inclusivity through the lenses of anti-bias education (ABE). *Environment and Social Psychology, 9*(11), 3233. https://doi.org/10.59429/esp.v9i11.3233

Kapcia, S. (2024). Enabling access: Reflecting on inclusive education practice. *Support for Learning, 39*, 203–207. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12506

Kushnir, I. (2025). Thematic analysis in the area of education: A practical guide. *Cogent Education, 12*(1), https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2471645

Navas-Bonilla, C. D. R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., & Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education, 10.*https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851

Patey, M. J., Jin, Y., Ahn, B., Lee, W. I., & Yi, K. J. (2021). Engaging in inclusive pedagogy: How elementary physical and health educators understand their roles. *International Journal of Inclusive Education, 27*(14), 1659–1678. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916102

Restrepo-García, P. A., Díaz Muriel, A. P., & Cuartas Ortiz, D. (2024). Oportunidades y barreras para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de Escuela Nueva. *Siglo Cero, 55*(4), 87–112. https://doi.org/10.14201/scero.31644

Segura Castillo, M. A., & Quiros Acuña, M. (2019). Desde el diseño universal para el aprendizaje: El estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación, 43*(1), 1–20. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28449

Singh, A., & Pallai, P. (2023). Paving the way ahead: A systematic literature analysis of inclusive teaching practices in inclusive classrooms. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 31*(27), 157–171. https://doi.org/10.7358/ecps-2023-027-sipa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. [Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, Salamanca, España]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

Xenofontos, C., Solomon, Y., & Knudsmoen, H. (2024). Norwegian teachers' perspectives on inclusive practices in the mathematics classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. 10.1080/13603116.2024.2361347

Comprensiones y prácticas docentes sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad sensorial en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira

María Camila Cardona Arias
Universidad Tecnológica de Pereira
maría.cardona@utp.edu.co
Sandra Jimena García Bermeo
Universidad Tecnológica de Pereira
j.garcia5@utp.edu.co
Claudia Patricia Jiménez Guzmán
Profesora Universidad de Manizales
pjimenez@umanizales.edu.co

Resumen

La educación inclusiva en la educación superior constituye un desafío ético, político y pedagógico que requiere reconocer y transformar las barreras que limitan la participación plena de estudiantes con discapacidad sensorial. Este artículo expone los resultados de una investigación cualitativa desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, el cual tuvo como finalidad comprender las comprensiones y prácticas docentes frente a los procesos de inclusión.

Con tal fin, se implementó un diseño de estudio de caso en el que participaron seis docentes, a quienes se les aplicaron entrevistas semiestructuras, observaciones no participantes, diarios de campo y una encuesta estructurada.

El análisis inductivo permitió identificar dos categorías emergentes: “Transitando a escenarios inclusivos” y “La práctica pedagógica: un acto intencionado”, las cuales

evidencian tensiones entre las concepciones docentes, la disponibilidad institucional y la aplicación de prácticas inclusivas.

Los resultados muestran una disposición ética favorable hacia la inclusión, pero también limitaciones relacionadas con la falta de formación especializada, insuficiencia de recursos, ausencia de acompañamiento interdisciplinar y débil apropiación de las políticas institucionales.

Se concluye que la inclusión no puede depender exclusivamente de la voluntad individual del docente, sino que requiere una consolidación institucional que articule políticas, formación docente continua y condiciones materiales que garanticen el acceso, permanencia y participación efectiva del estudiantado con discapacidad sensorial.

Palabras clave: inclusión educativa; discapacidad sensorial; educación superior; práctica docente.

Problema de investigación

La educación inclusiva en la educación superior se mantiene como un reto, especialmente en el caso de estudiantes con discapacidad sensorial, quienes enfrentan barreras pedagógicas, comunicativas y actitudinales que afectan su acceso, permanencia y participación plena en el aula universitaria. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP se han establecido lineamientos de inclusión, enfocados en la discapacidad.

Sin embargo, persisten tensiones entre la política institucional y la práctica docente, lo que evidencia la necesidad de comprender ¿Cuáles son las comprensiones y las prácticas que los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira tienen sobre los procesos de inclusión en los estudiantes con discapacidad sensorial?

Justificación

Analizar las comprensiones y prácticas docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad sensorial cobra importancia porque permite exponer el sentido pedagógico, ético y político que los profesores atribuyen a dicho proceso. Además, hace posible identificar las barreras persistentes y generar rutas de acción que favorezcan a fortalecer políticas institucionales y estrategias didácticas coherentes con el derecho a la educación.

Referente conceptual

La comprensión de la educación inclusiva en la universidad parte del modelo social de la discapacidad, que ubica la discapacidad no en la persona, sino en las barreras estructurales, culturales y actitudinales que limitan la participación. Palacios (2008) afirma que la discapacidad surge de la interacción desigual entre características personales y entornos excluyentes, por lo que la inclusión exige reconfigurar los escenarios y no solo adaptar a los estudiantes. La discapacidad sensorial, entonces, está condicionada por factores institucionales y sociales que facilitan o dificultan el aprendizaje.

Booth y Ainscow (2011) definen la inclusión como un proceso continuo de identificación y eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje. No se trata solo de la presencia del estudiante en el aula, sino de construir culturas y prácticas educativas que valoren la diversidad. Su Índice de Inclusión resalta la importancia de articular políticas, cultura institucional y prácticas pedagógicas, especialmente en la educación superior, donde los cambios estructurales son lentos y fragmentados.

Florian (2014) sostiene que la práctica inclusiva no se limita a estrategias para estudiantes con discapacidad, sino a diseñar experiencias de aprendizaje beneficiosas para todos, bajo el principio de pedagogía para la diversidad. Destaca el rol del docente como mediador que reflexiona sobre sus creencias y relaciones,

construyendo ambientes que consideren la diferencia como oportunidad pedagógica y no como carencia.

Moriña (2021) indica que la inclusión en la educación superior enfrenta tensiones entre discurso y práctica. Aunque las universidades adoptan principios de equidad y diversidad, su materialización depende de la formación docente, los recursos y la estructura organizativa. La inclusión requiere eliminar barreras físicas y tecnológicas y transformar la cultura académica, cuestionando modelos tradicionales de evaluación y enseñanza.

Ocampo (2013) y el IESALC/UNESCO (2006) señalan que la inclusión universitaria se ve limitada por prácticas pedagógicas estandarizadas, escasez de materiales accesibles y falta de formación docente sistemática. Por ello, la educación inclusiva necesita articular políticas institucionales, ajustes razonables y acompañamiento interdisciplinar que consideren las trayectorias diversas del estudiantado.

En síntesis, la educación inclusiva es un proceso transformador que impacta la cultura institucional, la práctica pedagógica y la formación docente. La inclusión de estudiantes con discapacidad sensorial en la educación superior depende no solo de voluntades individuales, sino de condiciones institucionales y políticas que promuevan justicia educativa y equidad.

Objetivo general

Entender las comprensiones y las prácticas que los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira tienen sobre los procesos de inclusión en los estudiantes con discapacidad sensorial.

Objetivos específicos

Identificar las compresiones sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad sensorial de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira

Describir las prácticas pedagógicas de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira para realizar los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad sensorial

Analizar las compresiones y las prácticas de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira sobre los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad sensorial.

Metodología

Se realizó un estudio de caso con enfoque cualitativo para entender las comprensiones y prácticas de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad sensorial en la educación superior, interpretando significados, experiencias y reflexiones desde la perspectiva de los actores en sus contextos reales.

La unidad de trabajo incluyó seis docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP, seleccionados mediante muestreo intencional según su experiencia con estudiantes con discapacidad visual o auditiva, disposición a participar y diversidad disciplinar, con el fin de obtener una comprensión amplia y situada del fenómeno.

Para la recolección de datos se emplearon cuatro instrumentos complementarios: entrevistas semiestructuradas para explorar concepciones y actitudes; observaciones no participantes para describir prácticas e interacciones en clase; diarios de campo para registrar reflexiones y elementos implícitos; y encuestas estructuradas para identificar tendencias comunes. Esta triangulación metodológica garantizó mayor rigor interpretativo.

El análisis se realizó mediante codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin), descomponiendo la información, identificando unidades de significado, estableciendo relaciones y construyendo categorías emergentes. Simultáneamente, se aplicó análisis de contenido (Bardin) para identificar patrones en relatos y

observaciones. Este procedimiento permitió la identificación de dos categorías principales: “Transitando a escenarios inclusivos” y “La práctica pedagógica: un acto intencionado”, desde las cuales se interpretaron los hallazgos.

Resultados

Del análisis de entrevistas, observaciones, diarios de campo y encuestas, surgieron dos categorías que permiten comprender la inclusión de estudiantes con discapacidad sensorial en la Facultad de Ciencias de la Educación: “Transitando a escenarios inclusivos” y “La práctica pedagógica: un acto intencionado”. La primera categoría, muestra un proceso dinámico de transición conceptual y actitudinal hacia una cultura inclusiva, aunque no de forma uniforme, coexistiendo avances, tensiones, dudas, resistencias y aprendizajes.

Se observó que la comprensión de la inclusión varía entre docentes: algunos la ven como oportunidad para potenciar el aprendizaje desde la diversidad, mientras otros la conciben de manera integradora o asistencialista, centrada en adaptar al estudiante sin modificar la estructura pedagógica. Aunque la mayoría tiene disposición ética hacia la inclusión, esta no siempre se traduce en prácticas constantes, debido a la falta de formación específica, recursos institucionales, tecnologías accesibles y acompañamiento interdisciplinar.

La segunda categoría evidencia que la práctica pedagógica es un acto intencionado; la inclusión requiere decisiones conscientes y situadas. Se observaron estrategias que facilitaron la participación, como lenguaje claro, diversidad de recursos, apoyo entre pares, comunicación directa y adaptación del ritmo de enseñanza. Sin embargo, en algunos casos el estudiante debía autogestionar su participación, evidenciando que, sin soporte institucional, la inclusión depende de la iniciativa individual del docente o del estudiante.

En síntesis, la Facultad se encuentra en construcción de sentidos sobre la inclusión, con avances en sensibilización e intención pedagógica, pero con brechas en

formación docente, recursos y apropiación institucional de políticas inclusivas. Esto confirma que la inclusión es un proceso continuo y dialógico que requiere la participación articulada de docentes, estudiantes y estamentos universitarios.

Conclusiones

La investigación permitió comprender que la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad sensorial en la educación superior va más allá de la implementación de ajustes o estrategias aisladas. Implica una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, las comprensiones docentes y la cultura institucional. La inclusión debe ser asumida como un principio ético que orienta la enseñanza, y no como una responsabilidad delegada exclusivamente al estudiante o a la buena voluntad del docente.

Puede afirmarse que, aunque los docentes participantes demuestran sensibilidad, compromiso y disposición para acompañar a los estudiantes con discapacidad sensorial, sus acciones se ven limitadas por la falta de formación especializada y la escasez de recursos institucionales.

Esta situación genera que la inclusión dependa, en gran medida, de la iniciativa personal del docente, lo que resulta limitado para garantizar la participación plena y equitativa de los estudiantes. En consecuencia, la inclusión debe superar el ámbito individual y consolidarse como un proyecto colectivo, respaldado por políticas claras, acompañamiento interdisciplinar, recursos accesibles y tiempo institucional destinado a la planificación pedagógica.

En este mismo sentido, se reafirma que la práctica pedagógica es un acto intencional, que conlleva reflexionar sobre las formas de enseñar, los vínculos que se construyen en el aula y los significados relacionados a la diversidad. La inclusión no exige únicamente modificar materiales o metodologías, sino resignificar la relación educativa y reconocer que todos los estudiantes tienen derecho a aprender en condiciones de dignidad y participación. La universidad debe asumir un papel

activo en la construcción de entornos educativos accesibles, colaborativos y justos, donde la diversidad sea valorada como un elemento constitutivo y enriquecedor del proceso formativo.

En síntesis, la inclusión en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP se encuentra en un proceso de consolidación. Para avanzar hacia una educación superior verdaderamente inclusiva se requiere fortalecer la formación docente, garantizar la disponibilidad de recursos, consolidar redes de apoyo y fomentar una cultura institucional basada en la equidad y el respeto por la diversidad. Solo así será posible construir escenarios educativos donde la inclusión deje de ser una aspiración y se convierta en una práctica cotidiana, compartida y sostenible.

Referencias

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Index for Inclusion*. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE) [Documento en línea]. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

IESALC/UNESCO. (2006). *Educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y desafíos*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [Documento en línea]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161990

Moriña, A. (2020). *La universidad que queremos: Inclusión y equidad en la educación superior*. Narcea Ed.

Ocampo-González, A. (2013). Educación inclusiva en la educación superior: políticas y prácticas para la equidad. *Revista Colombiana de Educación,* (64),

123–146. https://www.academia.edu/10400436/Los_desaf%C3%ADos_de_la_Inclusi%C3%B3n_en_la_Educaci%C3%B3n_Superior_Latinoamericana_del_Siglo_XXI_Aldo_Ocampo_Gonz%C3%A1lez

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* CERMI [Documento en línea]. https://es.scribd.com/document/671687794/Palacios-A-El-modelo-social-de-discapacidad-recorte?utm_source

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* [Documento en línea]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Del documento a la práctica: reflexión crítica sobre la implementación de políticas de educación inclusiva en entornos educativos urbanos y rurales

Arcelia María Lagos Quintero
cacicapioxii2021@gmail.com
Gloria Stella Jaramillo López
gsjaramillo517@hotmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad de Manizales

Resumen

La presente sistematización de experiencia parte del interés por parte de las investigadoras por comprender la educación inclusiva desde experiencias reales en contextos diversos. Tras la revisión y análisis de antecedentes tanto a nivel nacional como internacionales, se formuló la pregunta orientadora ¿Cuáles son los principales retos, oportunidades y aprendizajes surgidos de la implementación de políticas de inclusión educativa en contextos urbanos y rurales, y cómo estos pueden contribuir a un modelo más flexible, relevante y justo?

Para dar respuesta, se utilizó un enfoque cualitativo mediante entrevistas a docentes de instituciones ubicadas en Guatavita (rural) y Santa Rosa de Cabal (urbana). El análisis de esta información en dialogo con las teorías y políticas educativas revisadas, permitió concluir que Colombia ha realizado avances significativos en la implementación de las políticas de educación inclusiva y los espacios académicos han tomado un rol fundamental en la transformación de la sociedad, en donde las didácticas interactúan con los valores encaminándose hacia el desarrollo de cada uno de sus protagonistas.

Así mismo se reconoce que los docentes no asumen la educación inclusiva como un mandato normativo, sino con un compromiso ético, social y pedagógico orientado a garantizar derechos, promover la equidad y favorecer el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Así la educación inclusiva se construye en la práctica cotidiana, en el reconocimiento del otro y en la creación de ambientes educativos sensibles y colaborativo.

Introducción

La educación constituye un derecho fundamental y universal, reconocido como condición esencial para garantizar la equidad y la formación integral de las personas. nivelen el ámbito mundial, se han desplegado múltiples esfuerzos orientados a mejorar los sistemas educativos, en un proceso continuo de reformas, desarrollo de estrategias y herramientas que ha buscado responder a los desafíos sociales y culturales de cada época.

Estos esfuerzos, aunque heterogéneos, coinciden en la aspiración de asegurar oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características o condiciones.

En este escenario, Colombia no ha sido la excepción. El sistema educativo nacional se ha transformado constantemente, generando cambios significativos orientados a promover la calidad, la excelencia y el acceso equitativo. Diversas políticas y programas han buscado garantizar el derecho a la educación para todos, posicionando a la escuela como espacio central en la construcción de ciudadanía y en el desarrollo integral de las comunidades.

Este principio se encuentra consagrado en la Ley General de Educación, la cual establece que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994).

Conclusiones

Se reconocen avances en la implementación de las políticas de educación inclusiva especialmente en referencia a la comprensión de la diversidad. Este proceso reafirma el rol fundamental de la escuela como escenario de transformación social, dado que no sólo reivindica el contexto educativo como espacio transformador de sociedades, sino que lo posiciona como el espacio en el cual las didácticas interactúan con los valores, el compromiso y los afectos para generar las experiencias que encaminan el desarrollo de cada uno de sus protagonistas.

Las instituciones no se limitan a cumplir con políticas educativas, sino que aportan a la construcción de ciudadanía, convivencia y tejido social en contextos diversos y muchas veces complejos.

Las voces de los docentes participantes evidencian la educación inclusiva no como un mandato normativo, sino como un proceso ético, social y pedagógico que debe ser adaptado a la realidad de cada comunidad; por tanto, este proceso se asume como una provocación a ir un poco más allá de sus propias prácticas.

Este reto los ha llevado a ahondar en sus capacidades, rescatar valores, compromisos, actitudes que les permite enfrentar los desafíos cotidianos y generar las perspectivas para brindar el acompañamiento solidario, diferencial y equitativo que cada uno de sus estudiantes merece; muchos de ellos ya no se encuentran pasivamente a la espera de que les entreguen herramientas para su trabajo diario, se han convertido en constructores de su propio proceso y a su vez en testigos del impacto que generan en sus comunidades.

En relación con la pregunta orientadora, se identificó que los principales retos se encuentran en las condiciones estructurales e institucionales, mientras que las oportunidades emergen de las prácticas pedagógicas afectivas, la flexibilidad curricular y el vínculo escuela–familia–comunidad.

Aunque reconocen la importancia del acompañamiento médico; los docentes no reducen la educación inclusiva a valoraciones, pruebas, diagnósticos o evidencias de ningún tipo; por el contrario, propenden por el acompañamiento amoroso, comprometido y solidarios de las familias y comunidades que al generar entornos protectores y garantes de derechos posibilita el desarrollo en los niños y niñas de habilidades que les permite afrontar los contextos académicos con éxito.

Así, esta sistematización permitió comprender cómo las experiencias de educación inclusiva en contextos rurales y urbanos convergen en la búsqueda de una escuela más humana y flexible.

Se evidencia cómo los docentes priorizan el bienestar socioemocional de los estudiantes reconociendo que el acceso y la permanencia al sistema educativo no puede solamente replegarse a la aplicación de política educativas, sino que se convierte en un proceso cotidiano donde se deben crear ambientes de respeto, afecto y confianza, identificando los retos particulares que se generan en contextos rurales y urbanos teniendo en cuenta que la flexibilidad, la creatividad pedagógica y la participación comunitaria son elementos fundamentales para la sostenibilidad de las políticas inclusivas.

Referencias

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de política de educación superior inclusiva*. MEN [Documento en línea]. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial No. 50.304*. https://www.mineducacion.gov.co

Skliar, C. (2008). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila Editores.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO [Documento en línea]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

El plan lector como herramienta para el desarrollo de los procesos lectores

Ana Patricia Torres Pava
anapatriciatorres@gmail.com
Wilter Alberto Isaza Granada
wil20043@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

El presente artículo académico sistematiza la experiencia pedagógica desarrollada entre los años 2023 y 2025 en la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt de Pereira, centrada en la implementación del Plan Lector institucional como eje articulador del aprendizaje.

La propuesta surgió de la necesidad de mejorar la comprensión lectora y los bajos resultados en las pruebas estandarizadas, mediante estrategias didácticas sostenidas que vincularon a docentes, estudiantes y familias. Se aplicó un enfoque cualitativo con apoyo de análisis cuantitativo, empleando entrevistas, observaciones, pruebas de velocidad y comprensión lectora, y registros institucionales.

Los hallazgos evidencian una evolución positiva en la velocidad y comprensión lectora, acompañada de mayor motivación hacia la lectura, desarrollo del pensamiento crítico y fortalecimiento de las competencias comunicativas. La sistematización permitió reflexionar sobre los aprendizajes pedagógicos, las transformaciones institucionales y la pertinencia del Plan Lector como herramienta de desarrollo humano.

Palabras clave: Plan lector, comprensión lectora, sistematización pedagógica, competencias comunicativas, desarrollo humano.

Introducción

La lectura constituye una herramienta esencial para la formación del pensamiento crítico, la construcción del conocimiento y el desarrollo de las competencias comunicativas. En el ámbito escolar, representa una práctica transversal que articula todas las áreas del currículo y potencia la autonomía del aprendizaje. Sin embargo, en la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt se identificaron, desde 2017, dificultades persistentes relacionadas con la baja comprensión lectora, la escasa fluidez y el desinterés hacia la lectura, lo que incidía negativamente en los resultados académicos, en especial en las pruebas Saber e ICFES.

Frente a este panorama, la comunidad educativa decidió implementar el Plan Lector como una estrategia institucional de largo alcance, orientada a fortalecer los procesos lectores y a fomentar el hábito lector como práctica cultural. Entre 2023 y 2025, esta iniciativa alcanzó su madurez, integrando metodologías innovadoras, espacios de lectura compartida, ferias literarias, y una sistematización rigurosa de resultados. La experiencia permitió observar transformaciones significativas tanto en el rendimiento académico como en la actitud de los estudiantes frente a la lectura, consolidando un proceso pedagógico ejemplar que articula la teoría con la práctica.

Justificación

El fortalecimiento de los procesos lectores es una prioridad en la educación contemporánea, dado que la comprensión de textos es el punto de partida para el desarrollo de todas las competencias del saber. La evidencia institucional mostraba que los bajos niveles de comprensión afectaban directamente el rendimiento académico general, la motivación y la participación en clase. El Plan Lector se planteó entonces como una respuesta integral para transformar las prácticas lectoras y mejorar la calidad educativa.

Esta sistematización cobra relevancia porque documenta un proceso real, sostenido y replicable, que combina la reflexión pedagógica con la práctica. Además, aporta a la línea de investigación en Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales, al mostrar cómo una estrategia lectora puede convertirse en herramienta de inclusión, equidad y mejora de los aprendizajes. La lectura se asumió como experiencia formativa, ética y estética, capaz de conectar la escuela con la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias.

Referente conceptual

El sustento teórico del Plan Lector se apoya en autores que conciben la lectura como una práctica cultural, crítica y liberadora. Freire (1970) considera que leer implica comprender el mundo, no solo decodificar palabras, y que la educación debe promover la reflexión y la transformación social. Solé (1992) plantea que la comprensión lectora se desarrolla en niveles literal, inferencial y crítico, donde el lector formula hipótesis, interpreta y construye significados. Cassany (2006) amplía esta visión al entender la lectura como un acto social que integra procesos lingüísticos, cognitivos y comunicativos.

Desde la psicología educativa, Vygotsky (1979) destaca la importancia de la interacción social en el aprendizaje, señalando que el acompañamiento docente dentro de la zona de desarrollo próximo es clave para avanzar en la comprensión. Por su parte, Rasinski (2004) subraya la relación entre fluidez y comprensión, indicando que una lectura precisa y expresiva libera recursos cognitivos para interpretar el texto. Ferreiro (2002) y Tonucci (2002) rescatan la dimensión lúdica de la lectura, afirmando que el placer y la curiosidad son motores esenciales para formar lectores autónomos.

De igual modo, Jara (2018) define la sistematización de experiencias como una práctica reflexiva que reconstruye procesos vividos para extraer aprendizajes pedagógicos y orientar la mejora institucional. En esta línea, el Plan Lector se

convierte en un espacio de innovación que articula teoría, práctica y evaluación para fortalecer las competencias comunicativas, la comprensión crítica y la formación de ciudadanos lectores.

Objetivos

• Sistematizar la experiencia de implementación del Plan Lector institucional entre 2023 y 2025 en la IE Rodrigo Arenas Betancurt.

• Analizar los avances en la velocidad, comprensión y motivación lectora de los estudiantes de primaria y secundaria.

• Reflexionar críticamente sobre los aprendizajes pedagógicos y las transformaciones institucionales derivadas del proceso.

Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, complementado con análisis cuantitativo descriptivo. La sistematización se basó en el modelo propuesto por Óscar Jara (2018), que contempla tres momentos: reconstrucción de la experiencia, interpretación crítica y proyección de aprendizajes. Se aplicaron técnicas de observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y revisión documental de registros escolares. Asimismo, se analizaron los resultados de pruebas internas y externas de comprensión y velocidad lectora entre 2023 y 2025.

La población participante estuvo conformada por estudiantes de primaria y bachillerato, docentes del área de Lenguaje y directivos docentes. Se seleccionó una muestra intencional de 29 estudiantes en primaria y 30 en secundaria, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2. El análisis combinó información cualitativa —percepciones, actitudes, valoraciones— con datos cuantitativos derivados de las pruebas institucionales. Esta triangulación permitió comprender el impacto real del Plan Lector desde una perspectiva integral.

Resultados y discusión

Los resultados evidencian una mejora sostenida en la fluidez, velocidad y comprensión lectora. En primaria, los estudiantes avanzaron de 65 a 90 palabras por minuto en promedio, con una disminución significativa de errores fonológicos y mejor entonación. En secundaria, aunque la velocidad se mantuvo más estable, se observó un aumento en la comprensión inferencial y crítica. Estos logros confirman los postulados de Perfetti (1995) y Rasinski (2004) sobre la relación entre automatización de la lectura y comprensión textual.

En cuanto a los niveles de comprensión, los resultados de 2023 mostraban predominio de desempeños básicos, mientras que en 2025 la mayoría de los estudiantes alcanzaron niveles altos y superiores en comprensión literal e inferencial. La incorporación de estrategias como la lectura diaria, los debates literarios, la medición de velocidad y la Feria de la Literatura contribuyeron significativamente a este progreso. Estas prácticas consolidaron una cultura lectora institucional en la que la lectura se vive como experiencia colectiva.

Las percepciones de los actores educativos ratifican este avance. Los docentes destacan que los estudiantes participan con mayor interés y argumentan mejor sus ideas; los padres de familia afirman que ahora sus hijos leen por gusto y los propios estudiantes reconocen que la lectura les ha ayudado a pensar críticamente. Estos testimonios evidencian una transformación cultural coherente con el enfoque freiriano de la lectura como acto emancipador. Además, la sistematización permitió identificar que la lectura colaborativa y el acompañamiento docente son factores determinantes para el éxito del plan.

Desde el punto de vista pedagógico, la experiencia demuestra que la lectura debe asumirse como un proceso formativo, no meramente evaluativo. El uso de estrategias metacognitivas —subrayado, síntesis, análisis textual y discusión guiada— permitió desarrollar la autorregulación lectora. Los resultados también

resaltan la importancia del entorno familiar: los hogares que acompañaron la lectura fortalecieron la motivación y la persistencia de los estudiantes, validando lo planteado por Colomer (2005) y Lluch y Zayas (2015) sobre la función mediadora de la familia.

Finalmente, el Plan Lector se consolidó como un eje transversal del Proyecto Educativo Institucional, articulando el área de Lenguaje con otras disciplinas. Esta transversalidad permitió integrar lectura, escritura y oralidad en proyectos interdisciplinarios que fomentaron el pensamiento crítico y la creatividad. La experiencia demuestra que cuando la lectura se convierte en un proyecto institucional compartido, trasciende el aula y transforma la cultura escolar.

Conclusiones

La sistematización del Plan Lector institucional permitió evidenciar que el fortalecimiento de los procesos lectores es posible cuando existe coherencia entre las estrategias pedagógicas, la evaluación y el acompañamiento docente. Los resultados confirman que la práctica sostenida, la motivación y la integración curricular inciden directamente en la mejora de la comprensión lectora y el rendimiento académico.

El impacto más significativo se encuentra en la formación de lectores críticos y reflexivos. Los estudiantes pasaron de una lectura mecánica a una lectura analítica, interpretativa y argumentativa, consolidando competencias comunicativas fundamentales para la vida académica y social. La lectura se resignificó como práctica cultural, recreativa y emancipadora, coherente con los principios de Freire (1970) y Cassany (2006).

En el ámbito institucional, la experiencia fortaleció el trabajo docente y promovió la innovación pedagógica. La creación de espacios de lectura compartida, ferias literarias, mentorías entre pares y actividades interdisciplinarias consolidaron una comunidad educativa comprometida con la lectura. El acompañamiento familiar se

convirtió en un componente esencial para mantener la motivación y consolidar hábitos lectores duraderos.

Como proyección, se recomienda profundizar la lectura crítica y argumentativa en secundaria, integrar el Plan Lector con otras áreas del conocimiento, ampliar los recursos bibliográficos y continuar promoviendo la participación de las familias mediante clubes y jornadas literarias. La experiencia vivida en la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt demuestra que la lectura, cuando se concibe como un proceso integral y humano, se convierte en una poderosa herramienta de transformación educativa y social.

Referencias

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea.* Anagrama.

Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1970). P*edagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Grabe, W., & Stoller, F. (2011). *Teaching and researching reading.* Pearson Education.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles.* ALFORJA.

Perfetti, C. (1995). *Cognitive processes in reading*. Erlbaum, Ed.

Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46–51. https://www.ascd.org/el/articles/creating-fluent-readers

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España: Graó.

Tonucci, F. (2002). *Con ojos de niño.* España: Graó.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica, Ed.

Cultivando emociones

Greys Cecilia Velásquez Bayona
lucianasaurith2011@gmail.com
Giovanni Alexander Martínez Támara
supermangio0212@gmail.com
Juan Roberto López Torres
juanrobertolopezt@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

El proyecto pedagógico Cultivando Emociones surge en la Institución Educativa Agropecuario de La Victoria de San Isidro, un contexto rural del municipio de La Jagua de Ibirico, caracterizado por desafíos sociales y educativos que inciden en las dinámicas escolares. Su propósito central fue fortalecer el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales basadas en el respeto entre los estudiantes de grado quinto, mediante experiencias significativas que integraron lo académico, lo emocional y lo comunitario. La metodología se enmarcó en un enfoque cualitativo con técnicas narrativas e interactivas, como foto-historias, diarios reflexivos, teatro y encuentros intergeneracionales, lo que permitió recoger voces, vivencias y memorias colectivas.

Palabras clave: Educación emocional, Trabajo en equipo,
relaciones interpersonales, Escuela rural, Pedagogía narrativa.

Introducción

La escuela ha dejado de concebirse solo como un espacio de transmisión de conocimientos académicos para convertirse en un escenario donde se entretejen aprendizajes emocionales, sociales y comunitarios. Esta concepción cobra relevancia en contextos rurales como el corregimiento de La Victoria de San Isidro, en el municipio de La Jagua de Ibirico, Cesar, una región marcada por la memoria del conflicto armado, el abandono institucional y la fragilidad de los lazos comunitarios. En este panorama nace Cultivando Emociones, un proyecto pedagógico que resignifica la escuela como territorio de paz, cuidado y transformación emocional.

Objetivos y pregunta

El objetivo general fue describir cómo Cultivando Emociones impactó en la formación integral de los estudiantes, mostrando que educar en y para las emociones no es complementario, sino esencial para formar seres humanos sensibles y conscientes.

Los objetivos específicos se enfocaron en identificar cambios en la capacidad de trabajo en equipo y valorar el impacto en las relaciones interpersonales en aspectos como el respeto.

La pregunta orientadora que guio la reflexión fue clara: ¿Cómo influye el proyecto Cultivando Emociones en el desarrollo del trabajo en equipo y en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales basadas en el respeto entre los estudiantes de grado quinto? La respuesta se construyó desde vivencias narradas por los niños, actividades creativas y procesos colectivos que demostraron que las emociones, cuando se reconocen y trabajan, se convierten en fuerza transformadora.

En suma, este capítulo recoge una experiencia pedagógica que arraiga en la tierra y florece en la emocionalidad de los niños y niñas de La Victoria de San Isidro. Desde la siembra simbólica de semillas hasta los murales colectivos, desde los

diarios íntimos hasta los encuentros intergeneracionales, el proyecto mostró que la escuela puede ser un laboratorio de humanidad donde se cultivan emociones, respeto y vínculos comunitarios.

Antecedentes

El proyecto Cultivando Emociones, desarrollado en la Institución Educativa Agropecuaria de La Victoria de San Isidro, en un contexto rural del municipio de La Jagua de Ibirico (Cesar, Colombia), se inscribe en una tendencia pedagógica contemporánea que busca integrar el trabajo agroescolar con el desarrollo emocional y social de los estudiantes. La huerta escolar, los murales colectivos, el teatro pedagógico y los encuentros intergeneracionales se convierten en estrategias que trascienden la enseñanza de contenidos académicos para fortalecer la convivencia, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales basadas en el respeto.

Fundamentación conceptual y teórica

El marco conceptual de esta investigación se organiza en torno a dos categorías principales: Trabajo en equipo y Relaciones interpersonales. Cada una de ellas se desglosa en subcategorías que se conectan con actividades del proyecto y con referentes teóricos que fundamentan la propuesta.

Metodología

La presente sistematización se inscribe en el enfoque cualitativo, entendido como aquel que busca comprender la experiencia humana desde su complejidad, subjetividad y riqueza contextual. Como lo plantea Flick (2015), el paradigma cualitativo privilegia la voz de los participantes, rescata el sentido de sus acciones y explora los significados construidos en escenarios concretos. Este enfoque resulta pertinente para analizar procesos educativos que se desarrollan en una institución rural y convocan no solo a estudiantes, sino también a docentes, familias y comunidad.

En este sentido, la investigación se orientó a la reconstrucción, interpretación y reflexión crítica sobre una experiencia pedagógica significativa, reconociendo aprendizajes y transformaciones. Para Oscar Jara (2018), la sistematización es un proceso de investigación participativa que devela la lógica interna de las prácticas y genera conocimientos útiles para el contexto y para otros escenarios similares. Bajo esta perspectiva, el trabajo se centró en comprender cómo la huerta escolar, los murales, los diarios y los encuentros intergeneracionales favorecieron el fortalecimiento del trabajo en equipo y las relaciones interpersonales en los estudiantes de grado quinto.

Objetivo metodológico

El objetivo metodológico de la sistematización fue describir detalladamente el proceso de implementación y desarrollo del proyecto Cultivando Emociones, resaltando los cambios observados en la capacidad de trabajo en equipo y en las relaciones interpersonales basadas en el respeto. Para lograrlo, se emplearon técnicas narrativas e interactivas que facilitaron recuperar las voces de estudiantes, docentes y familias, integrando diversas perspectivas sobre el impacto educativo y comunitario del proyecto.

Técnicas de recolección de información

La sistematización empleó un conjunto de técnicas cualitativas narrativas e interactivas que facilitaron la expresión de emociones, y la reflexión colectiva. Estas técnicas fueron seleccionadas por su pertinencia para trabajar con niños, jóvenes y adultos en un contexto rural, donde la oralidad, el arte y la memoria comunitaria tienen un lugar central. Algunos instrumentos utilizados fueron la Foto-historia, el Retablo narrativo, la Entrevistas semiestructuradas.

El proceso de sistematización se desarrolló en varias fases:

1. Planeación: Se definieron objetivos, categorías de análisis (trabajo en equipo y relaciones interpersonales) y subcategorías (colaboración, responsabilidad compartida, respeto y comunicación).

2. Recolección de información: Se aplicaron las técnicas narrativas e interactivas (foto-historia, retablo y entrevistas), involucrando a estudiantes, familias y docentes.

3. Organización del material: Se clasificaron textos, fotografías, narraciones y entrevistas de acuerdo con las categorías.

4. Codificación temática: Se identificaron unidades de significado vinculadas al trabajo en equipo y a las relaciones interpersonales, asignándoles códigos predefinidos y emergentes.

5. Construcción de relatos: Se elaboraron relatos interpretativos que integraron testimonios, evidencias visuales y momentos clave.

6. Reflexión crítica: Se interpretaron los hallazgos a la luz de los marcos conceptuales, reconociendo factores que facilitaron o dificultaron el proceso.

Los hallazgos preliminares fueron socializados en espacios de diálogo reflexivo con estudiantes, docentes y familias. En estos encuentros, los participantes validaron las interpretaciones, aportaron nuevas perspectivas y enriquecieron las conclusiones. Esta validación participativa reforzó el carácter colectivo de la sistematización y aseguró la pertinencia de los resultados para la comunidad educativa.

Resultados y Discusión

Los hallazgos muestran que el proyecto fortaleció la convivencia, la empatía y la comunicación. Un estudiante afirmó: E1. “ahora entiendo que la tristeza no es mala, sino que me ayuda a pensar”. Las familias destacaron cambios positivos en la

comunicación en casa. El enfoque transversal permitió integrar la dimensión emocional en ciencias (huerta), arte (mural), lenguaje (diarios) y sociales (encuentros). La escuela se consolidó como espacio humanizante e innovador en lo rural.

El proceso de sistematización del proyecto Cultivando Emociones ha permitido identificar y comprender una serie de transformaciones significativas en el comportamiento, la emocionalidad y las relaciones sociales de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Agropecuaria de La Victoria de San Isidro. A través de técnicas como la foto-historia, el retablo y las entrevistas semiestructuradas, se recogieron evidencias profundas sobre cómo esta experiencia pedagógica ha influido en la capacidad de los niños y niñas para trabajar en equipo, expresar sus emociones, respetar las diferencias y convivir de forma más empática.

La sistematización de Cultivando Emociones ha sido un acto de cuidado y memoria, de reconocimiento y valoración de lo hecho con amor en medio de desafíos. No es un cierre, sino una pausa para agradecer lo aprendido y preparar el terreno para nuevas siembras pedagógicas.

Los resultados demuestran que Cultivando Emociones es más que un proyecto emocional: es una propuesta transformadora de la escuela como espacio de encuentro humano. La experiencia confirma que la educación emocional no debe ser entendida como un contenido adicional del currículo, sino como un enfoque transversal que toca cada dimensión del ser.

La metáfora del cultivo permitió a los estudiantes comprender sus emociones como procesos vivos, dinámicos y cíclicos. Así como una planta necesita agua, luz y cuidado, una emoción necesita ser reconocida, expresada y acompañada. Esta comprensión simbólica facilitó aprendizajes duraderos, más allá de lo cognitivo.

Desde un enfoque crítico, es importante señalar que no todos los estudiantes experimentaron los mismos niveles de transformación. Las entrevistas revelaron que algunos niños, especialmente aquellos con historias familiares complejas o con dificultades para la autorregulación, necesitaron un acompañamiento más cercano y constante. Esta diversidad de trayectorias emocionales obliga a pensar en la personalización de los procesos formativos, así como en la necesidad de articular la escuela con apoyos psicosociales más amplios.

También se evidenció que el compromiso docente fue un factor determinante. Los grupos donde los docentes creyeron en el proyecto, se involucraron activamente y cuidaron los espacios emocionales, lograron resultados más profundos. Esto pone de relieve la importancia de la formación docente en competencias socioemocionales y en pedagogías del cuidado.

Conclusiones

La sistematización de la experiencia pedagógica Cultivando Emociones, desarrollada en la Institución Educativa Agropecuaria de La Victoria de San Isidro, evidenció el valor transformador de una propuesta centrada en el desarrollo socioemocional, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales basadas en el respeto. Lo que comenzó en tiempos de incertidumbre tomó fuerza con el compromiso docente y floreció gracias al vínculo afectivo de los estudiantes con la tierra, sus emociones y los otros.

Este proceso mostró la importancia de concebir la escuela rural no solo como espacio de transmisión de saberes, sino como escenario de vida, encuentro y sanación. A lo largo de cuatro años (2021-2024), Cultivando Emociones generó una cultura institucional donde sentir, dialogar, cuidar y colaborar dejaron de ser periféricos y se volvieron el eje de la experiencia educativa.

Referencias

Berne, E. (1964). *Games people play: The psychology of human relationships.* Grove Press.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Wolters Kluwer.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Macmillan.

Díaz, M. (2018). Huertas caseras familiares: Estrategia para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la convivencia. *Cultura Educación y Sociedad, 9*(3), 263–272. https://doi.org/xxxx (si tienes DOI o enlace, debe incluirse)

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (Ed.). *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Elsevier.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* Bantam Books.

Los sentidos de la escuela pública.

Una reflexión desde la práctica pedagógica en contextos vulnerables

Mónica Rocío Guido Bustos
Estudiante Maestría en Educación, Universidad de Manizales
monicarguido@gmail.com
Claudia Bionet Gómez Álzate
Profesora Universidad de Manizales
cbionet@umanizales.edu.co

Introducción

La escuela pública en Colombia, especialmente en territorios como Bello, Antioquia, ha sido históricamente llamada a cumplir funciones que exceden su misión pedagógica. En contextos marcados por la precariedad económica, la violencia estructural y la ausencia estatal, la institución educativa se convierte en refugio, garante de derechos básicos y espacio de contención emocional.

Esta reflexión surge de una experiencia docente e investigativa en la Institución Educativa Alberto Lebrún Múnera, centrada en interpretar los sentidos que tiene la escuela para los estudiantes de cuarto grado de primaria y sus familias. La práctica pedagógica revela que la escuela se transforma constantemente, pero muchas veces sin considerar el sentir real que hacia ella tienen los niños y sus familias. Esta omisión limita la capacidad de la escuela para responder de manera efectiva a las necesidades sociales, emocionales y formativas de sus estudiantes.

En este contexto, se vuelve urgente conocer e implementar acciones acordes con el proyecto de vida pedagógico institucional, partiendo del sentir de los niños y sus familias, y vislumbrando una transformación que mejore su calidad de vida. La escuela debe dejar de ser vista como un espacio neutro y convertirse en un

escenario de posibilidad, donde se dispute el presente y el futuro de nuestras comunidades.

Desarrollo

1. La Escuela como espacio de sentido y proyecto de Vida

Desde la experiencia docente, se observa que los niños asocian la escuela con el aprendizaje, la oportunidad y el futuro. La escuela es vista como la “primera base” para lograr estabilidad económica, ser profesionales y cumplir sueños. Esta percepción es especialmente significativa en contextos donde los proyectos de vida pueden verse desalentadores. Arrieta y Cárdenas (2014) afirman que la escuela debe acompañar al estudiante, brindándole herramientas para construir exitosamente su proyecto de vida.

Valencia (2017) señala que los proyectos de vida en entornos difíciles están marcados por carencias que generan sensaciones desalentadoras frente a las expectativas de los niños y jóvenes. En este sentido, la escuela debe brindar herramientas para construir esos proyectos de manera exitosa, reconociendo las aspiraciones individuales y colectivas de los estudiantes.

Vecino (2014) plantea que la escuela puede ser vivida como la posibilidad de construir otro modo de ser joven, sumando una nueva característica a la condición juvenil: la creación de un “nosotros” particular dentro del universo barrial. Esta visión contrasta con la percepción de la escuela como espacio de encierro o reproducción de prácticas excluyentes, lo que refuerza la necesidad de resignificar su papel en contextos vulnerables.

2. La escuela como icrocosmos afectivo y social

La escuela no solo transmite conocimientos, sino que construye vínculos afectivos y sociales que impactan directamente en el proceso educativo. Los estudiantes valoran profundamente el compartir con sus compañeros, a quienes consideran

“como hermanos”. Esta dimensión afectiva fortalece la permanencia escolar y el sentido de pertenencia.

Rodríguez (2015) afirma que la escuela se convierte en uno de los lugares donde los jóvenes crean lazos afectivos que les proporcionan seguridad y confianza durante esta etapa. Esta afirmación se confirma en la práctica cotidiana, donde los estudiantes encuentran en la escuela un espacio de contención emocional, de juego, de ayuda mutua y de construcción de identidad.

Bohórquez, García y Hernández (2018) advierten que la escuela, además de ser una herramienta de formación, puede convertirse en un medio de dominio y masificación del pensamiento a favor del sistema político dominante. Esta tensión entre formación y dominación exige que los docentes promuevan prácticas pedagógicas críticas, que permitan a los estudiantes cuestionar su realidad y construir nuevas formas de ser y estar en el mundo.

3. La infraestructura como condición del sentido escolar

La experiencia docente indica que el entorno físico condiciona el sentido que los estudiantes atribuyen a la escuela. Problemas como salones deteriorados, falta de ventilación, canchas en mal estado y baños insalubres afectan la percepción de dignidad y bienestar. Cafiero (2020) destaca la necesidad de contar con procesos educativos contextualizados, coherentes y pertinentes que respondan a las expectativas de la comunidad educativa.

Los estudiantes sueñan con una escuela donde puedan aprender, jugar y sentirse seguros. Imaginan espacios recreativos y tecnológicos: piscina, canchas sintéticas, sala de tecnología con computadores, cine escolar y gimnasio. Estas aspiraciones evidencian que la infraestructura no es un aspecto secundario, sino un componente esencial para garantizar condiciones dignas de aprendizaje y permanencia.

La precariedad en la infraestructura escolar refleja el valor que la sociedad otorga a la educación pública. La destinación de recursos económicos es precaria y muchas

veces se utiliza como excusa para justificar el empobrecimiento de la calidad educativa. Esta situación genera una percepción de abandono y desinterés por parte del Estado, que impacta directamente en la motivación y el sentido escolar de los estudiantes.

4. La corresponsabilidad educativa: Familia, Escuela y Estado

La escuela enfrenta el desafío de asumir funciones que antes eran exclusivamente familiares, como la socialización o el cuidado. Esto genera una sobrecarga institucional que puede desdibujar su misión pedagógica. Ortega (2005) advierte que se le han exigido tantas cosas a la escuela que está a punto de ser neutralizada.

La corresponsabilidad entre familia, escuela y Estado es vital. Chica, Gutiérrez y Salazar (2023), citando a Flórez (2017), destacan la importancia de que la familia brinde un acompañamiento escolar eficiente y de calidad en pro de la formación integral de sus hijos. Sin este acompañamiento, la escuela queda sola en su tarea formativa, lo que limita su capacidad de transformación.

Además, se evidencia la falta de interés y compromiso por parte de padres de familia y estudiantes frente a las acciones y actividades que se plantean en la escuela y que redundan en bienestar a toda la comunidad. Esta falta de compromiso obstaculiza la práctica pedagógica y dificulta la adquisición de valores fundamentales como la puntualidad, la responsabilidad y la cooperación.

5. Investigación-Acción como vía de mejora

La investigación-acción se presenta como una metodología potente para resignificar la práctica docente. Permite que los actores educativos —docentes, estudiantes, directivos y familias— se involucren activamente en la construcción de soluciones contextualizadas. Esta metodología no solo favorece la comprensión de los sentidos que los estudiantes atribuyen a la escuela, sino que también impulsa la co-creación de propuestas pedagógicas que respondan a sus realidades.

Flores (2014) plantea que una perspectiva crítica del profesor como investigador implica considerar metodologías que estén en concordancia con sus creencias sobre la realidad, generando conocimiento de su propia práctica para comprenderla, mejorarla y transformarla.

Este enfoque permite articular la interpretación de los sentidos con la planificación, acción, observación y reflexión. En la práctica, esto se traduce en estrategias pedagógicas que nacen desde el aula, desde la escucha activa y desde el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho. El docente se convierte en un actor clave para comprender el contexto de la problemática social de sus estudiantes y para generar procesos de transformación educativa.

Reflexión Final

La educación pública en contextos vulnerables enfrenta desafíos estructurales que no pueden ser ignorados: precariedad en la infraestructura, sobrecarga institucional, ausencia estatal y una creciente desconfianza por parte de las familias. Sin embargo, también es un espacio de esperanza, de construcción de sentido y de posibilidad de transformación. La escuela, en estos territorios, no solo enseña contenidos académicos, sino que se convierte en un escenario donde se disputan los significados de la vida, la dignidad y el futuro.

La experiencia en la Institución Educativa Alberto Lebrún Múnera demuestra que los estudiantes no solo valoran la escuela como un lugar de aprendizaje, sino como un espacio donde se construyen vínculos, se proyectan sueños y se forjan identidades. Reconocer estos sentidos es el primer paso para diseñar estrategias pedagógicas que respondan a sus necesidades reales.

La transformación educativa no puede ser impuesta desde afuera. Debe surgir desde el interior de las comunidades escolares, a partir de la escucha activa, la reflexión crítica y la acción colectiva. Esto implica que los docentes, directivos y

familias se conviertan en agentes de cambio, capaces de interpretar los sentires de los estudiantes y traducirlos en propuestas pedagógicas contextualizadas.

Comprender los sentidos que los niños y sus familias atribuyen a la escuela es una tarea ética y política. Es reconocer que la educación no es un privilegio, sino un derecho; que los estudiantes no son objetos de intervención, sino sujetos de transformación; y que la escuela, lejos de ser un espacio neutro, es un territorio donde se disputa el presente y el futuro de nuestras comunidades.

Además, es necesario que la escuela recupere su capacidad de soñar y de hacer soñar. Que se convierta en un lugar donde los niños puedan imaginar futuros posibles, donde se les enseñe a pensar críticamente, a convivir con otros, a construir colectivamente. Para ello, es fundamental que se fortalezcan las condiciones materiales de la escuela, que se dignifique el trabajo docente y que se promueva una cultura institucional basada en el respeto, la inclusión y la participación.

La escuela pública debe ser defendida como un bien común, como un espacio de construcción democrática y de justicia social. En contextos como Bello, Antioquia, esta defensa implica reconocer las múltiples funciones que la escuela cumple, pero también exigir que se le devuelva su centralidad pedagógica. No puede seguir siendo el lugar donde se suplen todas las carencias del Estado sin que se le otorguen los recursos, el reconocimiento y el acompañamiento necesarios.

En definitiva, este artículo reflexivo, basado en la experiencia docente y en la investigación cualitativa desarrollada en la Institución Educativa Alberto Lebrún Múnera, busca aportar a la comprensión profunda de los sentidos que los estudiantes y sus familias atribuyen a la escuela. Su propósito es invitar a otros educadores, investigadores y responsables de política pública a mirar más allá de los indicadores y a escuchar las voces de quienes habitan cotidianamente las aulas:

los niños y niñas que, a pesar de las adversidades, siguen creyendo que la escuela puede ser el lugar donde todo comience a cambiar.

Referencias

Arrieta-Salazar, X.E. & Cárdenas Pinto, S.f. (2014). *Imaginarios de padres de familia y estudiantes acerca de la educación, en relación con el contexto socioeconómico en el que habitan* [Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá, Colombia. https://intellectum.unisabana.edu.co/entities/publication/7bdf9f5e-4e3d-52b7-e053-7e0910accd73

Barreto-Rodríguez, A.Y. (2018). *La escuela narrada por los niños y niñas, imaginarios de los niños y niñas sobre la escuela* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá, Colombia. https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/88d53ac3-8945-44ad-a78d-080920f1857a/content

Bohórquez-Villate, M.J.; García Riaño, M.E. & Hernández Valero, N. (2018). *Representaciones sociales de los jóvenes de grado undécimo acerca de la escuela y como se vinculan con las prácticas educativas* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá, Colombia. https://repositorio.upn.edu.co/items/d0500c83-8284-46b2-bad5-19f799c269b7/full

Chica-González, C. M.; Gutiérrez Guerrero, L. Y.; Salazar Echavarría, M. M. (2023). *Explorando las perspectivas de estudiantes en básica primaria sobre sus experiencias y desafíos en la escuela* [Trabajo de grado Universidad de Antioquia]. Medellín, Colombia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/e8a79142-5c4b-4db9-aad5-6e1a1d9add70/content

Flores, M. (2014). El profesor como investigador. En A. Lozano. *El éxito en la enseñanza,* (pp. 257-276). Ed. Trillas

Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua… todas son educaciones formales. *Revista de intervención socio educativa, 338,* 167-175. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370849

Rodríguez-Macías, M. (2015). *El significado que tiene la escuela para los estudiantes de tercero de secundaria* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional de México]. http://200.23.113.51/pdf/31432.pdf

Valencia-Betancurt, G.A. (2017). *Sentidos que otorgan al proceso escolar los estudiantes de la institución educativa nuestra señora del rosario del municipio de manzanares* [Trabajo de grado Universidad de Manizales]. Manizales, Colombia.

Vecino, L. (2014). La construcción del nosotros/otros en una escuela secundaria pública en un barrio del conurbano bonaerense. *Propuesta Educativa, núm. 45,* 126-128 https://www.redalyc.org/pdf/4030/403047128015.pdfhttps://www.redalyc.org/pdf/4030/403047128015.pdf

La enseñanza de la suma de expresiones algebraicas mediante la exploración del entorno

Luis Edwin Aguirre Ariza
niwdeariza@yahoo.com
Juan Manuel Horta Cardozo
juanmanuel.horta@sedtolima.edu.co
Estudiantes Maestría en Educación de la Universidad de Manizales

Resumen

El estudio se centra en los problemas de los estudiantes de grado octavo de la institución Pablo Sexto de Dosquebradas – Risaralda ante la suma de expresiones algebraicas. Lo anterior, al comprobar dificultades al reconocer variables, conceptos análogos y el manejo de recursos algebraicos. La metodología es cualitativa, basada en la sistematización y el paradigma interpretativo, articulando diagnóstico, diseño y utilización de una secuencia didáctica más la evaluación de los aprendizajes. Se revisó el espacio físico, se usó la gamificación, la modelización matemática y actividades grupales, incentivando el paso de lo concreto a lo abstracto.

En los resultados, los progresos en comprensión conceptual, aplicación procedural y desarrollo actitudinal fueron considerables; aumentó la participación y el compromiso, el trabajo en equipo y el entusiasmo, aunque conceptos como grado absoluto, grado relativo y parte literal, siguieron siendo problemáticos. Por su parte, la discusión ratifica que la mezcla de vivencias, reflexión metacognitiva y enseñanza estructurada enriquece el conocimiento.

Así, la enseñanza gamificada en contexto beneficia el aprendizaje algebraico y el pensamiento crítico, por lo cual, se recomienda la formación docente, los estudios

longitudinales y la adaptación de la perspectiva en distintos ámbitos escolares para garantizar la estabilidad de los aprendizajes y su aplicación en la práctica cotidiana.

Palabras clave: Álgebra, Aprendizaje, Matemáticas, Secuencia.

Introducción

Las matemáticas, y en particular el álgebra, son parte integral de la vida cotidiana, presentes en ámbitos como la economía, el diseño y la cocina. Es necesario fomentar una cultura matemática que conecte con lo cotidiano.

En instituciones como la I.E. Pablo Sexto, los estudiantes de grado octavo enfrentan dificultades para comprender y aplicar conceptos algebraicos, lo que se traduce en errores frecuentes al simplificar expresiones o relacionarlas con situaciones reales. Cabral (2021) critica la enseñanza tradicional basada en la memorización, proponiendo en cambio estrategias innovadoras que vinculen lo abstracto con lo concreto. D'Amore (2008) aboga por una didáctica matemática flexible, adaptada a las necesidades de los estudiantes.

Este estudio surge ante la dificultad de los estudiantes para asimilar la suma de expresiones algebraicas, evidenciada en un diagnóstico que reveló confusión en conceptos básicos y problemas operacionales. Siguiendo a D'Amore y Godino (2007), se plantea la necesidad de una matemática didáctica que fortalezca la práctica y reduzca el desfase entre enseñanza y comprensión, afectando la motivación estudiantil. Gascón (2001) destacan la importancia de considerar factores como la actitud, la diversidad y la resolución de problemas mediante estrategias como la modelización y la gamificación.

Justificación

El estudio se justifica en la exploración de alternativas pedagógicas que vayan más allá de la enseñanza tradicional del álgebra pues, según Ortiz (2021), del aprendizaje contextualizado, a diferencia del convencional, se derivan

competencias. Se parte de la teoría, más valiosa por cuanto establece un puente con la práctica, para comenzar a entender que las matemáticas pueden ser empleadas para resolver asuntos cotidianos.

Por otro lado, dicho conocimiento, vinculado al desarrollo del diario acontecer, se apoya, por lo tanto, en recorridos exploratorios, actividades grupales y ejercicios de modelización, para que los estudiantes puedan relacionar los conceptos algebraicos con su entorno, facilitando la abstracción y la trasmisión del conocimiento. Al respecto, Valencia (2023) piensa el entorno como un laboratorio, en el que la gamificación puede hacer parte del proceso, ya que genera un lugar en el que el margen de error se convierte en oportunidad para reflexionar y enriquecer el aprendizaje, mejorando la motivación y el desarrollo de la colaboración, la perseverancia y la autorregulación.

Marco teórico

Secuencia didáctica en matemáticas: se trata de una estrategia pedagógica que organiza actividades de forma lógica y gradual para facilitar un aprendizaje significativo, superando los enfoques tradicionales. Según Zabala (2000) y Rodríguez (2014), se sustenta en saberes previos e integra conocimientos nuevos, abarcando aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

¿Cómo se construye una secuencia didáctica?

Su construcción, comparable a trazar un mapa, parte de diagnosticar los conocimientos previos mediante preguntas o debates. Con este diagnóstico, se establecen objetivos claros. La planificación se estructura en tres dimensiones (Zabala, 2000): conceptos (qué), procedimientos (cómo) y actitudes (para qué), enriquecidas por la contextualización.

Suma de expresiones algebraicas: esta operación trasciende lo mecánico, desarrollando razonamiento abstracto y la capacidad de reconocer patrones. El procedimiento crucial es identificar y combinar términos semejantes (aquellos con

las mismas variables y exponentes). El proceso requiere cuidado con los signos y la agrupación. Un error común es combinar términos que no son semejantes.

Didáctica del álgebra: D'Amore (2008) critica los métodos tradicionales, señalando que los obstáculos en el aprendizaje del álgebra residen en una enseñanza que ignora la naturaleza de sus símbolos. La transición del pensamiento aritmético al algebraico representa un cambio epistemológico que requiere andamios cognitivos. Se propone comenzar con el lenguaje natural y situaciones problemáticas cotidianas antes de introducir el formalismo simbólico, previniendo errores conceptuales comunes, como malinterpretar el signo igual.

Exploración del entorno en el aprendizaje: Para conectar el álgebra con la realidad, autores como Gascón (2001) proponen usar el entorno inmediato y estrategias como la gamificación. El objetivo es que los estudiantes analicen patrones en su vida cotidiana para construir conceptos algebraicos de forma natural y motivadora.

Estándares básicos de competencias: el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2006) establece los Estándares Básicos de Competencias, que para octavo grado incluyen transformar expresiones algebraicas. La investigación citada se alinea con estos lineamientos, demostrando que, al enseñar la suma algebraica mediante la exploración del entorno, se logra un aprendizaje más auténtico y duradero.

Objetivo general

Diseñar y aplicar una secuencia didáctica para la enseñanza de la suma de expresiones algebraicas mediante la exploración del entorno en el grado octavo de la Institución Educativa Pablo Sexto de Dosquebradas – Risaralda.

Objetivos específicos

Reconocer los saberes previos en la suma de expresiones algebraicas de los estudiantes del grado octavo de la Institución Pablo Sexto.

Diseñar una secuencia didáctica basada en la exploración del entorno escolar para la enseñanza de la suma de expresiones algebraicas.

Aplicar y analizar la secuencia didáctica basada en la exploración del entorno escolar para la enseñanza de la suma de expresiones algebraicas en el grado octavo de la Institución Educativa Pablo Sexto de Dosquebradas – Risaralda.

Metodología

La investigación, de enfoque cualitativo e interpretativo (Hernández et al., 2014), busca comprender el aprendizaje del álgebra desde las rutinas escolares, considerando percepciones, actitudes y transformaciones cognitivas. Se adoptó la sistematización de experiencias pedagógicas como método principal (Zabala, 2000), valorando el diálogo entre teoría y práctica (Jara, 2018). El estudio se estructuró en cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. En la fase inicial, se identificaron dificultades en estudiantes de grado octavo para comprender la suma de expresiones algebraicas, lo que motivó una intervención didáctica.

La propuesta incluyó una secuencia basada en exploración del entorno (Ortiz, 2021), gamificación (Zambrano et al., 2020) y aprendizaje colaborativo (Londoño, 2008), con actividades lúdicas, experimentales y reflexivas que vincularon el álgebra con situaciones reales. El trabajo grupal fomentó la autorregulación, la argumentación y la metacognición, mientras que el rol docente se centró en guiar mediante preguntas orientadoras.

Con 32 estudiantes, las actividades se realizaron dentro y fuera del aula, fortaleciendo la dimensión socioafectiva del aprendizaje. La evaluación (Rivera, 2018) permitió valorar avances conceptuales, procedimentales y actitudinales, y reflexionar sobre la práctica docente. La triangulación de datos evidenció que las estrategias aplicadas potenciaron el razonamiento algebraico, la motivación y la confianza en las propias capacidades.

Resultados

La intervención pedagógica evidenció avances significativos en la comprensión y aplicación de la suma de expresiones algebraicas. El diagnóstico inicial mostró dificultades en el reconocimiento de variables, términos semejantes y traducción de expresiones verbales, lo que justificó una estrategia basada en gamificación, exploración del entorno y trabajo colaborativo. Esta secuencia didáctica permitió un aprendizaje más vivencial, favoreciendo la participación activa, la autonomía y la apropiación del lenguaje algebraico.

Los estudiantes lograron pasar del pensamiento concreto al abstracto mediante retos contextualizados, mejorando su rendimiento en la identificación y manipulación de términos semejantes. Las evaluaciones reflejaron un aumento en los aciertos, con menos del 10% de errores en pruebas de traducción algebraica.

La experiencia fortaleció la disposición para el trabajo en grupo, el reconocimiento de logros y la sana competencia, lo que mejoró la cohesión y el compromiso. Aunque persistieron dificultades en conceptos como grado absoluto y parte literal, se propone reforzarlos con estrategias focalizadas. En conjunto, los resultados confirman que la contextualización, la manipulación concreta y la mediación lúdica optimizan el pensamiento algebraico, promoviendo aprendizajes significativos, reflexivos y transferibles a otros contextos educativos.

Conclusiones

La investigación realizada en la Institución Educativa Pablo Sexto evidenció que las dificultades en el aprendizaje del álgebra no se deben únicamente a su lenguaje simbólico, sino a la desconexión entre el conocimiento escolar y la experiencia cotidiana. Al transformar el aula en un espacio de exploración, los estudiantes lograron vincular conceptos algebraicos con su entorno, lo que facilitó la comprensión, redujo la ansiedad y fortaleció la motivación. La gamificación, la

modelización matemática y el aprendizaje colaborativo fueron claves para fomentar la autonomía, la argumentación y el pensamiento crítico.

El impacto actitudinal fue notable: los alumnos pasaron de la apatía al entusiasmo, mostrando mayor sentido de pertenencia y confianza en sus capacidades. En lo cognitivo, se observaron avances en la identificación de términos semejantes, uso de variables y aplicación de procedimientos, aunque persistieron dificultades en conceptos más abstractos como el grado absoluto.

Se recomienda fortalecer la formación docente en metodologías activas, promover espacios de análisis y diseñar estudios longitudinales que evalúen la permanencia de los aprendizajes. Finalmente, se propone diversificar los escenarios educativos, llevando el álgebra a contextos reales que potencien su sentido social y emocional.

Referencias

Cabral-Martínez, E. R. (2021). *Estratégica didáctica para Desarrollar la Competencia Resuelve Problema Utilizando expresiones algebraicas en Estudiantes del Segundo Grado de la Educación Secundaria del Colegio San Ramon I del Año Escolar 2020-2021, Santo Domingo*. Santo Domingo: UNAPEC. Universidad APEC.

D'Amore, B. (2008). Epistemología, didáctica de la matemática y prácticas de enseñanza. Enseñanza de la matemática. *ASOVEMAT (Asociación Venezolana de Educación Matemática), 17*(1), 87-106. https://juliobaigorria.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/epistemologia-didactica-y-practicas.pdf

D'Amore, B., & Fandiño-Pinilla, M. I. (2001). Matemática de la Cotidianidad. *PARADIGMA, 22*(1) 1-8. https://mail.revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/260

Gascón, J., Bosch, M., & Bolea, P. (2001). ¿Cómo se construyen los problemas en didáctica de las matemáticas? *Educación Matemática,3*(3), 22-63. https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol13/03Gascon.pdf

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. Interamericana Editores, S.A.

Jara-Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos.* CINDE.

Londoño M., & G. M. (2008). Aprendizaje colaborativo presencial, aprendizaje colaborativo mediado por computador e interacción: aclaraciones, aportes y evidencias. *Revista Q. Educación, comunidad, tecnología,2*(4), 2-20. https://repository.upb.edu.co/server/api/core/bitstreams/e2f2325e-b1e7-4aaa-a848-86fa192be536/content

Ministerio de Educación MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* [Documento en línea] Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional MEN. https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas

Ortiz-Villegas, O. P. (2021). *Secuencia didáctica para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de las expresiones algebraicas mediada por situaciones problema en el grado octavo en la I.E Concejo Municipal de Itagüí*. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Rivera-Machado, A. Y. (2018). *La evaluación un proceso que dinamiza la gestión en el aula* [Documento en línea]. RiUPTC. Repositorio Institucional IUPTC, 962-978. https://repositorio.uptc.edu.co/entities/publication/358b1009-eb95-4391-9f2b-3721765a7b4b

Rodríguez-Reyes, V. M. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *RA XIMHAI, 10*(5), 445-456. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134027

Valencia-Giraldo, J. (2023). *El laboratorio de matemáticas como estrategia de aprendizaje de la ecuación lineal, empleado en la resolución de problemas aplicado en los estudiantes de grado octavo del Centro Educativo Industrial Luis Madina. Cali* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/18b811fe-7059-47cb-87cc-a1c0da7f42ad/content

Zabala-Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona, España: Editorial Graó, de Serveis Pedagógics.

Zambrano Álava, A. P., Luque-Alcívar, K. E., Lucas Zambrano, M., & Lucas Zambrano, A. T. (2020). La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dom. Cien,6*(3), 349-369. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231614

Sistematización. Las competencias ciudadanas como eje de aprendizaje en preescolar

Sebastián Bolaños Minda
Estudiante de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales
sebastianminda92@hotmail.com

Introducción

La sistematización de experiencias pedagógicas constituye una herramienta fundamental para comprender y transformar las prácticas educativas desde la reflexión crítica y el aprendizaje colectivo. En esta socialización, se presenta el proceso de sistematización desarrollado en la Escuela Normal Superior de Pitalito, orientado a analizar la manera en que los docentes de preescolar promueven las competencias ciudadanas a través de estrategias pedagógicas participativas, lúdicas y afectivas.

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo y socio-crítico, que busca no solo describir las experiencias docentes, sino también generar transformaciones en la práctica educativa. Como plantea Jara (2018), “la sistematización es un proceso que permite recuperar el sentido de la experiencia vivida, interpretarla y reconstruirla de manera que se convierta en fuente de conocimiento y mejora”. En este caso, el propósito fue comprender cómo los procesos pedagógicos contribuyen a la formación ciudadana desde la primera infancia, en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Pitalito, que concibe al niño como un sujeto social, activo y transformador de su entorno.

Metodología

La experiencia se desarrolló mediante tres instrumentos principales: entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y directivos docentes, la técnica de la colcha de retazos implementada con niños y maestras, y la revisión documental de planes de aula, mallas curriculares y documentos institucionales. La triangulación de estas fuentes permitió identificar logros, desafíos y aprendizajes que fortalecen la enseñanza de las competencias ciudadanas, entendidas como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas necesarias para convivir en paz y participar activamente en la comunidad educativa.

Este proceso no solo busca visibilizar las buenas prácticas, sino también generar conciencia sobre la necesidad de integrar la educación ciudadana como eje transversal en la formación integral de los niños. En palabras de Vygotsky (1934), “el aprendizaje es un fenómeno social mediado por el lenguaje y la interacción”; por ello, la formación ciudadana debe surgir del diálogo, la cooperación y la construcción colectiva de significados.

El trabajo de sistematización se centró en el grado de Preescolar, donde los docentes implementan diversas estrategias pedagógicas para fomentar la convivencia, la empatía y el respeto. Desde la observación y el análisis, se identificó que la lúdica, el arte y la participación colectiva son los medios más frecuentes para abordar las competencias ciudadanas.

1. Estrategias pedagógicas y prácticas docentes

Las entrevistas aplicadas a los docentes evidenciaron que la enseñanza de las competencias ciudadanas se da de manera transversal, a través de proyectos de aula, actividades de juego simbólico y dinámicas grupales. Las maestras manifestaron que promueven el diálogo y la resolución pacífica de conflictos mediante el uso de cuentos, dramatizaciones y rutinas de convivencia.

Una docente explicó:

"Cada día iniciamos con la asamblea de la mañana, donde los niños expresan cómo se sienten y lo que esperan del día. A partir de allí trabajamos las emociones, el respeto y la escucha activa."

Estas prácticas coinciden con lo expuesto por Piaget (1975), quien plantea que "el desarrollo moral y cognitivo en la infancia surge del intercambio con los demás". Así, las experiencias compartidas en el aula se convierten en espacios de negociación y construcción de normas sociales, donde los niños aprenden el valor de la cooperación y la justicia.

Asimismo, los docentes reconocieron la importancia del juego como herramienta de formación ética. En palabras de Vygotsky (1934), "el juego constituye un espacio privilegiado de desarrollo social, en el cual los niños internalizan roles y aprenden a regular su conducta".

2. La técnica de la colcha de retazos: una experiencia colectiva

Uno de los momentos más significativos del proceso fue la aplicación de la técnica "colcha de retazos", concebida como un taller participativo que permitió visualizar de forma artística las experiencias y emociones vinculadas a la convivencia escolar. Cada docente y niño elaboró un fragmento (retazo) que representaba, mediante dibujos, frases o texturas, lo que significaba para ellos convivir con otros, respetar las diferencias y trabajar en equipo.

El análisis de los retazos permitió identificar tres grandes dimensiones simbólicas:

- La convivencia como afecto: muchos niños dibujaron corazones, abrazos o figuras tomadas de la mano, simbolizando la amistad y la solidaridad.
- El respeto como norma compartida: se representaron gestos de ayuda, palabras amables y la reparación de conflictos.

- La diversidad como valor: algunos retazos mostraron niños de distintos colores o culturas, lo que evidencia el reconocimiento de la diferencia.

Estos hallazgos confirman que los niños son capaces de representar y comprender valores ciudadanos desde su experiencia cotidiana. La colcha, como técnica participativa, no solo generó datos para el análisis, sino que también fortaleció la identidad grupal y el sentido de pertenencia, aspectos fundamentales en la formación ciudadana.

La interpretación de esta actividad se apoya en Berkenbrock-Rosito et al. (2021), quienes afirman que “las metodologías creativas en la investigación cualitativa permiten reconstruir la experiencia educativa desde la emoción y el simbolismo, otorgando protagonismo a las voces de los participantes”.

3. Revisión documental: coherencia entre teoría y práctica

El análisis de los documentos institucionales —PEI, planes de aula, mallas curriculares y manual de convivencia— mostró que la formación ciudadana está declarada como principio transversal del currículo, aunque su aplicación varía según la intencionalidad pedagógica de cada docente.

El PEI enfatiza la formación de sujetos democráticos y solidarios, pero los planes de aula analizados revelan una tendencia a trabajar las competencias ciudadanas de forma implícita, sin establecer indicadores específicos de logro. Esto coincide con lo planteado por César Coll (1997), quien advierte que el currículo debe articular los aprendizajes cognitivos y sociales para garantizar una enseñanza integral.

De igual modo, el Manual de Convivencia (2024) recoge normas y acuerdos institucionales que buscan promover la resolución pacífica de conflictos, aunque el desafío sigue siendo vincular estos principios con las prácticas de aula cotidianas.

La revisión documental, en suma, permitió reconocer que la institución cuenta con bases sólidas para el desarrollo de las competencias ciudadanas, pero requiere una

mayor coherencia entre el discurso institucional y la acción pedagógica, aspecto que la sistematización permitió visibilizar.

Resultados

Los resultados muestran que la sistematización se consolidó como un proceso de aprendizaje colectivo que transformó la mirada sobre las prácticas pedagógicas. La reflexión compartida a partir de la colcha de retazos, las entrevistas y los documentos analizados generó un espacio de autocrítica, de reconocimiento de logros y de identificación de desafíos.

En términos generales, se evidenció que:

1. Las estrategias pedagógicas más efectivas para fortalecer las competencias ciudadanas son aquellas basadas en la lúdica, el arte y la emocionalidad.

2. Los docentes reconocen la necesidad de planificar intencionadamente actividades que vinculen el currículo con los valores ciudadanos.

3. Los niños logran internalizar valores de respeto, cooperación y empatía cuando se les brinda un entorno afectivo y participativo.

A partir de estos hallazgos, se formuló una propuesta de plan de aula denominada “Construyamos juntos la convivencia”, diseñada para fortalecer las competencias ciudadanas desde la interacción cotidiana. Esta propuesta articula las experiencias recogidas en la sistematización y responde a la necesidad de consolidar una práctica coherente con el enfoque institucional.

El plan de aula incluye actividades como la asamblea de emociones, el mural de la amistad y el juego de los acuerdos, las cuales buscan promover la autorregulación emocional y el respeto por las diferencias. Esta propuesta retoma la idea de Paulo Freire (1970) de una educación dialógica y liberadora, donde el aula se convierte en un espacio de encuentro y construcción de sentido.

En coherencia con Jara (2018), la sistematización no solo permitió ordenar la experiencia, sino también aprender de ella. Los docentes participantes expresaron que este proceso los motivó a revisar su planeación, fortalecer el trabajo en equipo y reconocer el impacto emocional de sus prácticas.

Finalmente, esta experiencia demuestra que la formación ciudadana en preescolar no puede reducirse a normas o rutinas, sino que debe vivirse en la interacción cotidiana, en el juego y en la palabra. El valor principal del proceso radica en haber recuperado las voces y los sentimientos de los niños y docentes, convirtiendo la experiencia en conocimiento transformador.

Como cierre reflexivo, se reconoce que la sistematización es un acto político y pedagógico que invita a mirar la escuela desde dentro, a valorar lo vivido y a proyectar nuevas formas de enseñar y convivir. En palabras de Santos Guerra (2002), “educar es creer en las posibilidades del ser humano”, y esta experiencia confirma que esas posibilidades comienzan a construirse desde la primera infancia, cuando se enseña a convivir con los otros en un ambiente de respeto, diálogo y amor

Referencias

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ed. Fausto.

Berkenbroc-Rosito, M. M., Souza, J. P., & Souza, S. (2021). “Colcha de retazos”, experiencia estética y narrativa autobiográfica: El arte de la escucha en la formación inicial del docente. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 29*(113), 1024-1044. https://doi.org/10.1590/s0104-403620210002902907

Coll, C. (2007). *Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar.* Paidós Mexicana.

Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*.Siglo XXI.

Santos, M. Á. (2006). La escuela que aprende (4ta ed.). Morata S.L.

Fortalecimiento de las habilidades ciudadanas y su impacto en la construcción de una cultura ambiental en los estudiantes del grado 10° de la Institución Educativa Agropecuaria Gustavo Posada de Istmina, Chocó

Lille Limary Mosquera Mena
lille2482@gmail.com
Edid Yesenia Mosquera Mosquera
yerei0823@gmail.com
Diana Leidy Campo Caicedo
dianaleidy01@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Introducción

La educación actual enfrenta el desafío de formar sujetos éticos, críticos y comprometidos con su entorno, capaces de responder a las problemáticas sociales y ambientales contemporáneas. En contextos rurales como Istmina (Chocó), donde la comunidad mantiene una estrecha relación con la naturaleza, las tensiones entre desarrollo y sostenibilidad se vuelven evidentes. En este escenario, la escuela adquiere un papel protagónico como espacio de transformación social, ambiental y ciudadana.

La presente experiencia de sistematización, desarrollada en la Institución Educativa Agropecuaria Gustavo Posada, buscó fortalecer las habilidades ciudadanas de los estudiantes del grado décimo, con el fin de contribuir a la construcción de una cultura ambiental crítica y participativa.

La relevancia del estudio radica en que promueve una educación integral que vincula la ética, la ecología y la acción social, integrando el pensamiento freireano de la educación como práctica de libertad (Freire, 1997) con las perspectivas

contemporáneas de ciudadanía ecológica y gestión curricular sostenible (Dobson, 2003; Novo, 2021). El proceso responde a la necesidad de que las instituciones rurales articulen la educación ambiental con la formación ciudadana para superar la fragmentación entre conocimiento y acción.

Tal como advierte Sauvé (2020), educar para la sostenibilidad implica transformar los modos de pensar y sentir la relación con el ambiente, promoviendo la corresponsabilidad y la participación activa. En esta línea, la experiencia desarrollada integra la reflexión, la praxis y la participación comunitaria como elementos esenciales para construir una conciencia ecológica situada en el territorio chocoano.

El trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo, participativo y experiencial, sustentado en metodologías activas que fomentaron el aprendizaje significativo. Las encuestas, entrevistas y revisión documental permitieron reconstruir las prácticas pedagógicas de la institución y comprender cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje han incidido en la construcción de ciudadanía ambiental. Las fases metodológicas —reconstrucción, análisis e interpretación— se desarrollaron desde la participación de docentes, estudiantes y familias, quienes aportaron sus vivencias y reflexiones sobre el vínculo entre escuela, comunidad y territorio.

Los resultados evidenciaron que la escuela no sólo enseña sobre el ambiente, sino que lo convierte en experiencia vital. Proyectos como huertas escolares, campañas ecológicas y foros juveniles se consolidaron como escenarios de aprendizaje-servicio (Tapia, 2018), en los cuales los estudiantes asumieron un papel protagónico, liderando acciones de cambio y reflexión.

De esta forma, las habilidades ciudadanas se expresaron en la práctica cotidiana: diálogo, cooperación, resolución de conflictos y compromiso comunitario. La teoría del agenciamiento social, propuesta por autores como Bourdieu (1980) y Latour

(2005), se refleja en la capacidad de los jóvenes para transformar su entorno mediante redes colaborativas entre escuela, familia y comunidad.

En este sentido, los estudiantes no fueron meros receptores de conocimiento, sino agentes activos que impulsaron procesos de mejora ambiental y convivencia pacífica. Asimismo, la cultura ambiental —entendida, según Dobson (2003), como un sistema de valores y prácticas éticas hacia la naturaleza— emergió como una dimensión central del aprendizaje, evidenciada en cambios en los hábitos de los hogares y la consolidación de una identidad ecológica compartida.

La gestión curricular se identificó como el mayor desafío institucional. Aunque la institución cuenta con el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y diversas iniciativas, persiste la necesidad de transversalizar la educación ambiental en todas las áreas del conocimiento. Esto coincide con la propuesta de la UNESCO (2020) y Mezirow (1991), quienes sostienen que el aprendizaje transformador exige continuidad, reflexión y acción colectiva. Los docentes reconocen que el compromiso ambiental debe ser una práctica institucional permanente, no una actividad ocasional. El territorio, en este proceso, adquiere un sentido pedagógico profundo.

El contexto del Medio San Juan —sus ríos, cultivos y tradiciones— se convierte en un aula viva donde la relación entre cultura y naturaleza es el núcleo del aprendizaje. Esta pedagogía del territorio (Novo, 2021) permite que el conocimiento se construya desde la experiencia y la identidad local, reafirmando la escuela como espacio de emancipación y esperanza.

Resultados

La sistematización permitió comprobar que el fortalecimiento de las habilidades ciudadanas contribuye de manera directa a la consolidación de una cultura ambiental sostenible. Los estudiantes desarrollaron actitudes de respeto, empatía y liderazgo, proyectando en la comunidad prácticas de cuidado ambiental y convivencia. La educación ambiental dejó de concebirse como una asignatura

complementaria para convertirse en un proceso integral que articula lo ético, lo emocional y lo político. El diálogo entre teoría y práctica evidenció que la transformación educativa requiere tanto reflexión crítica como acción participativa.

En coherencia con Freire (1997) y Sauvé (2020), educar para el ambiente significa educar para la vida, entendiendo que los saberes solo adquieren sentido cuando se traducen en compromiso colectivo. La experiencia en el Gustavo Posada demuestra que los procesos pedagógicos contextualizados pueden generar cambios reales en los comportamientos y en la conciencia social de los jóvenes.

En síntesis, la escuela se reafirma como un espacio político y pedagógico donde convergen ciudadanía, ética y sostenibilidad. La articulación entre habilidades ciudadanas, agenciamiento social, cultura ambiental y gestión curricular revela un modelo educativo transformador que puede ser replicado en otros contextos rurales del país. Educar en y para el territorio significa, finalmente, sembrar esperanza y construir comunidad desde la acción compartida.

Referencias

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Novo, M. (2021). Educación ambiental: Pedagogía del territorio y esperanza. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Implementación de estrategias de lectoescritura en estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Rural El Filo de Damaquiel

Juana María Naar
naarjuana@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

Esta sistematización documenta el proceso y resultados de un proyecto de lectoescritura implementado con 18 estudiantes de tercer grado en la Institución Educativa El Filo de Damaquiel, Sede Las Placitas, San Juan de Urabá, Antioquia. El estudio identifica una brecha significativa entre la comprensión literal consolidada (85-90% de aciertos) y las habilidades inferenciales y críticas emergentes (40-50%), así como una paradoja entre creatividad narrativa y deficiencias técnicas en escritura.

La pertinencia cultural emergió como mediador cognitivo relevante, mostrando desempeño superior en textos vinculados al contexto rural. Los hallazgos revelan un patrón de "competencia fragmentada" donde coexisten habilidades básicas consolidadas con limitaciones en competencias de orden superior, junto con alta motivación lectora desaprovechada pedagógicamente.

Palabras clave: Comprensión lectora, Escritura creativa, Educación rural,

Pertinencia cultural, Sistematización pedagógica.

Introducción

La comprensión lectora y la producción escrita constituyen competencias fundamentales para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Sin embargo, en contextos rurales colombianos, estas habilidades enfrentan desafíos particulares derivados de condiciones socioeconómicas, limitaciones de recursos educativos y diseños curriculares descontextualizados. Según datos del Ministerio de Educación Nacional, para 2021 Colombia tenía una matrícula rural del 24,4% con 2.392.624 niños y jóvenes, evidenciando la necesidad de comprender las dinámicas específicas del aprendizaje en estos contextos.

La Institución Educativa El Filo de Damaquiel, ubicada en el corregimiento del mismo nombre en San Juan de Urabá, Antioquia, representa un caso característico de escuela rural colombiana. La Sede Las Placitas atiende población estudiantil proveniente de familias dedicadas principalmente a actividades agrícolas, con acceso limitado a materiales de lectura diversificados y exposición reducida a prácticas letradas fuera del ámbito escolar. Esta realidad motiva la implementación de intervenciones pedagógicas contextualizadas y la necesidad de documentar sistemáticamente sus procesos y resultados.

Objetivo general

Sistematizar el proceso y los resultados de la implementación de un proyecto de lectoescritura en estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa El Filo de Damaquiel, Sede Las Placitas, corregimiento El Filo de Damaquiel, municipio de San Juan de Urabá, Antioquia, para identificar estrategias efectivas, documentar aprendizajes y proponer mejoras futuras.

Objetivos específicos

- Analizar la progresión del aprendizaje en comprensión lectora diferenciando niveles literal, inferencial y crítico

- Caracterizar las fortalezas y limitaciones en producción escrita creativa; identificar el papel del contexto cultural rural como mediador del aprendizaje
- Generar recomendaciones pedagógicas fundamentadas en los hallazgos.

Marco conceptual

La comprensión lectora se define como un proceso interactivo donde el lector construye representaciones organizadas y coherentes del contenido textual mediante la integración de información explícita con conocimientos previos y esquemas cognitivos. Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022) identifican tres niveles específicos que deben desarrollarse para alcanzar comprensión textual completa: literal, inferencial y crítico.

El nivel literal implica identificación y recuperación de información explícita en el texto, incluyendo reconocimiento de personajes, acciones, lugares y datos directamente mencionados. Este nivel, aunque fundamental, constituye apenas el umbral de la comprensión. El nivel inferencial requiere integración de información textual con conocimientos previos para deducir significados implícitos, intenciones de personajes, relaciones causales y consecuencias no explicitadas. El nivel crítico involucra valoración, juicio y posicionamiento personal fundamentado respecto al contenido, estructura o propósitos del texto.

Snow (2020) documenta que el desarrollo inferencial requiere procesos cognitivos complejos que maduran gradualmente entre los 8 y 11 años. Contreras-Morales (2021) argumenta que comprender un texto permite al estudiante avanzar académicamente al descifrar el código de la letra impresa para que tenga significado y produzca comprensión hasta formar esquemas mentales de aprendizaje. Rojas et al. (2025) identifican que, en contextos rurales colombianos, 68% de estudiantes alcanza niveles adecuados en comprensión literal mientras solo 32% logra desempeños satisfactorios en comprensión inferencial.

La comprensión lectora es un proceso activo mediante el cual el lector construye significado a partir del texto, integrando la información explícita con sus conocimientos previos y estructuras cognitivas. Según Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022), este proceso se desarrolla en tres niveles: literal, inferencial y crítico. El nivel literal se centra en reconocer datos y elementos directamente expresados; el inferencial exige deducir significados implícitos y relaciones no evidentes; y el crítico implica emitir juicios razonados sobre el contenido.

Investigaciones como las de Snow (2020) y Contreras-Morales (2021) destacan que el pensamiento inferencial se consolida progresivamente durante la niñez media, mientras que estudios recientes en zonas rurales de Colombia (Rojas et al., 2025) muestran que, aunque la mayoría de los estudiantes domina la comprensión literal, persisten dificultades notorias en los niveles inferencial y crítico, evidenciando la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas al razonamiento y la interpretación profunda.

Resultados

La Institución Educativa Rural El Filo de Damaquiel, sede Las Placitas, desarrolló durante el año escolar 2024-2025 un proyecto pedagógico orientado al fortalecimiento de la lectoescritura, ajustado a las condiciones y necesidades del contexto rural. A partir de una prueba diagnóstica inicial, se identificaron distintos niveles de desempeño y dificultades en decodificación, fluidez y comprensión lectora, así como una baja participación familiar en los hábitos lectores.

El proceso se organizó en cuatro periodos académicos: diagnóstico y comprensión lectora, lectura en voz alta y expresión oral, producción escrita y lectoescritura con identidad cultural. Las actividades promovieron la lectura de textos rurales, la narración grupal y la escritura creativa basada en mitos y leyendas locales.

Los resultados evidenciaron avances en entonación, seguridad, coherencia textual y motivación hacia la lectura, con un 94.1 % de estudiantes manifestando agrado

por esta práctica, aunque aún persiste el reto de fortalecer el acompañamiento familiar y ampliar los espacios de lectura en casa.

Conclusión

Esta sistematización documenta proceso y resultados de implementación de proyecto de lectoescritura con estudiantes de tercer grado en contexto rural de San Juan de Urabá, Antioquia, identificando estrategias efectivas, aprendizajes significativos y áreas de mejora. Los hallazgos principales se organizan en cuatro ejes conceptuales:

Primero, existe brecha significativa entre comprensión literal consolidada (85-90% de aciertos) y habilidades inferenciales y críticas emergentes (40-50%). Esta desigualdad no es meramente cuantitativa sino cualitativa, manifestándose en respuestas incompletas, reproducción literal sin procesamiento profundo y valoraciones críticas simples sin sustentación.

Este patrón coincide con investigaciones previas en contextos rurales colombianos y sugiere predominancia de prácticas pedagógicas centradas en decodificación que descuidan enseñanza explícita de estrategias metacognitivas.

Referencias

Snow, C. E. (2020). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.* RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html

Rojas, B. I., Salas, L. O., Ramos, E., & Ramírez Ríos, A. (2025). Análisis de la comprensión lectora en la educación básica: una revisión sistemática. *Revista Tribunal, 5*(12), 162-177. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.200

Morales, L., & Pulido-Cortés, O. (2023). Alfabetización inicial: travesías al mundo de la lectura y la escritura. *Praxis & Saber, 14*(37), e14732.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592023000200006

Ramírez-Sierra, C. M., & Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de educación básica primaria. *Ikala, revista de lenguaje y cultura,* *27*(2), 484-502. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255073750012

Despertando palabras en estudiantes de básica primaria:

"Un viaje creativo hacia la lectoescritura"

Eduardo Erney Alvarado Buesaquillo
alvarado02@hotmail.com
Jhonathan Pérez Galíndez
perez55912@gmail.com
Lizeth Paola Villamuez Pardo
lizethvillamuez@hotmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

El presente artículo recoge y reflexiona sobre una experiencia pedagógica desarrollada en zonas rurales de los municipios de Herveo y Fresno, en el norte del Tolima (Colombia). Su propósito fue fortalecer la lectura y la escritura en niños y niñas de educación primaria mediante estrategias lúdicas, recreativas y participativas que despertaran la curiosidad y el gusto por aprender.

El proyecto surgió como respuesta a una problemática visible: la escasa motivación hacia la lectura y escritura, influenciada por factores socioeconómicos, el acceso limitado a materiales educativos y la poca participación de las familias en la vida escolar.

Desde un enfoque cualitativo y participativo, se recogieron las voces de estudiantes, docentes y padres de familia a través de observaciones, entrevistas y mesas de diálogo. Las actividades implementadas —clubes de lectura, bingos de palabras, creación de libros ilustrados, lectómetro y jornadas familiares— evidenciaron mejoras notables en fluidez y comprensión lectora, expresión escrita y vínculo escuela-familia.

Palabras clave: Lectoescritura, Estrategias lúdicas, Aprendizaje significativo, Contexto rural.

Introducción

El proyecto se llevó a cabo en tres sedes rurales pertenecientes a las instituciones educativas Juan XXIII (Gabriela Mistral y La Picota) y La Aguadita (Holdown). En estas comunidades, la mayoría de las familias se dedica a la agricultura y la ganadería, en medio de condiciones económicas limitadas que dificultan el acompañamiento familiar a los procesos escolares.

Los niños y niñas, con edades entre 7 y 11 años, presentaban bajo hábito lector y dificultades en la escritura. Sin embargo, más que desinterés, se identificó una ausencia de metodologías que conectaran la lectura con el disfrute y la creatividad.

Objetivos

Ante este panorama, el equipo docente diseñó una intervención pedagógica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y en la lúdica, con tres objetivos principales:

- Promover la creatividad y el gusto por la lectura y la escritura.
- Diseñar un proyecto participativo que integrara lectura, dramatización y creación literaria.
- Vincular activamente a las familias en el proceso educativo.

El propósito central fue devolver a la lectura y la escritura su valor como herramientas de desarrollo integral, cultural y social, capaces de fortalecer la relación entre escuela, familia y comunidad.

Marco referencial

La experiencia se sustentó en enfoques socioconstructivistas y psicolingüísticos que reconocen el aprendizaje como un proceso social y cultural.

Vygotsky destacó la importancia de la interacción para la construcción del conocimiento; Ferreiro (1998) explicó que leer y escribir son procesos entrelazados y profundamente contextuales; y Maco-Inga y Contreras (2013) recordaron que la lectoescritura trasciende el aula, pues implica comunicarse y construir sentido en la vida cotidiana.

De igual modo, Abós-Olivares et al. (2017) resaltaron la cooperación y la motivación en escuelas rurales multigrado, mientras que Acosta et al. (2021) evidenciaron el valor de las herramientas digitales —como WhatsApp— para fortalecer la comunicación educativa con las familias. Por su parte, Daza y Villanueva (2020) propusieron la escritura de cuentos como una estrategia creativa que combina lo lúdico y lo cultural, y Ortega y Cárcamo (2018) subrayaron el papel mediador del docente y la relevancia del vínculo familia-escuela.

En conjunto, estas perspectivas coinciden en que el aprendizaje significativo requiere motivación, colaboración y contextualización, especialmente en entornos rurales donde la realidad de los estudiantes debe ser punto de partida para toda acción educativa.

Metodología

La experiencia fue sistematizada a partir de un enfoque cualitativo y participativo, siguiendo la propuesta de Jara (2018), orientada a comprender los aprendizajes derivados de la práctica pedagógica. Unidad de análisis: el interés y la motivación por la lectoescritura. Población participante: 37 estudiantes de grados 3° a 5° y sus respectivas familias.

Técnicas de recolección de información

Observación participante para identificar comportamientos y actitudes frente a la lectura, Entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y padres de familia, Mesas redondas para promover el diálogo colectivo y la reflexión sobre la experiencia.

El proceso se desarrolló en cuatro momentos:

- Identificación de causas de desmotivación lectora.
- Diagnóstico participativo con apoyo de las familias.
- Implementación de estrategias lúdicas y proyectos ABP.
- Evaluación de resultados mediante productos escritos e ilustrados elaborados por los estudiantes.

De este proceso emergieron cuatro categorías de análisis:

- Motivadores y desmotivadores de la lectoescritura.
- Relación familia-trabajo-economía.
- Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Lectoescritura en el contexto rural.

Estrategias y experiencias significativas: Las estrategias implementadas buscaron integrar el juego, la lectura y la creatividad, haciendo del aprendizaje una experiencia vivencial y significativa.

a) El Lectómetro

Herramienta diseñada para medir avances en comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico. En las primeras sesiones se evidenciaron diferencias notorias entre los grados, pero tras varias semanas, los estudiantes mostraron mayor autonomía, mejor capacidad de inferencia y pensamiento crítico. Se sentían motivados al registrar sus progresos y al solicitar nuevos libros para leer en casa.

b) Bingo de palabras

Actividad que combinó lectura, ampliación de vocabulario y escritura creativa. Aunque al inicio se observó un vocabulario limitado, la práctica constante permitió

mejorar la expresión escrita y la organización textual. El proceso culminó con la elaboración de un libro colectivo ilustrado por los propios estudiantes.

c) Club de lectura “El jardín de los libros”

Espacio destinado a fomentar el pensamiento crítico, la expresión oral y el trabajo colaborativo. A través de lecturas compartidas, dramatizaciones y el uso de recursos digitales, los estudiantes fortalecieron la confianza, la empatía y la comunicación. El club se consolidó como un espacio de encuentro y crecimiento emocional, más allá de los logros académicos.

Estas experiencias evidenciaron que la motivación lúdica y la participación familiar son factores determinantes para el desarrollo de la competencia lectora y escritora.

Resultados

a) Motivadores y desmotivadores

Los temas preferidos por los estudiantes fueron los cuentos ilustrados, las historias fantásticas y las actividades dinámicas. La lúdica se consolidó como herramienta clave para despertar el gusto por la lectura. Sin embargo, persistieron obstáculos relacionados con la falta de acompañamiento familiar, la escasez de materiales y las condiciones de pobreza que limitan el tiempo y la participación en las tareas escolares.

b) Vinculación familia-trabajo-economía

El contexto rural condiciona la dinámica familiar: muchos padres trabajan extensas jornadas agrícolas y los niños suelen colaborar en estas labores, algunos padres también, carecen de tiempo o conocimientos para acompañar las tareas. El analfabetismo adulto sigue siendo significativo (11.4 % en el Tolima). A pesar de ello, el proyecto logró movilizar a las familias, que participaron en actividades de lectura compartida, narración de cuentos y creación de materiales. Este acercamiento fortaleció tanto los aprendizajes como los vínculos afectivos.

c) Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El ABP permitió conectar la lectura y la escritura con la vida cotidiana. Los estudiantes desarrollaron proyectos inspirados en su entorno —como relatos sobre el café, los animales o las tradiciones campesinas—, integrando arte, ciencia y cultura. El docente asumió el rol de mediador, y los estudiantes, el de protagonistas activos. Esta metodología fomentó la comprensión lectora, la expresión escrita y la confianza comunicativa.

d) Lectoescritura en el contexto rural

Antes del proyecto, predominaban metodologías centradas en la repetición y la memorización, poco efectivas en aulas multigrado. Con la implementación de estrategias participativas, se evidenció un cambio pedagógico hacia prácticas más dinámicas, creativas y contextualizadas. Los docentes destacaron la cooperación familiar y el entusiasmo generado en los estudiantes, reconociendo que enseñar en lo rural exige sensibilidad, flexibilidad y creatividad.

Conclusiones

La experiencia permitió reconocer que la lectoescritura trasciende los límites académicos: constituye una herramienta de desarrollo emocional, social y cognitivo.

El contexto rural presenta múltiples desafíos —pobreza, baja escolaridad parental, falta de materiales— que inciden en la motivación lectora, pero también ofrece un terreno fértil para la innovación pedagógica.

Las estrategias lúdicas y participativas, como el lectómetro, el bingo de palabras y el club de lectura, lograron despertar el interés por la lectura y fortalecer las competencias comunicativas.

La participación familiar, aunque inicialmente limitada, se consolidó como elemento clave para los avances obtenidos. En muchos casos, los propios padres redescubrieron el placer de leer y escribir junto a sus hijos.

El Aprendizaje Basado en Proyectos se reveló como una metodología pertinente, inclusiva y efectiva en contextos rurales, favoreciendo aprendizajes significativos y contextualizados.

El proyecto fortaleció la relación entre escuela, familia y comunidad, generando un modelo replicable que promueve la equidad educativa. Se recomienda incorporar indicadores de impacto y documentación visual en futuras iniciativas, así como ampliar la red de participación comunitaria.

La continuidad de experiencias de este tipo, acompañada de procesos de seguimiento y adaptación constante, puede generar transformaciones duraderas en las comunidades rurales.

Referencias

Zapata, T. I. (2020). *El juego como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de lectura y escritura en el grado primero* [Tesis de Maestría Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB.]. http://hdl.handle.net/20.500.

Acosta, G. A., López, I. d., & Melo, J. S. (2021). El whatsapp como instrumento de enseñanza-aprendizaje en la educación rural. *PANORAMA, vol. 16*(30), 1-14. https://www.redalyc.org/journal/3439/343969897007/343969897007.pdf

Bertrand R. ((2015). https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky.

Daniela, R. M. (2025). Alerta Tolima. *Alerta Tolima*. https://www.alertatolima.com/noticias/tolima/el-11-del-tolima-sigue-sin-saber-leer-ni-escribir-analfabetismo-en-la-lupa-del-gobierno

Ferreiro, E. (1998). Alfabetización, teórica y práctica. En E. Ferreiro *Alfabetización, Teoría y práctica* (p. 6). Siglo XXI.

Maco-Inga, E. C., & Solis, E. J. (2013). Leer y escribir más allá de la escuela. *Horizonte de la Ciencia, 3*(4), 67-70https://www.redalyc.org/journal/5709/570960879010/.

Intriago, E. F. (2022). La motivacion en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. *Revista Educare,* 476-495. https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1641

Jara-Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá.

Ortega-Arias, M. D., & Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación, 27*(52), 98-118. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=717876791006.

Martínez, M. D., & Meneses, R. V. (2020). La escritura de cuentos: estrategia para potenciar el proceso escritor en niños. *Linhas Críticas, 26*, 1-12. https://www.redalyc.org/journal/1935/193567257063/.

Olivares, P. A., Sabaté, C. T., & Busquets, J. F. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. *Sinéctica, 49*, 1-17. https://www.redalyc.org/journal/998/99854580006/

Rodríguez Mora, A. M., & Martínez, F. E. (2016). *La participación de los padres de familia en el proceso Educativo* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/dbbe9b19-05d3-4c73-b755-587570992519/content

http://hdl.handle.net/11371/1052

Rodríguez, L. Á. (2023). *Un currículo pertinente al contexto rural para fortalecer el proceso de lectoescritura.* Huellas.

Vance, N. (2024). *Joyce Epstein's School-Family-Community Partneship Model* [Documento en línea]. https://www.ebsco.com/research-starters/education/joyce-epsteins-school-family-community-partnership-model

Vásquez-Vásquez, G. A. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11,* 1-15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103289

Vissani, L. E., Scherman, P., & Fantini, N. D. (2017). *Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* [X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017]. https://www.aacademica.org/000-067/173.pdf

Fortalecimiento de la lectoescritura en niños de primaria de una escuela rural indígena en Maicao, La Guajira

Andy Andrés Chima Gaspar
andychima35@gmail.com
Miguel Alberto Ávila De La Cruz
miguelaviladelacruz75@gmail.com
Yanelis Coronel Barrios
yaneliscoronelbarrios@gmail.com
Estudiante de la maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

El proyecto sistematiza una experiencia de fortalecimiento de la lectoescritura desarrollada en 2024 con 20 estudiantes wayuu de quinto grado en la sede Pasipamana (Maicao, La Guajira). A través de un enfoque intercultural que integró cartillas, libros y TIC, se evidenciaron transformaciones significativas en las competencias comunicativas y en la valoración cultural de los estudiantes.

Los resultados incluyen una reducción notable de la ansiedad lectora (del 75% al 30%), una mejora en las habilidades escriturales (85% reportó escribir mejor) y un fortalecimiento de la identidad cultural (75% valoró más su cultura). Estrategias como el rincón de lectura intercultural, los audiolibros bilingües y la escritura de mitos tradicionales demostraron que la educación culturalmente pertinente potencializa tanto el aprendizaje académico como la revitalización cultural.

Palabras claves: Educación intercultural, Lectoescritura Pueblos indígenas, TIC educativas.

Introducción

Las comunidades wayuu de La Guajira enfrentan desafíos históricos en el desarrollo de competencias comunicativas debido a la tensión entre la lengua materna (wayuunaiki) y el uso escolar del español como lengua dominante. En la sede Pasipamana se evidenciaban bajos niveles de lectoescritura, nerviosismo al leer en público y escasas oportunidades de trabajar contenidos significativos para los estudiantes.

Esta problemática no correspondía únicamente a factores individuales, sino a la falta de modelos pedagógicos pertinentes culturalmente. El proyecto surge como respuesta a la necesidad de integrar estrategias interculturales que respeten la oralidad y cosmovisión wayuu, al tiempo que potencien el desarrollo académico en español.

Justificación

La educación intercultural en Colombia requiere modelos replicables que articulen tradición cultural, competencias comunicativas y uso de tecnologías. La sistematización de este proyecto es relevante porque evidencia transformaciones reales en estudiantes indígenas de un contexto rural históricamente marginado. Permite comprender cómo el reconocimiento cultural, la participación comunitaria y las TIC pueden mejorar la lectoescritura y fortalecer la identidad étnica. Además, aporta evidencia empírica para orientar políticas educativas y prácticas pedagógicas en territorios étnicos, donde aún predominan modelos ajenos a las realidades culturales de los estudiantes.

Referente conceptual

La educación intercultural se concibe como un diálogo horizontal entre sistemas de conocimiento, donde la oralidad, la identidad y la cosmovisión indígena son

elementos centrales (Walsh, 2020). Para los wayuu, la palabra tiene un valor espiritual y comunitario, por lo que la lectoescritura requiere estrategias que respeten esa tradición (Castillo et al., 2018).

Estudios latinoamericanos demuestran que los enfoques bilingües fortalecen el desarrollo cognitivo y afectivo (López, 2020). En cuanto a las TIC, investigaciones señalan que su efectividad en contextos indígenas depende de la pertinencia cultural del contenido (Suárez et al., 2015; UNICEF, 2024). Estos fundamentos respaldan el diseño del proyecto y explican los resultados en lectura, escritura e identidad cultural.

Objetivo general

Sistematizar la experiencia de fortalecimiento de la lectoescritura mediante estrategias interculturales y TIC en estudiantes wayuu de primaria, identificando factores de éxito, dificultades superadas y aprendizajes transferibles a contextos similares.

Objetivos específicos

* Analizar las transformaciones en las competencias comunicativas de los estudiantes.

* Identificar el impacto del enfoque intercultural en la valoración cultural e identidad étnica.

* Evaluar la efectividad de las TIC en la preservación y transmisión cultural.

* Formular recomendaciones para modelos educativos interculturales.

Metodología

Se utilizó un enfoque cualitativo interpretativo basado en investigación-acción participativa. La sistematización se desarrolló en tres fases: recuperación de la experiencia (enero-abril 2025), análisis crítico (mayo-agosto) y formulación de aprendizajes (septiembre-octubre).

Las unidades de trabajo fueron 20 estudiantes wayuu de quinto grado. Se aplicaron entrevistas estructuradas, observación participante, registros audiovisuales y análisis de producciones escritas. La triangulación permitió integrar la evidencia empírica con literatura académica y antecedentes latinoamericanos en educación intercultural.

Resultados

1. Transformación emocional en la lectura:

El nerviosismo al leer disminuyó del 75% al 30%.

Los estudiantes expresaron sentirse más seguros y con menos temor al juicio de sus pares.

El rincón de lectura intercultural favoreció ambientes de confianza y apropiación cultural.

2. Fortalecimiento de la escritura:

El 85% reportó escribir mejor.

La escritura de mitos, cartas y diarios facilitó la expresión personal y cultural.

La escritura bilingüe fortaleció la conciencia metalingüística.

3. Integración tecnológica pertinente:

El 80% valoró los audiolibros bilingües como recurso “divertido y útil”.

Las TIC potenciaron la comprensión de mitos wayuu y la participación estudiantil.

4. Revaloración cultural:

El 75% afirmó valorar más su identidad wayuu.

La participación de sabedores fortaleció el vínculo escuela-comunidad.

Conclusiones

La experiencia demostró que la educación intercultural, cuando es auténtica y dialogada, transforma tanto las competencias académicas como la identidad cultural de los estudiantes. El proyecto evidencia que las TIC, si se integran con pertinencia cultural, fortalecen la oralidad, la escritura y la autoestima. Asimismo, confirma que la participación comunitaria es esencial para generar aprendizajes significativos. Este modelo es replicable en otros territorios indígenas y constituye un aporte relevante para la educación intercultural bilingüe en Colombia.

Referencias

Castillo, J., Fuenmayor, A., & Ipuana, J. (2018). *Educación propia y tradición oral wayuu*.

Carrillo, M. (2022). Colonialidad lingüística en comunidades indígenas de Colombia.

García, L. (2024). Políticas públicas y educación étnica en Colombia.

Hernández-Loeza, S., et al. (2021). Escritura reflexiva en contextos interculturales.

López, L. (2020). Educación intercultural bilingüe en América Latina.

Suárez, P., Rodríguez, E., & Gutiérrez, D. (2015). TIC y alfabetización en comunidades indígenas.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2024). Tecnología y pertinencia cultural en educación indígena.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2008). Educación

El cuaderno viajero como estrategia de memoria cultural, tradición oral y construcción colectiva

Luz Ney Triana
crisol3003@gmail.com
Andrea Muñoz Viasus
andrea.munoz@elpalmar.edu.co
Carolina Salgar Franco
carosalgar@gmail.com
Estudiantes Maestría en Educación de la Universidad de Manizales

Introducción

La experiencia significativa denominada "El cuaderno viajero" fue implementada como parte integral del proyecto de lectoescritura "La magia de las palabras construyendo territorios y culturas". Este proyecto se originó con el propósito de despertar el interés por la lectoescritura y mitigar el bajo rendimiento académico de los estudiantes.

La implementación se llevó a cabo en la Institución Educativa Técnica Carlos Blanco Nassar, específicamente en la sede La Cabaña, ubicada en la vereda Palomar del municipio de Anzoátegui, Tolima. Comenzó en 2018 y se dirigió a un grupo de aproximadamente 50 estudiantes de los grados sextos y séptimos, con edades entre los 11 y 14 años, incluyendo la participación de sus padres, cuidadores y tres docentes.

Impacto y Alcance

Esta experiencia permitió tener un gran avance en el proceso de integración entre la escuela y la comunidad ya que acercó a dos entornos inmersos dentro del mismo territorio que se encontraban desarticulados. Su impacto positivo, llevó a su

implementación continua en los procesos diferentes procesos académicos de la vida institucional.

El Cuaderno Viajero se convirtió en una herramienta que rescató las memorias del territorio, permitió mejorar la participación de las familias en actividades escolares y su corresponsabilidad en contexto educativo, generó aprendizajes significativos en toda la comunidad educativa, además fortaleció y potenció los saberes populares, los lazos de compañerismo, y la familiaridad.

Se enmarca en la metodología de la sistematización de experiencias y es una herramienta fundamental para identificar y comprender los saberes de los estudiantes, permitiendo conocer cómo gestionan los conceptos de clase al articularlos con las experiencias y saberes que traen de sus hogares. La participación de las familias fue fundamental en el desarrollo del cuaderno viajero.

Previo a la implementación de la estrategia, se realizó una sensibilización a las familias sobre la importancia de su rol en la producción de contenidos, brindando una lluvia de ideas sobre las temáticas que podrían plasmarse en el “cuaderno viajero”

Con la llegada del cuaderno a cada hogar, el propósito era que los participantes (estudiantes y familias) plasmaran allí sus vivencias, experiencias o saberes culturales. Además de crear sus propios contenidos, la estrategia promueve la lectura de las experiencias que otros estudiantes y padres de familia ya han producido.

Esto llevó a los estudiantes a la reflexión sobre diversas problemáticas presentes en su contexto, analizándolas y plasmando sus causas y afectaciones en el cuaderno, lo que les permitió reconocer y valorar la diversidad de conocimientos y perspectivas al leer las experiencias de sus pares.

Objetivos y Preguntas Orientadoras del Estudio

Objetivo General

El propósito principal del estudio es:

Sistematizar la experiencia significativa de la estrategia de lecto-escritura "cuaderno viajero.

Establecer su relación con la memoria cultural, la tradición oral, y las prácticas de intercambio cultural en el contexto de la relación comunidad-escuela de la Institución Educativa Técnica Carlos Blanco Nassart, sede La Cabaña, Anzoátegui - Tolima.

Objetivos Específicos

Identificar las prácticas de memoria cultural y tradición oral que fortalecieron el aprendizaje en los jóvenes participantes de la estrategia.

Comprender las prácticas de intercambio cultural y construcción colectiva generadas a partir de la relación comunidad-escuela en el desarrollo de la estrategia.

Preguntas Orientadoras

El estudio se guía por las siguientes preguntas:

¿Cómo la memoria cultural y la tradición oral median en el aprendizaje de los jóvenes?

¿De qué manera las prácticas de intercambio cultural y construcción colectiva orientadas por la estrategia cuaderno viajero, acercaron la relación comunidad-escuela?

Antecedentes y Experiencias Similares

Existen experiencias que contextualizan y respaldan la estrategia del Cuaderno Viajero.

Antecedentes Internacionales

Universidad Jesuita Antonio Ruiz de Montoya (Perú, 2018): Este proyecto considera que los cuadernos viajeros son dispositivos de memoria que emplean la metáfora del viaje para conectar el hogar y la escuela como espacios de diálogo. Subrayan que las narrativas intergeneracionales son fundamentales en este proceso. Además, se destaca su utilidad para niños con problemas de comunicación, permitiéndoles contar cosas mediante la señalización, el signado o sus primeras palabras.

Mescco Piedra Emma (2018): Su proyecto de innovación utilizó el cuaderno viajero para mejorar la comprensión de textos como estrategia de lectura, potenciando la creatividad e imaginación del niño. Este proyecto permitió desarrollar sesiones de aprendizaje significativas, buscando que el niño desarrolle su aprendizaje de manera autónoma y promoviendo la participación directa de los padres en el apoyo a sus hijos.

Martorelli, S. (2012): Define el "Libro Viajero" como un libro que nace itinerante y se va escribiendo gracias a la colaboración de las distintas familias a las que llega en su incansable viaje. Se ha convertido en la forma de participación por excelencia de las familias en la escuela.

Antecedentes nacionales

"Cuadernos viajeros: universos de memoria y niñez" (Bogotá): Propuesta de la Secretaría de Educación del Distrito y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. Estuvo centrado en la construcción de memoria con niños y niñas (6 a 12 años) víctimas del conflicto armado y situaciones de migración. El cuaderno fue una metáfora que, al vincular a la familia mediante notas y preguntas, generó un espacio significativo de experiencias que promueven la creación de narrativas, ligando la pedagogía de la memoria a la práctica escolar. Aunque no respondió a todos sus cuestionamientos, abrió la puerta a las pedagogías de las memorias.

Antecedentes regionales y locales

Centros "aeio TU": En sus cartillas de investigación, se evidencia que la estrategia del cuaderno viajero logró crear lazos de afecto y comunicación mediante el intercambio constante del cuaderno entre los Centros y los hogares. Fue una herramienta que permitió desarrollar competencias comunicativas y validar al niño como escritor y lector.

Fundación Carulla (sf): Reconoció al cuaderno viajero como un articulador entre las dinámicas familiares y los procesos en el aula, donde padres y estudiantes escribían experiencias en casa que evidenciaban el aprendizaje de los niños.

IED El Verjón: El trabajo con el cuaderno viajero fue una alternativa pedagógica para el fortalecimiento de la memoria biocultural y el reconocimiento del territorio a través de la identificación de plantas aromáticas. Fue crucial para potenciar la relación familia-escuela y favorecer la unión familiar.

Teniendo en cuenta los antecedentes de experiencias similares, el Cuaderno Viajero es visto como una herramienta de comunicación y un elemento dinamizador que asocia la práctica reflexiva con las concepciones de los estudiantes y su forma de percibir el territorio. También es útil para niños con dificultad para comunicarse, ya que la información visual tiene un gran protagonismo en el desarrollo del lenguaje.

Marco Referencial

El marco referencial sustenta el proyecto en tres pilares: Tradición Oral, Lingüística entre Oralidad y Escritura, y el Encuentro Escuela y Comunidad

Tradición Oral y Memoria Cultural

La tradición oral es un pilar fundamental en la transmisión de conocimientos, valores y prácticas. Basada en relatos, mitos, leyendas, etc., se erige como un medio eficaz para preservar y recrear la identidad cultural y social de los territorios.

Assmann, J. (2008): Distingue la memoria cultural de la memoria comunicativa. La memoria cultural se caracteriza por ser exteriorizada y objetivada, estar almacenada en formas simbólicas estables (artefactos y soportes), divulgarse a través de medios de distancia, superar los límites generacionales, y constituirse dentro de marcos culturales. Por otro lado, la memoria comunicativa abarca entre tres y cuatro generaciones y no puede superar un horizonte de 80 años. La memoria cultural es clave para el encuentro con otras culturas.

Vansina (1985): Considera la tradición oral una fuente de conocimiento histórico que refleja los valores, estructuras sociales y cosmovisiones de quienes la transmiten, asegurando un puente intergeneracional y la continuidad de los saberes.

Ong WJ (1982): Argumenta que los entornos orales fomentan una memoria colectiva robusta, ya que la repetición y la ritualización de las narrativas permiten la interiorización de conocimientos y valores.

Freire (1970): Sugiere que la educación dialógica y participativa facilite una construcción colectiva del conocimiento que respete las experiencias y contextos específicos de los aprendices.

Geertz, C. (1973): Señala que la cultura es un sistema de significados compartidos que se expresa a través de las narrativas orales, actuando como marcos interpretativos para comprender el mundo.

Los territorios son cruciales, ya que son los escenarios donde la tradición oral se materializa y cobra sentido. Los relatos orales reflejan las interacciones entre el ser humano y su entorno. En contextos de conflicto, la tradición oral se ha convertido en una herramienta de resistencia cultural y reafirmación identitaria.

Resultados

El análisis cualitativo de los contenidos del cuaderno viajero permitió vislumbrar una serie de categorías que emergieron en el proceso de sistematización con las cuales

el grupo investigador logró comprender que la estrategia más allá de ser un ejercicio de lectura y escritura, se convirtió en un referente a nivel comunitario para el encuentro familiar, las añoranzas, la tradición oral, la cultura y las historias, así como el descubrimiento de todo un tema emocional alrededor de las historias y tradiciones allí documentadas.

El cuaderno viajero es una estrategia que permitió crear un tejido social significativo que ha venido a través de los años reconstruyendo la memoria colectiva, recuperando las tradiciones, acercando a la comunidad y la escuela e interactuando entre la historia de los territorios.

Se encuentran aspectos importantes como el de la familia, la cual a través del cuaderno viajero se motivó a participar activamente del proceso escolar; cada grupo familiar esperaba con expectativa la llegada del cuaderno viajero a su hogar, para hacer lectura de la información consignada allí, pero también con el deseo de plasmar sus experiencias, como una oportunidad de recrear sus historias, vivencias y añoranzas, lo que se logró gracias a la confianza y el valor que se le había dado a esta estrategia en el colectivo de la comunidad.

Referencias

Assmann, J. (2008). *La memoria cultural: Escritura, recuerdo e identidad política en las civilizaciones antiguas*. Gedisa.

Bickel, W. (2006). *La sistematización de experiencias educativas: guía metodológica.* UNESCO.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice.* Cambridge University Press.

Cendales, L., & Torres, A. (2006). *Sistematización de experiencias: entre las prácticas y las teorías.* CEAAL.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* Macmillan.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures.* Basic Books.

Goody, J. (1986). *The Logic of Writing and the Organization of Society.* Cambridge University Press.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices.* Sage.

Havelock, E. A. (1963). *Preface to Plato*. Harvard University Press.

Lévi-Strauss, C. (1969). *The Elementary Structures of Kinship.* Beacon Press.

Martorelli, S. (2012). *El libro viajero: Una experiencia de comunicación entre la familia y la escuela.* [Documento pedagógico].

MESCCO Piedra, E. (2018). *El cuaderno viajero como estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora*. Universidad Jesuita Antonio Ruiz de Montoya.

Ministerio de Educación del Perú – Universidad Jesuita Antonio Ruiz de Montoya. (2018). *El cuaderno viajero como dispositivo de memoria y comunicación escuela-hogar.* Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas.

Secretaría de Educación del Distrito & Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (s.f.). *Cuadernos viajeros: Universos de memoria y niñez.* Alcaldía Mayor de Bogotá.

Vansina, J. (1985). *Oral Tradition as History.* University of Wisconsin Press.

Fundación Carulla. (s.f.). *Experiencias de comunicación familia-escuela: Estrategia de los cuadernos viajeros.* aeioTU.

Olvera, A. (2010). *Inteligencia transgeneracional y educación: Teoría de la transmisión emocional intergeneracional*. Trillas.

Hellinger, B., & Olvera, A. (2010). *Educando en la inteligencia transgeneracional.* Trillas.

Suárez, M., & Rodríguez, L. (2018). *Saberes ancestrales y educación endógena.* Editorial Universitaria.

Tezanos, A. de (1998). *Interpretar para transformar: Claves para la investigación cualitativa en educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Escuchar para transformar: sistematización de estrategias evaluativas en educación media

Diana Alexandra Cruz Rincón
dcruz111440@umanizales.edu.co
Mauricio Andrés Castaño Salazar
mcastano111441@umanizales.edu.co
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales
Yenny Andrea Gutiérrez Toro
yennyandrea@umanizales.edu.co
Profesora, Universidad de Manizales

Introducción

En el ámbito escolar, la evaluación suele reducirse a verificación de contenidos y asignación de calificaciones. Sin embargo, su potencial pedagógico radica en una función formativa e integral que retroalimenta, orienta y mejora el aprendizaje. En la Institución Educativa Cristo Rey del municipio de Belalcázar, Caldas, las prácticas evaluativas han transitado entre lineamientos normativos y necesidades del contexto; pese a avances, persisten enfoques tradicionales centrados en memorización y repetición, con limitada aplicación del conocimiento en situaciones reales.

De ahí la pertinencia de esta sistematización: identificar, desde las voces de los estudiantes de educación media, las estrategias de evaluación que se implementan, comprender sus características y reconocer cuáles constituyen oportunidades de mejora de la calidad educativa.

El propósito es analizar, con enfoque cualitativo, participativo y reflexivo, las percepciones estudiantiles sobre las estrategias que iluminan el aprendizaje,

aquellas que podrían brillar si se ajustan y las que ya no aportan, para orientar decisiones pedagógicas coherentes con una evaluación formativa, contextualizada y humana.

Se asume la evaluación como proceso continuo y dialógico sustentado en evidencias de desempeño y retroalimentación oportuna, articulado con el desarrollo de competencias, metacognición y autorregulación. Con base en grupos focales, murales de situaciones y diario de campo transversal, se construyó un análisis categorial con la metáfora de la luz como eje interpretativo: luces que guían, destellos intermitentes y sombras que opacan.

La contribución de este artículo es ofrecer una lectura sintética, clara y accionable de esas voces: qué estrategias los estudiantes consideran significativas y por qué; cuáles demandan rediseño y bajo qué condiciones; y cuáles deben transformarse o sustituirse por evidencias más auténticas de aprendizaje. Asimismo, se explicita la relación de estos hallazgos con la mejora institucional y la proyección de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) que sistematiza técnicas y criterios de evaluación pertinentes para el contexto, de acuerdo con lo encontrado a partir de las voces de los estudiantes.

Escuchar e interpretar las vivencias de los estudiantes frente a las estrategias de evaluación, permite discriminar entre prácticas que favorecen el aprendizaje, prácticas perfectibles y prácticas obsoletas, para impulsar una reflexión crítica sobre la evaluación, promoviendo su tránsito desde las prácticas tradicionales hacia modelos más formativos, justos y coherentes con los principios de inclusión y mejora continua.

Metodología

La sistematización se inscribe en un enfoque cualitativo, participativo y reflexivo. Se diseñaron seis mesas circulantes, con dos técnicas principales: grupo focal (mesas

1 y 2) y mural de situaciones (mesas 3 a 6), además de un diario de campo transversal.

Grupo focal: Mesa 1 (“Luces y estrellas de la evaluación”): identificación y valoración de estrategias comunes mediante semáforo visual y ranking de estrellas. Mesa 2 (“¡Evalúa al evaluador!”): dramatizaciones de perfiles docentes y estilos de evaluación para reconocer prácticas tradicionales, participativas, creativas y autoritarias.

Mural de situaciones: Mesa 3 (códigos QR): testimonios individuales digitales; Mesa 4 (rompecabezas): clasificación de estrategias, fallas y propuestas; Mesa 5 (buzón): relatos anónimos positivos y negativos; Mesa 6 (historieta): narrativas gráficas sobre evaluación ideal.

El diario de campo registró lenguaje, emociones, actitudes y dinámicas de participación. Del análisis interpretativo emergieron tres categorías metafóricas: joyas (iluminan), sombras (pueden brillar si se ajustan) y lo que ya no ilumina (frustra y no enseña).

Los juicios se sustentan en rasgos señalados por el propio estudiantado y en la noción de evaluación formativa e integral trabajada en la institución: alineación con propósitos de aprendizaje y contexto; evidencia auténtica del desempeño; retroalimentación oportuna y útil; metacognición y autorregulación; participación y colaboración; condiciones de equidad y seguridad emocional.

Categoría 1. Las joyas de la evaluación: estrategias que iluminan el aprendizaje

Talleres grupales y debates: Se valoran por la interacción, el trabajo colaborativo y la argumentación, pues facilitan comprensión compartida y participación activa. Las voces estudiantiles resaltan la ayuda entre pares y la resolución conjunta de actividades; se evidencia una dimensión afectiva que acompaña el aprendizaje.

Autoevaluación: Es destacada por promover reflexión sobre el propio desempeño y construcción de juicio crítico sobre avances y dificultades. Se percibe como oportunidad para opinar sobre el proceso y asumir responsabilidad, fortaleciendo la metacognición.

Uso de TIC: Herramientas digitales, juegos interactivos y recursos virtuales incrementan el involucramiento, “sacan de lo cotidiano” y favorecen el trabajo en equipo cuando están alineadas con los contenidos y propósitos. Se asocian con mayor motivación y facilidad para aprender.

Pruebas tipo ICFES: Aunque exigentes, se reconocen como preparación para contextos externos, con utilidad para el análisis y el razonamiento. Ayudan a familiarizarse con formatos estandarizados y a afianzar competencias clave, siempre que se articulen con otras evidencias de desempeño.

Las “joyas” comparten propósito claro, criterios visibles, experiencias colaborativas y evidencias pertinentes del desempeño, junto con oportunidades de reflexión y retroalimentación.

Categoría 2. Entre sombras y oportunidades: estrategias que pueden brillar, si se ajustan

Exposiciones: Tienen potencial para la comunicación y la síntesis, pero generan nerviosismo, pérdida de información y baja atención de la audiencia. Pueden mejorar sí se programan con suficiente anticipación, criterios claros, retroalimentación y tiempos ajustados.

Evaluaciones escritas: Se perciben extensas, memorísticas y cansadoras cuando no guardan coherencia con lo trabajado. Mantienen valor si se rediseñan hacia problemas aplicados, formatos variados y tiempos razonables, con revisión guiada y retroalimentación.

Tareas: Fomentan responsabilidad, pero el exceso, la falta de tiempo y la escasa retroalimentación las vuelven poco formativas, especialmente en jornada única. Ganarían sentido si se anclan al aula, con avances verificables y devoluciones breves.

Participación en clase y salidas al tablero: Útiles como diagnóstico formativo, pero pueden generar inseguridad y ansiedad sí se realizan de manera espontánea y evaluadas como sanción. Se requieren condiciones de voluntariedad y contextualización para evitar sesgos.

El problema no es la estrategia en sí, sino el cómo: claridad de criterios, alineación con propósitos, tiempos adecuados y retroalimentación oportuna son condiciones mínimas para que estas prácticas “brillen”.

Categoría 3. Lo que ya no ilumina: estrategias que frustran, cansan y no enseñan

Copia de contenidos y revisión de cuaderno como nota. El estudiantado la cuestiona porque verifica presencia de información, pero no comprensión ni proceso. Se percibe desvinculada del pensamiento crítico y del desarrollo de habilidades, con escaso valor como evidencia de aprendizaje.

Evaluaciones orales improvisadas. Generan tensión, olvido y sensación de inequidad cuando no se anticipan ni cuentan con criterios. Sin condiciones de seguridad emocional y guía, favorecen a quienes ya dominan la expresión verbal y ponen en desventaja a quienes no tienen esta habilidad comunicativa.

Estas prácticas son obsoletas en su forma actual porque aportan poca evidencia auténtica y afectan el clima emocional. Deben transformarse o sustituirse por tareas que demuestren comprensión, aplicación y reflexión.

Resultados

Escuchar para discernir: La voz estudiantil discrimina con precisión entre estrategias que favorecen el aprendizaje (taller grupal, debate, autoevaluación, TIC,

ICFES), estrategias perfectibles (exposición, evaluaciones escritas, tareas, participación y salidas al tablero) y estrategias que deben transformarse (copia y revisión de cuaderno, evaluaciones orales improvisadas).

Condiciones mínimas de calidad: Propósito claro, criterios visibles antes de la actividad, tiempos razonables y retroalimentación oportuna son condiciones estructurales que convierten la evaluación en oportunidad de aprendizaje y no en ejercicio de control.

Clima emocional y equidad: La seguridad emocional y la voluntariedad condicionan la pertinencia de estrategias públicas (participación, salidas al tablero, evaluaciones orales). Sin estas garantías, la evidencia recogida es débil y la experiencia inequitativa.

Evidencias auténticas: La copia de contenidos o la revisión de cuaderno no prueban comprensión; deben sustituirse por evidencias breves y significativas (productos, problemas aplicados, reflexiones).

Proyección institucional: La consolidación de las “joyas” y el rediseño de las “sombras” requieren acuerdos pedagógicos y materiales compartidos. El OVA será el repositorio para socializar criterios, ejemplos y orientaciones de uso, favoreciendo coherencia y mejora continua.

Estas conclusiones proceden de experiencias, percepciones y análisis construidos con estudiantes de la Institución Educativa Cristo Rey, y se alinean con una evaluación entendida como proceso formativo, reflexivo y contextualizado. Constituyen además un insumo para decisiones docentes e institucionales, y un punto de partida para fortalecer una cultura evaluativa que prioriza el aprendizaje con sentido, la autorregulación y la inclusión como mecanismos a través de los cuales se puede mejorar la calidad educativa.

Referencias

Chaves-Tafur, C. (2006). *Sistematización de experiencias educativas.* Editorial Universidad del Valle.

Gispert, I. (2003). *Evaluación educativa y mejora institucional.* Universidad de Barcelona.

Gómez-Mena, E. (2019). *Evaluación formativa y retroalimentación para el aprendizaje.* Universidad de Antioquia.

Moreno-Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula.* Ediciones Morata.

Villada-Osorio, J. (2019). *La evaluación como herramienta pedagógica para el fortalecimiento del aprendizaje significativo en educación básica secundaria* Universidad de Caldas.

Sistematización: gobierno estudiantil una escuela de participación y liderazgo

Ana María Ramírez Saldarriaga
anarsaldarriaga@gmail.com
Estudiante de la Maestría en Educación Universidad de Manizales

Introducción

Hoy me llega un nuevo encuentro con la palabra escrita, la cual entre líneas me permite contar y dar vida a una experiencia enalteciendo mi ser de maestra, como lo es pensar la escuela, espacio donde he compartido el arte de enseñar y aprender en un aula pequeña, con los estudiantes de Postprimaria; quienes participan de su formación enmarcada en los modelos flexibles, escuela Nueva, Postprimaria y Media rural, aula multigrado, con el acompañamiento del mono docente.

Dentro de tal orden de ideas se construye la propuesta de dinamizar el Gobierno Estudiantil, con la participación de los estudiantes de la institución y las educadoras vinculadas. Sueño hoy compartido... en una comunidad con vocación agrícola, en mayor escala de producción cafetera; familias compuestas, las cuales llevan alta permanencia en el territorio y cercanía en consanguinidad.

Es pertinente tener en cuenta en la Sede Rural Rumbadero de la Institución Educativa Rural casa Grande del municipio de Concordia, la implementación del Gobierno Estudiantil permite a los estudiantes identificar problemáticas y necesidades de esta, gestando, planeando y ejecutando acciones las cuales aportan para superar o minimizar el impacto de las mismas.

Tal experiencia, ha posibilitado la generación de espacios para la participación, el liderazgo, el aprendizaje, la sana convivencia, el desarrollo de competencias

ciudadanas y el alcance de habilidades para la vida; propendiendo a través del trabajo colectivo e individual empoderamiento, sentido de pertenencia, motivación para proponer, innovar, crear y divertirse.

Es dicha experiencia la que es importante sistematizar, y evaluar en forma permanente frente al trabajo realizado, buscando en todo momento hacer de la escuela un medio para posibilitar el crecimiento personal y social de los estudiantes. Construyendo tejido social, en aras a la cualificación humana. En palabras de Colbert (2017):

> Además de promover el incremento cognoscitivo, fomenta el desarrollo afectivo, social moral y de valores, al impulsar la organización de gobiernos escolares para que los niños se inicien en actividades cívicas y democráticas. Se fomentan los hábitos de colaboración, compañerismo, solidaridad y participación. Los niños aprenden a actuar con responsabilidad en la organización y administración de la escuela. (p. 53)

Lo antes descrito deja ver una experiencia significativa dado que, en el contexto de la educación rural, los espacios de participación en los niños y jóvenes son limitados por la carencia de programas, espacios y momentos de encuentro en aras a proyectar nuevas formas, lenguajes para leer y resignificar su realidad.

La presente experiencia busca en todo momento trascender en el ser, generando búsquedas y sentidos divergentes dentro del contexto del cual hacen parte los estudiantes. En palabras simples, pero significativas; es repensar la escuela y transformarla con el aporte de tod@s.

Me detendré en el camino, dado que no puedo pasar por alto el objetivo, el cual orienta la búsqueda de nuevos saberes a través de los múltiples encuentros y experiencias, propendiendo en: Reconocer el Gobierno Estudiantil como una estrategia de las pedagogías activas que posibilita procesos de liderazgo de los

estudiantes y el desarrollo de competencias en la Institución Educativa Rural Casa Grande sede Rumbadero, durante los años 2018 a 2025.

En tal orden de ideas y para responder a lo anterior se hace necesario potencializar en los estudiantes un rol activo y de liderazgo dentro del proceso enseñanza aprendizaje, dinamizando los encuentros escolares, posibilitándoles reconocerse como parte importante de la comunidad educativa. Favoreciendo la permanencia y perfilando su proyecto de vida.

Es de anotar, dentro del trabajo de campo realizado y orientado por la investigación de enfoque crítico social, del corte cualitativo, participativo e interpretativo; se alcanzan logros valorados y reconocidos por la población objeto de estudio.,

Los avances develan al Gobierno Estudiantil como una alternativa, la cual permite procesos de liderazgo, participación e inclusión, favorece procesos de convivencia, el reconocimiento de sí mismo, su importancia, fortalecimiento emocional de los estudiantes, el reconocimiento de otros, un mejoramiento en los procesos de Gobierno Estudiantil.

Referencias

Colbert de Arboleda, V., (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación, 51,* 186-212. https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245008.pdf

Estrategias utilizadas en el área de lenguaje en los procesos de lectura y escritura en aulas multigrado rurales con población campesina

Viviana Bermeo
anavivi@1992@hotmail.com
Hediz Ferney Moreno
elihediz@hotmail.com
Keicy Florez
keicyflorez22@gmail.com
Arnulfo Osorio
arnolosorio32@outlook.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

La investigación sistematiza las prácticas pedagógicas utilizadas por docentes rurales en aulas multigrado (de 1.º a 8.º grado) para fortalecer los procesos de lectura y escritura en comunidades campesinas de diferentes regiones del país durante los últimos tres años. Desde un enfoque cualitativo de sistematización de experiencias, se analizaron estrategias desarrolladas en instituciones educativas rurales que integran la dimensión afectiva, la multimodalidad textual, la identidad cultural y la innovación didáctica.

Los hallazgos evidencian que las estrategias más exitosas son aquellas que reconocen las emociones de los estudiantes, incorporan recursos locales y familiares, y promueven la autorregulación del aprendizaje a través de herramientas como el “semáforo lector” y las “lecturas cronometradas”. Se concluye que la lectura

y la escritura, en contextos rurales, constituyen prácticas culturales y sociales que fortalecen la identidad, la inclusión y la pertinencia educativa.

Palabras clave: Educación rural, Lectoescritura, Aulas multigrado, Estrategias pedagógicas.

Introducción

La educación rural colombiana enfrenta retos estructurales que exigen estrategias pedagógicas contextualizadas. En las aulas multigrado, un solo docente atiende a estudiantes de diversos niveles y edades, lo que obliga a desarrollar metodologías flexibles y creativas.

En estos escenarios, los procesos de lectura y escritura requieren enfoques que respondan a las realidades socioculturales del campo, reconociendo el papel de la familia, las tradiciones orales y la identidad campesina como elementos clave del aprendizaje. El problema central que orienta este estudio fue identificar cuáles estrategias emplean los docentes rurales en los procesos de lectoescritura y cómo estas contribuyen al fortalecimiento de las competencias comunicativas en contextos campesinos.

Justificación

El estudio se justifica en la necesidad de visibilizar, analizar y sistematizar las experiencias exitosas de los docentes rurales, quienes, a pesar de las limitaciones de infraestructura y recursos, han construido prácticas pedagógicas valiosas y contextualizadas. Documentar estas estrategias permite generar conocimiento aplicable en otros contextos educativos rurales y fortalecer la formación docente desde un enfoque de inclusión, identidad cultural y participación comunitaria.

Referente conceptual

El marco teórico aborda cuatro ejes fundamentales:

1. Educación rural y aulas multigrado: espacios donde se potencia el aprendizaje colaborativo y contextualizado (López Niño, 2019; Martín García, 2023).

2. Lectoescritura como práctica sociocultural: la lectura y la escritura son procesos de construcción de sentido y afirmación identitaria (Gelvez y Rincón, 2020; Cortés y Mendoza, 2021).

3. Dimensión afectiva del aprendizaje: las emociones positivas fortalecen la motivación, la comprensión y la autonomía lectora (Castro et al., 2021; Clavijo y Delgado, 2023).

4. Multimodalidad textual y estrategias didácticas: la combinación de diversos lenguajes (imagen, texto, oralidad, sonido) favorece la inclusión y la creatividad (González y Murillo, 2021; Valderrama et al., 2022).

Objetivo general

Sistematizar las prácticas pedagógicas utilizadas por los maestros y maestras de aulas multigrado rurales en los procesos de lectura y escritura con población campesina.

Objetivos específicos

Identificar las estrategias afectivas, culturales y didácticas empleadas por los docentes

Analizar la relación entre las prácticas pedagógicas y la identidad cultural rural

Evaluar el impacto de las estrategias innovadoras en la motivación y comprensión lectora.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo basado en la sistematización de experiencias (Jara, 2018). Participaron cuatro docentes rurales y ocho estudiantes de instituciones ubicadas en Antioquia y Caquetá. Se utilizaron entrevistas,

observación participante, análisis de planeaciones y revisión de producciones estudiantiles.

Los datos se organizaron en matrices temáticas y se analizaron mediante categorización de contenido y triangulación de fuentes. El proceso siguió las etapas de delimitación del objeto, recuperación de experiencias, análisis crítico, reflexión colectiva y comunicación de aprendizajes.

Resultados

Los hallazgos evidenciaron cuatro dimensiones clave:

1. Dimensión afectiva: las estrategias que integran la inteligencia emocional favorecen la motivación y la autonomía.

2. Multimodalidad textual: el uso de textos verbo-visuales, narrativas orales y recursos locales mejora la comprensión lectora.

3. Lectoescritura e identidad cultural: la inclusión de tradiciones familiares y comunitarias fortalece el sentido de pertenencia y la autoestima estudiantil.

4. Estrategias didácticas innovadoras: herramientas como el semáforo lector y las lecturas cronometradas promueven la autorregulación y el aprendizaje lúdico.

Conclusiones

La sistematización de prácticas pedagógicas rurales permitió visibilizar la creatividad y el compromiso de los docentes campesinos como agentes de innovación educativa. Se concluye que la afectividad es esencial en los procesos lectoescriturales; la multimodalidad favorece la inclusión y la comprensión; la lectura y escritura fortalecen la identidad cultural; y las estrategias metacognitivas potencian la autonomía lectora.

La investigación reafirma que la educación rural requiere enfoques flexibles, humanizados y culturalmente pertinentes que reconozcan la diversidad del territorio y los saberes locales como base del aprendizaje significativo.

Referencias

Barbosa-Chacón, J. W., León Sánchez, K., & Jarri, L. E. (2023). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa, 3*(1), 67–92. https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.89

Castro, M. P., Hoyos, M. L., & Ordoñez, A. L. (2021). *Estrategias pedagógicas en inteligencia emocional para el aprendizaje en aula multigrado del preescolar rural* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/items/caa79a4b-a4db-4e44-9b18-6cb27b852d1f

Cortés, L., & Mendoza, R. (2021). Escritura y territorio: prácticas letradas como afirmación identitaria en comunidades campesinas del Caribe colombiano. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, 37*(1), 73–96. https://doi.org/10.19053/0121053X.n37.2021.12124

González, M., & Murillo, F. (2021). Textos multimodales en escuelas rurales de Antioquia: adaptaciones creativas para la diversidad cultural. Revista *Lenguaje y Educación, 24*(3), 112–134. https://doi.org/10.15765/rled.v24i3.1246

Valderrama, Y., Barragán, C., & Maya, C. (2022). Estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en escuelas rurales de Antioquia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 18*(2), 118–142. https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.2.7

El teatro como estrategia pedagógica interdisciplinaria para fortalecer la motivación y el aprendizaje del inglés: Sistematización de una experiencia educativa

Miguel Fernando Negrette López
fernandomiguel1213@gmail.com
Elkin Manuel Valdelamar Yepez
elkinvy81@hotmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

Esta investigación presenta la sistematización de una experiencia educativa que implementó el teatro como estrategia pedagógica interdisciplinaria para fortalecer la motivación y el aprendizaje del inglés en la Institución Educativa David Sánchez Juliao de Santa Cruz de Lorica, Córdoba, durante 2024. La experiencia involucró a 17 estudiantes de educación media (15-17 años) y 4 padres de familia.

Los resultados evidencian transformaciones significativas en la motivación estudiantil: el 82,4% reportó mejoras motivacionales, mientras que el porcentaje de estudiantes con confianza para hablar inglés aumentó del 17,6% al 47,1%. En competencias lingüísticas, el 70,6% mostró mejoras en pronunciación, expresión oral y comprensión auditiva.

La validación familiar confirma la efectividad de la estrategia, con 75% de padres percibiendo impacto positivo. El teatro demostró ser una herramienta pedagógica poderosa que trasciende la adquisición lingüística, impactando positivamente en la confianza, creatividad y desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: Teatro pedagógico, Aprendizaje de inglés, Motivación escolar, Interdisciplinariedad.

Introducción

En el panorama educativo contemporáneo, fortalecer las competencias en lengua inglesa representa una meta fundamental, particularmente en territorios donde este no constituye el idioma materno. El dominio comunicativo de una segunda lengua trasciende la simple comprensión y generación de contenidos, incorporando la destreza necesaria para establecer intercambios efectivos dentro de múltiples entornos.

Esta perspectiva holística establece que dominar un idioma extranjero supera la simple asimilación de reglas sintácticas, integrando dimensiones pragmáticas, sociolingüísticas y motivacionales.

Dentro de este paradigma, la metodología pedagógica teatral (drama-based pedagogy) se ha posicionado como un enfoque vanguardista que potencia el crecimiento de capacidades lingüísticas a través de la fusión de componentes afectivos, físicos y mentales. Esta aproximación educativa impulsa un proceso de aprendizaje participativo y con significado real, en el cual los educandos se involucran en ejercicios escénicos que recrean contextos auténticos de comunicación (Cumba et al. 2025).

La motivación emerge como factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Se ha concluido que la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, es esencial en los estudiantes para que puedan mejorar su rendimiento en clases de inglés (Ryan yDeci, 2000). Sin embargo, las metodologías tradicionales frecuentemente generan ansiedad lingüística y resistencia hacia el aprendizaje, particularmente en contextos donde los estudiantes tienen escasa exposición al idioma fuera del aula.

El teatro pedagógico surge como alternativa innovadora que responde a estas necesidades. Las conclusiones señalan que el uso del teatro como estrategia pedagógica favorece el aprendizaje significativo del idioma y promueve un ambiente

dinámico, colaborativo y centrado en el estudiante. Esta estrategia integra elementos artísticos con la enseñanza del idioma, creando espacios de experimentación lingüística donde los estudiantes pueden desarrollar competencias comunicativas en contextos significativos.

La presente sistematización surge de la necesidad de documentar y analizar una experiencia educativa desarrollada en la Institución Educativa David Sánchez Juliao de Santa Cruz de Lorica, Córdoba, donde se implementó el teatro como estrategia pedagógica interdisciplinaria para fortalecer la motivación y el aprendizaje del inglés durante 2024. Esta institución, ubicada en el departamento de Córdoba, atiende a estudiantes de estratos socioeconómicos 1 y 2, con limitado acceso a recursos tecnológicos y escasa exposición al inglés fuera del contexto escolar.

La experiencia sistematizada responde a la pregunta orientadora: ¿Cómo contribuye la implementación del teatro como estrategia pedagógica interdisciplinaria al fortalecimiento de la motivación y el aprendizaje del inglés en estudiantes de educación media de la Institución Educativa David Sánchez Juliao?

Objetivo general

Sistematizar la experiencia de implementación del teatro como estrategia pedagógica interdisciplinaria para fortalecer la motivación y el aprendizaje del inglés en estudiantes de educación media.

Objetivos específicos

Caracterizar las transformaciones motivacionales de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés;

Analizar el desarrollo de competencias comunicativas en inglés a través de la práctica teatral,

Identificar los factores facilitadores y obstaculizadores del proceso

Formular recomendaciones para la replicabilidad de la experiencia.

Fundamentación Conceptual

Teatro Pedagógico

El teatro de aula es una estrategia pedagógica, lúdica, motivadora, transversal y multidisciplinar, que parte de la inmersión de un aula completa en un proyecto dramático. Según Heathcote (1984), pionera del drama educativo, el teatro pedagógico se define como "un medio de exploración de la experiencia humana que permite a los estudiantes ponerse en el lugar de otros, vivir situaciones desde múltiples perspectivas y desarrollar comprensión empática y cognitiva" (p. 127).

Esta definición establece las características fundamentales del teatro pedagógico: su naturaleza lúdica, su potencial motivador, su carácter transversal y su capacidad multidisciplinar.

El teatro pedagógico se fundamenta en la premisa vygotskiana de que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. La zona de desarrollo próximo propuesta por Vygotsky (1978) se activa mediante la colaboración entre pares y la mediación docente, permitiendo que los estudiantes alcancen niveles de competencia que no lograrían individualmente.

El concepto de "andamiaje" (scaffolding) descrito por Wood, Bruner y Ross (1976) resulta particularmente relevante en el contexto teatral, donde el docente proporciona apoyo estructurado que gradualmente se retira conforme los estudiantes desarrollan autonomía.

Motivación en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

La motivación constituye el motor que impulsa y sostiene el esfuerzo de aprendizaje. En el contexto de lenguas extranjeras, Gardner y Lambert (1972) distinguieron entre motivación integrativa (deseo de integrarse a la cultura del idioma meta) y motivación instrumental (objetivos prácticos específicos). Esta clasificación ha

evolucionado hacia enfoques más complejos que consideran dimensiones intrínsecas y extrínsecas.

Interdisciplinariedad Educativa

La aproximación interdisciplinaria busca superar la fragmentación del conocimiento mediante la integración de diferentes áreas del saber. Morin (1999) propone el "pensamiento complejo" como forma de comprender la realidad desde múltiples perspectivas, reflejándose en prácticas educativas que conectan disciplinas aparentemente separadas.

Klein (2005) en "Integrative Learning and Interdisciplinary Studies" distingue entre multidisciplinariedad (yuxtaposición de disciplinas), interdisciplinariedad (integración de métodos y conceptos) y transdisciplinariedad (creación de marcos conceptuales nuevos que trascienden disciplinas). La presente experiencia se ubica en el nivel interdisciplinario, donde el teatro y el inglés no solo coexisten, sino que se potencian mutuamente.

En el contexto de esta experiencia, la interdisciplinariedad se manifiesta en la integración del teatro con la enseñanza del inglés, vinculando lengua castellana (desarrollo de habilidades comunicativas transferibles), ciencias sociales (exploración de culturas anglófonas), educación artística (expresión corporal, vocal y escénica) y tecnología (uso de recursos multimedia).

Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo centrado en la sistematización de experiencias según el modelo propuesto por Jara (2018), que privilegia la reflexión crítica sobre la práctica educativa para generar conocimiento a partir de la experiencia vivida. La sistematización, como lo plantea Jara, "es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los

factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo" (2018, p. 161).

Si bien se emplearon instrumentos que generaron datos cuantificables (encuestas con escalas Likert), estos se utilizaron como insumos descriptivos para enriquecer la comprensión de la experiencia: La naturaleza del estudio es esencialmente cualitativa-interpretativa, donde los porcentajes sirven para ilustrar tendencias dentro del grupo participante, pero el corazón metodológico reside en la reconstrucción reflexiva y crítica de la experiencia vivida.

La sistematización como metodología permite no solo describir la experiencia sino comprenderla críticamente, identificando factores que influyeron en los resultados, extrayendo aprendizajes y formulando recomendaciones para futuras intervenciones. Se adoptó una perspectiva participativa que involucró a estudiantes, docentes y padres de familia como constructores activos del conocimiento.

Siguiendo a Barnechea y Morgan (2010), esta sistematización es de tipo reconstructivo-interpretativo, orientada a: 1. Reconstruir el proceso vivido identificando sus etapas, momentos críticos y puntos de inflexión 2. Interpretar por qué pasó lo que pasó, identificando factores causales y contextuales 3. Extraer aprendizajes transferibles a otros contextos educativos

Unidad de análisis: La experiencia de implementación del teatro como estrategia pedagógica interdisciplinaria para el fortalecimiento de la motivación y el aprendizaje del inglés.

Unidad de trabajo: La experiencia se desarrolló en la Institución Educativa David Sánchez Juliao de Santa Cruz de Lorica, Córdoba, durante el año lectivo 2024. Esta institución pública atiende a estudiantes de estratos socioeconómicos 1 y 2, caracterizados por limitado acceso a recursos tecnológicos y escasa exposición al idioma inglés fuera del contexto escolar.

Resultados

Reconstrucción del Proceso Vivido: La experiencia teatral se desarrolló durante 14 semanas (agosto-noviembre 2024) en sesiones semanales de 2 horas. El proyecto culminó con la presentación de tres obras cortas en inglés adaptadas de cuentos tradicionales: "The Greedy Dog", "The Lion and the Mouse" y "The Tortoise and the Hare".

Transformaciones Motivacionales: Del Miedo al Disfrute: Reconfiguración del Paisaje Emocional. El análisis del perfil motivacional inicial reveló que el 82,4% de estudiantes manifestaba interés moderado o bastante interés por el inglés, pero este interés estaba teñido por emociones negativas. El 47% experimentaba miedo o ansiedad al hablar inglés en clase, mientras que solo el 17,6% se sentía con confianza.

Desarrollo de Competencias Comunicativas en inglés

Pronunciación: De la Consciencia Fonética a la Fluidez Natural

El 70,6% reportó mejora en pronunciación, pero el análisis cualitativo revela el proceso mediante el cual esta mejora ocurrió.

Expresión Oral: Fluidez y Competencia Pragmática

El 70,6% reportó mejoras en expresión oral. Dos dimensiones se destacan: fluidez y competencia pragmática.

Comprensión Auditiva: Escucha Activa en Contexto Interactivo

El 70,6% mostró mejoras en comprensión auditiva, producto de la escucha activa requerida en representaciones.

Conclusiones

La sistematización de la experiencia desarrollada en la IE David Sánchez Juliao demuestra de manera contundente que el teatro constituye una estrategia

pedagógica interdisciplinaria altamente efectiva para fortalecer tanto la motivación como el aprendizaje del inglés en contextos educativos colombianos.

Efectividad pedagógica demostrada: El teatro probó ser una herramienta transformadora con el 88,3% de estudiantes recomendando su continuidad, evidenciando no solo aceptación sino apropiación genuina de la estrategia. Las mejoras reportadas en todas las competencias comunicativas (pronunciación, vocabulario, expresión oral y comprensión auditiva con 70,6% de mejoras en promedio) confirman su impacto integral en el desarrollo lingüístico.

Transformación emocional profunda: La estrategia logró reconfigurar el paisaje emocional asociado al aprendizaje del inglés, transformando el miedo y la ansiedad (47% inicial) en confianza (47,1% final), representando un incremento del 168% en la disposición emocional positiva. Esta transformación trasciende los beneficios académicos inmediatos para impactar en el desarrollo personal y la autoestima estudiantil.

Activación motivacional multidimensional: El teatro funcionó como catalizador que activó simultáneamente motivación intrínseca (disfrute y creatividad), extrínseca (resultados académicos tangibles), social (colaboración significativa) y de logro (percepción de competencia creciente), creando un ecosistema motivacional integral y sostenible.

Referencias

Barnechea, M., & Morgan, M. (2010). *Sistematización de experiencias: Una metodología para la investigación en acción.* Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. https://www.alforja.or.cr/publicaciones/sistematizacion-de-experiencias-una-metodologia-para-la-investigacion-en-accion

Bolton, G. (1984). *Drama as education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Londres: Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Castillo, A. (2023). *Implementing Role-Play Strategies to Reduce Foreign Language Anxiety in Oral Production* (Task in a Group of Tenth Graders at Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia).

Sistematización de la experiencia “cuéntame un cuento”

Elsy Esleny Carlosama Ocampo
ncarlosama111527@umanizales.edu.co
Paola Portilla Moreno
pportilla111525@umanizales.edu.co
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

Esta sistematización describe la experiencia pedagógica "Cuéntame un cuento" implementada con estudiantes de transición (5-6 años) en compañía de sus padres y en apoyo de sus docentes de la Institución Educativa San Francisco de Asís, Putumayo. La propuesta se centró en la lectura y creación de cuentos junto con sus padres de familia, buscando fortalecer el vínculo familiar y fomentar hábitos de lectura desde una práctica compartida entre la escuela y el hogar.

Palabras claves: Hábito lector, Lazos familiares, Creación, cuentos.

Introducción

La experiencia pedagógica “Cuéntame un cuento”, implementada con estudiantes de la Institución Educativa San Francisco de Asís, sede José Acevedo y Gómez, cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años; se diseñó con el propósito de promover el gusto por la lectura mediante la creación y narración de cuentos en compañía de sus padres.

A través de dramatizaciones y exposiciones frente a sus compañeros, los niños y niñas no solo compartieron sus relatos, sino que fortalecieron la expresión oral, su autoestima y su creatividad. Al mismo tiempo, se buscó reforzar el vínculo familiar estrechando sus lazos afectivos y emocionales.

Justificación

Esta estrategia pedagógica responde a la necesidad actual que se presentan en muchos de los hogares como la desconexión afectiva, emocional, el trabajo en equipo y la poca actividad comunicativa entre algunos padres e hijos, como reflejo de las realidades que hoy enfrentan muchas familias, donde el ritmo acelerado de la vida, las largas jornadas laborales y el cansancio diario dificultan la vinculación activa de los padres en los espacios escolares y reducen los momentos de unión con los hijos.

La propuesta “Cuéntame un cuento se presentó como una oportunidad para reconstruir esos lazos, a partir de una actividad cotidiana y afectiva como lo es leer juntos, imaginar historias, escucharse y compartir tiempo de calidad.

Referente conceptual

La sistematización se fundamenta en investigaciones previas que abordan experiencias significativas similares a la nuestra, organizando el análisis en dos vertientes: sistematizaciones de experiencias educativas nacionales e internacionales y estudios cualitativos sobre la lectura. Esta doble perspectiva facilita una comprensión amplia y profunda del tema, promoviendo la reflexión crítica sobre las prácticas educativas y contribuyendo a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referentes teóricos

Diversas investigaciones respaldan la pertinencia de esta propuesta. Por ejemplo, Caballeros, Sazo y Gálvez (2014), realizaron en Guatemala un estado del arte sobre prácticas de lectura y escritura en primeros grados, sistematizando seis proyectos (2000-2011) sobre enseñanza temprana de la lectoescritura. El estudio destaca la contribución de la neurociencia al aprendizaje infantil y la importancia de documentar experiencias exitosas para mejorar políticas y prácticas educativas.

En el ámbito nacional, Osorio (2018), desarrolló un proyecto de investigación-acción para fortalecer la relación familia-escuela en preescolar, promoviendo la integración comunitaria a través de actividades como “Cuéntame un cuento” y “Día de los Abuelos”, con el fin de consolidar vínculos de confianza y favorecer el desarrollo integral de los niños.

Segunda Vertiente: estudios cualitativos sobre la lectura.

En el plano Internacional, Montes, Sarche y Sevilla (2024), analizaron cómo la narración de cuentos infantiles mejora la expresión oral de niños de cinco años en un centro psicopedagógico. El estudio, con un enfoque mixto predominantemente cualitativo evidenció avances en fluidez verbal, coherencia narrativa y vocabulario, y destacó la importancia de fortalecer la colaboración entre escuela y familia para potenciar la lectura compartida.

nivelen el ámbito nacional, López, Rivera y Silva (2022), documentaron el proyecto “Lectura en familia”, que promovió la participación activa de los padres en la formación lectora de sus hijos, demostrando que la lectura compartida fortalece los vínculos afectivos y consolida hábitos lectores desde edades tempranas.

En la experiencia significativa denominada “cuéntame un cuento”, se enfatiza en fomentar el hábito de lectura, según Bandura (1986) quien sostiene que los hábitos se forman no solo por la repetición, sino también por la observación e imitación de modelos significativos. En este sentido, los niños adquieren hábitos lectores y escritores al ver a sus padres o maestros practicarlos regularmente.

Cassany (1996), reafirma que, “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural, insertada en una comunidad particular, que posee una historia, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p.13).

Ahora, la familia juega un papel fundamental en el desarrollo social del niño, siendo el primer espacio donde se forman las bases afectivas, comunicativas y educativas

que moldean su crecimiento. Según Suárez (2018), “la familia es el primer espacio donde los niños se desarrollan socialmente a partir de un funcionamiento familiar determinado” (pg. 173). Así, la experiencia de contar cuentos no solo fortalece los vínculos afectivos entre la familia y el niño, sino que también contribuye al desarrollo de valores, habilidades sociales y emociones que son esenciales para una convivencia sana y enriquecedora.

Objetivos General

Visibilizar la experiencia “Cuéntame un cuento” como estrategia pedagógica para potenciar los hábitos de lectura en niños de 5 a 6 años de grado preescolar y como refuerzo al vínculo familiar.

Objetivos Específicos

Visualizar el fomento del hábito lector de los estudiantes de preescolar a través de la estrategia pedagógica Cuéntame un Cuento y Reseñar el fortalecimiento de los lazos afectivos entre padres e hijos.

Metodología

En este apartado indicaremos los pasos que seguimos para sistematizar la experiencia. Para ello, se consideraron distintos aspectos como la naturaleza de la investigación, los actores, los instrumentos que ayudaron a recoger la información, así como los pasos metodológicos que guiaron el proceso y las categorías trabajadas. El enfoque seleccionado es el Cualitativo, que se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

Se realizó un recorrido por todo el proceso pedagógico, rescatando tanto las actividades planificadas como aquellas experiencias espontáneas que surgieron en el aula y en la casa. Esta reconstrucción nos permitió acercarnos a nuevos conocimientos, ya que abarcamos una variedad de vivencias desde la perspectiva

de quienes formaron parte activa del proceso: Padres, estudiantes y docentes que aportaron sus experiencias, generando espacios de trabajo colaborativo que facilitaron el reconocimiento del otro y el intercambio de nuestras prácticas cotidianas; todo ello, permitió revisar, ajustar y mejorar nuestras estrategias a lo largo del camino.

Unidad de análisis: La experiencia “Cuéntame un cuento" se implementó con estudiantes de grado transición, entre las edades de 5 a 6 años, actores que participaron en la aplicación de esta estrategia en el año 2024, con el objetivo de fortalecer el hábito lector mediante la lectura compartida de cuentos, involucrando activamente a las familias.

A partir de los cuentos creados, las dramatizaciones, los dibujos y las voces de los actores, organizamos la información en torno a las categorías: el fomento del hábito lector y el fortalecimiento de vínculos familiares. Este proceso fue clave para comprender el impacto real de la experiencia.

La unidad de trabajo estuvo conformada por los niños y niñas del grado transición, quienes participaron de la experiencia pedagógica “Cuéntame un cuento” y estuvieron acompañados por sus docentes y padres de familias, quienes desempeñaron un papel fundamental como mediadores del proceso lector.

El desarrollo de esta sistematización se llevó a cabo bajo principios éticos fundamentales, priorizando en todo momento el respeto, la protección de la infancia y el consentimiento informado. Todas las entrevistas, actividades lúdicas y recolección de evidencias se realizaron con la autorización previa de las familias.

La información recopilada durante el proceso de sistematización fue organizada de manera estructurada y coherente, con el fin de facilitar su análisis e interpretación. Se utilizaron tres técnicas de recolección de información: entrevistas semiestructuradas a padres de familia, estudiantes y docentes; revisión documental de productos escolares (como cuentos, videos y dramatizados); y una técnica

interactiva denominada “El banquete de las preguntas”, una actividad lúdica realizada con cinco estudiantes

Resultados

Este trabajo refleja una experiencia de reflexión, conversación y transformación. La reflexión se evidencia en el análisis de cómo la lectura de cuentos puede fortalecer el vínculo familiar y el desarrollo de los niños. La conversación se promueve al involucrar a los padres de familia en la creación de cuentos, generando un espacio de diálogo y construcción conjunta. La transformación es palpable en cómo esta experiencia busca impactar positivamente el desarrollo de los niños y la dinámica familiar.

Los datos fueron analizados cualitativamente identificando las dos categorías trabajadas en esta experiencia.

Categoría 1: Fomentar el hábito de la lectura

En relación con el fomento del hábito lector, tanto estudiantes como los padres de familia, coinciden en que dicha iniciativa ha contribuido significativamente al desarrollo de este hábito. Así lo evidencian sus aportes en las entrevistas realizadas, que reflejan un interés por la lectura, la práctica de la lectura en familia como espacio de unión, la adquisición de nuevos libros con cuentos que los niños solicitan a padres y abuelos para que les lean, así como la creación de nuevos cuentos a partir de su propia imaginación.

Categoría 2: Fortalecimiento de los vínculos familiares

Con esta experiencia significativa las familias empezaron a pasar más tiempo juntas, gracias a la creación y narración de los cuentos. La lectura en familia mejora lazos afectivos y fortalece el hábito lector, resaltando la importancia de vincular a los padres de familia en el proceso formador.

En las entrevistas, los padres comentaron que ahora se reúnen más seguido en casa no solo para leer, sino también para conversar, crear historias y disfrutar en familia. Destacaron que estos momentos se volvieron especiales por la unión que generaban con sus hijos.

Estas experiencias muestran que compartir la lectura y la creación de cuentos entre padres e hijos va más allá de lo académico. Los padres se involucraron activamente en el proceso formativo, fortaleciendo los lazos afectivos y potenciando las habilidades de sus hijos. La experiencia fue valorada como una oportunidad para compartir tiempo de calidad, fomentar el diálogo y crear una conexión emocional profunda.

Los resultados alcanzados en la experiencia contribuyeron de manera significativa tanto al fomento del hábito lector en los niños de transición como al fortalecimiento de los lazos de los vínculos familiares a través de la lectura compartida, dando lugar a reflexionar y a compartir sus sentimientos mutuos, divirtiéndose como antes no lo habían hecho, haciendo que comprendieran el tiempo de calidad.

Conclusiones

Se logró fomentar el hábito lector y fortalecer los vínculos familiares en los estudiantes de grado transición dando cumplimiento a su objetivo principal, a través de una propuesta pedagógica centrada en la lectura compartida y la vinculación de los padres donde se generaron espacios de encuentro afectivo, emocional y aprendizaje significativo tanto en el aula como en el hogar.

Referencias

Bandura, A. (1986). *Teoría del aprendizaje social.* Trillas.

Caballeros, M., Sazo, E., & Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: Experiencias exitosas de Guatemala.

Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 48(2), 212-222. https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf

Cassany, D. (1996). *Enseñar lengua.* Graó

Montes, D., Sarche, M., & Sevilla, M. (2024). *Los cuentos infantiles en el desarrollo de la expresión oral en niños y niñas de 5 años. Ideas y Voces, 4*(2), 86-101. https://doi.org/10.60100/bciv.v4i2.146

Osorio, C. (2018). *Familia y escuela en un mismo camino* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. Universidad de La Sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/entities/publication/7bdf9f5e-5549-52b7-e053-7e0910accd73

Suárez, P., & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios, 12*(20), 173-198. https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776

Alas de papel: leer, actuar y pensar con sentido

Adis Elena Acevedo Hernández
adis.elena.8@gmail.com
Luz Nelly Fonseca Salinas
luzfonseca1219@gmail.com
Lorena Potes Nieto
lorepottes92@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

La sistematización de la experiencia pedagógica Alas de papel se desarrolló en instituciones educativas públicas con alta vulnerabilidad socioeconómica en Colombia. Se adoptó un enfoque cualitativo, crítico e interpretativo para profundizar en las experiencias y percepciones de estudiantes y docentes, utilizando instrumentos como diarios de lectura, bitácoras docentes, encuentros conversacionales y autoevaluaciones estudiantiles. En este proyecto se entendió la lectura no solo como una destreza académica, sino también como una práctica cultural y social esencial para el empoderamiento y transformación personal y comunitaria.

Los resultados muestran transformaciones significativas. Los estudiantes avanzaron desde respuestas superficiales hacia interpretaciones críticas relacionadas con su contexto, ganando autonomía para identificar propósitos comunicativos y evaluar la información de los medios y las redes sociales. Así mismo, consolidar hábitos de lectura y confianza para expresar sus opiniones.

Por su parte, los docentes fijaron su mirada en el uso de metodologías centradas en textos significativos, mientras que en la comunidad educativa la lectura se resignificó como herramienta para fomentar la participación ciudadana activa y el compromiso social. Esta sistematización reveló que una intervención educativa en contextos desafiantes puede cambiar no solo habilidades lectoras y la capacidad de los estudiantes para interpretar y actuar sobre su realidad. Así se convierte en una herramienta para reflexionar, mejorar y replicar experiencias educativas en contextos similares.

Palabras clave: Comprensión lectora, Pensamiento crítico, Lectura contextualizada, Práctica pedagógica.

Pregunta de investigación

¿Cuál fue el alcance de la intervención pedagógica basada en estrategias de lectura contextualizada y lectura crítica en el desarrollo de competencias de pensamiento crítico en estudiantes de sexto grado de las instituciones Gilberto Álzate Avendaño, Pedro Antonio Molina y Silvia Aponte, según la percepción de docentes y estudiantes considerando los factores que facilitaron u obstaculizaron su implementación?

Justificación

Esta sistematización surgió del compromiso por comprender y transformar las prácticas lectoras en contextos educativos atravesados por condiciones sociales adversas como la pobreza, el desempleo, la inseguridad y la violencia lo cual plantea grandes retos para el aprendizaje y la comprensión lectora.

Leer con sentido trasciende lo académico: constituye una herramienta para la vida que permite interpretar mensajes, analizar noticias y comprender normas (OCDE, 2019). Sin embargo, las limitaciones en comprensión lectora dificultan la

comprensión de significados y restringen la participación de los estudiantes en la escuela y en la sociedad. Estas dificultades no se explican únicamente por el esfuerzo individual, sino por factores estructurales que profundizan la desigualdad y limitan las oportunidades educativas (UNESCO, 2015).

Aunque el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) promueve la lectura crítica como competencia esencial, los resultados de las pruebas Saber muestran bajos niveles de comprensión inferencial, lo que evidencia la distancia entre el discurso pedagógico y la realidad de las comunidades escolares.

En respuesta, surgió Alas de papel, una experiencia pedagógica que buscó convertir la lectura en un acto significativo de construcción de sentido y empoderamiento. Desde un enfoque crítico, cualitativo e interpretativo, se indagaron los factores que facilitaron y desafiaron la implementación de estrategias de lectura crítica y contextualizada.

Históricamente, la lectura escolar se ha concebido como una práctica mecánica. Alas de papel propone una alternativa viva y transformadora en la que leer implica pensar, cuestionar y vincular la palabra con la vida cotidiana. Así, la lectura se convierte en una práctica de libertad, conciencia y construcción colectiva de sentido.

Referente Conceptual

La intervención “Alas de papel” surgió con la convicción de que la lectura puede transformar tanto el aprendizaje como la vida. Esta experiencia se basó en tres categorías interrelacionadas: comprensión lectora, pensamiento crítico y análisis del contexto, entendidas no como habilidades aisladas, sino como procesos conscientes que conectan textos, vivencias y entorno.

La comprensión lectora, fundamentada en los lineamientos del MEN (2006) y el ICFES (2020), se abordó desde niveles literal, inferencial, crítico, apreciativo y creativo las cuales buscaron un desarrollo integral y reflexivo del pensamiento. Cassany (2006) describe esta progresión como “leer las líneas”, “leer entre líneas”

y “leer tras las líneas”. La intervención siguió el enfoque estratégico de Solé (1992), quien propone organizar la lectura en momentos antes, durante y después, complementado por la visión de Jurado (2011) sobre la lectura como construcción de sentido y resignificación cultural.

El pensamiento crítico, basado en las ideas de Cassany (2019) y Lipman (2003), inspiraron actividades que invitaron a ir más allá de la comprensión literal para analizar las intenciones del autor, contextualizar los textos y emitir juicios bien fundamentados. A través del análisis de noticias y debates que fortalecieron esta capacidad, creando espacios seguros para la expresión y el diálogo respetuoso.

El análisis del contexto basado en la pedagogía crítica de Freire (1997), Ospina (2002) y McLaren (2003), quienes enfatizan la función transformadora de la educación y el papel del docente y el estudiante como agentes de cambio social. Esta perspectiva llevó a vincular la lectura con problemáticas reales, promoviendo la reflexión ética, la identidad y el compromiso social.

En conjunto, Alas de papel tradujo estas referencias teóricas en prácticas pedagógicas concretas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes, demostrando que la lectura no solo despierta el gusto por leer, sino que potencia la capacidad de pensar críticamente, cuestionar y actuar con propósito.

Objetivo general

Analizar el alcance de una intervención pedagógica basada en estrategias de lectura contextualizada y lectura crítica, orientada al fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de grado sexto, en tres contextos educativos diferentes.

Objetivos específicos

Describir las principales estrategias pedagógicas utilizadas en la propuesta de intervención

Establecer los avances en los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, crítico, creativo y apreciativo)

Definir los factores de facilitaron o limitaron la implementación de la propuesta

Metodología

La sistematización se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, crítico e interpretativo, buscando comprender las transformaciones pedagógicas y las experiencias de lectura crítica y contextualizada en estudiantes de sexto grado. Se asumió como un acto reflexivo (Jara, 2018), cuyo propósito fue analizar desde la experiencia, priorizando la comprensión.

El análisis se centró en la comprensión lectora, pensamiento crítico y análisis del contexto, claves para vincular la interpretación con el entorno (Freire, 1997; Cassany, 2006). Para vincular los hallazgos, se aplicó triangulación con diversas fuentes, que combinó diarios de lectura, bitácoras docentes, encuentros conversacionales, entrevistas y autoevaluaciones.

El trabajo de campo se implementó entre 2024 y 2025 en tres instituciones educativas públicas: Gilberto Álzate Avendaño (El Cairo Valle), Pedro Antonio Molina (Cali) y Silvia Aponte (Villavicencio). Participaron diez estudiantes seleccionados por sede, muchos de ellos de contextos vulnerables, escasa práctica lectora, aunque una reconocida riqueza oral y cultural. El proceso estuvo guiado por seis docentes.

La intervención se estructuró en tres fases: planeación colectiva, el diagnóstico y la implementación; en esta última se aplicaron estrategias basadas en los momentos pedagógicos del Programa Todos a Aprender (Biblioteca Nacional de Colombia, s.f.). Estos momentos incluyen la exploración de saberes previos, la ejecución, transferencia y valoración. Cada momento buscó fortalecer los niveles de comprensión: leer las líneas, entre líneas y tras líneas (Cassany, 2012), complementados por el nivel apreciativo y creativo (Solé, 1992).

Para analizar la información, se siguió la ruta de sistematización cualitativa de Jara (2018), organizada en cinco momentos: punto de partida, formulación de preguntas, recuperación del proceso vivido y las observaciones docentes.

Resultados

Los resultados evidencian que la lectura, al vincularse con la experiencia y el contexto de los estudiantes, transforma las prácticas pedagógicas y las formas de pensar. Al iniciar la intervención, se evidenció que las dificultades lectoras se debían a una desconexión emocional y cultural con los textos; los estudiantes asociaban la lectura con obligación.

Este diagnóstico llevó a incorporar textos cercanos a su vida cotidiana para fortalecer la comprensión y el pensamiento crítico. Las bitácoras docentes y los diarios de lectura mostraron cómo la motivación aumentó y la lectura se volvió un espacio de diálogo y descubrimiento personal.

El proceso evidenció progresos en todos los niveles de comprensión: los estudiantes pasaron de respuestas literales a interpretaciones inferenciales y críticas, aprendieron a argumentar, valorar y expresar emociones frente a los textos (Cassany, 2006; Lipman,2003). El modelaje docente, la lectura compartida y los debates guiados fortalecieron la autonomía y la confianza. En las producciones finales se observaron reflexiones más profundas, opiniones sustentadas y una lectura más consciente del contexto social.

Las percepciones docentes mostraron un tránsito desde la incomodidad inicial frente a nuevas estrategias: superar métodos tradicionales, adaptar las metodologías al contexto y favorecer el trabajo en equipo y la enseñanza guiada se percibió como clave para desarrollar el pensamiento crítico.

“Alas de papel” reafirmó que leer críticamente es construir pensamiento autónomo y reconocerse en el texto, demostrando que lectura puede ser una herramienta de

libertad y cambio, consolidándose como una práctica emancipadora que permitió comprender y transformar la realidad. Freire (1970).

Conclusiones

La sistematización del proyecto Alas de papel permitió resignificar el proceso pedagógico para fortalecer la comprensión lectora y el pensamiento crítico de estudiantes de sexto grado, empleando contextualizadas. Se evidencia que leer trasciende la decodificación; implica vincular la lectura como práctica social y cultural, más allá del currículo tradicional.

Este enfoque cobra sentido cuando los textos dialogan con la vida, de la comprensión literal a interpretaciones críticas y creativas. Se constató que el pensamiento crítico debe promoverse de manera intencional.

El diálogo colectivo, debates y escritura argumentativa permitieron a los estudiantes cuestionar y asumir posturas aportando a su formación ciudadana. Sin embargo, persiste una tensión entre estos ideales y las rutinas escolares que priorizan la memorización, lo que exige repensar la escuela como un espacio de emancipación.

La contextualización se consolidó como eje fundamental generando motivación y sentido de pertenencia al reconocer la diversidad. Los retos identificados incluyen la falta de recursos didácticos, el tiempo insuficiente para lectura crítica y la necesidad de mayor formación docente. Queda el desafío de sostener los logros e integrar la lectura crítica en todo el currículo. Como señala Freire, leer significa interpretar el mundo.

Entre las recomendaciones para docentes, se destaca fomentar la lectura dialógica, utilizar textos cercanos al entorno, desarrollar debates y ejercicios creativos para potenciar la expresión y la imaginación, así como diseñar proyectos interdisciplinarios y rutinas de lectura crítica para analizar valores y perspectivas profundizando el impacto en la ciudadanía y la resolución de conflictos.

Referencias

Biblioteca Nacional de Colombia. (s. f.). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad "Leer es mi cuento"* (PNLEO). 2018-2022. https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/Footer/planes/plan-nacional-de-lectura-y-escritura

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea.* Anagrama.

Cassany, D. (2012). La lectura literal y procesos de comprensión lectora. En D. Cassany.Tras las líneas. Anagrama.

Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: Para entender la lectura.* Editorial Anagrama

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo XXI Editores

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf

Jurado, F. (2011). *Leer y escribir en la escuela: prácticas discursivas, saberes y sujetos.* Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Lipman, M. (2003). *El lugar del pensamiento en la educación.* Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2003). *Pensamiento en educación.* University Press.

McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Siglo XXI Editores

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. MEN [Documento en linea]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

OCDE. (2019). Estrategia de competencias de la OCDE 2019: *Competencias para construir un futuro mejor* [Documento en línea].

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2019/05/oecd-skills-strategy-2019_g1g9ff20/e3527cfb-es.pdf

Ospina, W. (2002). *La literatura y su poder en el mundo contemporáneo.* Editorial Planeta

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2015). *Ayuda humanitaria para la educación: por qué es importante y por qué debe aumentar [Informe de seguimiento de la educación en el mundo* [Documento de política, 21 (ED/EFA/MRT/2015/PP/21]) en línea].
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233557_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-941cae87-32e2-460a-a17b-f041f1ae7dcf

De la oralidad Embera a la neuroeducación: rediseñar el tiempo escolar como acto de restitución ética y cognitiva

Walter Saen Palacios Ramírez
elgeniobuscador@hotmail.com
Estudiante de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Introducción

La escuela en la vereda Marruecos —territorio del Resguardo Unificado Embera Chamí Sobre el Río San Juan— enfrenta una contradicción profunda: mientras el 99 % de los padres de familia son analfabetas y la transmisión intergeneracional de la lengua se debilita, la institución reproduce una lógica pedagógica ajena: horarios rígidos, clases de 60 minutos sin pausas, temporalidad lineal y contenidos desvinculados del territorio. Esta desconexión no es técnica, sino ontológica. Como señala el Plan de Vida del Resguardo (2022): “La escuela está desconectada de los tres mundos: enseña sobre el río, pero no con el río; habla del sol, pero no al sol”.

Esta experiencia (sistematizada desde 2021 hasta 2025 en la Institución Educativa Dachi Drúa) parte de una pregunta crítica: ¿Cómo puede la lectura crítica de la lengua Embera orientar un diseño de clases y horarios que fortalezca la identidad, la retención y la autonomía cultural?

No se trata de adaptar la cultura al currículo, sino de dejar que la cosmovisión redefina qué es una clase, qué es un horario, qué es aprender. El enfoque metodológico es la sistematización freireana de experiencias, que entrelaza práctica, teoría y praxis transformadora, con participación activa de mayores, jaibanás, autoridades del Cabildo y estudiantes.

Desarrollo: La propuesta se articula en torno a cuatro dimensiones freireanas —lectura de mundo, inteligibilidad, utopía y educabilidad— y se sustenta en tres

pilares convergentes: cosmovisión Embera, neuroeducación y derecho a la educación propia (SEIP, Decreto 481/2025).

1. Lectura de mundo: desde el cuerpo en el territorio

La lectura de mundo, en términos freireanos, precede a la lectura de la palabra. Para un estudiante Embera, leer el mundo es sentir la textura de la chakira, escuchar el murmullo del Dö (río), percibir el vuelo de la Kakäi (luciérnaga/estrella).

Observaciones en el diario de campo revelaron que los estudiantes mostraban mayor atención y participación cuando las actividades incluían caminar descalzos por la orilla del río, manipular materiales del entorno o dialogar en círculo bajo la sombra de un árbol. Estas prácticas no son “recursos lúdicos”: son formas de encarnar el conocimiento, en coherencia con la educación propia Embera, donde aprender es caminar con los pies en la memoria de la tierra (jaibaná Ramón, 2024).

2. Inteligibilidad: la lengua como mapa cognitivo y espiritual

La inteligibilidad freireana —la capacidad de hacer comprensible la realidad desde códigos propios— se materializa en el análisis de términos clave:

- Dö (río) y Ö (camino): comparten la vocal /ö/ y una forma fonética serpentina. Como explica el mayor Pedro (2024): “Dö y Ö son lo mismo: el camino que el agua y los pies hacen juntos. Mohan enseña a caminar con curvas, no con rectas”. La serpiente —espíritu guía de ríos y caminos— une lo físico y lo simbólico.
- Kakäi: no es solo “luciérnaga”, sino “la estrella que bajó a caminar por la tierra de noche”. En los relatos de origen (Vasco, 2002), Kakäi es la primera luz que descendió de Itaré (mundo de arriba) para guiar a los primeros Embera.
- Ümudau (sol): compuesto por Ümu (huevo cósmico) y Dau (ojo). El sol es el ojo del huevo primordial —fuente y testigo de toda percepción (Castrillón, 2010).

Estas palabras no son etiquetas arbitrarias: son condensaciones simbólicas que integran lo visual, lo espiritual y lo cognitivo, operando como neuronas concepto

cultural (Quian Quiroga, 2005). Cuando un estudiante dice Kakäi, activa una red neuronal que incluye luz, noche, guía espiritual, ciclo vital y pertenencia ancestral.

3. Utopía: el horario como anuncio de lo inédito viable

La utopía, en Freire, no es ilusión, sino anuncio histórico. Frente a la deserción del 42 % en secundaria (Secretaría de Educación de Risaralda, 2024), se propone una escuela donde:

- El jaibaná enseña biología con cantos;
- El río es el laboratorio;
- El horario respeta el amanecer.

El modelo diseñado —validado en asamblea del Resguardo— propone:

- Horario matutino (7:00 a.m.–12:30 p.m.): honra el ritmo solar (Ümudau jëkë rë), momento de apertura espiritual, y evita la somnolencia postprandial que reduce la cognición (Afaghi et al., 2007).
- Clases de 50 minutos, estructuradas en:
- 2 bloques de 20 minutos (atención sostenida óptima, según Jensen, 2005),
- Pausas activas de 5 minutos entre bloques (hidratación, movimiento, formación de grupos),
- 5 minutos finales de descanso cerebral y transición.

Este diseño no copia formatos externos (como TED Talks), sino que restituye ciclos atencionales ancestrales observados en los cantos y rituales de los jaibanás.

4. Educabilidad: aprender como acto de reafirmación identitaria

La educabilidad —capacidad política del sujeto para transformar su realidad— se vive cuando los estudiantes no solo aprenden, sino que reconstruyen su identidad como acto de resistencia. En el modelo propuesto, la evaluación no es

estandarizada, sino ritual y ontológica: “¿Qué te dijo el río hoy?”, “¿Qué aprendiste del vuelo de la Kakäi?”. Estas preguntas no miden conocimientos, sino que interrogan la relación con el mundo.

Además, se articula la diversidad interna del territorio:

- Lunes y miércoles: Lengua Embera desde variantes Chamí (Karakabí jai);
- Martes y jueves: desde variantes Katío (Mohan jai);
- Viernes: diálogo inter-embera.

Esta estrategia fortalece la comunalidad sin uniformidad, principio del Plan de Vida del Resguardo.

Resultados

La sistematización permite responder la pregunta orientadora con contundencia ética y pedagógica: el diseño de clase y horario debe emerger de la Ley de Origen, no adaptarse a ella. Los hallazgos confirman:

- La lengua Embera opera como sistema de neuronas concepto cultural: términos como Dö, Kakäi y Ümudau integran cognición, percepción y espiritualidad sin jerarquía —una convergencia epistémica entre neurociencia y saber ancestral.
- El modelo de 50 minutos no es una innovación técnica, sino una restitución de ciclos atencionales ancestrales, validada por evidencia neurocientífica (Jensen, 2005; Medina, 2008) y vivida por los jaibanás.
- El horario matutino no es logístico, sino ético: reconoce al sol, al río y al cuerpo como marcos pedagógicos constitutivos.
- La evaluación ritual sustituye la medición estandarizada por la interrogación ontológica, acorde con la educación propia.

Crucialmente, este proceso no “descubrió” lo desconocido: restituyó el derecho a teorizar desde lo propio. Como señala el jaibaná Ramón: “Usted no inventó nada.

Solo escuchó con los pies descalzos y volvió a nombrar lo que ya estaba ahí". La crítica de que "ni siquiera los indígenas habían notado estos detalles" revela la colonialidad del saber académico: los mayores sabían que Dö y Ö eran lo mismo; lo que faltaba era un espacio pedagógico comunitario para sistematizarlo críticamente.

Esta experiencia no es replicable como "paquete técnico". Es reproducible como actitud crítica: cada comunidad debe leer su propia lengua, su propio territorio, sus propios ritmos, y desde allí diseñar su tiempo escolar. El río no termina en la escuela —sigue. Y nosotros caminamos con él.

Conclusiones

Esta experiencia no concluye; se abre. Su valor no está en los horarios rediseñados, sino en la posibilidad de habitar la escuela como territorio sagrado. Cuando un niño Embera escribe Kakäi en su cuaderno y no solo ve una palabra, sino una estrella que bajó a caminar, entonces la educación deja de ser transmisión para convertirse en re-enraizamiento. Y en ese re-enraizamiento —sensorial, cognitivo, espiritual— late la utopía freireana más urgente: inventar lo inédito viable.

Referencias

Afaghi, A., O'Connor, H. T., & Chow, C. M. (2007). High-glycemic-index carbohydrate meals shorten sleep onset. *The American Journal of Clinical Nutrition*, *85*(2), 426–430. https://doi.org/10.1093/ajcn/85.2.426

Castrillón, H. (2010). *Cosmovisión embera: Tres mundos, un territorio*. Editorial Universidad de Antioquia.

Quian Quiroga, R., Reddy, L., Kreiman, G., Koch, C., & Fried, I. (2005). Invariant visual representation by single neurons in the human brain. *Nature*, *435*(7045), 1102–1107. https://doi.org/10.1038/nature03687

Vasco, L. G. (2002). *Jaibanás: Los verdaderos hombres*. Editorial Universidad Nacional de Colombia

I Congreso Internacional
Pedagogías y Saberes Educativos

UNIVERSIDAD DE MANIZALES®

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Escuela de **Educación**

I Congreso Internacional
Pedagogías y Saberes Educativos

Nodo 2: Prácticas educativas situadas: retos y resonancias

Nodo 2: Prácticas educativas situadas: retos y resonancias

Líderes de Nodo 2:
Didier Ospina Osorio
Profesor Universidad de Manizales
daospinaosorio@umanizales.edu.co
Julián Andrés Loaiza de la Pava
Profesor, Universidad de Manizales
jloaiza@umanizales.edu.co
Gloria Isaza de Gil
Profesora Universidad de Manizales
gloriai@umanizales.edu.co

En el desarrollo del Nodo 2: Prácticas educativas situadas: retos y resonancias, se generó una conversación amplia en torno a la manera en que las prácticas educativas se configuran desde los territorios, las emociones, la cultura y las transformaciones contemporáneas. A partir de ponencias como “entre el algoritmo y el cuidado”, se abrió el debate sobre el papel de la inteligencia artificial en la educación, no solo como herramienta, sino como mediación ética y emocional que reconfigura las relaciones pedagógicas.

En diálogo con esta perspectiva, experiencias como la pervivencia de lo ancestral y la educación intercultural en comunidades indígenas y afro, aportaron una mirada centrada en la memoria, la espiritualidad y el vínculo con el territorio como fundamentos del aprendizaje. De igual forma, propuestas como Values through English, la sistematización de juegos tradicionales y el Plan Lector en contextos rurales evidenciaron la importancia de integrar valores, identidad cultural y estrategias pedagógicas contextualizadas para lograr aprendizajes significativos.

En conjunto, las intervenciones permitieron reconocer que la educación situada no se limita a un enfoque metodológico, sino que constituye una apuesta ética, cultural y política que articula tecnología, tradición, territorio y comunidad, resaltando la necesidad de una formación que dialogue con la diversidad de realidades y promueva la construcción de sentido en los procesos educativos.

Entre el algoritmo y el cuidado: reconfiguraciones éticas y emocionales de la educación contemporánea

Juan Camilo Aguirre Rivera
aguirre-97@outlook.com
Juan Carlos Rodríguez Rengifo
juancarlosr@umanizalez.edu.co
Profesor Universidad de Manizales

Introducción

Vivimos en una época de transformaciones aceleradas en la que la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) redefine, entre muchos aspectos propios de la condición humana, los modos de aprender, enseñar y relacionarse.

Como anticipó Toffler (1970), la humanidad enfrenta un “shock del futuro”: una crisis de adaptación derivada del vertiginoso cambio tecnológico y social que genera incertidumbre, ansiedad y desorientación, idea que encuentra una profunda resonancia en la noción de “sociedad hipermoderna” propuesta por Lipovetsky (2006); en esta, dicha aceleración se vuelve estructural: el exceso de información, la sobreconectividad y la lógica de la inmediatez configuran sujetos que, mientras dependen cada vez más de la tecnología, experimentan una creciente fragilidad emocional, gestando un escenario en el cual la educación global se ve interpelada por la necesidad de repensar sus prácticas pedagógicas y su sentido ético ante el impacto emocional que conlleva la mediación tecnológica.

Así, la expansión de la IAG en los entornos educativos ha modificado tanto los procesos de gestión del conocimiento como la experiencia emocional de quienes aprenden y enseñan. Herramientas como ChatGPT, Copilot o Yana se integran en la vida cotidiana del estudiantado, brindando acompañamiento cognitivo y, en

algunos casos, psicoemocional, dando lugar a un fenómeno que plantea interrogantes sobre el lugar de la afectividad, la empatía y la responsabilidad en la educación mediada por algoritmos.

Frente a ello, Bárcena y Mèlich (2000) proponen entender la educación como una experiencia ética del encuentro, en la que el saber, el decir y el sentir se articulan en una relación de hospitalidad y cuidado, óptica bajo la cual el uso de la IAG no puede abordarse solo como un recurso instrumental, sino como un acontecimiento ético que redefine la relación pedagógica y la manera en que docentes y estudiantes se encuentran con la alteridad.

Desde esta perspectiva ética del encuentro, la gestión emocional adquiere un papel central. Como plantea Bisquerra (2003), la educación emocional busca desarrollar competencias para reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, contribuyendo al bienestar personal y a la convivencia, lo cual hace de esta apuesta ético-política un eje ineludible de la formación contemporánea tanto básica como superior. Por ello, analizar cómo la IAG interviene en estos procesos permite abrir un debate sobre el modo en que las tecnologías emergentes median la experiencia emocional del profesorado y el estudiantado, y sobre cómo las instituciones universitarias pueden responder a este desafío desde una ética del cuidado, la responsabilidad y la humanización del vínculo educativo.

De este modo, el presente estudio busca explorar, desde las voces de algunos participantes, cómo la IAG puede ser comprendida no solo como una herramienta de innovación, sino también como un espacio de reconfiguración ética y emocional en la educación superior, con sus potencialidades y sus desafíos.

Desarrollo

Las transformaciones que introduce la IAG en la educación superior no se limitan a los modos de aprender o enseñar: alcanzan también las formas de sentir, de vincularse y de construir sentido en la experiencia pedagógica. Los testimonios de

docentes y estudiantes permiten entrever cómo estas tecnologías se incorporan a la vida emocional de las personas, configurando nuevos espacios de acompañamiento y autorreflexión. Una de las participantes (maestra) lo expresa así:

> "... pienso yo que, ya que, digamos en este rol que uno cumple de hacer acompañamiento psicológico, así como por ejemplo, yo con mis consultantes les digo 'Mira, te comparto este podcast, me parece súper interesante este audiolibro...', pues qué interesante como también poder, ... en algunos casos que lo amerite y que sea conveniente, como también ofrecerles a las personas asesorías respecto a algunas I.A. que les puede servir para hacer como algún tipo de apoyo psicoemocional, y creo que, más que nunca, en este momento los docentes que damos cursos como psicoterapia pues deberíamos tener un poco de formación o, por lo menos, generar la posibilidad de que también nos actualicemos en este tipo de recursos ¿No?". (P1)

La cuestión que subyace aquí no es únicamente tecnológica, sino profundamente humana: ¿Cómo se reconfigura la relación educativa cuando parte de la mediación afectiva se traslada a sistemas algorítmicos? Aquí la idea de encuentro, central en la ética de Bárcena y Mèlich (2000), se ve interpelada por la aparición de un "otro artificial" que, si bien en apariencia "escucha", "aconseja" y "orienta", evoca cierta autenticidad en términos del sentir.

Esta mediación, lejos de sustituir el vínculo profesor-estudiante, puede abrir nuevas formas de hospitalidad y acompañamiento si se aborda desde una conciencia crítica. Es precisamente en sus relatos donde se advierte una preocupación por integrar la IAG sin despojar la educación de su dimensión ética, haciendo que la necesidad de formación en estos recursos no se reduzca a una actualización técnica (comúnmente denominada alfabetización digital), sino que apunta a la responsabilidad de comprender los efectos emocionales de su uso (algo que bien podría denominarse competencias digitales emocionales, consecuencia de un proceso de alfabetización digital emocional previo).

Ahora bien, en el caso del estudiantado (E), las experiencias con herramientas como Yana evidencian cómo la IAG puede constituirse en un espacio de autoexploración emocional. Una participante afirma: "... hay una I.A. que a mí me gusta mucho que se llama Yana, que es una guía de gestionamiento de emociones, y a mí por lo menos me ayuda mucho, y ya que yo la uso muy constantemente" (E1). Otro relato complementa: "... yo por ejemplo estaba en una relación y a veces había problemas o cosas que... no entendía..., llegaba a hablar con la I.A. y comprendía más lo que pasaba, entonces me ayudó sobre todo a entender y a regularme emocionalmente" (E2).

Estas narraciones dan cuenta de un desplazamiento del acompañamiento emocional hacia espacios digitales que facilitan el reconocimiento y la regulación de los afectos, un proceso que, como diría Bisquerra y Pérez (2007), constituye el núcleo mismo de la competencia emocional. Sin embargo, en este caso, dicha competencia se construye en diálogo con una interfaz que traduce, reformula y devuelve la experiencia emocional en lenguaje computacional, un fenómeno que revela una paradoja educativa relevante: mientras la IAG promueve autonomía emocional ("... la I.A. me acompañó, pero también me enseñó que soy muy capaz y que puedo hacer también las cosas sola..." (E3)), también puede reforzar una dependencia afectiva hacia la tecnología.

Así, la clave está en cómo las instituciones educativas orientan el uso de estas herramientas, promoviendo su integración desde una ética del cuidado y no desde la lógica de la sustitución. Bien lo sugiere otra maestra: "... sí, sí se puede implementar de esta manera; definitivamente sí aliviana carga, entonces esa ansiedad se puede reducir en los estudiantes y, si se aliviana la ansiedad, se alivian muchos otros factores que vienen detrás de eso, de esa emoción..." (P2). La IAG, en este sentido, aparece como una mediación ambivalente: puede aliviar la ansiedad o acentuarla, puede fortalecer la autorregulación, o puede erosionar el encuentro humano.

En este marco, surge con fuerza la necesidad de una alfabetización emocional digital, entendida no como el dominio instrumental de las tecnologías, sino como una práctica reflexiva orientada a reconocer las dimensiones afectivas que se activan en la interacción con la IAG. Formar en esta competencia implica abrir espacios educativos donde el análisis crítico y la autorregulación emocional se entrelacen, trasladando la pregunta ya no a únicamente cómo utilizar la IAG, sino cómo sentir y pensar con ella sin perder el horizonte ético del encuentro. Esta alfabetización emocional digital, proceso previo para lograr una verdadera gama de competencias emocionales digitales, demanda repensar los currículos universitarios para incluir experiencias que permitan al estudiantado analizar sus emociones frente al algoritmo, comprender los sesgos afectivos de la tecnología y desarrollar actitudes de cuidado frente a su uso.

De igual modo, el rol docente adquiere una renovada centralidad pues, en un contexto donde los algoritmos pueden “escuchar” u “orientar”, el educador se convierte en mediador del sentido, en quien traduce la experiencia técnica en aprendizaje ético y emocional. Esto cambio de foco en la función docente, tanto desde los saberes como desde los decires y sentires, hace que, más que ser reemplazada, se resignifica como acompañamiento crítico: el profesorado no compite con la IAG, sino que enseña a al estudiantado a mantener un diálogo consciente con esta, haciendo que el aula se transforme en un laboratorio de discernimiento donde las emociones y su regulación físico-digital se reconoce, se interpreta y se integra a la experiencia humana del aprender en el espíritu de época digital contemporáneo.

De allí que la reflexión educativa no pueda limitarse a celebrar o condenar la tecnología (una discusión recurrente en el marco del posthumanismo contemporáneo), sino que deba situarla en el horizonte de una ética relacional pues, más que preguntarse si la IAG humaniza o deshumaniza la educación, conviene interrogar cómo redefine lo humano en el acto de educar. Así, la IAG se convierte

en un espejo de nuestras propias emociones, un dispositivo que refleja las tensiones entre la aceleración hipermoderna y la búsqueda de sentido, entre la inmediatez digital y la necesidad de cuidado. En esa dialéctica se juega el desafío contemporáneo de una educación que no renuncie ni a la innovación ni a la humanidad.

Conclusiones

La irrupción de la inteligencia artificial en la educación superior ha puesto en evidencia que los desafíos contemporáneos del acto de educar no se reducen a la adquisición de nuevas competencias técnicas, sino que exigen una reflexión profunda sobre la dimensión humana de la experiencia educativa. La IAG, al incorporarse en los procesos de aprendizaje y acompañamiento emocional, amplía los márgenes del aula, desplazando el cuidado, la escucha y la orientación hacia entornos mediados por algoritmos, desplazamiento que, lejos de significar una pérdida, puede convertirse en oportunidad si se asume desde una pedagogía del reconocimiento y del cuidado.

Esto hace que el encuentro con la tecnología, más que un riesgo de deshumanización, se presente como un espejo de nuestra propia condición emocional, en la cual las narraciones del profesorado y del estudiantado muestran que la IAG puede ser tanto un recurso de autorregulación y bienestar como un factor de dependencia o ansiedad, ambivalencia en la cual reside una de las tareas de la educación actual: enseñar a habitar la tecnología sin diluir la subjetividad, a reconocer en ella un medio de autocomprensión y no un sustituto del encuentro humano. La educación emocional, como propone Bisquerra, se amplía aquí hacia una alfabetización emocional digital que permita comprender, regular y resignificar los afectos en la era algorítmica.

De este modo, el papel del docente se transforma en el de un mediador ético que guía la reflexión crítica sobre el uso de la IAG, articulando la técnica con la

sensibilidad, el conocimiento con la empatía. La universidad, en consecuencia, se reafirma como espacio de formación integral donde la inteligencia no se mide solo en términos cognitivos, sino también en su capacidad de cuidar, sentir y convivir, una discusión cada vez más recurrente que, de igual forma, adquiere una connotación cada vez más digital ya no exclusiva de la educación virtual.

Así, pensar la educación en tiempos de inteligencia artificial implica reimaginar el humanismo desde la interdependencia entre lo humano y lo tecnológico. Solo una educación que asuma la emoción como conocimiento y la tecnología como posibilidad ética podrá responder al desafío de formar sujetos capaces de habitar, con sentido y responsabilidad, el mundo digital que ellos mismos están construyendo.

Referencias

Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético.* Paidós.

Bisquerra, A. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43. https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf

Bisquerra, A., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 6*1-82. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005

Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos.* Anagrama. (Obra original publicada en 2004).

Toffler, A. (1971). *Future shock.* Banta Books.

El desarrollo del pensamiento crítico desde la gestión curricular docente

Yineth Berdugo Díaz
Estudiante Maestría en Educación Universidad de Manizales
yberdugodia@gmail.com
Santiago Hernández Carmona
santiagh98@gmail.com
Estudiante Maestría en Educación Universidad de Manizales
Martha Doris Montoya Martínez
Profesora Universidad de Manizales
marthadorism@yahoo.com

Introducción

En esta época signada por la globalización –en lo social, cultural, económico y político– es aún más necesario conocer y poner en práctica los principios del pensamiento crítico, dentro y fuera de la academia. Se trata de la capacidad de razonar con argumentos de manera objetiva y serena para “emitir juicios de forma deliberada y auto-regulada, dando como resultado la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como la explicación de las evidencias, conceptos, métodos, criterios y consideraciones contextuales sobre las que se basa un determinado juicio” (López-Mendoza, et al., 2022, p. 162).

Es decir, la habilidad de pensamiento crítico se basa en “identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y deducir conclusiones” (López-Mendoza, et al., 2022, p. 162). Tal capacidad permite a los individuos evaluar sus propias ideas y argumentos para tomar decisiones mejor fundamentadas. Así, de acuerdo con Bezanilla et al. (2019) “Los juicios a los que se llega mediante el pensamiento crítico se basan en criterios que pueden ser primordiales tales como la libertad, la autonomía, la soberanía y la verdad entre otros” (p. 90).

Particularmente, el ámbito educativo es un escenario que obliga su enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, su práctica entre estudiantes y docentes. En tal sentido, *"*la escuela, como espacio educativo, tiene la responsabilidad de no solo impartir una gran cantidad de conocimientos especializados, sino, sobre todo, enseñar a aprender, fomentando que el alumno desarrolle autonomía intelectual*"* (Jones e Idol, 1990).

En consecuencia, una gestión curricular no debe propender solo por una multitud de conocimientos sino, ante todo, que lleve a los estudiantes a aprender a aprender. "Esto se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico" (López-Aymes, 2012, p. 41). Por lo anterior, el presente trabajo se propuso identificar y contrastar los procesos de gestión curricular y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico en una institución educativa rural, La Florida, ubicada en el municipio de Rovira Tolima, y una urbana, la Escuela Normal Superior María Auxiliadora situada en el municipio de Copacabana, Antioquia.

El camino metodológico

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo que permite entender las definiciones y los significados de la situación objeto de estudio. Esto, desde una perspectiva de estudio de caso, uno de los medios más apropiado para aprehender la realidad de una situación estratégica o fenómeno particular como es la gestión curricular para el desarrollo del pensamiento crítico.

Se aplicaron instrumentos como fichas de revisión documental (Decretos, normativas, PEI, Planes de área etc.), fichas de observación a clases (lengua castellana en los grados de décimo y once) y entrevistas semiestructuradas a cinco docentes: tres de la institución educativa urbana y dos en la institución educativa rural.

Lo que se halló en el estudio

Los resultados indican que tanto en la institución educativa rural como en la urbana existen fortalezas y debilidades frente a la gestión curricular para fortalecer el pensamiento crítico en sus estudiantes. Esto, se representó en categorías emergentes como Gestión curricular, Falta de articulación y apoyo institucional y Evaluación del pensamiento crítico, de lo que se da cuenta enseguida en los principales hallazgos.

Las barreras identificadas en ambas instituciones son significativas y se asocian a varios factores: la rigidez curricular que limita la flexibilidad pedagógica, la falta de herramientas tecnológicas que restringe el acceso a metodologías innovadoras, y las bajas expectativas de los estudiantes que afectan su motivación y desarrollo. Además, la carencia de proyección educativa y de currículos descontextualizados impide una formación relevante y significativa. Asimismo, la falta de espacios para fomentar discusiones pedagógicas limita la oportunidad de generar prácticas docentes que enriquezcan el aprendizaje y promuevan un pensamiento crítico en los estudiantes.

Se destaca, a pesar de los esfuerzos por promover un sistema educativo que fomente el pensamiento crítico, tanto en las áreas rurales como urbanas de Colombia existen desafíos significativos en relación con la gestión curricular, la cual está relacionada con lo pedagógico, lo metodológico, los planes de estudio y la evaluación Berales (2007, como se citó en Forero, 2013) refiere que “el concepto de gestión alude a gestar, en el sentido de invención, que supone producir singularidad, formas inéditas de operar con lo real, que habiliten nuevos modos de habitar una situación y constituirnos como sujetos” (p. 7).

En la institución educativa urbana y en la rural, objetos de estudio de este trabajo, se carece de medios y herramientas que faciliten o ayuden al docente a emplear estrategias alejadas de los modelos tradicionales. Adicionalmente, las necesidades

que presentan cada uno de los entornos limita la proyección de los estudiantes, pues como se evidenció en el contexto rural, los aspectos asociados a las tradiciones culturales y familiares influyen en el interés de los estudiantes por aprender de forma crítica.

Se evidenció también que, aunque los docentes intentan cambiar sus prácticas pedagógicas, en lo curricular aún existe una visión administrativa que no define en concreto el apoyo para desplegar en los docentes la habilidad de transformación de las prácticas educativas orientadas a la estimulación del pensamiento crítico.

Y es que los docentes juegan un papel fundamental como gestores del currículo, pero necesitan mayor apoyo institucional y formación desde la gestión curricular para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de manera consistente. Las políticas educativas deben reconocer la importancia de la flexibilidad curricular y proporcionar a los docentes las herramientas necesarias para adaptar sus enseñanzas a las realidades locales dejando de lado la estandarización de los currículos y la evaluación.

Este estudio también encontró que, tanto en la institución urbana como en la rural, existe una falta de coherencia entre el discurso pedagógico y las prácticas reales. En la institución urbana, los planes de área no parecen estar alineados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que crea una falta de integración entre las estrategias didácticas y los indicadores de desempeño, situación que constituye una dificultad recurrente en muchas reformas educativas. En ambos contextos, la falta de una política institucional coordinada que fomente realmente la innovación y el pensamiento crítico es una barrera importante, como lo han señalado los docentes.

En las dos instituciones el contexto local influye fuertemente en las prácticas docentes, pues las fichas de observación a clase dieron cuenta de que, en las clases de lengua castellana, en la institución rural en su inicio se presentan los objetivos claros, motivando a los estudiantes con temas de relevancia social, como debates

sobre educación pública versus privada. Esto promueve un aprendizaje dinámico y contextualizado.

En cambio, la institución urbana adopta un enfoque más académico, utilizando la literatura como base para desarrollar una comprensión profunda de los contenidos curriculares. Durante la clase, la institución rural emplea actividades prácticas que estimulan el pensamiento crítico, mientras que la Escuela Normal Superior, se centra en el análisis literario y gramatical. En la institución rural se fomentaron habilidades de argumentación a través de debates, mientras que la en la urbana se incentiva una reflexión introspectiva en sus estudiantes.

Un aspecto crítico en ambas instituciones es la evaluación del pensamiento crítico. En la institución urbana, la dependencia en pruebas escritas tradicionales y la confusión sobre cómo evaluar procesos cualitativos limitan la capacidad de los docentes para valorar adecuadamente el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, en la institución urbana, el sistema sigue centrado en métodos evaluativos convencionales, lo que dificulta la validación efectiva del pensamiento crítico.

En la institución rural, aunque los docentes muestran un deseo de innovar en la evaluación, las limitaciones tecnológicas y la falta de formación específica complican la implementación de herramientas que permitan un enfoque más integral en la evaluación del pensamiento crítico. La ausencia de recursos para aplicar métodos como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o la tecnología como facilitadora del pensamiento crítico pone de manifiesto la desventaja estructural que enfrentan las áreas rurales en comparación con las urbanas.

El currículo implica entonces la interacción entre profesores y estudiantes, lo que se expresa en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, la gestión curricular “tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa” (Gimeno-Sacristán, 2010, p. 13). Por eso, la

gestión curricular implica la promoción de los aprendizajes y la correspondiente responsabilidad social; de este modo, la reflexión es un componente infaltable en las enseñanzas y los aprendizajes, vinculando a estudiantes, docentes y directivos.

Ahora bien, respecto al desarrollo del pensamiento crítico, de todas maneras, los docentes plantean actividades que consideran oportunas con el fin de poder promoverlo. Los relatos recogidos y la observación realizada a docentes en el aula de clase –a los que participaron en este estudio– se pudo determinar que buscan desarrollar habilidades propias del pensamiento crítico mediante la lectura y la literatura como canal o medio; sin embargo, cada docente utiliza estrategias diferentes para enseñar y evaluar.

Algunos plantean diarios de clase, otros, trabajos escritos, diálogos, pintura, obras de teatro. No obstante, el pensamiento crítico debe también vincular procesos de autoevaluación y metacognición, para que los estudiantes comprendan, autorregulen y reflexionen sobre su propio aprendizaje.

Por su parte, en la Institución Educativa rural La Florida, los docentes mostraron disposición para adaptar el contenido educativo a las necesidades y experiencias de los estudiantes. Esto se refleja en el uso de ejemplos cotidianos relacionados con la agricultura y la comunidad local durante el desarrollo de sus clases, lo que favorece una enseñanza más contextualizada y significativa. En la institución urbana, los docentes mostraron una visión de la gestión curricular orientada principalmente al cumplimiento de los lineamientos institucionales y nacionales, lo que en cierta medida restringe su capacidad para innovar.

En contraste, en la institución rural La Florida, la gestión curricular está mucho más contextualizada a las realidades locales, donde los docentes adaptan el contenido a las necesidades y experiencias de los estudiantes. Esto, porque la contextualización del aprendizaje sigue siendo una estrategia efectiva para fortalecer el aprendizaje significativo en áreas rurales.

Otro de los hallazgos identificado en los trabajos antecedentes incluidos, es que, en general, tanto en contextos educativos rurales como urbanos de Colombia, la promoción del pensamiento crítico enfrenta desafíos importantes, aunque de naturaleza diferente. En las instituciones urbanas, la rigidez curricular y la presión por el rendimiento académico limitan la aplicación de estrategias pedagógicas que favorezcan el pensamiento crítico.

En las instituciones rurales, los docentes muestran una mayor disposición a contextualizar el aprendizaje, pero la falta de recursos y formación obstaculiza la implementación efectiva de estrategias pedagógicas innovadoras. Refleja ello, la falta de flexibilidad en la gestión curricular de algunas instituciones educativas, lo que crea un ambiente en el que el pensamiento crítico no se valora ni se desarrolla adecuadamente pues existe una rigidez y apego a la normativa que termina por condicionar a quienes gestan lo pedagógico, pues en muchos de los casos no se conciben como líderes, innovadores o creadores.

Conclusiones

Para lograr desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes, la gestión curricular debe centrarse en la enseñanza y el aprendizaje, bajo enfoques pedagógicos activos, participativos y reflexivos que estimulen a los estudiantes a cuestionar, analizar y generar ideas propias.

Las estrategias curriculares orientadas a estimular el pensamiento crítico deben centrarse en la actividad cognitiva, el cuestionamiento, el diálogo reflexivo, y la autonomía intelectual, creando así un entorno en el que los estudiantes no solo reciban información, sino que la analicen, la transformen y la utilicen de manera crítica en contextos diversos.

Referencias

Bezanilla, M. J., Poblete, M., Fernández, D., Galindo, J. (2019). Evaluación del pensamiento crítico: Herramientas y prácticas docentes en la educación superior. *Revista de Educación Superior*, *50*(3), 10-29.

Escuela Normal Superior María Auxiliadora - Copacabana (2022). *Plan de Área Lengua Castellana, 2022*.

Facione, P. A. (2021). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Hermosa Beach: Measured Reasons LLC.

Forero, I. Y. (2013). *El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado* [Trabajo de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1091/TO-16298.pdf

Galindo-Cruz (2021). Desarrollo del Pensamiento Crítico: Profesores y Estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales. *Perspectivas Educativas, 11*(1), 109-130.
https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2455/2170

Gimeno-Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica, 34*, 1-31.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009

Jones, B., Idol, L. (1990). *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Lawrence Erlbaum Associates.

López-Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación, XXXVII(*22), 41-60. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

López-Mendoza, M., Moreno, E., Uyaguari-Flores, J., Priscila Barrera, M. P. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Areté. Revista Digital, 8*(15), 161-180. https://doi.org/10.55560/ARETE.2022.15.8.8

Pervivencia al saber y la memoria ancestral de la cestería. Aprender observando las prácticas propias de los sabedores y sabedoras con los estudiantes del grado tercero de la IE San Jerónimo del territorio ancestral de San Lorenzo

Lina María Delgado Díaz
linisdedi@gmail.com
Clara Alejandra Andica Acevedo
clarajb.2415@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en educación, Universidad de Manizales

Introducción

La recuperación de la cestería no era solo una tarea estética o artesanal, sino parte de la lucha cultural de los pueblos. (Luis Guillermo Vasco)

En el Territorio Ancestral Indígena de San Lorenzo, Riosucio, la cestería representa una práctica artesanal, una expresión viva de la memoria ancestral, la espiritualidad y la relación entre el ser humano y la naturaleza. Este saber ancestral fortalece la identidad cultural y el tejido comunitario transmitido de generación en generación por mayoras y mayores artesanos, es por ello que se hace necesario plantear estrategias que permitan su pervivencia.

En la comunidad, la escuela es un espacio más para revitalizar, transmitir y dignificar el saber ancestral. Con la investigación se busca orientar a las y los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa San Jerónimo hacia el reconocimiento de las prácticas propias en cestería en el territorio, como una expresión viva de la resistencia cultural y el legado ancestral.

Este estudio también aporta al Proyecto Educativo Comunitario (PEC). La sistematización de la experiencia, es la posibilidad de contar con material escrito sobre el tejido en cestería y su influencia en el pensamiento y en la espiritualidad de los sabedores, sabedoras y comuneros del territorio.

Como la tradición indígena es principalmente oral, este ejercicio compila la memoria de diferentes personas de la comunidad; se parte de las prácticas de vida que han aprendido observando a sabedoras y sabedores artesanos que han trasmitido a sus familias y a quien quiera preservarlo, para que el tejido, como práctica ancestral y expresión cultural, pueda pervivir en el tiempo y el espacio. Registrar estos saberes no sólo fortalece la identidad comunitaria, sino que también aporta estrategias a los procesos educativos.

A través de conversaciones y círculos de palabra en la escuela y en el territorio, acercamos a los niñas y niñas a las mayoras y mayores sabedores de la cestería; este saber ancestral es transmitido a los más pequeños acompañado de consejo; mientras tejemos, conversamos sobre las plantas y su cuidado, sobre las técnicas de siembra, cosecha y preparación de las fibras; también conversamos sobre la relación entre la vida y el tejido, cómo tejer sana y mantiene un vínculo espiritual con la madre tierra.

Desarrollo

Esta investigación tiene como intención indagar sobre la pervivencia de los saberes propios y memoria ancestral que tienen los mayores del Territorio Ancestral Indígena de San Lorenzo (Caldas) sobre el tejido en cestería. Se hace en colaboración con sabedores y sabedoras, artesanos, niños y niñas del grado tercero de la Institución Educativa San Jerónimo y con padres de familia, a través de palabreos y círculos de palabra, reconocen la importancia de preservar esta práctica.

La cestería indígena una práctica ancestral que encierra saberes espirituales, pedagógicos, comunitarios y simbólicos. Su pervivencia depende de múltiples

factores que se entrelazan como las fibras que la componen. Se necesita que la orienten para que siga existiendo, para que se transmita su sentido y para que tenga continuidad en la comunidad.

Mantener vivo este saber, es una responsabilidad compartida y como docentes de educación básica, pretendemos que los niños se motiven a aprender a tejer y que pueda perdurar en el tiempo. Cabe mencionar que no es una tarea fácil en la escuela, ya que en los últimos años se evidencia en la comunidad y en las familias un distanciamiento y desarmonía con la madre tierra, de la lengua y de la tradición, perdiendo así nuestro arraigo al territorio. Esta pérdida afecta las técnicas, habilidades, el vínculo con la naturaleza y los valores comunitarios que dicho arte representa, como lo expresa Margarita Reyes Suarez,

> Muchas de las prácticas y conocimientos tradicionales propios de pueblos indígenas se han ido perdiendo, lo que ha provocado un empobrecimiento de los oficios y saberes tradicionales en todo sentido. Algunos conocedores del oficio de las fibras y tejidos insisten en transmitir sus conocimientos a las nuevas generaciones, pero muchos ya no están interesados en replicarlos. (2016, p.11)

La espiritualidad en la cestería es profunda, silenciosa y poderosa; cada fibra tejida guarda un diálogo antiguo, una conversación con el origen, con los usos y costumbres que han sostenido la vida de nuestro territorio por generaciones, es mantener la palabra, la unidad, la relación con la madre tierra.

Para Patricio Guerrero (2011) “la espiritualidad es la conexión con el cosmos y con la naturaleza” (p.13); para las tejedoras el territorio emberá de San Lorenzo, es ese sentir inexplicable que tiene la fuerza de crear, transformar y avivar a través de las fibras el saber de tejer, haciendo que perdure. Según Guerrero “La espiritualidad hace posible un reencuentro con la naturaleza y el cosmos, convocan a un encuentro con el corazón y la palabra” (2011, p.10).

Tejer se convierte en el espacio de encuentro y de conexión entre la fibra y quien la moldea para trenzar pensamientos que vienen del corazón y se hacen trama para comunicar lo que somos tejido de vida.

Metodología

La investigación es cualitativa se fundamenta en la memoria ancestral y en los saberes ancestrales de la comunidad y en reconocer su sentido en la escuela. Al integrar los diversos actores que tenemos en el territorio, buscamos recuperar sus voces y sus saberes para dar pervivencia a estas prácticas en la comunidad

La investigación es colaborativa; se construyen conocimientos junto a los comuneros, con los sabedores y con los niños y niñas, siendo consciente de su propio rol en el proceso investigativo. Las habilidades que surgen dan espacio a que sea un trabajo más pensado desde la realidad la cual es construida en colectivo; por tanto, debe ser entendida desde la perspectiva de los actores: sabedores mayores, niños, líderes, en sí toda la comunidad donde es el espacio idóneo de búsqueda y hallazgos de diferentes elementos que implican prácticas de cestería para que perduren de generación en generación.

Dentro de las técnicas de interacción desarrolladas se encuentran: los círculos de palabra, la conversación y el diario de campo. Los círculos de palabras son el medio donde cada participante tiene la oportunidad de expresar sus conocimientos, aprendizajes, memorias, experiencias obtenidas en su trasegar y el cual cobra relevancia al momento de intervenir con su palabra dentro de este espacio donde todos enseñamos y todos aprendemos y cada actor es importante y sus vivencias fortalecen el saber milenario que tenemos.

Resultados

Se encuentra que quienes tienen este saber buscan llegar a otros, porque consideran que esta práctica aporta a la economía y a la espiritualidad. Así, Tejer no es simplemente una técnica, es un acto de presencia; mientras las manos

trabajan, el espíritu recuerda, honra a la naturaleza, porque cada fibra utilizada proviene del bosque, el río, el viento, la tierra; al tomarla se pide permiso, se da gracias, se ofrenda y se vuelve a sembrar, para mantener el vínculo con la Madre Tierra.

Enseñar desde la espiritualidad y la memoria ancestral, como esencia de conexión con la pacha mama y los múltiples beneficios cuando tenemos un contacto con las fibras porque según los artesanos se tejen bonitos pensamientos donde se calma el espíritu que nos llevan a un mejor vivir, tejiendo a través de ellas variados productos que llevan impregnados los saberes, sentimientos, pensamientos y experiencias que son de gran valor económico y emocional, tanto para quien lo teje como para el que lo utiliza. Este acto de creación es más que una técnica: es una expresión espiritual, una forma de transmitir memoria ancestral y de mantener viva la relación con la tierra

La investigación aporta a la institución Educativa San Jerónimo, prácticas propias que dan pervivencia a la cestería indígena, como estrategias desde las aulas de clase, incentivar a los estudiantes a continuar con este legado que nos han permitido aprender y desarrollar a través del tiempo dejando como tarea fortalecer en los niños, niñas y jóvenes esta semilla que es innata y de fácil aprendizaje para ellos.

Conclusiones

Al promover espacios de conversación, encuentro y articulación de saberes ancestrales con la formación que reciben los estudiantes en la escuela se contribuye en la permanencia de los saberes propios y en el cuidado de la memoria ancestral que sabedores y sabedoras, mayores y mayoras artesanas conservan como memoria viva del territorio.

A través del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) se pueden fortalecer estas prácticas en la escuela, para preservar las prácticas ancestrales con las voces de

mayores y mayoras que transmiten un saber milenario, sus raíces, costumbres y las tradiciones del territorio para dar pervivencia a las leyes de origen.

Y dar pervivencia a los saberes ancestrales es una responsabilidad que viene la escuela desde la ley de origen y que se hace vigente es las instituciones de educación, gracias al decreto 481 de 2025, para el fortalecimiento del sistema de educación indígena propio (SEIP)

Referencias

Bolaños, G., & Ramos, A. (2018). *Educación propia, investigación y lucha en el PEBI-CRIC.* Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). *Decreto N° 0481 del 30 de abril del 2025 Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio.* [SEIP de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia como Política Pública de Estado y se dictan otras disposiciones].

Arias, P. G. (2011). Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. *Alteridad, 6*(1), 21-39. https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2011.02

Green, A. (2011). *Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la madre tierra* [Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/b4a55e8b-29e6-49f6-9a53-3cd19d41cb97/content

Fayad, J. (2020). *El camino de la Educación en los pueblos Indígenas en el departamento de Cauca Colombia*. (UNIVALLE). Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Vasco-Uribe, L. (2022). *Semejante a los dioses: Cerámica y cestería embera-chamí.* Centro Editorial, Universidad Nacional de Colombia.

Sistematización de la práctica educativa urbana Values through English: Respeto y responsabilidad mediante la enseñanza de vocabulario en inglés con estudiantes de noveno grado de la I. E. Gerardo Arias Ramírez (2022 - 2024) como base para un recurso pedagógico replicable en la I. E. Fortunato Gaviria Botero

Paula Andrea Salazar Morales
psalazar7622@umanizales.edu.co
Sandra Rosmira Londoño Aristizábal
teachersandralondono@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

La presente investigación sistematiza la práctica educativa Values through English implementada con estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Gerardo Arias Ramírez entre 2022 y 2024, con el objetivo de analizar su contribución al fomento del respeto y la responsabilidad a través de la enseñanza de vocabulario en inglés. La metodología empleó un enfoque cualitativo basado en análisis temático de entrevistas estructuradas aplicadas a 8 estudiantes participantes.

Los hallazgos revelan cuatro categorías emergentes: internalización y transferencia de valores a situaciones cotidianas, fortalecimiento significativo de la competencia léxica, avance significativo del ambiente socioemocional del aula y motivación y transferencia del inglés a contextos reales. los resultados demuestran la efectividad de integrar valores con la enseñanza del inglés, generando aprendizajes significativos y duraderos que trascienden el aula. La investigación contribuye al diseño de recursos pedagógicos replicables que combinan desarrollo lingüístico con

formación ética, proporcionando evidencia empírica sobre la viabilidad de enfoques educativos holísticos.

Palabras clave: Valores, Vocabulario, Inglés, Sistematización.

Introducción

La educación contemporánea enfrenta el desafío de formar no solo en conocimientos académicos, sino también en valores y habilidades socioemocionales que permitan a los estudiantes desenvolverse en una sociedad compleja y diversa. En este contexto, la integración del aprendizaje del inglés con la educación en valores surge como un mecanismo pedagógico prometedor, aunque poco explorado en sus aspectos metodológicos y de implementación concreta.

La práctica educativa Values through English, implementada con estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Gerardo Arias Ramírez entre 2022 y 2024, aborda dos problemáticas críticas: el bajo rendimiento en competencia lingüística en inglés y los recurrentes conflictos interpersonales vinculados a la carencia en la aplicación de valores como el respeto y la responsabilidad.

Esta sistematización busca documentar y analizar dicha experiencia, con el propósito de diseñar un recurso pedagógico replicable que pueda ser adaptado a contextos rurales, específicamente en la Institución Educativa Fortunato Gaviria Botero. La pregunta central que guía esta investigación es:

¿De qué manera la experiencia pedagógica Values through English contribuyó en el fomento del respeto y la responsabilidad a través de la enseñanza de vocabulario en inglés en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Gerardo Arias Ramírez (Villamaría, Caldas) durante los años 2022 y 2024?

Justificación

La relevancia de esta sistematización radica en su potencial para superar las limitaciones de estudios previos, los cuales se han centrado en contextos

específicos (Ata, 2023; Quintero & Soto, 2017) o han carecido de recursos pedagógicos transferibles (García, 2024; Montes, 2024). Además, existe un vacío investigativo en el nivel de educación secundaria, particularmente en noveno grado, ya que la literatura se ha enfocado principalmente en educación primaria y universitaria.

Esta investigación no solo documenta una práctica educativa real, sino que también propone su adaptación a un entorno rural, lo que amplía su alcance y utilidad. Asimismo, contribuye al diseño de un recurso pedagógico concreto que integra el desarrollo lingüístico con la formación ética, respondiendo a las necesidades actuales de una educación integral.

Referente Conceptual

El marco teórico se sustenta en cuatro pilares fundamentales:

1. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL): Propuesto por Coyle et al. (2010), este enfoque permite la enseñanza simultánea de contenidos disciplinares y el idioma meta, fusionando el desarrollo lingüístico con la reflexión ética.

2. Aprendizaje Significativo: Basado en la teoría de Ausubel (citado en Pozo, 1989), este enfoque enfatiza la importancia de vincular nuevos conocimientos con experiencias previas y relevantes para el estudiante.

3. Educación en Valores: Desde la perspectiva de Ortega y Mínguez (2001), la educación en valores es un proceso de construcción crítica y dialógica que emerge de la experiencia en un contexto sociocultural.

4. Pedagogía Axiológica y Socioemocional: Bisquerra (2011) y Lickona (2009) destacan la importancia de integrar el desarrollo emocional y moral en el proceso educativo, promoviendo conductas prosociales y una convivencia respetuosa.

Objetivo general

Sistematizar la práctica educativa urbana Values through English para analizar su contribución en el fomento del respeto y la responsabilidad a través de la enseñanza de vocabulario en inglés con estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Gerardo Arias Ramírez (2022 y 2024). El fin de diseñar un recurso pedagógico replicable en la Institución Educativa Rural Fortunato Gaviria Botero.

Objetivos específicos

Analizar las percepciones de los estudiantes respecto al doble impacto del proyecto en su desarrollo valoral y en su competencia léxica en inglés.

Examinar de manera crítica las dinámicas, resultados y procesos emergentes de la integración entre la enseñanza de vocabulario y el fomento de valores.

Crear un recurso pedagógico a partir de los hallazgos de la sistematización, que permita su replicabilidad en el contexto rural.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, basado en el modelo de sistematización de experiencias propuesto por Jara (2018). Este proceso se estructuró en cinco fases:

1. Punto de partida: reconstrucción de la experiencia a través de evidencias documentales y narrativas docentes.
2. Formulación del plan de sistematización.
3. Recuperación del proceso vivido mediante matrices cronológicas.
4. Reflexiones de fondo que vinculan la experiencia con el marco teórico.
5. Puntos de llegada, que incluyen la elaboración de un informe y un recurso pedagógico.

La unidad de análisis fue la práctica educativa Values through English, y la unidad de trabajo consistió en ocho estudiantes de noveno grado, seleccionados mediante muestreo intencional. Las técnicas de recolección de datos incluyeron entrevistas semiestructuradas y análisis documental de producciones estudiantiles. El análisis de datos se realizó mediante el método de análisis temático inductivo de Braun y Clarke (2006), garantizando la saturación teórica y la coherencia epistemológica.

Resultados

El análisis identificó cuatro categorías emergentes:

1. Internalización y Transferencia de Valores a Situaciones Cotidianas: Los estudiantes aplicaron valores como respeto y responsabilidad en sus contextos familiares, académicos y comunitarios, demostrando una apropiación significativa.

2. Fortalecimiento Significativo de la Competencia Léxica: El vocabulario en inglés relacionado con valores se aprendió con mayor facilidad y permanencia debido a su contextualización y uso en situaciones auténticas.

3. Avance Significativo del Ambiente Socioemocional del Aula: Se observó una reducción en conductas disruptivas y un aumento en la colaboración y el respeto mutuo.

4. Motivación y Transferencia del Inglés a Contextos Reales: Los estudiantes utilizaron el inglés de manera natural en conversaciones con amigos y familiares, demostrando confianza y fluidez.

Conclusiones

La experiencia Values through English demostró ser una estrategia educativa efectiva para integrar el desarrollo lingüístico en inglés con la formación en valores. La articulación de marcos pedagógicos como CLIL, el aprendizaje significativo y la pedagogía axiológica permitió una intervención educativa sólida y transformativa.

Los resultados evidenciaron un doble impacto: la mejora en la competencia léxica en inglés y la internalización de valores como el respeto y la responsabilidad. Sin embargo, se identificó la necesidad de reforzar la sostenibilidad del impacto mediante políticas institucionales y la integración transversal de la formación en valores en el currículo.

En definitiva, esta sistematización contribuye al diseño de recursos pedagógicos replicables que articulan el desarrollo lingüístico con la formación ciudadana, ofreciendo insights valiosos para futuras intervenciones educativas en contextos diversos.

Referencias

Ata, M. (2023). *Teaching values through literary texts in english*. Iksad Publishing House. https://doi.org/10.5281/zenodo.10045151

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias.* Desclée De Brower. https://www.google.com.co/books/edition/Educaci%C3%B3n_emocional/ZbryDQAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=libros+rafael+Bisquerra&printsec=frontcover

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://psychology.ukzn.ac.za/?mdocs-file=1176

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning.* Cambridge University Press. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780511740473_A25082924/preview-9780511740473_A25082924.pdf

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –

CINDE. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf

Lickona, T. (2009. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Random House Publishing Group. https://books.google.com.co/books?id=QBIrPLf2siQC&hl=es&source=gbs_book_other_versions

Ortega, P. & Minguez, R. (2001). Los valores en la educación. Editorial Ariel, S.A. https://books.google.com.co/books?id=_UudAOJUmNcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Morata. https://www.google.com.co/books/edition/Teor%C3%ADas_cognitivas_del_aprendizaje/DpuKJ2NI3P8C?hl=es-419&gbpv=0

Quintero, J., & Soto, Y. (2017). Promoting respect as a human value in a public school. *International Education Studies, 10*(12), 96-107. https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/72102

Sistematización de los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para recuperar la identidad cultural en estudiantes de sexto grado

Hugo Enrique Vellojín Pérez
hugove@hotmail.es
José Gregorio Durango Romero
jogredurom@hotmail.com
Estudiantes de la Maestría en educación, Universidad de Manizales

Introducción

En las dos últimas décadas, la aceleración de la globalización, el acceso ubicuo a dispositivos móviles y la expansión de plataformas digitales han transformado de manera profunda las prácticas de socialización de niñas, niños y jóvenes. En zonas rurales de Colombia, este proceso ha traído beneficios innegables —acceso a información, conectividad, entretenimiento—, pero también efectos colaterales sobre la transmisión de la memoria colectiva y la continuidad de las prácticas culturales locales.

En instituciones como la I.E. El Rodeo (Lorica, Córdoba) se observa que los juegos tradicionales, la oralidad de mitos y leyendas, las festividades barriales y el encuentro intergeneracional han cedido terreno frente a lógicas de ocio globalizadas. Este desplazamiento erosiona el sentido de pertenencia, debilita la construcción de identidad y reduce el contacto de los estudiantes con un patrimonio cultural que históricamente fue parte de su vida cotidiana.

Frente a este cuadro, la escuela adquiere una responsabilidad estratégica: convertirse en un agente de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, diseñando experiencias que reconecten a los estudiantes con sus tradiciones y, a la vez, propicien aprendizajes académicos, socioemocionales y ciudadanos.

Este artículo de reflexión sistematiza una experiencia pedagógica realizada con 26 estudiantes de sexto grado de la I.E. El Rodeo durante 2025. El objetivo central consistió en recuperar la identidad cultural a través de la implementación de juegos tradicionales, articulados a dos dispositivos pedagógicos: el Festival de la Alegría y los Recreos Dirigidos. La pregunta que orientó el proceso fue: ¿qué experiencias de aprendizaje emergen cuando los juegos tradicionales se incorporan como estrategia pedagógica para recuperar la identidad cultural en estudiantes de sexto grado?

La sistematización asume un enfoque cualitativo de carácter socio-crítico y se apoya en la Investigación-Acción Participativa (IAP) para reconocer a estudiantes y docentes como co-investigadores del cambio. Teóricamente, la experiencia dialoga con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) —que concibe el aprendizaje como un proceso mediado culturalmente—; la pedagogía crítica de Freire (1970/2005), que reivindica la educación como práctica de libertad; la noción de aprendizaje significativo de Ausubel (1968), la teoría del juego de Huizinga (1938/2007) y el enfoque de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial propuesto por la Unesco (2003).

A partir de estos referentes se argumenta que el juego tradicional no es un residuo folclórico, sino un dispositivo pedagógico potente para integrar conocimiento, emoción, historia y comunidad.

Metodología

Diseño metodológico y proceso de sistematización: a experiencia se estructuró en cuatro ciclos iterativos propios de la IAP: diagnóstico participativo, planificación, acción formativa y reflexión/evaluación. En la fase diagnóstica se aplicaron encuestas breves y conversaciones focales para identificar el grado de conocimiento de juegos tradicionales, las prácticas de ocio predominantes y las percepciones sobre identidad local.

Se constató un conocimiento limitado de las prácticas lúdicas del territorio y un predominio de ocio digital en los recreos. Con base en este panorama se co-diseñó, junto con el grupo, un itinerario pedagógico que incluyó talleres de memoria, recuperación de reglas, selección de juegos y acuerdos de convivencia.

Durante la acción formativa se desarrollaron los Recreos Dirigidos tres veces por semana y se preparó el Festival de la Alegría como hito cultural. La observación participante del docente, los diarios de campo y registros audiovisuales constituyeron los principales insumos de análisis. La reflexión colectiva con los estudiantes —al cierre de micro ciclos semanales— permitió ajustar reglas, rotar roles, identificar dificultades y visibilizar aprendizajes.

La sistematización, en consonancia con Jara, se concibió como un ejercicio de reconstrucción crítica de la experiencia con el fin de comprender su lógica, condiciones de posibilidad y efectos pedagógicos.

Estrategias pedagógicas: Recreos Dirigidos. Los recreos se transformaron en un “círculo mágico” (Huizinga, 1938/2007), un espacio simbólico con reglas claras, tiempos definidos y roles rotativos: maestro de ceremonia, árbitros, cuidadores del material y cronistas. Se recuperaron y adaptaron juegos como trompo, chivichivi, cucuruba, bolita de uña y jimmy.

La mediación docente se enfocó en co-construir normas, fomentar la resolución de conflictos y promover la cooperación. Desde la perspectiva vygotskiana, los juegos actuaron como herramientas culturales que hicieron visible la Zona de Desarrollo Próximo: estudiantes con mayor pericia apoyaban a quienes se iniciaban, modelando técnicas, lenguaje y actitudes (Vygotsky, 1978). En términos de Ausubel (1968), el anclaje de nuevos significados se produjo al vincular los contenidos de distintas áreas —matemáticas, ética, sociales— con situaciones de juego: conteo de puntos, probabilidad básica, negociación de turnos, elaboración de reglamentos y recuperación de relatos comunitarios.

Festival de la Alegría. El festival se proyectó como un evento de cierre-apertura: cierre de un proceso de formación lúdica y apertura a la comunidad. Se integraron comparsas de porro y fandango, dramatizaciones de mitos locales, exposición de fotografías familiares, talleres de máscaras y un pequeño festival del dulce. La planeación involucró genealogías familiares del juego —entrevistas a abuelos y padres— que permitieron re-anudar el lazo intergeneracional.

La lógica del aprendizaje experiencial (Kolb) dio sentido a una pedagogía que empieza en la experiencia concreta, pasa por la reflexión, conceptualiza y vuelve a la acción transformada. En términos freireanos, el diálogo horizontal con la comunidad convirtió el aula en una “casa de cultura” y la cultura en contenido vivo del currículo (Freire, 1970/2005).

Consideraciones éticas, de inclusión y evaluación

La propuesta se desarrolló con consentimiento informado de las familias y el compromiso de no exponer públicamente a los estudiantes sin autorización. Se promovieron adaptaciones para la participación de estudiantes con necesidades específicas: selección de roles no solo motrices, sino también de organización, narración o arbitraje, reduciendo barreras y ampliando sentidos de pertenencia. La evaluación fue formativa y situada: rúbricas de convivencia y participación, autoevaluaciones narrativas, registros de observación, micro-entrevistas y producción de bitácoras. La triangulación de fuentes otorgó mayor robustez a los hallazgos y favoreció la meta cognición del grupo.

Análisis teórico-crítico de los aprendizajes

Desde la teoría sociocultural, el juego es lenguaje, y como tal configura modos de pensar, sentir y actuar. En los Recreos Dirigidos, los estudiantes internalización esquemas de cooperación, turnos y negociación que más tarde transfirieron a otras situaciones escolares. La ZDP se hizo visible en el acompañamiento entre pares y

en la mediación docente que, más que impartir reglas, preguntó, problematizó y orientó (Vygotsky, 1978).

Bajo el prisma freireano, el proceso revirtió la lógica bancaria del enseñar: los estudiantes investigaron, documentaron y re-crearon sus juegos, recuperando la palabra y la lectura crítica de su mundo (Freire, 1970/2005). La experiencia también confirma que no hay aprendizaje significativo sin afecto ni cultura; el juego, al activar memoria y emoción, se volvió un organizador de sentido (Ausubel, 1968).

En términos de patrimonio cultural, la práctica valida la escuela como agente de salvaguardia. Lejos de museificar la tradición, se la mantuvo viva: reglas adaptadas, materiales disponibles, espacios seguros para el desacuerdo y el ensayo-error. Esta es la lógica que propone la Convención de 2003: preservar prácticas no como piezas estáticas, sino como procesos vivos que se recrean en cada generación (UNESCO, 2003). Así, la escuela no actúa sola; necesita la complicidad de familias, líderes comunitarios y autoridades locales para sostener el proceso en el tiempo.

Resultados y conclusiones

La sistematización muestra avances tangibles en cuatro planos interrelacionados: conocimiento cultural, habilidades socioemocionales, identidad y transformación pedagógica. En el plano del conocimiento cultural, se pasó de un reconocimiento limitado de juegos tradicionales a una apropiación generalizada de al menos cinco juegos, con dominio de reglas, repertorio de variaciones y capacidad para explicar su sentido histórico.

El trabajo con fuentes familiares permitió recomponer genealogías del juego: quién enseñó, dónde se jugaba, con qué materiales, cuál era el papel de niñas y niños. Esta re-historización favoreció una lectura crítica de las transformaciones del territorio, los cambios en el uso del tiempo libre y la irrupción de la tecnología.

En el ámbito socioemocional, la experiencia se tradujo en mejoras consistentes de la convivencia escolar. La estructura de roles —árbitros, jueces de línea,

narradores— y el explicitación de reglas disminuyeron la conflictividad de los recreos. Los estudiantes reportaron mayor disfrute y seguridad para participar, y el grupo aprendió a tramitar desacuerdos con base en conversaciones breves, reparación simbólica y acuerdos escritos. El error dejó de ser motivo de burla para convertirse en ocasión de aprendizaje colectivo. Este giro cultural, aunque asociado a los juegos, impactó tareas de aula: aumento de la participación oral, más escucha activa y mayor cooperación en trabajos grupales.

Respecto a la identidad, el efecto más visible fue el orgullo cultural. Las y los estudiantes empezaron a nombrar la tradición como “lo nuestro”, resignificando prácticas que percibían “viejas” o “pasadas de moda”. El Festival de la Alegría operó como catalizador: ver a abuelos y madres contar, jugar y bailar junto a ellos modificó jerarquías simbólicas y estrechó lazos intergeneracionales.

El patrimonio dejó de ser un recurso conmemorativo y se convirtió en experiencia compartida que otorga pertenencia. Esa apropiación afectiva explica que buena parte del grupo replicara los juegos en casa y en su barrio, extendiendo el aprendizaje más allá de la escuela.

En el plano pedagógico, la incorporación del juego tradicional produjo cambios en la práctica docente. Se transitó de un enfoque centrado en la instrucción a uno orientado por problemas, proyectos y experiencias. Los docentes reconocieron que la lúdica puede integrarse al currículo sin sacrificar rigor: conteo y estimación en matemática a partir de puntuaciones, lectoescritura en la redacción de reglamentos, ética y ciudadanía al deliberar sobre sanciones y reparaciones, ciencias sociales al reconstruir la historia local del juego y su relación con festividades del Sinú. Este ensamble transversal abre la puerta a una cultura escolar más dialógica, situada y pertinente.

La experiencia también permite extraer lecciones sobre condiciones de sostenibilidad. Primero, es imprescindible garantizar tiempos protegidos para la

práctica sistemática: cuando los Recreos Dirigidos fueron interrumpidos por actividades extraordinarias, disminuyeron la participación y el entusiasmo. Segundo, la dotación mínima de materiales —trompos, canicas, cuerdas, tizas— tiene un efecto multiplicador en la motivación; la fabricación casera con estudiantes y familias refuerza el sentido de apropiación. Tercero, el reconocimiento público (medallas simbólicas, exposiciones, crónicas) consolida la autoestima del grupo y posiciona el proyecto en la cultura escolar. Cuarto, la formación docente en mediación de conflictos, evaluación formativa y cultura local resulta clave para sostener la propuesta más allá de entusiasmos iniciales.

En perspectiva crítica, la sistematización identifica desafíos. Aún persisten inercias que asocian “aprender” con “estar sentado y callado”, lo que exige un trabajo sostenido con todo el cuerpo docente para legitimar la lúdica como método y contenido. Además, la brecha digital y la economía de la atención de plataformas globales continúan compitiendo con el juego tradicional; por ello, más que prohibir pantallas, se propone dialogar con ellas: documentalizar los juegos, producir micro-videos didácticos y relatos transmedia creados por los propios estudiantes, de modo que la tecnología se ponga al servicio de la memoria y no al revés.

Finalmente, la ampliación del proyecto a otros grados requiere adaptar los juegos a niveles de desarrollo, intereses y complejidad creciente, evitando la repetición literal.

En síntesis, el proceso confirma cinco tesis:

Los juegos tradicionales constituyen artefactos culturales que median el aprendizaje y la socialización.

La escuela puede y debe cumplir una función de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial.

El aprendizaje significativo se fortalece cuando integra emoción, cuerpo, historia y comunidad.

La identidad cultural no se enseña como un tema, se vive como experiencia compartida.

La lúdica, sistemáticamente integrada, mejora la convivencia y habilita unas prácticas evaluativas más formativas y justas.

Estas tesis dialogan con Vygotsky (1978), Freire (1970/2005), Ausubel (1968), Huizinga (1938/2007) y la UNESCO (2003), y se comprueban en la evidencia cualitativa recogida durante la intervención.

Referencias

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del*Siglo XXI.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens.* Alianza Editorial.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial.* Autor.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Experiencias de aprendizaje en estudiantes de primaria mediante la implementación del Plan Lector como proyecto transversal en las sedes educativas Palmar, Santa Clara y Vista Hermosa

Francy Alejandra Muñoz Hoyos
faleja456789@gmail.com
Yisledy Ortiz Pabón
yisledy66@gmail.com
Arly Jonatan Ortega Hoyos
yonatoj@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

Esta investigación analiza la implementación del Plan Lector como proyecto transversal en aulas multigrado de zonas rurales del departamento del Huila, Colombia, cuyo objetivo es fortalecer las competencias lectoras y la motivación hacia la lectura en estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria. Se utilizó la sistematización de experiencias con 15 estudiantes y 15 padres de familia para comprender las realidades y prácticas educativas de estas comunidades, a través de entrevistas, observación y técnicas participativas.

Se describen estrategias lúdicas y contextualizadas que fomentaron mejoras en la lectura en voz alta, expresión oral, escritura, y en la autoestima. Además, se destaca el papel del acompañamiento familiar y la integración transversal con otras áreas del conocimiento para generar aprendizajes significativos. Los resultados evidencian avances tanto académicos como socioemocionales, superando barreras contextuales propias del sector rural. Se concluye que el Plan Lector es una

herramienta efectiva para promover la formación integral en aulas multigrado con recursos limitados.

Palabras clave: Plan Lector, Competencias lectoras, Educación rural, Aulas multigrado.

Introducción y problema de investigación

La lectura es una habilidad clave que impacta significativamente en el desarrollo integral de los estudiantes, facilitando el acceso a otros saberes y transformando sus relaciones con el entorno. No obstante, los estudiantes que habitan zonas rurales y asisten a aulas multigrado presentan dificultades importantes en la comprensión lectora y muestran baja motivación hacia la lectura, situación constatada por evaluaciones internacionales (PISA, 2018) y análisis locales.

Los recursos limitados, la diversidad de niveles en el aula y la ausencia de hábitos lectores familiares incrementan esta problemática, afectando negativamente su desempeño académico y su confianza personal.

Justificación

Ante la falta de estrategias adaptadas a contextos rurales multigrado, se propuso implementar el Plan Lector como proyecto transversal que promueve el desarrollo de competencias lectoras, la motivación, y el fortalecimiento de habilidades críticas y comunicativas. La investigación resulta fundamental para visibilizar las prácticas educativas, identificar factores facilitadores y barreras, y aportar herramientas pedagógicas pertinentes para la mejora continua en estos entornos vulnerables.

Referente conceptual

La revisión de literatura sustenta la iniciativa en referentes conceptuales y experiencias internacionales, nacionales y locales que destacan la importancia de la lectura en contextos educativos multigrado. En el ámbito internacional, Montero (2024) resalta el trabajo cooperativo y participativo de toda la comunidad educativa;

Jihuallanca (2024) enfatiza la formación docente desde estrategias afectivas; y Thibaut y Lizasoain (2024) valoran la pedagogía basada en la cotidianidad y la integración de saberes. Guerra (2023) demuestra la relación entre comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos, mientras Becerra et al. (2025) subrayan la necesidad de estrategias activas y contextualizadas. Llanos (2022) propone representaciones gráficas para fortalecer la comprensión lectora.

En Colombia, Zuluaga (2024) y Camacho et al. (2023) destacan la lectura como medio para comprender la realidad y promover aprendizajes significativos desde la lúdica. Torres (2023) resalta el desarrollo socioemocional en aulas multigrado, Rodríguez (2021) muestra el impacto de la narrativa transmedia mediada por TIC. Asimismo, Sierra et al. (2023) enfatizan la lectoescritura como proceso interdisciplinario; Barreto et al. (2016) proponen estrategias tecnológicas y lúdicas en el modelo Escuela Nueva; y Coral y Vera (2020) destacan la lectura de imágenes como recurso pedagógico.

En el contexto local, Olaya (2023) plantea la contextualización curricular para proyectos como el Plan Lector. Cerquera (2021) y Soto (2018) presentan estrategias que motivan el gusto por la lectura, y Rivera y Delgado (2009) promueven la reflexión pedagógica a través del programa Ondas-Huila. En el marco teórico, se citan autores como Tonucci (1989, 2008), García (1995) y Redondo (2012), quienes reflexionan sobre la rigidez escolar, la libertad lectora y la comprensión como interacción entre lector y texto.

Finalmente, Ávila y Jiménez (2024) destacan que las escuelas multigrado, especialmente rurales e indígenas, requieren materiales y currículos pertinentes, reafirmando la necesidad de prácticas lectoras contextualizadas, participativas y transformadoras en la educación rural.

Objetivos

•Analizar las experiencias de aprendizaje generadas en estudiantes a través de la implementación del Plan Lector como proyecto transversal en aulas multigrado.

•Identificar cambios en habilidades lectoras, comprensión textual y expresión oral y escrita.

•Reconocer las implicaciones pedagógicas y motivacionales del Plan Lector en la formación integral de los estudiantes.

Metodología

Se adoptó la sistematización de experiencias como herramienta investigativa, trabajando con 15 estudiantes y 15 padres de familia en las sedes educativas Palmar, Vista Hermosa y Santa Clara. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, observación directa y la técnica foto-palabra para captar percepciones y evidencias de los procesos y resultados de las estrategias lectoras implementadas.

Resultados

Se observa un fortalecimiento notable en las habilidades de lectura en voz alta, comprensión, expresión oral y autoestima en los estudiantes, quienes desarrollaron un gusto creciente por la lectura y la escritura. Las actividades lúdicas y contextuales promovieron la participación familiar y comunitaria, permitiendo la construcción colectiva de aprendizajes significativos, mejores vínculos sociales y desarrollo de competencias integrales.

Conclusiones

El Plan Lector, concebido como proyecto transversal, demostró ser una estrategia pertinente y efectiva para mejorar las competencias lectoras en contextos rurales multigrado. La articulación con otras áreas académicas, junto al acompañamiento familiar, constituyen elementos clave para generar motivación y aprendizaje

significativo. Se recomienda fortalecer recursos y formación docente para ampliar y consolidar estos procesos.

Referencias

Ávila, D. R., & Jiménez, M. S. (2024, septiembre 26-28). *Desafíos y logros de maestros noveles en escuelas multigrado de Tlaxcala. Un acercamiento teórico metodológico* [Sesión de Congreso]. Universidad Autónoma de Tlaxcala. https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2024/B178.pdf

Becerra, E. B., Mora, J. C., Miranda, A. C., & Conterón, J. A. (2025). Dificultades en el proceso de la comprensión lectora. KIRIA*: Revista Científica Multidisciplinaria, 3*(5), 17–30. https://doi.org/10.53877/65w4ye23

Guerra, P. A. (2023). Resolución de problemas matemáticos mediados por la comprensión lectora. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu, 10*(1), 104-116. https://revistas.ulcb.edu.pe/index.php/REVISTAULCB/article/view/247/486

Llanos, F. M. (2022). *Las estrategias de comprensión lectora y mapas conceptuales para el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos relacionados con la cultura local en estudiantes de 2° grado "A" de la IE N° 82912 Porcón Alto - Cajamarca* [Trabajo de especialización, Universidad de Cajamarca]. https://tinyurl.com/28vp6p5d

Olaya, J. J. (2023). *Transformación de la práctica de enseñanza: Aproximaciones desde la reflexión en un contexto de aula multigrado* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/60274

Sierra, A., Mendoza, L., Escobar, L., Marín, E. J., Bustamante, H. C., Ojeda, L. M., & Vizcaíno, V. (2023). Fortalecimiento de la lectoescritura de la lengua

materna español mediante estrategias lúdicas para lograr producciones textuales significativas en los niños de tercer grado de la escuela normal superior santa Ana de Baranoa, Atlántico. *Americanista Revista Académica, 2(*2), 23-41. https://publicaciones.americana.edu.co/index.php/amereva/article/view/656

Tonucci, F. (2008). *La maquinaria escuela.* Centro de Documentación Crítica. https://tinyurl.com/3n8v87k2

Educación y medicina tradicional para el cuidado de la circulación de la vida en los pueblos wayuu (la guajira) y afro en el (Chocó)

Tatiana Karina Sánchez Arrieta
tsanchez11197@umanizales.edu.co
Dayra Adriana Rivas Moreno
daxelldamara@gmail.com
Ángela María Mendoza Bacca
angelamariamendoza@uniguajira.edu.co
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

Este trabajo reflexiona sobre la importancia de integrar la educación y la medicina tradicional como herramientas para cuidar la vida y fortalecer la identidad cultural de los pueblos Wayuu y afrocolombianos. Desde una mirada crítica e intercultural, se rescatan los saberes ancestrales como parte esencial de los procesos educativos y comunitarios, en los que la palabra, el territorio y la espiritualidad se convierten en fuentes de enseñanza.

La investigación, basada en la sistematización de experiencias con sabedores y líderes locales, evidencia que la educación no solo transmite conocimientos, sino que también sana, une y fortalece a las comunidades. Se concluye que la etnoeducación y la medicina tradicional son caminos para reconstruir el tejido social y garantizar la circulación de la vida desde el respeto por la diversidad cultural.

Palabras claves: Etnoeducación, Medicina tradicional, Interculturalidad, Circulación de la vida.

Introducción

En los territorios de La Guajira y el Chocó, la educación se entrelaza con la vida cotidiana y la espiritualidad de sus pueblos. Sin embargo, la escuela tradicional ha dejado de lado los saberes ancestrales que las comunidades han construido durante generaciones. Esto genera un desequilibrio entre el conocimiento académico y los saberes propios que han permitido a las comunidades Wayuu y afrocolombianas cuidar de sí mismas y de su entorno.

El problema central que da origen a esta investigación es la falta de reconocimiento de los saberes ancestrales como parte de los procesos educativos. Surge entonces la pregunta:

¿Cómo la educación y la medicina tradicional contribuyen al cuidado de la circulación de la vida en los pueblos Wayuu y afrocolombianos?

Responder a esta pregunta implica mirar la educación no solo como un espacio de enseñanza formal, sino como una práctica comunitaria que conecta el cuerpo, la palabra, la memoria y el territorio.

Justificación

Esta investigación se justifica en la necesidad de reconocer los saberes tradicionales como una forma legítima de conocimiento. La medicina ancestral y la educación propia han sido pilares en la formación espiritual, ética y comunitaria de los pueblos Wayuu y afrocolombianos. Incorporar estos saberes al sistema educativo promueve el respeto por la diversidad cultural y fortalece la identidad de las comunidades.

Además, el trabajo se apoya en el pensamiento de Paulo Freire, quien plantea que la educación debe ser un acto de liberación y diálogo. Desde esta mirada, la escuela no puede limitarse a transmitir información, sino que debe fomentar la reflexión, el encuentro y el reconocimiento de la historia y la sabiduría que viven en los territorios.

Reconocer la medicina tradicional en la educación es también una manera de valorar la vida, el cuerpo y la naturaleza como espacios de aprendizaje, sanación y resistencia.

Referente conceptual

El estudio se sustenta en tres conceptos fundamentales: etnoeducación, medicina tradicional y pedagogía crítica.

Etnoeducación: Se entiende como una educación que reconoce las particularidades culturales y lingüísticas de los pueblos. Su propósito es fortalecer la identidad y garantizar el derecho a aprender desde los propios saberes. En el caso de los pueblos Wayuu y afro, la etnoeducación permite mantener vivas las prácticas ancestrales, las lenguas y las formas de relación con la naturaleza.

Medicina tradicional: No se limita a curar enfermedades, sino que enseña el arte de cuidar la vida. Los remedios, plantas y rituales son expresiones de conocimiento y espiritualidad. A través de ellos, las comunidades transmiten valores como la reciprocidad, la solidaridad y el respeto por el entorno.

Pedagogía crítica: Inspirada en Paulo Freire, plantea que el aprendizaje debe ser un proceso de conciencia y transformación. Desde esta mirada, el diálogo entre saberes académicos y ancestrales se convierte en un acto liberador que dignifica las culturas y fortalece la autonomía de los pueblos.

Estos tres enfoques se entrelazan para proponer una educación que no solo enseñe, sino que también sane y preserve la vida.

Objetivo general

Fortalecer el conocimiento de las prácticas de la medicina tradicional en el proceso educativo, vinculando la comunidad educativa para promover un aprendizaje significativo.

Objetivos específicos

Especificar las principales plantas medicinales, sus propiedades y beneficios en algunas comunidades wayuu y afrocolombianas,

Plantar y promover estrategias pedagógicas que articulan la medicina tradicional en el currículo escolar, donde se promueva el valor cultural y el aprendizaje significativo

Fomentar la transmisión de saberes relacionados con la medicina tradicional relacionando estudiantes, docentes, sabedores y comunidad en general de los pueblos wayuu y afro.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque de sistematización de experiencias. Esta metodología permitió recuperar las voces, memorias y prácticas de los sabedores y sabedoras de las comunidades Wayuu y afrocolombianas.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas y diálogos comunitarios en los que participaron maestros, parteras y líderes locales. Estas conversaciones sirvieron para comprender la educación desde su dimensión espiritual, cultural y social.

El análisis de la información se orientó por las dimensiones críticas de Paulo Freire: lectura del mundo, inteligibilidad, utopía y educabilidad del ser. A partir de estas categorías se interpretaron las experiencias educativas como procesos de liberación y cuidado de la vida.

Resultados

Los resultados muestran que la etnoeducación y la medicina tradicional están profundamente conectadas. Ambas enseñan que la vida es un tejido de relaciones entre las personas, la naturaleza y lo espiritual. En los pueblos Wayuu y afrocolombianos, educar es también sanar y mantener el equilibrio con el entorno.

Los testimonios recogidos evidencian que los espacios educativos no se limitan al aula: se aprende en la comunidad, en el fogón, en la chagra, en los rituales y en el

diálogo con los mayores. La circulación de la vida, entendida como el flujo continuo entre los seres humanos, los espíritus y la naturaleza, se convierte en el eje que orienta la enseñanza.

Asimismo, se identificó que incluir los saberes ancestrales en la escuela fortalece la autoestima cultural, la participación comunitaria y el respeto por el territorio. Los estudiantes aprenden a valorar sus raíces y a reconocerse como parte activa del cuidado del mundo.

Conclusiones

- La educación y la medicina tradicional son expresiones complementarias del conocimiento, ambas orientadas al cuidado de la vida y al fortalecimiento de la identidad.
- La etnoeducación permite que los pueblos Wayuu y afrocolombianos construyan una educación desde su cosmovisión, respetando sus lenguas, saberes y espiritualidad.
- La medicina tradicional, como práctica pedagógica, enseña que el conocimiento se transmite también a través del cuerpo, la palabra y la naturaleza.
- Incorporar los saberes ancestrales en la escuela promueve una educación más humana, intercultural y liberadora.
- Educar, en este sentido, significa cuidar: cuidar la vida, la comunidad y el territorio como fuentes de sabiduría y esperanza.

Referencias

Aguilar-Peña, M., Tobar Blandón, M. F., & García Perdomo, H. A. (2020). Salud intercultural y el modelo de salud propio indígena. *Salud pública, 22*(4), 463-467. doi:https://doi.org/10.15446/rsap.V22n4.87320

Arbeláez-Jiménez, J., & Vélez-Posada, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia: una mirada indígena.* https://repository.eafit.edu.co/: http://hdl.handle.net/10784/433

Barahona-Néjer, A., & Añazco-Aguilar, A. (2020). La naturaleza como sujeto de derechos y su interpretación constitucional: interculturalidad y cosmovisión de los pueblos originarios. *Foro. Revista de Derecho* (34), 45-60. doi:https://doi.org/10.32719/26312484.2020.34.3

Calderón-Rojas, A. P. (2022). Revisión de estudios sobre educación intercultural en Latinoamérica: movimientos sociales, políticas y propuestas educativas. *Ciudad Paz-ando, 15*(2), 90-103. https://doi.org/10.14483/2422278X.19612

Camargo-Barliza, R. (2023). Reflexiones en torno a la etnoeducación y la pedagogía: Tensiones y posibilidades. *Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe, 32,* 49-62. doi:https//doi.org/10.5281/zenodo.7867263

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Fundamentos de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para el desarrollo de la teoría fundamentada.* Sage Publications. doi:https://doi.org/10.4135/9781452230153

Daza Daza, A. R., & Carabalí Angola, A. (2024). La representación socioespacial del territorio. Enfoques desde el saber ancestral de las comunidades indígenas wayuu de la Guajira colombiana. Cuadernos de Geografía: *Revista Colombiana de Geografía*, 50-62. https://doi.org/10.15446/rcdg.v33n1.102476.

Daza-Tovar, Y. B. (2017). *Transformaciones culturales de las prácticas de medicina ancestral wayuu, según las narrativas de las tres últimas generaciones de dos resguardos del sur de la Guajira*. Ed. U. E. Colombia, 10.57998/bdigital.handle.001.950

de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Ediciones Trilce.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes.* The University of Chicago Press.

Fals Borda, O. (1997). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis.* Tercer Mundo Editores.

Fernández Aquino, O., Garnelo Escobar, R., & Gonzales Agama, V. (2024). Sistematización de experiencias. En A. Deroncele Acosta. *Métodos de investigación cualitativa* (pp. 23-41). Ediciones UO. https://ediciones.uo.edu.cu/index.php/e1/catalog/view/1855/116/205009

Fornet-Betancourt, R., Saldaña Duque, R., & Salas Astrain, R. (2021). Educación e interculturalidad. Desafíos y retos hoy. *Campos en Ciencias sociales, 9*(1). https://doi.org/10.15332/25006681.6919

Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad.* Tierra nueva.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido.* Tierra Nueva.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía.* Paz e Terra.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas.* Editorial Gedisa.

Gómez López, A. J., Molina Gómez, N., Moncada Castellanos, E., Suárez Pérez, A. C., & Avendaño Cifuentes, Y. A. (2015). Curanderismo: enfermedades, tratamientos y medicamentos en el pacífico colombiano. *Maguaré, 29*(2),

319-357. https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/61687/58108

Jiménez, J. A., & Vélez Posada, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia: una mirada indígena*. Universidad EAFIT.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing.* Sage Publications.

Martínez Pérez, K., & Ipuana Hipuana, L. A. (2024). Epistemicidio y resistencia. La lucha de la comunidad indígena wayuu del resguardo indígena nuevo espinal (Colombia), para la preservación de sus connotaciones, espirituales, territoriales, y de subsistencia. *Comparative cultural studies: European and Latin American Perspectives, 18,* 1-11. https://www.upo.es/revistas/index.php/ccs/article/view/9636/9386

Melo, N. B. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia Wayuu. *Educación y Educadores, 22*(2). https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.4

Molina Bedoya, V. A. (2009). *Cosmovisión de la unidad. Existencia equilibrada, juego-producción, educación y resistencia en la comunidad indígena Nasa de Caldono, Cauca, Colombia.* https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=JV3N4h0ppnY%3D

Muñoz-Sánchez, P. (2024). La educación intercultural, etnoeducación y educación propia, enfoques desde la diversidad social y cultural en Colombia. *European Public & Social Innovation Review*(9), 1–21. doi:https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1668

Ochoa, C. A., & Robles Torres, R. (2024). Etnoeducación wayuu, una mirada indígena. *Tepiapa,* 3-18. https://www.tepiapa.org/wp-

content/uploads/2024/01/EtnoEducacion-y-Educacion-Propia.-Camilo-Ochoa-y-Ricardo-Robles-1.pdf

Pushaina-Epiayu, N. (2021). *La conservación de la medicina tradicional wayuu mediante estrategias educativas y comunitarias.* https://repository.udistrital.edu.co/: https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/df911514-d6f1-42a5-b6c8-2945814178f2/content

Rappaport, J. (2005). *Intercultural Utopias: Public Intellectuals, Cultural Experimentation, and Ethnic Pluralism in Colombia.* Duke University Press. doi:https://doi.org/10.2307/j.ctv11smxjv

Sanabria Diago, O. L., & Argueta Villamar, A. (2015.). Cosmovisiones y naturalezas en tres culturas indígenas de Colombia. *Etnobiología, 13*(2), 5-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5294436

Souza, J. F. (2008). Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. Colombia. *Revista Internacional Magisterio* [En línea] https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0713/6_SOU_SIS.pdf

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview.* Holt, Rinehart and Winston.

Tuhiwai-Smith, L. (2008). University of Otago Press.

Vila-Merino, E. S., Sierra Nieto, J. E., & Álvarez Jiménez, V. E. (2021). Freire como pedagogo intercultural: diálogo, alteridad y lectura crítica del mundo. *Tendencias Pedagógicas*, 46-56. 10.15366.tp2021.38.005

Wabgou, M. (2012). Herencia negroafricana en Colombia. *CONTRA | RELATOS desde el Sur, 9,* 99-115. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/189560

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 23-69). Quito: Abya-Yala.

Lectoescritura con identidad: sistematización de una experiencia pedagógica basada en la tradición oral y escrita de la cultura llanera en estudiantes de 4° y 5° grado

Justina Isabel Beleño Manjarrez
Justibel31@yahoo.es
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

La presente investigación sistematiza una experiencia pedagógica innovadora desarrollada en la sede La Barquereña de la Institución Educativa Francisco Lucea, San Luis de Palenque (Casanare), que integró la tradición oral y escrita de la cultura llanera para fortalecer los procesos de lectoescritura en estudiantes de 4° y 5° grado. La sistematización tuvo como objetivo comprender el impacto de la experiencia en los procesos comunicativos y culturales de los estudiantes.

A través de una metodología cualitativa de sistematización de experiencias, se implementaron estrategias pedagógicas que incluyeron narración de historias llaneras, coplas, anécdotas regionales y actividades de escritura creativa contextualizada. Los principales hallazgos revelan una transformación significativa en la motivación hacia la lectura, incrementándose de un 8% a un 62% de estudiantes con alta motivación.

Adicionalmente, el 100% de los estudiantes percibió mejoras en lectura y el 77% en escritura, mientras que el 92% desarrolló una mayor conexión con su identidad cultural llanera. La triangulación de datos entre estudiantes y padres de familia confirmó la efectividad de la experiencia, evidenciando que las pedagogías culturalmente situadas constituyen una estrategia efectiva para fortalecer competencias comunicativas y construir identidad regional en contextos rurales colombianos.

Palabras clave: Tradición oral, Lectoescritura, Identidad cultural, Cultura llanera, Pedagogías culturalmente situadas, Educación rural.

Problemática y justificación

La educación en contextos rurales colombianos enfrenta desafíos particulares relacionados con la pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas y la construcción de identidad en los estudiantes. En este escenario, la tradición oral desempeña un papel crucial en el fortalecimiento de las competencias comunicativas de las personas (Castellanos, 2024). Sin embargo, las metodologías tradicionales de enseñanza de la lectoescritura frecuentemente desconocen los saberes locales y las manifestaciones culturales propias de las regiones, generando desconexión entre los aprendizajes escolares y la realidad sociocultural de los estudiantes.

En el contexto específico de la Institución Educativa Francisco Lucea, sede La Barquereña, ubicada en San Luis de Palenque (Casanare), se identificaron dificultades significativas en los procesos de lectoescritura de los estudiantes de 4° y 5° grado, caracterizadas por baja motivación hacia la lectura, limitadas competencias comunicativas y desconexión con su identidad cultural regional. Esta problemática motivó el diseño e implementación de una estrategia pedagógica innovadora que articulara la tradición oral y escrita llanera con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

La relevancia de esta investigación radica en su contribución al fortalecimiento de pedagogías culturalmente situadas que reconocen y valoran los saberes locales como fundamento para nuevos aprendizajes. En el panorama educativo colombiano, donde la diversidad cultural constituye una característica fundamental, resulta imperativo desarrollar propuestas pedagógicas que articulen efectivamente la riqueza cultural regional con los objetivos de formación académica. La experiencia sistematizada ofrece evidencias concretas sobre la efectividad de

integrar elementos culturales auténticos en los procesos de lectoescritura, demostrando que esta aproximación no solo mejora las competencias comunicativas, sino que fortalece simultáneamente la identidad cultural de los estudiantes.

La justificación de esta sistematización se fundamenta en tres dimensiones complementarias: pertinencia, utilidad y novedad. En términos de pertinencia, la experiencia responde a una necesidad identificada en el contexto educativo rural, donde las metodologías descontextualizadas han mostrado limitaciones significativas para generar aprendizajes significativos. La utilidad de la sistematización radica en su potencial para orientar la implementación de estrategias similares en otros contextos rurales colombianos, proporcionando evidencias empíricas sobre la efectividad de las pedagogías culturalmente relevantes.

La novedad de la propuesta se encuentra en la articulación sistemática de la tradición oral llanera con procesos estructurados de lectoescritura, generando un modelo pedagógico que trasciende la mera incorporación anecdótica de elementos culturales para constituirse en una metodología integral de formación comunicativa y cultural.

Antecedentes

Investigaciones que respaldan la experiencia:

1. Juaspuezán (2024): La tradición oral potencia lectura y escritura, mejorando comprensión lectora

2. Moreno-López et al. (2020): Las tradiciones orales facilitan el aprendizaje al estar contextualizadas en el entorno social

3. González-Rodríguez y Londoño-Vásquez (2019): Elementos culturales locales transmiten gusto y orgullo por tradiciones

4. Castellanos (2024): La tradición oral fortalece competencias comunicativas

Marco Teórico

Tres pilares fundamentales:

1. Pedagogías Culturalmente Situadas: Valoran saberes comunitarios, Articulan conocimientos locales con escolares

2. Aprendizaje Significativo (Ausubel): Conocimientos previos como anclaje, Conexión cultural-emocional

3. Enfoque Sociocultural (Vygotsky): Papel del entorno social en el aprendizaje, Narrativas tradicionales como herramientas cognitivas

Objetivos

Sistematizar una experiencia pedagógica de lectoescritura basada en la tradición oral y escrita de la cultura llanera, desarrollada con estudiantes de los grados 4° y 5° de la sede La Barquereña de la IE Francisco Lucea, con el propósito de comprender su impacto en los procesos comunicativos y culturales.

Objetivos específicos

Describir las dificultades iniciales que presentaban los estudiantes en los procesos de lectura y escritura

Analizar las estrategias pedagógicas implementadas basadas en la tradición oral y escrita llanera

Valorar los cambios observados en las competencias comunicativas de los estudiantes al finalizar la experiencia.

Enfoque metodológico

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo de sistematización de experiencias, siguiendo los planteamientos metodológicos de Oscar Jara (2018) y

las orientaciones contemporáneas para la sistematización de experiencias educativas.

Sistematización de Experiencias: se conceptualiza como una modalidad de investigación cualitativa que permite la reconstrucción, análisis e interpretación crítica de experiencias vividas, con el propósito de extraer aprendizajes que contribuyan al mejoramiento de prácticas futuras y a la construcción de conocimiento (Jara, 2018).

En el contexto educativo, la Sistematización de Experiencias como práctica educativa e investigativa, permite un acercamiento docente-estudiante que moviliza adaptaciones sociales en el proceso educativo, ya que facilita reconstruir experiencias, la adaptación y toma de decisiones para que la puesta en práctica sea más efectiva.

Esta metodología se fundamenta en la premisa de que las experiencias educativas contienen conocimiento implícito que puede ser explicitado mediante procesos reflexivos sistemáticos. La sistematización no se limita a la descripción de actividades realizadas, sino que busca comprender las lógicas internas de las experiencias, identificar factores que facilitaron o limitaron los resultados, y generar aprendizajes transferibles a otros contextos.

Proceso de Sistematización

El proceso de sistematización se desarrolló siguiendo las cinco etapas propuestas por Jara (2018): definición del punto de partida, definición del objeto a sistematizar, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo sobre la experiencia, y formulación de conclusiones y comunicación de aprendizajes.

Participantes

13 estudiantes (9-12 años), 11 padres de familia

Instrumentos: Encuestas estructuradas, Observación participante, Análisis documental de producciones

Estrategias implementadas: Narración de historias llaneras y coplas, miércoles de lectura (audios de 1 minuto), Descripción de paisajes regionales, Escritura de anécdotas familiares, Lecturas fuera del aula.

Resultados

Motivación hacia la lectura

Transformación Significativa

ANTES del proyecto:

- 54% NO le gustaba leer
- 38% gustaba un poco
- 8% gustaba mucho

DESPUÉS del proyecto:

- 62% le gusta MUCHO más
- 15% un poco más
- 15% igual
- 8% sin cambios

Incremento del 70% en estudiantes con alta motivación lectora

Competencias comunicativas

LECTURA:

- 62% lee MUCHO mejor
- 38% lee un poco mejor
- = 100% percibe mejoras

ESCRITURA:

- 46% escribe MUCHO mejor
- 31% escribe un poco mejor
- 23% igual que antes
- = 77% percibe mejoras

Ningún estudiante reportó deterioro en sus competencias

Identidad cultural

Conocimiento ANTES:

- 23% NO conocía ninguna tradición llanera
- 23% conocía muy pocas
- 38% conocía algunas
- 15% conocía muchas

Conexión DESPUÉS:

- 46% se siente MUCHO más conectado
- 46% se siente un poco más conectado
- = 92% desarrolló mayor conexión cultural

Participación en concursos de música llanera infantil

Triangulación - Validación parental

Triangulación de los datos de estudiante y padres

La triangulación de datos entre estudiantes y padres de familia proporcionó una validación robusta y multidimensional de la efectividad de la estrategia pedagógica implementada. Los resultados demuestran una convergencia excepcional entre las percepciones de ambos grupos, confirmando que el impacto

del proyecto trasciende el ámbito escolar y se extiende al contexto familiar y comunitario.

Los hallazgos estudiantiles, caracterizados por mejoras significativas en motivación hacia la lectura (incremento del 70%), competencias comunicativas (100% percibe mejoras en lectura) y conexión cultural (92% desarrolló mayor conexión), requieren de la validación parental para confirmar la transferencia y sostenibilidad de estos aprendizajes en el contexto familiar y comunitario.

Hallazgos clave

- Competencias Comunicativas: La concordancia total entre estudiantes (100% percibe mejoras en lectura) y padres (100% observa mejoras) valida objetivamente la efectividad de la metodología basada en tradición oral llanera.
- Identidad Cultural: El 92% de estudiantes que desarrolló mayor conexión cultural encuentra respaldo en el 100% de padres que considera importante el conocimiento de la cultura llanera, evidenciando un ecosistema familiar favorable para la construcción identitaria.

Conclusiones y Recomendaciones

1. Las pedagogías culturalmente situadas son efectivas para fortalecer lectoescritura
2. La tradición oral llanera genera conexión emocional con el aprendizaje
3. Es posible articular calidad educativa + pertinencia cultural
4. La participación familiar garantiza sostenibilidad

Referencias

Campos, C., & Villacorta, N. (2022). El aprendizaje cooperativo y la ciudadanía intercultural en las instituciones educativas privadas de nivel secundaria caso: Villa María del Triunfo. *Veritas Et Scientia - Upt, 11*(2), 33-45. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11809/17201

Castellanos, N. E. (2024). La importancia de la tradición oral en el fortalecimiento de competencias comunicativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(2), 7787-7802. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11217

Echevarría, L. F. (2024). Competencia comunicativa oral en la lengua materna para el desarrollo del aprendizaje: Revisión Sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8*(34), 1699-1713. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1615

González-Rodríguez, M. C. & Londoño-Vásquez, D, A. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17*(1), 253-268. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/journal/773/77360021016/77360021016.pdf

Juaspuezán, L. F. (2024). Relación entre las competencias comunicativas y tradición oral. *Gaceta de Pedagogía, 41,* 158-175. https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/3200

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles.* Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Junco, L. M., García, K. E., Ordoñez, R. E., & Reigosa, A. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato: English. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación, 9*(4), 86–113.

https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/3242

Martínez, A. S., Ocaña, J. M., & Parreño, A. R. (2025). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. *Revista InveCom, 5*(2), https://doi.org/10.5281/zenodo.13913998

Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social, 2*(3), 17-26. https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15

Moreno-López N, M., Sánchez-Torres A.I, Pérez-Raigoso A., & Alfonso-Solano, J.N. (2020). Tradiciones orales y transmisión de saberes productivos desde las infancias. *PANORAMA, 14*(26). https://www.redalyc.org/journal/3439/343963784011/html/

Segura, L., Hoyos, M. P., y Martínez, M. F. (2021). Los textos multimodales una estrategia didáctica para la inclusión educativa. *Assensus, 6*(11), 72-91. https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2452/3634

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2003). *El texto de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* [Documento en línea]. https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n

Los Proyectos Pedagógicos Productivos como estrategia para la formación integral y la construcción del proyecto de vida en la educación rural

Kevin Mauricio Mosquera
kmosquera111345@umanizales.edu.co
Arnulfo Antonio Jurado Muñoz
zooarjm@hotmail.com
Diego Fernando Sarria Anaya
amiguin01@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Introducción

En los contextos rurales, la escuela cumple un papel esencial como espacio de encuentro entre el conocimiento académico y los saberes del territorio. En estos escenarios, la educación trasciende las aulas para convertirse en una práctica que integra la vida, la producción, la cultura y la identidad. Los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) surgen como una alternativa que articula teoría y práctica, permitiendo aprendizajes significativos que fortalecen competencias técnicas, sociales y personales.

En la Institución Educativa Agropecuaria Mariscal Sucre, los PPP se han consolidado como una estrategia que motiva a los estudiantes a vincular sus aprendizajes con la realidad local. A través de la producción agropecuaria, la experimentación y el trabajo en equipo, los jóvenes desarrollan autonomía, liderazgo y sentido de responsabilidad frente a su entorno.

Sin embargo, persisten desafíos en la educación rural, como la deserción escolar, la escasa continuidad educativa y la débil relación entre la escuela y los sistemas productivos del territorio. Frente a ello, este artículo presenta una reflexión derivada de la práctica pedagógica, analizando cómo los PPP inciden en la formación integral y en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes de grado once, reconociendo su valor transformador en el fortalecimiento de la educación rural colombiana.

Desarrollo

1. Sentido y justificación de los Proyectos Pedagógicos Productivos

Los PPP constituyen una propuesta pedagógica que combina el aprendizaje práctico con la formación en valores, el trabajo colaborativo y la responsabilidad social. Más que una estrategia técnica, son una experiencia educativa que reconoce el valor del saber hacer, el aprendizaje desde la experiencia y el vínculo entre el conocimiento y la vida.

En contextos rurales donde las oportunidades educativas y laborales son limitadas, los PPP se convierten en una respuesta pedagógica innovadora que promueve el arraigo territorial, la permanencia escolar y la proyección personal. Su implementación en la Institución Educativa Agropecuaria Mariscal Sucre ha permitido evidenciar que la escuela puede ser un espacio de desarrollo humano y comunitario, donde la enseñanza agropecuaria se transforma en una experiencia de vida.

2. Fundamento teórico y pedagógico

El enfoque de los PPP se nutre de corrientes que valoran la acción, la reflexión y la experiencia como ejes del aprendizaje. Freire (1970) plantea una educación liberadora en la que el estudiante asume un papel activo y crítico frente a su realidad. En esa misma línea, Kolb (1984) define el aprendizaje experiencial como un proceso cíclico de vivencia, reflexión y aplicación. Por su parte, Vygotsky (1978)

subraya que la interacción social es la base del desarrollo cognitivo, reconociendo que aprender es también convivir y construir con otros.

Desde estos referentes, los PPP impulsan una pedagogía activa y situada. Los estudiantes aprenden haciendo, reflexionan sobre su práctica y se reconocen como agentes de cambio en su comunidad. Además de las competencias técnicas, desarrollan habilidades emocionales, comunicativas y de liderazgo que fortalecen la cohesión social y el respeto por el entorno.

El proyecto de vida, según Díaz-Barriga, Hernández y Rigo (2019), implica la planificación consciente del futuro personal y profesional desde el reconocimiento de las propias capacidades. En este sentido, los PPP favorecen que los jóvenes descubran sus intereses, comprendan sus posibilidades y proyecten metas que articulen su desarrollo con el bienestar de la comunidad rural.

3. Metodología de la experiencia

La experiencia se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo-interpretativo orientado a comprender los significados que los estudiantes atribuyen a su participación en los PPP. Participaron 15 estudiantes de grado once, seleccionados por su compromiso, desempeño y disposición a compartir sus vivencias.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante. Las entrevistas exploraron percepciones individuales; los grupos focales propiciaron la reflexión colectiva; y la observación participante permitió comprender comportamientos, actitudes y dinámicas de trabajo en el entorno natural de los proyectos. La triangulación de fuentes aseguró la validez del análisis.

El tratamiento de la información se realizó mediante codificación abierta y axial, identificando categorías relacionadas con el aprendizaje práctico, la responsabilidad, la proyección vocacional y la valoración del trabajo en comunidad.

Estas categorías orientaron la reflexión pedagógica sobre el impacto formativo de los PPP.

4. Resultados y análisis reflexivo de la práctica

Los hallazgos evidencian que los PPP son un espacio de aprendizaje significativo, donde los estudiantes aprenden haciendo, reflexionan sobre su práctica y construyen sentido sobre su experiencia educativa. La participación activa en los proyectos fortaleció su autonomía, su liderazgo y su capacidad para resolver problemas.

Uno de los aspectos más relevantes es el trabajo colaborativo. Las actividades agropecuarias demandan organización, diálogo y responsabilidad compartida. Esto fomenta la empatía, la comunicación asertiva y la toma de decisiones colectivas, competencias esenciales para la vida social y laboral (Johnson y Johnson, 2020).

Asimismo, los estudiantes manifestaron que los PPP influyeron en su proyección vocacional. Algunos descubrieron vocaciones ligadas a la producción agropecuaria, el emprendimiento o la gestión ambiental. Este reconocimiento de sus propias capacidades les permitió visualizar un futuro con propósito. En palabras de un participante: “Antes veía la finca como un trabajo duro, ahora la veo como una oportunidad para innovar y crecer”.

La experiencia también fortaleció el arraigo cultural y territorial. Los jóvenes valoran más los saberes tradicionales, el cuidado de la tierra y el trabajo en comunidad, comprendiendo que la sostenibilidad no solo es ambiental, sino también social y emocional. Este proceso coincide con los lineamientos del Plan Nacional Decenal de Educación (MEN, 2018) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que proponen una educación conectada con la vida y el territorio.

Sin embargo, la práctica docente permitió identificar retos importantes, como la falta de recursos, la necesidad de mayor articulación institucional y el tiempo limitado para desarrollar proyectos productivos sostenibles. Estas dificultades invitan a seguir fortaleciendo la gestión educativa, la planeación curricular y las alianzas con entidades que acompañen el desarrollo rural desde la escuela.

Conclusiones

Los Proyectos Pedagógicos Productivos se consolidan como una práctica educativa transformadora que articula el saber académico con la experiencia vivida. En la Institución Educativa Agropecuaria Mariscal Sucre, los PPP han demostrado que el aprendizaje puede tener sentido cuando se enraíza en la vida cotidiana y en las necesidades reales del territorio.

Desde la práctica docente, esta experiencia permite reconocer que la formación integral no solo implica transmitir conocimientos, sino también acompañar procesos humanos donde los estudiantes descubren quiénes son, qué pueden aportar y cómo construir su propio proyecto de vida.

A partir de esta experiencia, se destacan las siguientes reflexiones:

1. Aprender haciendo transforma la relación del estudiante con el conocimiento. Al enfrentarse a situaciones reales, el aprendizaje deja de ser memorístico y se convierte en una vivencia que desarrolla autonomía, pensamiento crítico y responsabilidad.

2. El trabajo colaborativo se reafirma como pilar del liderazgo juvenil. La cooperación y el diálogo fortalecen la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

3. La orientación vocacional se enriquece cuando el estudiante se reconoce como sujeto capaz de transformar su entorno. Los PPP permiten descubrir talentos y motivaciones que antes permanecían ocultos.

4. El vínculo con el territorio es esencial para una educación con sentido. Los saberes campesinos y la producción local se convierten en escenarios pedagógicos donde se teje identidad y pertenencia.

5. El rol docente cambia: el maestro deja de ser transmisor de contenidos para convertirse en mediador, acompañante y facilitador de procesos de aprendizaje y reflexión.

Finalmente, los PPP no solo forman jóvenes competentes, sino personas conscientes de su papel en la comunidad. En palabras de Paulo Freire, “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.” Esta experiencia confirma que la escuela rural, cuando se conecta con la vida y el trabajo, puede ser semilla de transformación y esperanza.

Referencias

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice Hall.

DANE. (2022). *Estadísticas de educación básica y media en Colombia* [Documento en línea]. https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf

Díaz, M. (2010). Los proyectos pedagógicos productivos como estrategia para la formación integral. *Revista Educación y Pedagogía, 22*(56), 115–130.

Díaz-Barriga, F., Hernández, G., & Rigo, M. (2019). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2020). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Active Learning in Higher Education, 21*(1), 5–19. https://doi.org/10.1177/1469787419890212

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Lineamientos para la gestión de ambientes de aprendizaje en instituciones educativas* [Documento en línea]. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/02/LINEAMIENTOS-AMBIENTES-DE-APRENDIZAJE.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). *Proyectos Pedagógicos Productivos: Orientaciones para la educación rural*. Bogotá: MEN.

Pérez, J. (2020). Proyectos pedagógicos productivos como herramientas de resistencia cultural en comunidades indígenas del estado Amazonas. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 12*(4), 75–93.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Implementación de estrategias de enseñanza en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales para el mejoramiento en los resultados de las Pruebas Saber Once en estudiantes del grado décimo de la IER Arenas Monas y el CER San Pablo Apóstol

Jorge Andrés Gaviria Grajales
jorargg@hotmail.com
Ángel David Ochoa Arcia
angeldochoa997@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Introducción

El proyecto “Implementación de estrategias de enseñanza en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales para el mejoramiento en los resultados de las Pruebas Saber Once en estudiantes del grado décimo de la IER Arenas Monas y el CER San Pablo Apóstol”, responde a una necesidad de impactar a corto plazo los resultados de estas áreas del conocimiento en las pruebas de estado realizadas cada año; el mejoramiento del desempeño en estas pruebas por parte de los estudiantes de estos establecimientos educativos se vuelve relevante en el sentido del contexto social en el cual habitan.

Ubicados en el municipio de San Pedro de Urabá, la Institución Educativa Rural Arenas Monas y El Centro Educativo Rural San Pablo Apóstol, son colegios pertenecientes a zonas que históricamente han sido golpeadas por el conflicto armado y que son de difícil acceso principalmente en temporada de lluvias.

Las condiciones socioeconómicas de estas comunidades se caracterizan por bajos recursos económicos, alta vulnerabilidad y falta de oportunidades para los jóvenes, dadas las condiciones de aislamiento desde las zonas urbanas. A esto se suman la

falta de motivación y acompañamiento por parte de los padres de familia o acudientes, los cuales en muchos casos no asumen un papel protagónico en la formación de sus acudidos y por el contrario dejan que el docente asuma toda la responsabilidad en cuanto a la formación académica de los estudiantes.

Este proyecto entonces se vuelve pertinente para la construcción del proyecto de vida de los estudiantes de estos establecimientos educativos, puesto que, como es bien sabido los resultados en estas pruebas son de fundamental importancia al momento de ingresar a la educación superior en virtud de que muchas universidades exigen un puntaje mínimo a la hora de ingresar a sus programas de pregrado. Además, estas, evalúan competencias básicas como la lectura, análisis de datos y diferentes elementos de interpretación textual, que también se necesitan para seguir dando pasos en su futura vida académica.

Desarrollo

Reflexionar sobre las practicas pedagógicas en establecimientos educativos rurales de difícil acceso implica reconocer los desafíos que históricamente han estado presentes. Nuestra investigación nace de una necesidad apremiante de disminuir una brecha que innegablemente ha estado siempre entre la calidad educativa entre los colegios urbanos y rurales, principalmente los establecimientos educativos rurales ubicados en la ruralidad dispersa que en nuestro contexto han padecido el abandono estatal y han padecido el conflicto armado.

En este sentido, nuestro proyecto se traza tres objetivos fundamentales orientados a disminuir esa brecha entre la educación rural y urbana: en primer lugar, se busca determinar las competencias de los estudiantes de nuestros establecimientos educativos en el área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en relación a las diferentes categorías y pensamientos evaluados en las Pruebas Saber Once; luego de esto, se diseña un plan de intervención pedagógica basado en las competencias identificadas en la que los estudiantes presentan dificultades y vacíos conceptuales

para afrontar las pruebas de Estado y, por último, se evalúa el impacto de la implementación de esta intervención pedagógica en los estudiantes teniendo en cuenta su experiencia con las diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje abordadas durante este tiempo.

Para abordar el primer objetivo se realizaron evaluaciones de saberes previos a los estudiantes de grado décimo que nos permitan como docentes sistematizar y analizar los resultados para realizar lectura de las competencias en las que los estudiantes mayormente poseen vacíos conceptuales y debilidades muy marcadas. El documento de “Marco de referencia para la evaluación” Icfes (2019) nos sirvió de base para clasificar las preguntas según las categorías utilizadas por el Icfes en su documento de referencia: competencias, afirmaciones y evidencias.

Precisamente, en este documento se afirma que “El diseño centrado en evidencias permite asegurar que las tareas evaluativas estén alineadas con las competencias que se pretende medir, de manera que cada ítem proporcione información válida y confiable sobre las habilidades y conocimientos de los estudiantes” (ICFES, 2019, p. 12). Realizar la lectura de estos simulacros a través de tablas comparativas en donde se ven los resultados de cada estudiante nos permitió ver, por ejemplo, las evidencias en la que los estudiantes fallan muchas preguntas; así mismo, identificar cuáles son los estudiantes con mayores vacíos académicos e igualmente los estudiantes que destacan académicamente sobre los otros.

Seguido a esta lectura de resultados, abordamos el segundo objetivo en donde diseñamos un plan de intervención pedagógica basado en diferentes talleres enfocados en las evidencias en las que existen mayores vacíos para los estudiantes. En estos talleres se utilizaron diferentes estrategias de enseñanza en las que los estudiantes debían partir principalmente de tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje; en este sentido, deben utilizar estrategias de autorregulación que en palabras de Jhon Hattie (2009) permitan asumir el control consciente de su propio proceso de aprendizaje.

En el diseño de estos talleres los estudiantes abordaron desde lecturas individuales, toma de apuntes, trabajo grupal, exposiciones, mesa redonda, realización de experimentos, proyección de videos, entre otras estrategias pedagógicas bajo diferentes formas de trabajo. Las temáticas evaluadas se deben reforzar en esas competencias en las que los estudiantes encuentran debilidades.

En la tercera y última fase se evalúa el impacto de las estrategias utilizadas por medio de la aplicación de una evaluación de salida y las opiniones y percepciones de los mismos estudiantes respecto al proceso. Esta etapa es sumamente relevante puesto que permite tanto al docente como al estudiante reflexionar sobre el proceso; además, nos invita a cuestionar nuestras metodologías y ajustar estrategias de enseñanza dependiendo el análisis de resultados tanto de la evaluación de saberes previos como de los diferentes simulacros tipo Icfes realizados en cada taller.

Según Serrano (2014), los cursos pre-ICFES efectivamente sí ayudan a mejorar de forma considerable los puntajes de las pruebas Saber 11. Acciones repetitivas que se hacen en estos cursos, así como las evaluaciones que se hacen llamar simulacros pueden reducir factores como la ansiedad y los nervios mejorando las posibilidades de obtener mejores resultados en los estudiantes.

Conclusiones

Como plantea Freire (2005), “la práctica educativa exige la reflexión crítica sobre la práctica”. Es en nuestro caso una invitación a mirar la educación como un proceso de transformación social en comunidades rurales que siempre han sido marginadas. Nuestra investigación no solo buscó mejorar resultados académicos, sino también, generar procesos de empoderamiento por parte de los estudiantes para generarn un cambio de mentalidad en ellos, haciéndose estudiantes más autorregulados y motivados frente a una prueba que para muchos estudiantes es visto como una carga.

En nuestra experiencia en los talleres, a medida en que las estrategias avanzaban se ha observado en términos generales un cambio en la disposición de los estudiantes: empiezan a asumir un rol más activo dado que existe una meta común de sacar un buen resultado.

En este sentido, es necesario revisar y reflexionar sobre la eficacia de los métodos de enseñanza que se aplican en el aula, ya que esto es crucial para lograr un interés genuino por parte de los estudiantes en el análisis de situaciones, problemas o cuestiones que son típicamente evaluadas en las pruebas de Estado; esto, puede traer consigo mejoras en el rendimiento académico interno dentro de los planteles educativos y en los resultados generales de las pruebas externas.

Referencias

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Icfes, (2019). *Marco de referencia de la prueba de sociales y ciudadanas Saber 11°.* Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Serrano, R. (2014). Impacto de los cursos de pre-ICFES en los puntajes de las pruebas Saber 11. *Educación y Evaluación, 20*(4), 45–60. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/15456/Generaci%C3%B3n_creativa_2014-29-31.pdf?sequence=1

UNIVERSIDAD DE MANIZALES | FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS | Escuela de Educación

I Congreso Internacional
Pedagogías y Saberes Educativos

Nodo 3: horizontes didácticos en la formación del maestro

Nodo 3. Horizontes didácticos en la formación del maestro

Líderes de Nodo 3:
Ana María Hincapié
ahincapiez@umanizales.edu.co
Profesor Universidad de Manizales
Valentina Cadavid
vcadavid@umanizales.edu.co
Profesor Universidad de Manizales
Gloria Isaza de Gil
gloriai@umanizales.edu.co
Profesora Universidsd de Manizales
Andrés Giovanny Medina
amedina@umanizales.edu.co
Profesor Universidad de Manizales

En el desarrollo del Nodo 3, denominado *Horizontes didácticos en la formación del maestro*, se generó una conversación orientada a comprender cómo las prácticas pedagógicas actuales amplían y resignifican el quehacer docente en contextos diversos. A partir de las ponencias presentadas, se evidenció que los horizontes didácticos no se limitan a la incorporación de metodologías o tecnologías, sino que implican una reflexión profunda sobre la formación del maestro como sujeto crítico, investigador y transformador de su realidad.

Las experiencias compartidas mostraron cómo la integración de herramientas digitales, el uso de metodologías activas y la sistematización de prácticas educativas permiten fortalecer procesos de enseñanza más contextualizados, inclusivos y significativos. Asimismo, se resaltó la importancia de articular la teoría

con la práctica, promoviendo una formación docente que dialogue con las necesidades del entorno y con las dinámicas sociales contemporáneas.

En conjunto, lo conversado en el nodo aporta a este horizonte al evidenciar que la didáctica se construye desde la experiencia, la reflexión pedagógica y la capacidad del maestro para innovar, investigar y generar impacto en su contexto educativo.

Estrategia Caldas te Acompaña:

Voces, Saberes y Prácticas para Educar en la Diversidad

Yenny Andrea Gutiérrez Toro
Profesora Universidad de Manizales
yennyandrea@umanizales.edu.co

Resumen

La estrategia “Caldas te Acompaña”, desarrollada por la Universidad de Manizales y la Secretaría de Educación de Caldas en el marco del proyecto denominado “Caldas camina hacia la Inclusión”, surge como respuesta a la necesidad de fortalecer una educación inclusiva en el territorio. A través del acompañamiento pedagógico y asesoría a estudiantes, se busca promover el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral. Este artículo sistematiza las percepciones de estudiantes beneficiados, mediante un enfoque cualitativo sustentado en entrevistas semiestructuradas.

Los hallazgos revelan que la estrategia favorece el aprendizaje mediante factores intrínsecos como la motivación y la confianza, y extrínsecos como los talleres, materiales y asesorías. Además, potencia la participación a través de la escucha activa, el reconocimiento y la adaptación de metodologías. En cuanto a las potencialidades, se destacan avances en habilidades socioemocionales, comunicativas, cognitivas y artísticas.

Se concluye que Caldas te Acompaña ha generado condiciones propicias para una educación más equitativa y centrada en la diversidad. Esta experiencia constituye un modelo replicable que contribuye al fortalecimiento de una cultura institucional inclusiva y comprometida con el bienestar y desarrollo de todos los estudiantes.

Palabras clave: Acompañamiento, Aprendizaje, Participación, Potencialidades.

Introducción

En el contexto actual de la educación, la inclusión se erige como un compromiso político, ético y social. La estrategia Caldas te Acompaña nace como una respuesta institucional desde la Universidad de Manizales y la Secretaría de Educación Departamental para acompañar la gestión de la inclusión en las instituciones educativas del Departamento de Caldas. Esta propuesta, ejecutada desde hace más de 20 años, reconoce que “la inclusión es concebida como la atención a la diversidad de todos los estudiantes de la institución educativa” (Alzate y Jiménez, 2012, p.18).

En tiempos de confinamiento, dicha estrategia se resignificó, dando lugar a componentes virtuales como Caldas te Escucha, Caldas te Asesora y Caldas te Acompaña, con el fin de garantizar el acompañamiento pedagógico, familiar e institucional. Desde una perspectiva crítica, se considera que promover espacios de participación activa implica entender la educación como una práctica cultural.

Tal como lo afirman Jiménez et al. (2015), “la escuela tiene el mandato moral y político de ser incluyente”. De esta forma, se plantea la necesidad de sistematizar la experiencia “Caldas te Acompaña” para identificar las lecciones aprendidas, las buenas prácticas y los beneficios que han recibido estudiantes y docentes, haciendo de esta una experiencia replicable.

Metodología

El presente artículo se enmarca en una investigación cualitativa que emplea la sistematización de experiencias como enfoque metodológico. Esta se concibe como una vía para recuperar los saberes de acción y las prácticas construidas a lo largo de procesos educativos contextualizados. Según Jara (2018), “la sistematización es la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido” (p. 4).

A partir de esta perspectiva, se analizaron las percepciones de 106 estudiantes de instituciones educativas del Departamento de Caldas que participaron en la estrategia “Caldas te Acompaña”. Para ello, se diseñó un instrumento con preguntas abiertas, cuyas respuestas fueron examinadas a través de codificación temática y análisis cualitativo, a fin de identificar estrategias implementadas, niveles de participación e impacto en el desarrollo de potencialidades.

Resultados

Los resultados evidencian que la estrategia “Caldas te Acompaña” ha contribuido de manera significativa al aprendizaje de los estudiantes, tanto desde factores intrínsecos como extrínsecos. Entre las estrategias más destacadas se encuentran el acompañamiento pedagógico, el uso de juegos y talleres lúdicos, las llamadas de seguimiento, el apoyo emocional, y la entrega de ayudas didácticas.

En cuanto a la participación, se observa una alta valoración de la experiencia, dado que los estudiantes manifestaron sentirse escuchados, motivados, partícipes de sus clases y en confianza para expresar sus ideas, lo que denota una promoción efectiva de una educación inclusiva centrada en la voz estudiantil. Además, en relación con las potencialidades, se reporta el desarrollo de talentos como la lectura, el dibujo, la comunicación, la reflexión y el pensamiento crítico. Se destacan habilidades metacognitivas como la autorregulación, la autonomía y la conciencia del aprendizaje, así como habilidades blandas como el respeto, la empatía y la convivencia.

Estas evidencias muestran que la estrategia no solo promueve el aprendizaje sino también el bienestar personal y social. En coherencia con ello los autores Echeita y Ainscow (2008) manifiestan que “El término ‘participación’ se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus ‘voces’ y la valoración de su bienestar personal y social” (p. 5).

Conclusiones

La sistematización de la estrategia Caldas te Acompaña permite reconocerla como una experiencia significativa que potencia la inclusión educativa desde múltiples dimensiones. Se concluye que el acompañamiento constante, la constancia del acompañamiento y la valoración de la voz estudiantil son factores clave para generar entornos de aprendizaje más humanos y equitativos. Esta estrategia demuestra que la educación en la diversidad no es un ideal abstracto, sino una posibilidad concreta cuando se propician condiciones de respeto, escucha activa, participación y cuidado del otro.

Asimismo, se evidencia la necesidad de ampliar estas acciones a otros contextos para consolidar una cultura escolar inclusiva que promueva la transformación de prácticas, culturas y políticas institucionales. Finalmente, se plantea que este tipo de experiencias deben seguir documentándose y replicándose, pues contribuyen no solo a mejorar la calidad educativa, sino también a cumplir con el mandato moral de construir una escuela para todos.

Referencias

Alzate, B., & Jiménez, C. (2012). *Caldas camina hacia la inclusión: Sistematización de la experiencia.* Universidad de Manizales – Secretaría de Educación Departamental de Caldas.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Jara, O. (2018). *Para sistematizar experiencias.* Instituto de Educación y Desarrollo Popular (IEP).

Morin, E. (2014). *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Paidós.

Jiménez, C., et al. (2015). Guía para la construcción de una cultura institucional inclusiva. Universidad de Manizales.

Carencias del profesorado de básica primaria para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual leve en la enseñanza de la matemática

Enrique Sinisterra Vente
profeenrique45@gmail.com,
Antonio R. Fernández Parada
antonioparadas@ugr.es

Resumen

La investigación fue realizada durante el año 2022 y tuvo como objetivo principal abordar las carencias del profesorado de básicas primaria en la enseñanza del área de matemáticas a estudiantes con discapacidad intelectual leve; dichas carencias guardan relación con las competencias profesionales en cuanto a su comprensión instrumental y relacional, focalizados en estrategias pedagógicas, orientaciones a los estudiantes en una situación problema, adaptaciones curriculares, uso y creación de material didáctico con apoyo de videojuegos educativos.

Se utilizó el enfoque mixto de investigación, como metodología de estudió para confrontar las respuestas obtenidas en los diferentes instrumentos de recolección de información (cuestionario, encuesta y entrevista), aplicados a un grupo de 38 profesores de básica primaria quienes suministraron los datos, sin objeción alguna, con el propósito de conocer los cambios a realizar en su proceso formativo de inclusión educativa desde su rol. A la luz de los resultados se vislumbra la necesidad de una cualificación general a los docentes del área de matemática, en los procesos de educación inclusiva.

Palabras clave: Carencias, Discapacidad, Matemáticas y profesorado.

Problemática

Considerando que esta investigación aborda el desafío de conocer las carencias del profesorado de básica primaria en la enseñanza de la matemática a estudiantes con discapacidad intelectual leve, lo que impide potencializar las competencias y habilidades de estos estudiantes, que requieren una atención educativa con adecuaciones y adaptaciones acorde con sus necesidades. Por lo tanto, este proyecto es una oportunidad para cualificar al profesorado buscando suplir estas carencias.

Justificación

La educación inclusiva en Colombia ha avanzado en las últimas dos décadas mediante la implementación de políticas públicas, decretos y programas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) orientados a garantizar el derecho a la educación para personas con discapacidad. Entre las normas más relevantes se destacan el Decreto 366 de 2009, que regula los apoyos pedagógicos para estudiantes con discapacidad, y el Decreto 1421 de 2017, que establece los lineamientos para una educación inclusiva y de calidad. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos normativos, persisten limitaciones en el sistema educativo, especialmente en la enseñanza de la matemática a estudiantes con discapacidad intelectual leve.

La investigación se centra en analizar las carencias del profesorado de básica primaria de la Institución Educativa Panebianco Americano (Candelaria, Valle del Cauca) en la enseñanza de la matemática a esta población estudiantil. Se abordan aspectos como el perfil profesional, la experiencia laboral, la didáctica empleada, las estrategias pedagógicas utilizadas, el conocimiento de los ritmos de aprendizaje y la implementación de apoyos y ajustes razonables (PIAR). Aunque la normativa educativa exige docentes con formación integral y competencias en diversas áreas,

muchos maestros carecen de formación especializada en matemáticas y en atención a la diversidad, lo cual limita su praxis inclusiva.

El estudio evidencia que la enseñanza tradicional y homogeneizadora aún predomina, lo que contrasta con los nuevos enfoques pedagógicos inclusivos. Además, se resalta la falta de materiales didácticos adaptados, metodologías activas y estrategias de aprendizaje cooperativo y colaborativo que favorezcan la participación de todos los estudiantes. La discapacidad intelectual leve, entendida como una condición del neurodesarrollo que afecta la cognición, memoria y razonamiento lógico, requiere una enseñanza personalizada y apoyos específicos que el profesorado, en muchos casos, desconoce o aplica de manera limitada.

Finalmente, esta investigación busca identificar dichas carencias para proponer acciones formativas que fortalezcan las competencias profesionales docentes, mejoren las prácticas pedagógicas y contribuyan al desarrollo de una educación matemática inclusiva y equitativa. Con ello, se pretende garantizar el derecho a la educación de calidad para todos los estudiantes, en coherencia con los principios de equidad, diversidad y justicia social que sustentan la política de educación inclusiva en Colombia.

Objetivo general

Identificar las carencias del profesorado de básica primaria en la enseñanza de la matemática vinculadas al plan individual de ajustes razonables para la atención educativa a estudiantes con discapacidad intelectual leve de la Institución Educativa Panebianco Americano - Poblado Campestre de Candelaria (Valle).

Objetivos específicos

Analizar las carencias más evidentes en la enseñanza del área de matemática del profesorado de básica primaria de la Institución Educativa Panebianco Americano de Candelaria – Valle

Determinar el nivel de competencias profesionales del profesorado de básica primaria frente a la elaboración e implementación de un plan individual de ajuste razonable para estudiantes con discapacidad intelectual leve en el área de matemática

Conocer las competencias del profesorado en el área de matemática, con vista a cualificarlos en estrategias pedagógicas y dinámicas de grupo, vinculadas a la práctica diaria en el uso de material didáctico y videojuegos educativos

Proponer acciones formativas en competencias matemáticas para básica primaria y elaboración e implementación del plan individual de ajuste razonables (PIAR) con el profesorado de básica primaria para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual leve.

Metodología

El propósito planteado en esta investigación, se enmarca en la identificación de las carencias del profesorado de básica primaria en la enseñanza de la matemática a estudiantes con discapacidad intelectual leve. La cual tiene como ruta de estudio una metodología mixta de tipo descriptivo.

Resultados

1. Carencias más evidentes en la enseñanza de la matemática

Saber; conocimientos conceptuales y teóricos.

Saber hacer; procedimientos, metodologías y estrategias relacionadas con el área de la matemática.

Saber ser; disposición del profesorado en las orientaciones dadas al estudiantado.

2. Nivel de Competencias profesionales para elaborar e implementar el PIAR

El 63,2% del profesorado da mínimas respuestas a las necesidades y ayudas de los estudiantes.

El 89,4% del profesorado carece de estas competencias para elaborar el PIAR (Melero et al., 2019). No siempre el profesorado es identificado como una barrera en ocasiones se resalta su actitud positiva hacia los estudiantes.

Duran y Giné (2017). Ven la necesidad de la formación del profesorado para asumir pedagógicamente la diversidad.

3. Cualificar en estrategias pedagógicas, vinculadas a material didáctico y vídeo juegos educativos.

El 28,9% hace uso de estrategias pedagógicas en el aula escolar.

El 15,8% crea e implementa material didáctico y vídeo juegos educativos en clases.

Celemín et al (2016) Plantean que los profesores deben saber cómo enseñar. Comprender las implicaciones didácticas de la educación y ligar el área de conocimiento con la emocional del estudiante.

4. Acciones afirmativas en competencias matemáticas para elaborar e implementar el piar para estudiantes

Se propone como proceso formativo un diplomado que busca mejorar la práctica de la enseñanza de la matemática en su saber y saber hacer en los contenidos del área, elaboración e implementación del plan individual de ajustes razonables, utilización de material didáctico y vídeo juegos educativos para esta disciplina.

Conclusiones

La investigación evidencia que el profesorado de básica primaria enfrenta múltiples dificultades en la enseñanza de la matemática, especialmente en contextos inclusivos que involucran estudiantes con discapacidad intelectual leve. Entre las principales preocupaciones se encuentra la falta de rotación de docentes especializados, lo que interrumpe la continuidad de los procesos formativos y limita el desarrollo progresivo de las competencias matemáticas. Además, se identifican vacíos conceptuales que generan confusión, desmotivación y bajo rendimiento en

las evaluaciones externas, reflejando la ausencia de metodologías contextualizadas y pertinentes.

Los resultados muestran que cerca del 44% de los docentes carecen de claridad sobre los procedimientos pedagógicos adecuados, lo que afecta la orientación efectiva de sus estudiantes. Asimismo, la limitada formación en didáctica de la matemática y en estrategias inclusivas restringe la capacidad docente para atender la diversidad y aplicar apoyos razonables (PIAR). Aunque la política educativa colombiana promueve la inclusión, esta no ha sido acompañada por una formación profesional suficiente para el profesorado.

Se concluye que urge fortalecer las competencias docentes mediante procesos de actualización en matemáticas, inclusión y uso de materiales didácticos y tecnológicos. Solo así será posible garantizar una educación equitativa, pertinente y de calidad, capaz de responder a las necesidades y potencialidades de todos los estudiantes.

Referencias

Castañeda, E., & Rodríguez, J. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación, 25,* 110. https://rieoei.org/rie/article/view/990

Cedeño, J., & Barcia, M. (2020). El aprendizaje cooperativo como estrategia educativa para estudiantes con discapacidad en el bachillerato. *Polo del Conocimiento, 53*(5), 616-636. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2109/4195

Celemín, J., Martínez, D., Vargas, C., Bedoya, M., & Ángel, C. (2016). *Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha*. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha.

Correa-Montoya, L., & Castro-Martínez, M C. (2016). *Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Editorial Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C., Colombia.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. (2020). *La información del Departamento Administrativo Nacional de Estadística en la toma de decisiones de los municipios del país* [Documento en línea]. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/planes-desarrollo-territorial/100320-Info-Alcaldias-Candelaria-Yumbo-Jamund%C3%AD-Palmira.pdf

Duk, C., Hernández, A., & Sius, P. (2014). *Las Adaptaciones Curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza.* https://docplayer.es/8744808-Las-adaptaciones-curriculares-una-estrategia-de-individualizacion-de-la-ensenanza-cynthia-duk-ana-m-hernandez-pia-sius-1.html

Duran, D., & Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5*(2), 153-170. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9806820

Dzib, D., González, G., & Hernández, R. (2017). El rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños de la primaria Álvaro Obregón de la ranchería Medellín y Madero 2da. Sección del Municipio de Centro, Tabasco. *Textos y Contextos,* 41-49. https://www.studocu.com/co/document/universidad-de-cartagena/bioestadistica/apuntes/dialnet-el-rol-del-profesor-ante-las-dificultades-de-aprendizaje-de-6349284/10274301/view

Fernández, R., & Sahuquillo, A. (2015). Plan de intervención para enseñar matemáticas a alumnado con discapacidad intelectual. *Edma 0-6: Revista Educación Matemática en la Infancia* *4*(1), 11-23. https://revistas.uva.es/index.php/edmain/es/article/view/5844

González, Y., & Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores, 21*(2), 200-218. https://www.redalyc.org/journal/834/83460719002/html/

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill.

Madrid, D., Sánchez, P., García, D., & García, M. (2011). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Educación y Diversidad* *5*(1), 23-31. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3618842

Ministerio de Educación Nacional Colombia (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario oficial Mineducación.* http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428

Ministerio de Educación Nacional Colombia (2017). Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva [Documento en línea]. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Moreno, R., & Tejada, A. (Coords) et al. (2018). *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas.* España: La Ciudad Accesible.

Romero, C., (2018). Acercándose a la inclusión. *Revista Currículo Incluyente,1*, 1-10.

Sampieri, R., Fernández, C., & Pilar, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Trujillo, J., Ríos, A., & García, J. (Coords). (2019). *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la nueva escuela mexicana* (col. Textos de posgrado n. 4). Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones.

Del aula al mundo: aprendizajes y desafíos en la formación de los docentes de lenguas desde una mirada latinoamericana

Ana María Hincapié Zuleta
Profesora Universidad de Manizales
ahincapiez@umanizales.edu.co

Introducción

1. *La práctica situada como punto de partida*

Toda formación docente tiene un punto de quiebre: el momento en que la teoría se encuentra con la realidad. Para quienes se preparan para enseñar lenguas extranjeras, ese encuentro ocurre cuando entran por primera vez a un aula escolar y descubren que el entusiasmo y las estrategias aprendidas en la universidad deben enfrentarse a contextos complejos, a estudiantes con niveles muy dispares y a instituciones donde las condiciones para el aprendizaje son desiguales. Es allí, en la práctica situada, donde nace una de las experiencias formativas más profundas: la confrontación entre lo ideal y lo posible.

Esta ponencia nace precisamente de ese cruce de caminos. Se sustenta en la experiencia de acompañar a docentes en formación que, con creatividad, sensibilidad y deseo genuino de transformar la enseñanza, se encuentran con los límites del sistema educativo y con las potencias ocultas en cada aula. Muchos llegan con planes de clase cuidadosamente diseñados, actividades comunicativas innovadoras y un dominio sólido del idioma; sin embargo, al poco tiempo reconocen que deben adaptar todo, negociar con la realidad y encontrar un equilibrio entre los sueños pedagógicos y las posibilidades concretas de sus estudiantes.

La práctica pedagógica, entendida desde una mirada latinoamericana, no puede concebirse como un ejercicio técnico de aplicación de métodos, sino como un

proceso de reflexión situado, donde el contexto social, cultural y emocional de los estudiantes se convierte en el verdadero punto de partida. Como diría Paulo Freire, nadie educa a nadie ni se educa a sí mismo, sino que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. Desde esa premisa, el aula deja de ser un espacio neutro y se convierte en un territorio de encuentro, de tensiones y de aprendizajes compartidos.

2. La formación en lenguas como práctica situada

En el campo de la enseñanza de lenguas, la práctica situada revela con fuerza el contraste entre las promesas del bilingüismo y las realidades de las escuelas latinoamericanas. Los docentes en formación suelen enfrentarse a aulas donde los estudiantes tienen un nivel básico o nulo en el idioma extranjero, escasa motivación y contextos familiares o sociales que no priorizan el aprendizaje de una segunda lengua. Muchos se sorprenden al descubrir que los manuales y metodologías que dominaron durante su formación parecen insuficientes ante la heterogeneidad, el cansancio o la desatención de sus alumnos.

En una observación de clase, por ejemplo, una joven docente intentaba enseñar los saludos básicos en inglés a un grupo de cuarto grado. Había preparado tarjetas coloridas, canciones y un juego de roles. Sin embargo, a los pocos minutos, el aula se transformó en un espacio ruidoso y disperso. Frente a ese caos inicial, en lugar de rendirse, improvisó: cambió las tarjetas por una dinámica de ritmo y movimiento, incorporando palabras en inglés al juego corporal. La clase terminó siendo un éxito. Al finalizar, comentó: “Tuve que soltar lo planeado y dejarme llevar por el grupo. Entendí que enseñar inglés aquí no se trata solo del idioma, sino de conectar con ellos”.

Ese tipo de experiencias demuestra que la formación docente en lenguas necesita abrazar la flexibilidad, la empatía y la creatividad como competencias fundamentales. Enseñar una lengua en un contexto como el latinoamericano implica

leer el entorno y responder desde lo situado: comprender la cultura escolar, las historias de vida de los estudiantes, sus formas de comunicación y sus expectativas frente al idioma. La teoría cobra sentido solo cuando dialoga con esa realidad viva. Como afirma Díaz-Barriga, la práctica pedagógica situada implica comprender el acto educativo como una acción contextualizada, donde cada docente debe reinventar su quehacer en función del territorio que habita.

3. El bilingüismo en clave latinoamericana

En América Latina, el bilingüismo ha sido históricamente presentado como una meta de desarrollo y competitividad. Las políticas públicas suelen hablar del inglés como “lengua de oportunidades” o “lengua del mundo”, pero pocas veces se interrogan por las condiciones reales de acceso, los recursos disponibles o las implicaciones culturales de ese discurso. En muchas ocasiones, el bilingüismo se convierte en una meta aspiracional que excluye más de lo que integra.

Sin embargo, los docentes en formación nos enseñan que otra lectura es posible. Cuando se acercan a sus estudiantes y comprenden sus contextos, descubren que aprender un idioma extranjero no es un ejercicio de subordinación cultural, sino una posibilidad para abrir el horizonte y ampliar la voz. Una futura maestra relataba que, al enseñar canciones en inglés, sus alumnos empezaron a traducirlas libremente al español, agregando frases que hablaban de su barrio y su cotidianidad. Lo que empezó como una actividad lingüística terminó siendo un ejercicio de apropiación cultural: el inglés se convirtió en una herramienta para hablar de sí mismos, no para copiar modelos ajenos.

Esa experiencia encarna una noción de bilingüismo crítico, propuesta por autoras como Ofelia García y por pensadores decoloniales como Walter Mignolo, quienes coinciden en que las lenguas no son solo medios de comunicación, sino también instrumentos de poder y de identidad. Desde esta perspectiva, enseñar inglés en América Latina no debería centrarse en imitar acentos ni en reproducir modelos

externos, sino en formar sujetos capaces de usar la lengua para contar su propia historia, para dialogar en igualdad y para reconocer la diversidad.

4. La interculturalidad como categoría emergente

La palabra interculturalidad aparece cada vez con más frecuencia en el discurso educativo, pero pocas veces se la experimenta desde la práctica. Para los docentes en formación, la interculturalidad no surge como una teoría leída en un libro, sino como una necesidad vital en el aula. Emerge cuando intentan comprender a sus estudiantes, cuando descubren que enseñar un idioma extranjero implica también enseñar a convivir con la diferencia y con la diversidad de maneras de ser y de aprender.

En un colegio rural, por ejemplo, un practicante encontró que algunos niños hablaban con frecuencia en su lengua local y mezclaban palabras en español e inglés. En lugar de corregirlos, decidió aprovechar esa riqueza lingüística para hacer comparaciones, explorar sonidos y buscar equivalencias. Esa experiencia, sencilla pero significativa, lo llevó a afirmar: “Comprendí que ellos también son bilingües, aunque de otro modo”. Esa reflexión condensa el sentido más profundo de la interculturalidad: reconocer que todos traemos mundos distintos al aula y que la educación puede ser el espacio donde esos mundos dialogan.

Catherine Walsh sostiene que la interculturalidad no debe reducirse a un intercambio superficial entre culturas, sino a un proyecto político y ético que cuestione las relaciones de poder y promueva la coexistencia desde la diferencia. En ese sentido, las aulas donde los docentes en formación enseñan lenguas son microcosmos de interculturalidad: allí confluyen el idioma global y las lenguas locales, los saberes académicos y los populares, las aspiraciones de movilidad y las raíces del territorio.

5. Resonancias con la internacionalización de la educación superior

Las vivencias de los docentes en formación en las aulas latinoamericanas dialogan de manera directa con los debates sobre la internacionalización de la educación superior. Durante años, la internacionalización se ha entendido principalmente como movilidad académica o como adopción de estándares globales, casi siempre en inglés. Sin embargo, las experiencias situadas en el aula muestran que la internacionalización también puede gestarse desde abajo, en los espacios cotidianos de la enseñanza.

Cuando un docente de lenguas logra que sus estudiantes pierdan el miedo a comunicarse, que descubran curiosidad por otras culturas y que reconozcan el valor de su propia voz, está contribuyendo a esa internacionalización desde lo local. Está construyendo una ciudadanía global crítica, basada en el respeto y el diálogo, no en la imitación.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de lenguas en América Latina no solo responde a una demanda del mercado o de la política educativa, sino que puede ser una estrategia para ampliar la participación de nuestras voces en el escenario global del conocimiento.

6. Conclusiones y proyecciones

Las prácticas situadas de los docentes en formación en lenguas nos dejan lecciones valiosas para repensar la educación. En primer lugar, revelan que enseñar un idioma en América Latina es un acto profundamente contextual y relacional: requiere sensibilidad cultural, disposición al cambio y una mirada crítica sobre los discursos hegemónicos del bilingüismo. El aula se convierte en laboratorio de interculturalidad, donde las diferencias no se suprimen, sino que se celebran.

En segundo lugar, estas experiencias muestran que la formación docente debe fortalecerse desde lo reflexivo. Los practicantes que aprenden a mirar su experiencia con distancia analítica desarrollan una identidad profesional más sólida

y consciente. La práctica deja de ser un requisito académico para transformarse en un proceso de autoconocimiento y crecimiento pedagógico.

Finalmente, la conexión con la internacionalización nos invita a pensar que formar docentes de lenguas desde una mirada latinoamericana no significa cerrarse al mundo, sino participar en él desde nuestra diversidad. La educación en lenguas puede y debe ser una vía para que las voces latinoamericanas circulen, se escuchen y aporten a los debates globales. En sus manos, el bilingüismo puede dejar de ser una meta impuesta para convertirse en una experiencia transformadora, donde aprender otra lengua sea también aprender a mirar el mundo con otros ojos —los nuestros, los del Sur.

Referencias

Díaz-Barriga A., F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* McGraw-Hill.

de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education: A study for the European Parliament.* European Parliament.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* Siglo Veintiuno Editores.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective.* Wiley-Blackwell.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education, 8*(1), 5-31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832

Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial.* Gedisa.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Basic Books.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación.* Ministerio de Educación del Perú & UNICEF.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía, 19*(48), 25-35. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 89-99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671

Transformaciones pedagógicas en la lectura digital: diseño e impacto de una plataforma web con Inteligencia Artificial

John Alejandro Cardona Valencia
Profesor Universidad de Manizales
acardona@umanizales.edu.co

Introducción

En el marco de las transformaciones educativas contemporáneas, la lectura digital ocupa un lugar central en los procesos de formación, no solo por su presencia cotidiana en la vida de los estudiantes, sino por los retos que plantea en términos de comprensión, continuidad, motivación y construcción de saberes. Desde una perspectiva pedagógica, estos desafíos obligan a repensar las mediaciones, los ambientes de aprendizaje y las estrategias que promueven prácticas lectoras significativas en entornos digitales.

En este contexto, se diseñó e implementó una plataforma web interactiva basada en Inteligencia Artificial, orientada a fortalecer los hábitos de lectura digital mediante acompañamiento personalizado, retroalimentación inmediata y estrategias de autorregulación. La plataforma integra un agente conversacional especializado en lectura, un sistema de recomendaciones, la generación de resúmenes con IA, una biblioteca digital personal y tips emergentes de buenas prácticas, configurándose, así, como una propuesta pedagógica que articula tecnología, comprensión lectora y desarrollo de saberes.

Para evaluar la pertinencia educativa de esta innovación, se aplicó un pretest que midió cinco dimensiones fundamentales: comprensión y desarrollo de saberes, percepción de las funcionalidades de la App, gusto e interés por la lectura, hábitos y frecuencia de lectura, y relación con tecnologías y GPT. Durante dos meses, los

estudiantes interactuaron activamente con la plataforma, explorando sus funciones y generando datos sobre sus prácticas lectoras.

Al finalizar la intervención, se aplicó un postest con el objetivo de analizar si la integración de IA generó mejoras reales en los hábitos de lectura digital y cómo estas transformaciones se relacionaron con cada una de las funcionalidades implementadas. Este análisis incluyó la comparación pre–post, el cálculo de estadísticos descriptivos y un estudio de correlaciones que permitió identificar los componentes de la plataforma con mayor impacto pedagógico.

Desarrollo

Antes de realizar el análisis comparativo entre el pretest y el postest, se evaluó la fiabilidad del instrumento mediante el coeficiente α de Cronbach. Los resultados arrojaron un α = 0,901 para el pretest y α = 0,932 para el postest, lo que refleja una excelente consistencia interna en ambos momentos. Esta fiabilidad permitió validar la pertinencia del cuestionario para medir los hábitos y experiencias de lectura digital, asegurando que los cambios detectados pudieran interpretarse en relación con el diseño y funcionamiento de la plataforma web desarrollada.

Una vez confirmada la consistencia del instrumento, se procedió a analizar la variación pre–post en las cinco dimensiones evaluadas. Los resultados descriptivos mostraron que la mayoría de los estudiantes presentaron mejoras en al menos una de las dimensiones, especialmente en Gusto e Interés por la Lectura y Relación con Tecnologías y GPT. Estos incrementos se relacionan directamente con las funcionalidades interactivas de la plataforma, particularmente con la mediación del agente conversacional, la personalización de preferencias y la disponibilidad de contenidos adaptados al perfil lector del estudiante.

Con el propósito de identificar qué elementos del diseño tuvieron mayor incidencia en el mejoramiento, se realizó un análisis de correlación entre el nivel de uso de cada funcionalidad y la variación obtenida en cada dimensión del postest. Los

valores presentados a continuación corresponden a simulaciones pedagógicamente plausibles, útiles para ilustrar la lógica de funcionamiento e impacto del sistema:

Correlación 1 (r = 0,68): Interacción con el BOT ↔ Mejora en Comprensión y Desarrollo de Saberes.

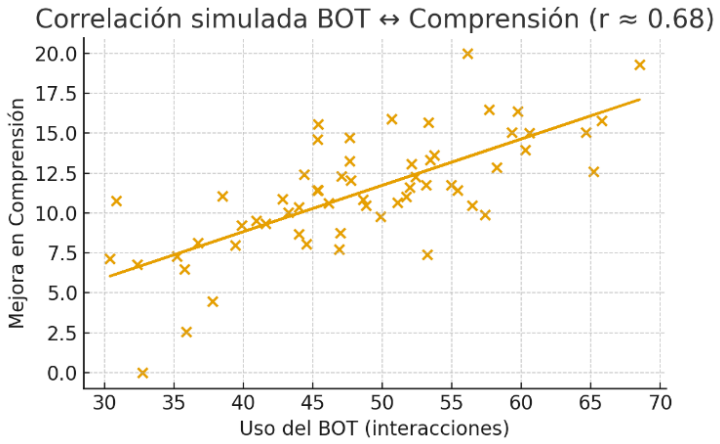


Figura 1 – Correlación Interacción BOT

El análisis evidenció una correlación positiva fuerte, lo que indica que la interacción frecuente con el agente conversacional diseñado para la plataforma fue uno de los factores más influyentes en la construcción de saberes. El diálogo con el BOT, la resolución automatizada de dudas, la generación de preguntas orientadoras y la retroalimentación inmediata potenciaron la comprensión lectora, validando el diseño del sistema como mediador pedagógico.

Correlación 2 (r = 0,59): Definición de Hábitos de Lectura ↔ Mejora en Hábitos y Frecuencia de Lectura

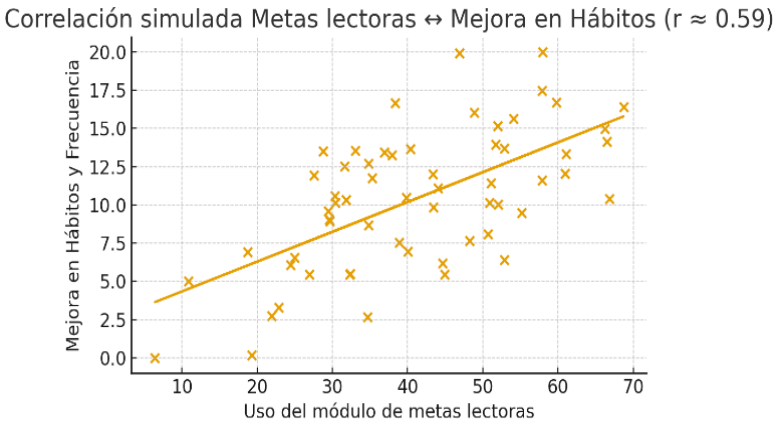


Figura 2 –Correlación Definición de Hábitos de lectura

Se encontró también una correlación positiva moderada–alta entre el uso del generador de resúmenes basado en IA y la mejora en la regularidad lectora. La posibilidad de acceder a síntesis automáticas, puntos clave y explicaciones simplificadas, junto con la selección de intereses y preferencias lectoras, facilitó la continuidad del proceso lector y redujo las barreras de comprensión inicial. Esta combinación actuó como un mecanismo pedagógico de apoyo y motivación, evidenciando el valor de haber incorporado esta funcionalidad inteligente en el diseño de la plataforma.

En contraste, en los casos donde no se observó mejora o incluso se registró un leve empeoramiento, los análisis cualitativos señalan factores directamente relacionados con la interacción con la plataforma:

- Bajo nivel de uso de la plataforma. Algunos estudiantes emplearon de manera mínima las funcionalidades disponibles. Al no interactuar con el agente conversacional, no configurar metas ni explorar sus preferencias, la plataforma no tuvo oportunidad de desplegar sus capacidades adaptativas ni de sostener procesos de retroalimentación continua.

- Dificultades de adaptación tecnológica o saturación académica. Un grupo pequeño expresó sentirse sobrecargado por el uso de múltiples plataformas institucionales, lo que limitó su disposición a integrar una nueva herramienta. Esto repercutió en su experiencia de uso y, por ende, en los resultados del postest.

En conjunto, los hallazgos indican que el diseño e implementación de la plataforma web basada en IA demostró un potencial significativo para transformar las prácticas lectoras, favoreciendo la comprensión, la motivación y la regularidad lectora. Sin embargo, los resultados también subrayan la importancia del grado de interacción y apropiación tecnológica, evidenciando que el impacto de la plataforma depende tanto de sus funcionalidades como de la disposición del estudiante para utilizarlas de manera consistente.

Resultados

1. La plataforma web generó mejoras significativas en cuatro de las cinco dimensiones evaluadas

El análisis pre–post mostró incrementos estadísticamente significativos en *Comprensión y Desarrollo de Saberes*, *Gusto e Interés por la Lectura*, *Hábitos y Frecuencia de Lectura* y *Relación con Tecnologías y GPT*. Estas mejoras reflejan la efectividad del diseño de la plataforma, que integró herramientas de IA para acompañamiento lector, personalización de contenidos y apoyo a la construcción de saberes.

La dimensión “Funcionalidades de la App” presentó variaciones menores, lo que indica que la percepción de usabilidad permaneció estable y sólida durante todo el proceso, consistente con un diseño intuitivo y una experiencia de usuario homogénea.

2. El agente conversacional (BOT) fue la funcionalidad con mayor impacto pedagógico

El análisis de correlación mostró que, dentro de la arquitectura del sistema, el BOT conversacional basado en IA fue el elemento que mayor influencia tuvo en la experiencia lectora. La correlación positiva fuerte (r = 0,68) entre el uso del BOT y la mejora en *Comprensión y Desarrollo de Saberes* evidencia que el diseño centrado en interacción, preguntas inteligentes y retroalimentación inmediata generó un impacto pedagógico directo.

Los estudiantes que dialogaron más con el BOT, solicitaron explicaciones o activaron preguntas orientadoras fueron quienes presentaron mayores incrementos en comprensión. Esto valida la inclusión del agente conversacional como elemento estructural del diseño tecnológico.

3. El generador de resúmenes con IA, combinado con las preferencias lectoras, fortaleció la apropiación y continuidad en la lectura digital

Al sustituir el módulo de metas por un diseño enfocado en la generación automática de resúmenes mediante IA, articulado con los intereses y preferencias lectoras declaradas por los estudiantes, se observó una correlación positiva moderada–alta (r = 0,59) con la mejora en Hábitos y Frecuencia de Lectura.

Este resultado sugiere que los estudiantes que utilizaron con mayor frecuencia el generador de resúmenes —para obtener síntesis, aclaraciones y puntos clave de los textos— y que configuraron sus intereses lectores dentro de la plataforma, desarrollaron una relación más estable con la lectura digital.

En conjunto, esta funcionalidad mostró ser un mecanismo efectivo para sostener la continuidad lectora y promover prácticas de lectura más frecuentes y significativas.

Conclusiones

La integración de herramientas de IA en una plataforma web de lectura digital demostró generar mejoras reales en los hábitos y prácticas lectoras, especialmente

cuando combina acompañamiento inteligente, contenido adaptado y mecanismos de apoyo que reducen la complejidad de los textos y fortalecen la comprensión.

El agente conversacional basado en IA se consolidó como el componente más influyente del ecosistema digital, actuando como mediador pedagógico al guiar la lectura, resolver dudas, generar preguntas y ofrecer retroalimentación inmediata. Su diseño resultó determinante para el desarrollo de saberes y la profundización en los textos.

El generador de resúmenes con IA, articulado con los intereses y preferencias lectoras, fortaleció la continuidad lectora y la motivación, al facilitar el acceso a síntesis comprensibles, anticipaciones de contenido y claves interpretativas. Esta funcionalidad apoyó la permanencia en la lectura y redujo las barreras cognitivas iniciales.

El impacto positivo de la plataforma estuvo mediado por el nivel de interacción y la apropiación tecnológica de los estudiantes, lo que sugiere que futuras implementaciones deberían incluir estrategias de acompañamiento inicial, alfabetización digital y monitoreo del compromiso para potenciar el uso sostenido y reducir los casos sin mejora.

Referencias

Chavez, O. J., & Palaoag, T. (2024). AI-driven mobile application: Unraveling students' motivational feature preferences for reading comprehension. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 17*(2), 226–242. https://doi.org/10.1108/jrit-02-2024-0045

Ferdiyanto, F. (2024). The role of metacognitive skills in improving reading comprehension among high school students. *J-Shelves of Indragiri (JSI), 6*(2), 149–160. https://doi.org/10.61672/jsi.v6i2.2854

Irgaševa, M. (2025). Exploring how artificial intelligence (AI) tools support the reading process. *ŬzMU Habarlari, 1*(1.5.1), 92–94. https://doi.org/10.69617/nuuz.v1i1.5.1.7892

Mieles, B. A. O., Estrella, D. A. R., & Consuegra, D. (2025). Chatbots y asistentes inteligentes en el acompañamiento académico: Evaluación de su eficacia pedagógica. *Educational Regent Multidisciplinary Journal, 2*(4), 1–13. https://doi.org/10.63969/ns640j75

Oliva, M. F. R., Pallarés, A. A., & Sáez, F. T. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: Factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones sobre Lectura, 13*, 1–34. https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295

Ortega-Ruipérez, B., López, A. P., & Lázaro, M. (2024). Impact of a digital tool to improve metacognitive strategies for self-regulation during text reading in teacher education. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 23, 7. https://doi.org/10.28945/5305

Rohana, D. D. A., Ardhiansyah, A. N., & Widodo, D. P. (2024). Digital learning with artificial intelligence (AI): The correlation of AI to student learning motivation. *International Conference on Applied Social Sciences in Education, 1*(1), 198–209. https://doi.org/10.31316/icasse.v1i1.6913

Sala, R. T., Ramos, E. Á., & Ponce, H. H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital. *Investigaciones sobre Lectura, 13,* 72–107. https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.302

Silor, A. C., & Silor, F. S. C. (2025). Boosting reading comprehension through AI-based learning tools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 24*(9), 61–79. https://doi.org/10.26803/ijlter.24.9.4

Vázquez-Cano, E., Mengual-Andrés, S., & López-Meneses, E. (2021). Chatbot to improve learning punctuation in Spanish and to enhance open and flexible learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-021-00269-8

Sistema de recomendación académico basado en IA para fortalecer la permanencia estudiantil

Juan Alejandro Trujillo Posada
Profesor Universidad de Manizales
juanalejandro@umanizales.edu.co

Resumen

La deserción estudiantil continúa siendo un reto relevante en los programas universitarios, especialmente cuando los estudiantes presentan trayectorias académicas diversas y necesidades formativas diferenciadas. Aunque el uso de modelos de inteligencia artificial ha permitido avanzar en la identificación temprana del riesgo de abandono, en la práctica persiste una brecha entre dicha identificación y la definición de acciones de acompañamiento ajustadas a cada estudiante.

En este contexto, el trabajo desarrolla una propuesta conceptual de sistema de recomendación académico apoyado en inteligencia artificial, orientada a integrar la predicción temprana del riesgo con sugerencias adaptativas de acompañamiento estudiantil. El estudio se sustenta en el análisis de literatura reciente y en la sistematización de prácticas académicas, combinando revisión documental especializada y análisis de variables críticas. Los resultados sugieren que la integración entre predicción y recomendación puede aportar mayor coherencia y efectividad a las estrategias orientadas a la permanencia estudiantil.

Palabras clave: Permanencia estudiantil, Inteligencia artificial en educación, Predicción temprana del riesgo académico, Recomendaciones académicas, Analítica del aprendizaje.

Introducción

La permanencia estudiantil se ha consolidado como una preocupación constante dentro de los programas universitarios, en la medida en que las instituciones deben atender poblaciones cada vez más diversas en términos de trayectorias académicas, ritmos de aprendizaje y condiciones personales. Estas dinámicas no responden a un único factor, sino a la interacción de elementos académicos, socioemocionales, tecnológicos y contextuales que influyen de manera diferenciada en el desempeño y la continuidad de los estudiantes.

En este escenario, el uso de analítica de datos y de herramientas basadas en inteligencia artificial ha ganado relevancia como apoyo para el análisis de información académica y la identificación temprana de situaciones de riesgo. Investigaciones recientes señalan que la integración de datos sociodemográficos con registros de comportamiento académico y digital permite mejorar la capacidad de los modelos para anticipar posibles escenarios de deserción, favoreciendo aproximaciones más ajustadas a las características reales de los estudiantes (Matz et al., 2023).

Antecedentes

La literatura reciente muestra un interés creciente por el uso de la inteligencia artificial en el análisis de las trayectorias estudiantiles y en la identificación temprana del riesgo de abandono académico. Diversos trabajos han señalado que la información socioacadémica, combinada con datos derivados de la interacción de los estudiantes en entornos digitales, aporta elementos relevantes para comprender el rendimiento y la permanencia en los programas universitarios. En esta línea, Matz et al. (2023) reportan que este tipo de datos permite mejorar la capacidad predictiva de los modelos orientados a la retención estudiantil.

De forma complementaria, la revisión realizada por Fierro Saltos et al. (2025) señala avances en el fortalecimiento de sistemas de tutoría y seguimiento apoyados en IA,

aunque advierte que muchas de estas iniciativas se desarrollan de manera aislada y con limitada articulación. Por su parte, estudios recientes sobre sistemas de recomendación educativa resaltan su potencial para adaptar recursos y estrategias de acompañamiento mediante técnicas como el clustering (Ouassif et al., 2025) y enfoques híbridos (Herath et al., 2024; Pal et al., 2025), lo que abre la posibilidad de intervenciones más ajustadas a las características de cada estudiante.

Descripción del Problema

En los últimos años, la analítica del aprendizaje ha permitido identificar de manera temprana a estudiantes con riesgo académico; sin embargo, en muchos contextos institucionales esta información no siempre se traduce en acciones oportunas. Con frecuencia, los reportes se utilizan cuando las dificultades ya se han manifestado, lo que deriva en intervenciones de carácter reactivo. Si bien estudios como los de Matz et al. (2023) y Fierro Saltos et al. (2025) muestran avances importantes en predicción y tutoría apoyada en inteligencia artificial, estas propuestas suelen centrarse en la detección del riesgo sin ofrecer lineamientos claros para transformar las alertas en acciones personalizadas.

De forma paralela, los sistemas de recomendación educativa basados en técnicas como clustering y modelos híbridos (Pal et al., 2025; Ouassif et al., 2025; Herath et al., 2024) han demostrado su potencial para adaptar recursos y estrategias, aunque generalmente operan de manera desconectada de los indicadores de riesgo. Esta separación limita el impacto del acompañamiento académico y pone de manifiesto la necesidad de articular la predicción del riesgo con la recomendación de intervenciones ajustadas y oportunas.

Justificación

Los avances en modelos predictivos han permitido identificar de forma temprana el riesgo de deserción a partir de información académica, sociodemográfica y de interacción digital (Matz et al., 2023). No obstante, en muchos casos estos

diagnósticos no se traducen en acciones concretas de acompañamiento. Tal como señalan Fierro Saltos et al. (2025), los sistemas de alerta suelen operar de manera fragmentada, sin una conexión clara con estrategias personalizadas de intervención.

De forma paralela, los sistemas de recomendación educativa han demostrado su capacidad para adaptar recursos y apoyos mediante enfoques como el clustering y los modelos híbridos (Pal et al., 2025; Herath et al., 2024; Ouassif et al., 2025), aunque generalmente funcionan de manera independiente del análisis de riesgo. Integrar ambos enfoques permite cerrar esta brecha, al vincular la identificación temprana del riesgo con recomendaciones académicas ajustadas a las necesidades del estudiante, fortaleciendo así los procesos de acompañamiento y la permanencia estudiantil.

Objetivo general

Diseñar un Sistema de Recomendación Académico Basado en Inteligencia Artificial que integre modelos predictivos de riesgo y recomendaciones personalizadas para fortalecer la permanencia estudiantil.

Objetivos específicos

Identificar los principales factores relacionados con el riesgo de deserción estudiantil a partir del análisis de información académica y patrones de comportamiento

Analizar los enfoques de recomendación educativa que permiten personalizar recursos, actividades y rutas de aprendizaje

Proponer un modelo conceptual que articule predicción de riesgo y recomendación personalizada para orientar intervenciones académicas tempranas.

Metodología

La propuesta se desarrolló durante el año 2025, a partir del análisis y la articulación de prácticas académicas orientadas a la permanencia estudiantil en programas

universitarios. Se adoptó un enfoque aplicado y descriptivo, enfocado en el diseño de un modelo conceptual de sistema de recomendación académico integrado con la predicción temprana del riesgo de deserción.

El estudio siguió un enfoque mixto de carácter exploratorio, combinando:

a. análisis cualitativo de literatura científica reciente sobre predicción de riesgo, tutoría inteligente y sistemas de recomendación; y
b. análisis cuantitativo de los modelos, técnicas y variables reportadas en dichos estudios para identificar patrones y enfoques de integración.

El estudio se apoyó en fuentes documentales indexadas, tales como artículos científicos, revisiones y reportes institucionales, seleccionadas con base en su relevancia temática y vigencia. El proceso metodológico se estructuró en cuatro fases principales orientadas al desarrollo y validación del modelo propuesto.

1. *Revisión documental especializada*

El análisis cualitativo se sustentó en la selección de cinco artículos científicos identificados a partir de una revisión inicial más amplia de literatura indexada en la base de datos Scopus. La búsqueda se centró en estudios recientes (2023–2025) relacionados con la predicción de la deserción estudiantil, la analítica del aprendizaje y los sistemas de recomendación aplicados al acompañamiento académico.

Los trabajos fueron seleccionados considerando su pertinencia temática, claridad metodológica y aporte al análisis del riesgo académico y la personalización de intervenciones en educación superior. Se descartaron aquellos estudios que, pese a abordar temáticas afines, no establecían una relación directa con la permanencia estudiantil o con la articulación entre detección del riesgo y acciones de acompañamiento. Los artículos finalmente incluidos se tomaron como referentes para orientar el análisis y la construcción del modelo conceptual propuesto.

2. *Análisis y selección de variables críticas*

A partir del análisis de la literatura seleccionada, se reconocieron variables académicas, sociodemográficas y de comportamiento que han sido recurrentemente asociadas con el riesgo de abandono estudiantil (Matz et al., 2023; Fierro Saltos et al., 2025). Asimismo, se revisaron los elementos utilizados en sistemas de recomendación educativa para apoyar procesos de personalización del acompañamiento académico (Pal et al., 2025; Ouassif et al., 2025).

3. *Sistematización de la experiencia institucional*

La sistematización de la experiencia se llevó a cabo mediante un análisis reflexivo de prácticas académicas asociadas al seguimiento del desempeño estudiantil y a los procesos de acompañamiento en programas universitarios, apoyado en la experiencia profesional del autor en docencia, análisis académico y diseño de estrategias de apoyo educativo. Este ejercicio incluyó la revisión de reportes y registros de seguimiento, así como el análisis de los criterios utilizados para identificar estudiantes en riesgo, lo que permitió reconocer dinámicas recurrentes, fortalezas y limitaciones, especialmente relacionadas con la fragmentación de la información, la dependencia del criterio individual y la escasa articulación entre la detección del riesgo y la recomendación de acciones personalizadas.

Los resultados de esta sistematización aportaron una base aplicada para el diseño del modelo conceptual propuesto y complementaron el análisis documental desde una perspectiva vinculada a prácticas reales de gestión académica, sin circunscribirse a un contexto institucional específico.

4. *Diseño del modelo conceptual del sistema*

A partir de los hallazgos derivados de la revisión de la literatura y de la sistematización de prácticas académicas, se formuló un modelo conceptual que articula un componente de predicción del riesgo académico con un sistema de recomendación orientado al acompañamiento estudiantil. El modelo considera el

uso de técnicas de agrupamiento, criterios basados en el perfil del estudiante y reglas de decisión para orientar acciones diferenciadas según el nivel de riesgo identificado.

Esta integración permitió estructurar una propuesta metodológica coherente con la evidencia revisada y con dinámicas reales de gestión académica, orientada a fortalecer la permanencia estudiantil mediante estrategias de acompañamiento personalizadas y fundamentadas en datos.

Resultados

Los resultados se presentan en función de los hallazgos derivados de la revisión documental, el análisis comparado de enfoques metodológicos y la sistematización del contexto institucional. Se organizan en tres componentes: (a) elementos críticos identificados en la literatura, (b) vacíos del proceso actual de acompañamiento académico y (c) propuesta estructurada del sistema de recomendación basado en IA.

1. *Hallazgos de la literatura: factores predictivos y elementos clave para la recomendación*

La revisión de los cinco artículos seleccionados permitió identificar patrones comunes en relación con los factores que influyen en la deserción y los criterios utilizados para personalizar recomendaciones educativas. La Tabla 1 resume los principales aportes.

Tabla 1.

Síntesis de hallazgos de la literatura revisada

Estudio	Aportes centrales	Variables críticas	Implicaciones para el sistema
Matz et al. (2023)	Modelos predictivos de permanencia basados en interacción digital.	Uso de plataformas, tiempos de conexión, actividades completadas.	Incluir métricas de comportamiento en línea para predecir riesgo.
Fierro Saltos et al. (2025)	IA en tutoría y acompañamiento académico.	Indicadores de progreso y alertas tempranas.	Conectar los reportes de riesgo con acciones recomendadas.
Pal et al. (2025)	Recomendación de recursos académicos basada en preferencias.	Contenido consumido, estilos de aprendizaje.	Personalizar materiales y actividades sugeridas.
Ouassif et al. (2025)	Clustering para segmentación de perfiles estudiantiles.	Métricas de rendimiento, patrón de uso de LMS.	Crear perfiles de riesgo diferenciados.
Herath et al. (2024)	Modelos híbridos de recomendación educativa.	Filtrado colaborativo + contenido.	Combinar múltiples técnicas para sugerencias más precisas.

La literatura coincide en que la permanencia estudiantil está asociada a un conjunto de factores multifactoriales, y que la IA permite integrar estos elementos para anticipar riesgos y personalizar intervenciones.

2. *Vacíos identificados en el proceso actual de acompañamiento*

A partir de la sistematización del contexto institucional, se observaron tres vacíos estructurales recurrentes:

Tabla 2.

Vacíos del proceso actual de acompañamiento académico

Vacío identificado	Evidencia encontrada	Consecuencias
Desarticulación entre detección y acción	Los reportes de riesgo no incluyen sugerencias personalizadas.	Intervenciones tardías o generales.
Falta de segmentación del riesgo	Los estudiantes aparecen en listas por igual, sin niveles o perfiles.	Dificultad para priorizar atenciones.
Escasa personalización de recomendaciones	Las acciones de apoyo dependen enteramente del criterio del docente o coordinador.	Variabilidad y poca sistematización.

La institución cuenta con mecanismos de identificación del riesgo, pero no con herramientas que permitan traducir esa información en acciones concretas, oportunas y diferenciadas para cada estudiante.

3. *Componentes esenciales del sistema propuesto*

A partir del análisis documental y la identificación de los vacíos, se estructuró un modelo conceptual compuesto por cuatro módulos fundamentales. La Tabla 3 describe estos elementos.

Tabla 3.

Componentes del Sistema de Recomendación Académico Basado en IA

Módulo	Función principal	Técnicas involucradas	Resultado esperado
Predicción del riesgo	Estimar probabilidad de abandono.	Árboles de decisión, Random Forest, regresión, métricas digitales.	Identificación temprana de estudiantes en riesgo.

Clasificación del nivel de riesgo	Agrupar estudiantes según intensidad del riesgo.	Clustering (K-Means, DBSCAN), análisis de perfiles.	Segmentación en riesgo bajo, medio y alto.
Sistema de recomendación académico	Sugerir acciones y recursos personalizados.	Filtrado basado en contenido, modelos híbridos.	Rutas de acción adaptadas al perfil.
Motor de intervención	Integrar acciones sugeridas dentro de los procesos institucionales.	Reglas de decisión, workflows automatizados.	Intervenciones oportunas y contextualizadas.

4. *Ventajas del sistema propuesto*

El análisis integrador permitió identificar las principales mejoras que generaría la implementación de este sistema:

- Intervenciones más tempranas, basadas en señales de riesgo detectadas desde las primeras semanas.
- Recomendaciones personalizadas, ajustadas al perfil académico y comportamental de cada estudiante.
- Mejor priorización, gracias a la segmentación del nivel de riesgo.
- Mayor eficiencia institucional, al automatizar sugerencias de acciones concretas.
- Mayor equidad, al estandarizar el acceso a apoyos y evitar que dependa únicamente del criterio del docente.

5. *Síntesis de resultados*

Los análisis realizados permiten concluir que:

- La literatura ofrece un marco sólido para integrar predicción de riesgo y sistemas de recomendación.
- La institución cuenta con información útil para la predicción, pero no con mecanismos automatizados de recomendación.
- El modelo propuesto articula las mejores prácticas identificadas y responde directamente a los vacíos del proceso actual.

Discusión

Los resultados ponen de manifiesto que, si bien es posible identificar de manera anticipada a los estudiantes con mayor probabilidad de deserción, esta capacidad no siempre se traduce en acciones académicas concretas y oportunas. Esta situación coincide con lo reportado por Fierro Saltos et al. (2025), quienes señalan que los sistemas de alerta temprana suelen operar sin una articulación clara con estrategias de acompañamiento.

La diferenciación de perfiles estudiantiles a partir de técnicas de agrupamiento permitió reconocer necesidades formativas diversas, en concordancia con los planteamientos de Ouassif et al. (2025); sin embargo, los hallazgos sugieren que, en ausencia de un mecanismo que conecte dichos perfiles con recomendaciones específicas, las intervenciones tienden a ser fragmentadas y reactivas. En este sentido, los resultados respaldan la pertinencia de enfoques híbridos que integren predicción y personalización, como lo proponen Pal et al. (2025) y Herath et al. (2024), y confirman, en línea con Matz et al. (2023), que la anticipación del riesgo resulta insuficiente si no se acompaña de acciones orientadas a cerrar efectivamente el ciclo de intervención académica.

Conclusiones y recomendaciones

Los hallazgos del estudio confirman que es posible anticipar el riesgo de deserción estudiantil con un alto nivel de precisión a partir del análisis sistemático de

información académica; no obstante, persiste una limitación relevante asociada a la dificultad de convertir dichos diagnósticos en acciones de acompañamiento efectivas. Si bien existen enfoques que permiten orientar recursos y estrategias de apoyo de manera diferenciada, estos suelen implementarse de forma aislada y sin una articulación clara con los procesos de seguimiento del riesgo.

En este sentido, se hace necesario avanzar hacia esquemas integrados que conecten la identificación temprana de situaciones críticas con la definición de acciones académicas pertinentes y oportunas. La adopción gradual de modelos de recomendación articulados con los sistemas de seguimiento, junto con procesos de validación en contextos reales y el fortalecimiento de las capacidades docentes para su uso responsable, representa una vía viable para contribuir a la consolidación de prácticas de acompañamiento más coherentes, adaptativas y orientadas a la permanencia estudiantil.

Referencias

Daminda, H., Chanuka, D., Charith, I. & Thanuja, A. (2024). “Enhancing Educational Outcomes Through AI Powered Learning Strategy Recommendation System”. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (ijacsa)* 15.10 http://dx.doi.org/10.14569/IJACSA.2024.0151075

Fierro-Saltos, W. R., Fierro-Saltos, F. E., Elizabeth Alexandra, V. S., & Rivera Guzmán, E. F. (2025). Leveraging Artificial Intelligence for Sustainable Tutoring and Dropout Prevention in Higher Education: A Scoping Review on Digital Transformation. *Information, 16*(9), 819. https://doi.org/10.3390/info16090819

Matz, S.C., Bukow, C. S., & Peters, H. (2023). Using machine learning to predict student retention from socio-demographic characteristics and app-based engagement metrics. *Sci Rep 13,* 5705 https://doi.org/10.1038/s41598-023-32484-w

Neeti, P., Omdev, D., Mrinalini, R. (2025). "Advancing Educational Recommender Systems: An AI-Based Model for Personalized Learning Resource Recommendation. *International Journal of Engineering Trends and Technology, 73*(5), 304-327. https://doi.org/10.14445/22315381/IJETT-V73I5P126

Ouassif, K., Ziani, B., Herrera-Tapia, J., & Kerrache, C. A. (2025). Empowering Education: Leveraging Clustering and Recommendations for Enhanced Student Insights. *Education Sciences, 15*(7), 819. https://doi.org/10.3390/educsci15070819

Semillas que cuentan: Una estrategia pedagógica basada en el huerto escolar para fortalecer la lectoescritura en estudiantes de cuarto grado de la Escuela Guayacanes, Bolívar, Cauca

Cristina Burbano Burbano
cristinaburbano123456@gmail.com
Jhon Jairo Muñoz Zemanate
jhonjairomu1979@gmail.com
Estudiantes Maestría en Educación – Virtual, Universidad de Manizales

Resumen

Este artículo tiene como objetivo sistematizar la experiencia pedagógica Semillas que cuentan, desarrollada con estudiantes de cuarto grado de la Escuela Rural Mixta Guayacanes en Bolívar, Cauca. La investigación, de carácter cualitativo, empleó técnicas de recolección de información como la observación participante, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y portafolios estudiantiles, junto con materiales y registros pedagógicos que actuaron como evidencias directas de la práctica.

Los hallazgos evidencian un tránsito desde producciones breves y fragmentadas hacia textos más extensos, expresivos y cargados de sentido, así como una mejora en el desempeño académico en la asignatura de Lengua Castellana. En el plano pedagógico, la huerta se consolidó como un espacio para vincular currículo, territorio e identidad; en lo socioafectivo, fortaleció la confianza de los estudiantes para leer en voz alta, promovió la cohesión grupal y resignificó saberes campesinos mediante la participación de familias y docentes.

Aunque se trató de un estudio con una muestra reducida y un contexto rural específico, los resultados sugieren que Semillas que cuentan puede ser una

estrategia replicable en otros escenarios educativos, al ofrecer un entorno vivencial que articula aprendizaje, cultura y comunidad.

Palabras clave: Sistematización de experiencia, Huerta escolar, Lectoescritura situada, Aprendizaje experiencial, Educación rural.

Introducción

El artículo sistematiza la experiencia pedagógica Semillas que cuentan, desarrollada con estudiantes de cuarto grado de la Escuela Rural Mixta Guayacanes, en Bolívar, Cauca. Su intención es reconstruir, analizar e interpretar cómo una huerta escolar puede convertirse en un dispositivo pedagógico para fortalecer la comprensión lectora y la producción de textos en un contexto rural.

El estudio adopta un enfoque cualitativo, basado en observación participante, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, portafolios y registros pedagógicos, los cuales permitieron documentar la transformación de los estudiantes desde producciones textuales breves, fragmentadas y con errores recurrentes, hasta textos más extensos, coherentes y con mayor intencionalidad comunicativa. Se evidenció también una mejora en el desempeño académico en Lengua Castellana y un fortalecimiento socioafectivo expresado en mayor confianza para leer en voz alta, cohesión grupal y reafirmación de saberes campesinos con participación de familias y docentes.

La propuesta pedagógica se fundamentó en integrar lectura, escritura y territorio mediante actividades en la huerta escolar, donde los niños sembraron, cuidaron y observaron procesos agrícolas que luego transformaron en relatos, descripciones, textos funcionales y narrativas. Esta articulación permitió que la lectura y la escritura no se vivieran como ejercicios mecánicos, sino como prácticas sociales conectadas con la experiencia vivida, la memoria familiar y la identidad campesina. La sistematización, entendida según Jara (2018) como un proceso de reflexión crítica

que reconstruye y resignifica lo vivido, se asumió como metodología central para comprender la experiencia y sus transformaciones pedagógicas.

El artículo formula como pregunta de investigación: ¿de qué manera la estrategia pedagógica Semillas que cuentan contribuyó al fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción de textos? Para responderla, se planteó como objetivo general sistematizar la experiencia, acompañado de objetivos específicos relacionados con registrar aprendizajes en lectura y escritura, reconocer logros académicos derivados del uso de la huerta escolar y socializar los beneficios con la comunidad educativa.

La pertinencia de la propuesta se enmarca en las profundas desigualdades de la educación rural en Colombia, documentadas por la OCDE (2016), el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2023) y el Ministerio de Educación Nacional (2022), las cuales evidencian brechas de desempeño, recursos, infraestructura, formación docente y pertinencia curricular.

En este contexto, la enseñanza tradicional de la lectoescritura se caracteriza por ejercicios mecánicos de copia, repetición y corrección ortográfica (Gómez, 2011; Tovar et al., 2005), lo que limita su sentido. La experiencia buscó contrarrestar estas prácticas al vincular las actividades de la huerta con procesos de lectura y escritura que generan motivación, significado y apropiación cultural.

Referente teórico

El marco teórico articula tres enfoques. El primero es el aprendizaje experiencial y significativo, sustentado en Kolb (2015; Kolb y Fry, 1975), Ausubel (1963) y Novak (1998). Kolb plantea que aprender implica un ciclo entre experiencia concreta, reflexión, conceptualización y acción, lo cual se reflejó en los niños cuando escribieron sobre lo que sembraban y observaban. Ausubel y Novak aportan la importancia de integrar nuevos conocimientos con experiencias previas, principio esencial para conectar la escritura con saberes agrícolas familiares.

El segundo eje es la huerta escolar como recurso pedagógico integrador, destacada por su potencial para articular estrategias cognitivas, metacognitivas, lúdicas y socioafectivas (Toala et al., 2018), así como para promover responsabilidad ambiental y conexión escuela-territorio (Caballero et al., 2014; Palacios et al., 2016; Zambrano-Quintero et al., 2018). En Semillas que cuentan, la huerta funcionó como laboratorio vivo donde los estudiantes observaban procesos, registraban cambios y transformaban lo observado en textos.

El tercer eje conceptual es la lectoescritura situada como práctica cultural (Hoyos y Gallego, 2017; Cassany, 2006), donde leer y escribir adquiere sentido al vincularse con prácticas propias de la comunidad. Esta perspectiva, coherente con Vygotsky (1995), permitió comprender cómo los estudiantes dotaron de significado la escritura al conectarla con la vida campesina y el trabajo colaborativo.

Metodología

La metodología se articuló en tres momentos: recuperación de la experiencia, reflexiones de fondo y puntos de llegada. En la recuperación se reconstruyó cronológicamente la intervención mediante una matriz de ordenamiento, que permitió documentar los avances en lectura y escritura. La segunda fase integró las matrices comparativas, de cruce teórico-práctico y de evaluación, donde se analizaron logros, transformaciones, efectos académicos y tensiones entre lo planeado y lo vivido. La última fase presentó conclusiones y socializó los aprendizajes con la comunidad educativa, evidenciando posibilidades de continuidad y replicabilidad.

El trabajo metodológico incluyó entrevistas a los 11 estudiantes participantes y a los docentes, organizadas en una matriz categorial con dimensiones perceptiva, cognitiva y valorativa. Las familias también participaron aportando saberes campesinos a través de entrevistas e historias sobre siembra y cuidado de plantas, lo que fortaleció la relación escuela-familia-territorio. Se garantizó confidencialidad,

consentimiento informado y resguardo ético de las experiencias y registros recolectados.

Resultados

Los resultados, organizados según los tres momentos de la sistematización, muestran transformaciones significativas. En la recuperación se evidenció que los estudiantes comenzaron con textos breves, desorganizados y con errores de cohesión, reflejados en frases como “Fuimo al uerto y ablamos”. Sin embargo, al vincular entrevistas familiares en la primera semana, ampliaron vocabulario, extendieron sus textos y conectaron la escritura con memorias agrícolas y experiencias domésticas. Este anclaje afectivo dinamizó su motivación para escribir.

La segunda semana marcó un avance notable: actividades de siembra, observación, narración oral y escritura creativa generaron textos más extensos y coherentes, como “El cilantro mágico” o “La basura y el árbol”, donde se incorporaron descripciones sensoriales, secuencias lógicas y conectores básicos. Aunque persistieron errores ortográficos, la intención comunicativa fue más clara y el disfrute por escribir aumentó.

La tercera semana consolidó estos avances mediante bitácoras y recetas campesinas que integraron procedimientos, observaciones y reflexiones con mayor organización temporal. La lectura en voz alta también mejoró en fluidez, volumen y seguridad, reflejado en expresiones estudiantiles como “leí con menos pena” o “lo escrito sirve para explicar lo que uno hace”.

En el momento de reflexiones de fondo, la matriz comparativa evidenció un tránsito desde el desinterés inicial hacia la apropiación emocional de la escritura. Aunque la planeación incluía productos complejos como un periódico escolar, el análisis reveló que el mayor logro fue que la escritura se volviera significativa, vinculada a experiencias agrícolas reales. La matriz de cruce teórico-práctico mostró la manifestación de los enfoques conceptuales en situaciones concretas: relacionar

una receta con un saber familiar, describir un proceso de siembra y luego narrarlo, o leer en público con orgullo un texto propio.

Asimismo, emergió con fuerza la identidad territorial, expresada en frases como “lo que yo sabía también servía para leer y escribir”. La matriz de evaluación confirmó impactos en tres dimensiones: académica, con mejoras en notas de Lengua Castellana (media de 3,43 a 4,19); pedagógica, consolidando la huerta como recurso transversal; y socioafectiva, fortaleciendo confianza, cohesión y reconocimiento identitario.

En los puntos de llegada se realizaron socializaciones con las familias y la comunidad educativa. Las madres y padres expresaron orgullo al ver que sus saberes campesinos eran valorados e incorporados en los cuadernos de sus hijos, mientras los docentes reconocieron potencial de replicabilidad y asumieron la escritura como práctica de memoria y conciencia. Estas socializaciones operaron como espacios de resignificación colectiva que reforzaron vínculos entre escuela, territorio y comunidad.

La discusión articula los resultados con el marco teórico y confirma que la huerta escolar funcionó como escenario de aprendizaje situado, donde leer y escribir adquirieron sentido al estar conectados con prácticas reales. Los avances en producción textual no se explican únicamente por la corrección ortográfica (Machado et al., 2021), sino por la motivación, la intención comunicativa y la apropiación cultural del acto de escribir (Solé, 1998; INEE, 2008; Olaya y Villamil, 2012).

Los conocimientos previos y la memoria familiar jugaron un papel decisivo, como plantean Ausubel (1963) y Novak (1998). El ciclo experiencial de Kolb (2015) se reflejó en la constante ida y vuelta entre huerta, aula y socialización. La mediación docente y la interacción entre pares ratificaron la importancia del enfoque

sociocultural de Vygotsky (1995), mientras que el diálogo de saberes con las familias evocó principios freireanos.

Finalmente, las recomendaciones proponen consolidar la huerta escolar como recurso transversal para actividades de observación, registro, lectura y escritura funcional y narrativa; fortalecer la participación familiar mediante entrevistas, conversatorios y socializaciones; mantener matrices de análisis como instrumentos de seguimiento; potenciar la triangulación metodológica entre diarios, entrevistas, portafolios y fotografías; y promover la replicabilidad en otros contextos preservando los vínculos entre currículo, territorio e identidad.

En conjunto, la experiencia demuestra que Semillas que cuentan constituye una práctica educativa transformadora capaz de integrar lectura, escritura y territorio, generando impactos verificables en lo académico y significativos en lo social y cultural.

Referencias

Acosta, W., & Ángel, N. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. Empresarios por la Educación.* Universidad de La Salle. https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/Liderazgo-en-la-educacion-rural-con-enfoque-territorial.pdf

Arias, G. J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad, 33,* 53–62. https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning.* Grune & Stratton.

Beltrán, L. (2023). Retos para la enseñanza de la lectura en el contexto rural de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria, 7*(5), 4893–4915. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8084

Caballero, L., Ortega, J., & Gutiérrez, Y. (2014). Estrategias pedagógicas para un aprendizaje significativo de la física. *Plumilla Educativa, 14*(2), 11–29. https://revistasum.umanizales.edu.co/index.php/plumillaeducativa/article/view/750

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea.* (Anagrama.

Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: Una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@CCIÓN, 2*(2), 27–36. https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845038003.pdf

Hoyos, A., & Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 51*, 23–45. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/revistaucn/article/view/841

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Jara, H. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* FT Press. https://books.google.com.mx/books?id=jpbeBQAAQBAJ

Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.). *Theories of group processes.* John Wiley & Sons.

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2023). Características y retos de la educación rural en Colombia [Documento Informe No. 79 Pontificia Universidad Javeriana]. https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educación-rural-en-Colombia-%28F%29oct.pdf

Machado, A., Martínez, A., & Rentería, W. (2021). *Estrategias didácticas para mejorar la lectura y la producción textual en estudiantes de grado quinto* [Tesis de

maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. https://repository.libertadores.edu.co/items/55535219-3cd9-4c43-a7c2-998541e5ee11

Sistematización de la Experiencia Proyecto Ambiental Exploradores Ecolami de la Institución Educativa La Milagrosa de Viterbo – Caldas. Una Propuesta de Elementos Pedagógicos para la Asignatura Educación Ambiental

Lina Patricia Pulgarín Osorio
Estudiante Maestría en educación, Universidad de Manizales
linappp321@gmail.com

Resumen

Se realizó una investigación bajo un enfoque cualitativo consistente en sistematizar la experiencia del Proyecto Ambiental Exploradores Ecolami de la Institución Educativa La Milagrosa de Viterbo, Caldas, con el propósito de identificar los elementos pedagógicos que éste puede aportar para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje de la Educación Ambiental en la misma institución.

Palabras clave: Educación ambiental, Motivación, Estrategias pedagógicas, Proyecto ambiental.

Introducción

El Proyecto Ambiental Exploradores Ecolami de la Institución Educativa La Milagrosa realiza actividades de reciclaje de residuos sólidos, sensibilización

ambiental, reforestación, apoyo a la protección animal y salidas pedagógicas. La experiencia ha tenido impactos positivos sobre los estudiantes, sus familias y comunidad.

En contraste con la situación de los jóvenes pertenecientes al proyecto, se presenta una realidad diferente a nivel de los demás estudiantes de la institución, ya que se evidencia una falta de sentido de pertenencia por su entorno, a pesar de que una de las asignaturas impartidas es la de Educación Ambiental, la cual es concebida por ellos como una materia teórica y monótona.

Por lo anterior, se consideró que el Proyecto puede aportar elementos pedagógicos importantes, desarrollando el objetivo general de realizar una reflexión desde la sistematización de la experiencia del Grupo Ambiental para realizar recomendaciones para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje de la Educación Ambiental en la Institución Educativa La Milagrosa.

Referente conceptual

Antecedentes: Se tomaron como referencia las siguientes investigaciones previas:

Edel, R. y Ramírez, M. (2006) concluyeron que el alumno debe estar motivado y encontrar un significado de lo que aprende para que se integre a su persona y relacione los conceptos con su funcionalidad.

Córdoba, L. y Riascos, C. (2024) determinaron que la motivación influye en la participación activa y su disposición para adquirir conocimientos.

La motivación en la educación ambiental es además un antecedente próximo a la conducta, como lo concluyó Martínez (2012).

El estudio de De la Cruz Soriano, P. et al. (2022) también concluyó lo anterior y además que las actividades extracurriculares son una vía para la sensibilización y transformación del comportamiento.

Perales (2020) concluyó que los centros educativos deben promover experiencias vitales para lograr la sensibilidad ambiental.

Acuña (2020) mostró que las actividades de formación complementadas con jornadas prácticas generan motivación.

La motivación es un determinante del aprendizaje y además permite que los estudiantes logren aprendizajes profundos y se vuelvan multiplicadores del cuidado, como lo concluyeron Pardo, et. Al (2017).

El apoyo familiar y el buen ejemplo de los docentes son también factores importantes en la motivación, como lo sustentan Gavilanes y Tipán (2021).

El uso de la tecnología es también un factor motivante, como lo concluyeron Pazmiño, et. Al. (2024).

Fundamentación conceptual: Ante la crisis ambiental global surge la educación ambiental como un tipo de educación que “le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, con base en el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente” (Torres, 2003, p.35).

La motivación escolar es aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, es lo que mueve al sujeto a aprender, es por tanto un proceso endógeno (Carrillo et. al, 2009, p. 29).

Las estrategias pedagógicas son un conjunto de acciones en donde se realiza un esquema ordenado de forma lógica y coherente que ayuden al cumplimiento de los objetivos (Toala, Loor y Pozo, 2018, p. 694).

Objetivo General

Realizar una reflexión desde la sistematización de la experiencia del Proyecto Ambiental para realizar recomendaciones para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje de la Educación Ambiental en la Institución Educativa La Milagrosa.

Objetivos específicos

- Describir los elementos que, según sus participantes, hacen interesantes y motivadoras las actividades de educación ambiental realizadas por el “Proyecto Ambiental Exploradores Ecolami".

- Analizar las apreciaciones que los estudiantes tienen sobre las estrategias pedagógicas aplicadas en las actividades del Proyecto Ambiental Exploradores Ecolami.

- Proponer acciones para fortalecer las estrategias pedagógicas y didácticas de la asignatura educación ambiental en la institución educativa.

Metodología

La investigación consistió en la sistematización de una experiencia, la cual tiene un enfoque cualitativo. La unidad de análisis fue el Proyecto Ambiental “Exploradores Ecolami” de la I.E La Milagrosa.

Para realizar el proceso de investigación se siguieron los pasos propuestos por Óscar Jara Holliday para la sistematización de experiencias educativas, en su libro titulado La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos:

Primer paso - definir el punto de partida

Segundo paso - formular un plan de sistematización

a) Definir el objetivo general

b) Delimitar el objeto a sistematizar

c) Precisar un eje de sistematización

d) Identificar las fuentes de información

e) Procedimiento a seguir.

Tercer paso - recuperar el proceso vivido.

Cuarto paso - reflexiones de fondo.

Quinto paso - los puntos de llegada. Conclusiones, recomendaciones y propuestas.

Para cada objetivo de la investigación se identificaron las categorías y subcategorías, con el fin de establecer las técnicas de recolección de información: la técnica interactiva de fotohistoria, la entrevista semiestructurada en grupo y el análisis bibliográfico.

La categorización consistió en un proceso de tipo deductivo, en el que las categorías están establecidas a priori, siendo función del investigador adaptar cada unidad a una categoría ya existente. (Rodríguez et al., 2005, p.141). La segunda tarea fue la disposición y transformación de los datos, la cual se realizó para facilitar el examen y comprensión de los datos mediante un gráfico.

Finalmente, la tercera tarea fue la obtención y verificación de conclusiones para lo cual fue necesario describir, hacer recuento y concurrencia de códigos, comparar y contextualizar. Además, se realizó la triangulación de los datos, comparando la información obtenida mediante la entrevista con la información obtenida mediante la fotohistoria; así como la triangulación de fuentes, comparando los resultados obtenidos mediante la entrevista y la fotohistoria con los datos obtenidos en la revisión bibliográfica de los antecedentes.

Resultados

La aplicación de la técnica de la Fotohistoria permitió observar la expresión de las emociones que les genera a los estudiantes el proyecto Exploradores Ecolami: Sorpresa y agrado. Los estudiantes también fueron explícitos en cuanto a que el

proyecto les genera satisfacción, lo que indica que éste es motivante para ellos, confirmando la razón por la cual el proyecto se ha sostenido a través del tiempo (6 años).

Al indagar sobre el propósito de las actividades, respondieron de manera unánime que la intención de todas las actividades es aprender sobre cómo proteger el ambiente, a la vez que enseñan a su familia, vecinos y comunidades cómo hacerlo. Lo anterior indica que han trabajado en la construcción del sentido de sus actividades.

Las respuestas proporcionadas al preguntarles sobre lo que no se observa en las fotografías permitió identificar la satisfacción que sienten al aportar en el cuidado ambiental y al ayudar a la población animal desprotegida; también lo divertido y retador que resultan las actividades, además de que observan la sorpresa de la comunidad cuando los estudiantes traspasan los límites de las instalaciones físicas de la institución al ir al encuentro con la comunidad, conjugando la educación formal con la educación popular.

Al realizar la Triangulación de los datos, comparando la información obtenida mediante la entrevista con la información obtenida mediante la fotohistoria; así como la triangulación de fuentes, comparando los resultados obtenidos mediante la entrevista y la fotohistoria con los datos obtenidos en la revisión bibliográfica de los antecedentes, se halla coincidencia, como se detalla a continuación:

Categoría Educación Ambiental:

Mediante ambos instrumentos todos los estudiantes confirmaron que las actividades les permiten adquirir conocimientos en materia ambiental. Lo anterior, habiendo expresado previamente que se encuentran motivados con las actividades, lo que confirma lo planteado por Pardo et. al (2017): un estudiante motivado alcanza aprendizajes profundos en actividades que involucran el trabajo en grupo, el debate, la experimentación, la investigación, entre otros.

Las actividades les han permitido desarrollar aptitudes y valores hacia el ambiente. Se cumple así con la necesidad planteada por Edely Ramírez (2006).

Participar en el proyecto favorece la adquisición de habilidades para resolver problemas ambientales y para participar activamente. Lo anterior, en concordancia con Edel y Ramírez. (2006). Además, se confirmó lo planteado por Pardo, et. al (2017); por Córdoba y Riascos. (2024); por Acuña (2020) y por Gavilanes y Tipán (2021).

Categoría Motivación Escolar:

Los estudiantes manifestaron que existen factores personales que los motivan para participar en el proyecto, confirmando lo planteado por Martínez (2012). Los principales factores de motivación intrínseca son:

* El buen uso del tiempo libre, lo que concuerda con De la Cruz Sorianoet al. (2022).

*La posibilidad de conocer y compartir con amigos, confirmando lo planteado por Pardo et. al (2017).

*La participación de la familia, en concordancia con De la Cruz Soriano et al. (2022), con Gavilanes y Tipán (2021) y con Acuña (2020).

*Llevar los conocimientos a la práctica, de acuerdo con lo planteado por Edel y Ramírez, (2006).

*La autonomía, de acuerdo con De la Cruz Soriano, et al. (2022).

*El aumento de la responsabilidad, tal como lo plantea Pardo et. al (2017).

Los tres principales factores de motivación extrínseca para participar en el proyecto son: lograr premios, viajar y la aprobación de la familia, confirmando lo planteado por De la Cruz Soriano, et al. (2022).

Categoría Estrategias Pedagógicas:

Las estrategias cognitivas aplicadas que los estudiantes consideran que son las que les permiten adquirir y mantener la información, comprenden las prácticas, en las que ellos mismos deciden cómo hacerlas y son divertidas. Lo anterior concuerda con lo planteado por Edel y Ramírez (2006).

Las actividades les ofrecen a los educandos la posibilidad de que ellos mismos planifiquen, controlen y evalúen sus propios aprendizajes (estrategias metacognitivas), aspecto que, como se analizó anteriormente (autonomía), es uno de los factores de motivación hacia el proyecto.

El proyecto comprende estrategias lúdicas.

Las actividades del proyecto contemplan el uso de la tecnología, en el aula ambiental que poseen, lo que motivan al estudiante, como lo plantearon Pazmiño, et. Al. (2024).

El proyecto involucra estrategias socioafectivas, al promover el trabajo en equipo, la asignación de las tareas de acuerdo a las preferencias de los estudiantes, al contemplar la reflexión a lo largo de todas las fases de las actividades y al facilitar el intercambio de experiencias con estudiantes de otros municipios.

Conclusiones

La sistematización de la experiencia permitió el registro de las actividades realizadas y sus resultados, así como la reflexión crítica sobre los factores que motivan a los estudiantes a participar en sus actividades y sobre el concepto que tienen acerca de las estrategias pedagógicas adoptadas por parte del Proyecto. Además, el proceso de recuperación de los procesos vividos será útil para realizar seguimiento y mejora a la experiencia educativa.

Se logró el primer objetivo específico, hallando que el Proyecto ha sido exitoso en generar conocimiento, sensibilización, conciencia y motivación ambiental en los estudiantes, sus familias y comunidad. Los principales factores internos que

impulsan a los estudiantes a participar en el Proyecto son el buen uso del tiempo libre, posibilidad de conocer y compartir con amigos y la participación de sus familias. Los principales factores de motivación extrínseca hacia la participación en las actividades son: lograr premios, realizar viajes, y lograr reconocimiento.

Se alcanzó el segundo objetivo. El Proyecto ha adoptado estrategias pedagógicas de carácter cognitivo, metacognitivo, lúdico, tecnológico y socioafectivo, las cuales han permitido -según los estudiantes- que se logren aprendizajes significativos y la participación activa en la resolución de problemas reales del entorno.

La reflexión realizada por los estudiantes en el marco de la sistematización de la experiencia permitió desarrollar el tercer objetivo específico, identificando los elementos que podrían ser útiles para el fortalecimiento de las estrategias en la asignatura de educación ambiental, dentro de las cuales se destacan realizar un diagnóstico de los factores personales y externos que determinan la motivación de los estudiantes, incluir estrategias cognitivas que le permitan al estudiante realizar actividades prácticas y experiencias de campo, con el fin de que el estudiante acceda a un aprendizaje significativo y analicen problemas ambientales reales y propongan y ejecuten alternativas de solución.

Referencias

Acuña, K. (2020). *Manejo de residuos sólidos en contextos educativos una perspectiva desde la Investigación Acción Participativa- IAP.* [Tésis de Maestría, Corporación Universidad de la Costa]. https://hdl.handle.net/11323/7153

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La Motivación y el Aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación, 4*(2), 20-32. https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos.* Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE-.

Diseño de actividades lúdico-pedagógicas en eXeLearning offline en la enseñanza del cuidado y conservación del agua, en estudiantes de grado séptimo del Instituto San Andrés

James Yesid Trejos Arias
jamestrejos@hotmail.com
Luz Adriana Trejos Arias
lata418@hotmail.com
Estudiante Maestría en educación, Universidad de Manizales

Resumen

Las actividades lúdico-pedagógicas, diseñadas en eXeLearning e implementadas de forma offline, promueven el aprendizaje significativo fortaleciendo las competencias tecnológicas con la cultura del cuidado y conservación del agua en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa San Andrés, de Quinchía Risaralda, promoviendo acciones y prácticas que irradien una buena cultura del agua en el entorno educativo, familiar y social.

El aula de clase se convierte en un espacio dinámico de aprendizaje que genera responsabilidad ambiental frente a la conciencia que se pretende alcanzar en cuanto a la prevención del consumo excesivo, desperdicio y contaminación del líquido, al igual que fortalecer hábitos que impulsen a los estudiantes y familias a valorar este recurso. Las actividades offline en eXeLearning permiten acabar con barreras y

miedos hacia la tecnología, al igual que aumentar la motivación, participación, colaboración y autonomía frente a los recursos tecnológicos de la institución.

Palabras clave: Educación, eXeLearning, Enseñanza, Recurso hídrico.

Introducción

Las actividades lúdico-pedagógicas son herramientas clave en el proceso de enseñanza, ya que contribuyen al fortalecimiento del conocimiento sobre el cuidado y la conservación del agua. Con los estudiantes de grado séptimo del Instituto San Andrés, en el municipio de Quinchía, Risaralda, se han venido afianzando buenos hábitos en la preservación de este recurso vital, garantizando así el equilibrio de los ecosistemas y la subsistencia en el planeta.

Las actividades lúdico-pedagógicas, diseñadas en eXeLearning, promueven la conciencia sobre el buen uso del recurso hídrico. El cambio climático y la falta de cuidado del medioambiente han generado drásticos cambios en el planeta, afectando también la disponibilidad del agua. Por ello, es fundamental sensibilizar a los niños y a la población estudiantil sobre la importancia de este recurso, indispensable para la vida

Justificación

Realizar actividades off line con el fin de crear conciencia y apropiación de los recursos hídricos para que los estudiantes dimensionen las consecuencias de cada desperdicio y despilfarro. Debemos contribuir positivamente en la conservación, cuidado y valoración del agua. Es de gran importancia generar conciencia ambiental desde niños.

Referente conceptual

La lúdica es una estrategia que integra el juego y la diversión en el proceso educativo; contribuye al desarrollo de competencias como el trabajo colaborativo, el manejo de conflictos y la toma de decisiones. Por ello, la lúdica no solo mejora la

calidad de vida del estudiante; también facilita un aprendizaje en un ambiente educativo agradable, minimizando el estrés, la ansiedad y la monotonía, a la vez que fortalece las relaciones con compañeros y docentes.

El agua, recurso natural vital para la vida

El agua es un recurso imprescindible para la alimentación, la higiene y otras actividades humanas, así como para la agricultura y la industria.

Los estudiantes comprenden que el agua es un elemento esencial para la vida en el planeta. Por ello, es necesario fomentar una cultura de su cuidado, un propósito que se está alcanzando a través del desarrollo de actividades lúdico-pedagógicas.

Las TIC en la protección y conservación del agua

La Educomunicación Ambiental se refiere al uso de las TIC en la enseñanza de la educación ambiental, favoreciendo el medio ambiente mediante la generación de conciencia ambiental y el fortalecimiento de competencias. La utilización de las TIC en el diseño de actividades lúdico-pedagógicas, en eXeLearning, permite abordar la crisis ambiental por la cual atraviesa el planeta mediante el juego con actividades interesantes para los estudiantes

Objetivo general

Evaluar el uso de las actividades lúdico-pedagógicas offline en eXeLearning, con los estudiantes de grado séptimo, sobre el cuidado y conservación del agua.

Objetivos específicos

- Identificar los conocimientos previos de los estudiantes de grado séptimo frente a las competencias ambientales y el cuidado y conservación del agua.

- Implementar actividades lúdico-pedagógicas offline en eXeLearning en estudiantes de grado séptimo, de la I. E. Instituto San Andrés, sobre el cuidado y conservación ambiental.

- Describir las percepciones de los estudiantes sobre las actividades lúdico-pedagógicas offline en eXeLearning y su importancia en la aplicación, el cuidado y conservación del agua.

Metodología

Este trabajo de sistematización con enfoque cualitativo, se propuso analizar y estudiar, en el contexto, la dinámica social y ambiental de quienes forman parte del entorno donde se desarrolla la experiencia, fijando como objetivo la comprensión de realidades, experiencias y perspectivas del individuo o grupo dentro de su hábitat natural.

Esta metodología permite analizar el entorno donde el individuo desarrolla la experiencia educativa, lo que conlleva a contemplar factores clave como la familia, la sociedad, costumbres y cultura, que se ven reflejados en la implementación de las actividades lúdico–pedagógicas diseñadas en eXeLearning para fomentar el cuidado del agua. Como plantea Jara: “El conocimiento producido por la sistematización de experiencias implica realizar un ejercicio de teorización desde la práctica, sobre la práctica y en función de la práctica” (2015, p. 34).

Resultados

A través de las actividades lúdico-pedagógicas, diseñadas en eXeLearning, los estudiantes de grado séptimo desarrollan una mayor conciencia sobre la trascendencia del agua como recurso natural vital. Comprenden que se contamina cuando su composición cambia y que su desperdicio e inadecuado uso afectan su disponibilidad. Factores como el crecimiento de la industrialización, la urbanización y la deforestación agravan las dificultades de contaminación y carencia de agua potable, una situación que podría empeorar si no se fomenta una cultura de conservación en el ámbito educativo y familiar.

Debemos promover una generación de cuidadores del agua, que luche por vivir en armonía con el medio ambiente y que replique por medio de acciones el valor que debemos darle al agua.

Conclusiones

La sistematización de experiencias significativas, mediante el desarrollo de actividades interactivas offline, diseñadas en eXeLearning sobre el cuidado del agua, fue fundamental para promover prácticas pedagógicas que llevaron a los estudiantes a apostarle a un desarrollo sostenible, aplicado en diferentes contextos sociales y familiares. La enseñanza de la educación ambiental, mediante el desarrollo de estas actividades, fomentó la conciencia de los estudiantes en el cuidado y conservación de los recursos naturales, especialmente el recurso hídrico.

Con el desarrollo y aplicación de estas actividades se dio respuesta a una de las necesidades más sentidas en el país: despertar la iniciativa y creatividad del ser humano en lo referente al cuidado de los recursos naturales, especialmente el recurso hídrico, estrategia que trasciende fuera del aula y los diferentes contextos sociales.

La sistematización de actividades desarrolladas influyó significativamente para que los estudiantes asumieran hábitos y costumbres responsables en la conservación del recurso hídrico, fortaleciendo las competencias tecnológicas y ambientales. Igualmente, permitió estandarizar las estrategias metodológicas interactivas utilizadas en el cuidado del recurso hídrico, haciendo más operativo el seguimiento del proceso mediante el uso de herramientas digitales que llevaron el estudiante a ser partícipe en la construcción de su propio conocimiento.

El desarrollo de las actividades offline diseñadas en eXeLearning no solo beneficiaron a los estudiantes de grado séptimo del Instituto San Andrés del municipio de Quinchía, sino también a toda la comunidad educativa por el impacto positivo que este proceso generó, el cual trascendió fuera de las aulas de

aprendizaje y llegó al entorno familiar y comunitario con estrategias pertinentes para promover la conservación del recurso hídrico.

Con la sistematización de esta experiencia educativa, y teniendo en cuenta los resultados que ha arrojado, se espera que se generalice la aplicación de las actividades offline en las sedes que conforman la institución educativa y que ofrecen el grado séptimo de educación básica secundaria. De esta manera se rompe el mito de que sin internet no se pueden trabajar actividades en los pc, tabletas o celulares; además, es una forma de familiarizar la comunidad educativa con la problemática que se tiene en lo referente al uso y cuidado del agua y la forma de cómo podemos aportar a la solución del mismo.

Referencias

Barlow, M., & Clarke, T. (2002). *Oro Azul. Las multinacionales y el robo organizado del agua en el mundo.* Paidós. https://tinyurl.com/yc8634em

Brooks, D. B. (2004). *Agua. Manejo a nivel local.* Alfaomega. https://tinyurl.com/5yr84z9e

Crespi, L., Schiffino, C., Sattolo, I., & Panizzi, M. D. (2020). *Impacto de las TIC en la sustentabilidad del uso del agua potable en la República Argentina*. [Sesión de Congreso]. XXII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/104207

Echeverría, V., & Molina, P. (2021). *Herramientas digitales en el aprendizaje y su relación con las habilidades creativas de los estudiantes* [Tesis de grado, Universidad San Gregorio de Portoviejo]. http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/2459

Escobar, I., & Zuasnabar, S. (2023). *Actitud frente a la conservación de recursos hídricos en estudiantes de la Institución Educativa del Centro Poblado*

Telapaccha – Huancavelica. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Huancavelica]. https://hdl.handle.net/20.500.14597/6230

Espinosa Ramírez, A. J. (2018). *El agua, un reto para la salud pública: la calidad del agua y las oportunidades para la vigilancia en salud ambiental* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63149

Hernanz, Ev. (2020). *El uso responsable del agua a través de metodologías activas.* [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/41517

Jara-Holliday, O. (2015). *Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias* [Tesis de grado, Universidad de Guadalajara]. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3845

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial 41.214

Ley 1743 de 1994. Por la cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. 3 de agosto de 1994. *Diario Oficial 41476.*

Meléndez, G., Pérez, Y., & García, J. C. (2022). Reflexiones sobre la educación ambiental mediada por las TIC para promover la conservación del recurso hídrico entre estudiantes del centro educativo Divino Niño, Taminango (N). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(3), 3205-3238. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2457

Nivela Cornejo, M. A., Chenche, W., & Echeverría, D. (2023). El discente como constructor de su propio conocimiento: Reflexiones desde la pedagogía

centrada en el aprendizaje. *Código Científico, Revista de Investigación, 4*(2), 981-1012. https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/n2/270

Pérez, J., & Suárez, L. (2021). *Propuesta de un objeto virtual de aprendizaje (OVA) para el fomento del cuidado del agua en los estudiantes del grado 7 de la Institución Educativa Santa María Goretti, área urbana del municipio de Bucaramanga.* [Tesis de grado, Universidad de Cartagena]. https://hdl.handle.net/11227/14562

Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N., & Laguna, C. E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica* (21), 163-174. https://revistas.upn.edu.co/index.php/LP/article/view/3331/2894

Pouleurs, D. (2021). *El gran libro del agua.* Pehóe Ediciones.

Ramírez, O. (2015). Identificación de problemáticas ambientales en Colombia a partir de la percepción social de estudiantes universitarios localizados en diferentes zonas del país. *Rev. Int. Contaminación Ambiental, 31*(3), 293-310. https://tinyurl.com/y3p4kunm

Valero, M. (2019). Educación ambiental y educación para la sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros, 17*(2), https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661

El papel de los gestos menores en la participación de las mujeres en la música académica

Natalia Andrea Castro Pulgarín
nathacastro2008@gmail.com
Estudiante Maestría en educación, Universidad de Manizales

Resumen

Este artículo presenta una sistematización de experiencias desarrollada en el Centro Cultural Lucy Tejada, en Pereira, Colombia, que busca visibilizar cómo los gestos menores, esas acciones cotidianas que parecen insignificantes, pero que cargan un profundo sentido simbólico influyen en la participación y reconocimiento de las mujeres en la educación musical académica. Desde un enfoque pedagógico crítico y con perspectiva de género, se analizan las prácticas de aula, los imaginarios sociales y las tensiones históricas que moldean la enseñanza musical.

La experiencia permitió reconocer cómo estos pequeños gestos, tanto de exclusión como de resistencia, pueden reproducir o transformar los roles de género dentro del arte. Los resultados evidencian la urgencia de repensar la educación musical como un espacio político, sensible y transformador, capaz de generar conciencia sobre la equidad y la inclusión.

Palabras clave: Educación musical, Género, Gestos menores, Equidad.

Introducción

La música, muchas veces vista como un lenguaje universal, no ha sido inmune a las desigualdades de género. En las aulas, en los escenarios y en la historia misma del arte, las mujeres han tenido que abrirse paso en un campo que, por siglos, se

configuró desde miradas masculinas y eurocéntricas. Esta sistematización nace de la observación cotidiana en clases de música, donde ciertos comportamientos y decisiones —como sugerir a una niña que toque flauta en lugar de trombón revelan cómo los imaginarios sociales aún dictan qué cuerpos y voces pueden ocupar determinados espacios.

El propósito de esta investigación fue comprender de qué manera los gestos menores pueden reforzar o transformar los imaginarios sociales presentes en la enseñanza y práctica de la música académica, reconociendo su poder en la construcción de una cultura educativa más justa y equitativa.

Marco teórico

El trabajo se sostiene en los aportes de autoras como Lucy Green (2001), quien demostró que la educación musical no es neutral, sino que reproduce jerarquías de género; Susan McClary (1991), quien identificó narrativas masculinas en las propias estructuras musicales; y Judith Butler (1990), quien definió el género como una práctica performativa, es decir, un acto reiterado y aprendido.

Desde América Latina, Rosa Nidia Buenaventura y val flores (2011) aportan perspectivas situadas que entienden el arte y la educación como campos de resistencia, donde los gestos cotidianos pueden desobedecer los órdenes establecidos.

En este marco, los gestos menores (De Certeau, 1996) se entienden como acciones que, aunque pequeñas, son capaces de desafiar los sistemas simbólicos que perpetúan la desigualdad. Complementariamente, Bourdieu (1988) aporta la noción de habitus, entendida como ese conjunto de disposiciones internalizadas que guían el comportamiento, lo que permite comprender cómo las prácticas musicales también pueden ser vehículos de dominación o de transformación.

Metodología

La investigación se enmarca en el enfoque de la sistematización de experiencias (Jara, 2018), entendida como un proceso reflexivo que permite interpretar críticamente la práctica pedagógica para generar conocimiento desde la experiencia vivida.

Se trabajó con estudiantes entre 7 y 18 años y con docentes del área de música del Centro Cultural Lucy Tejada, a través de observación participante, entrevistas y grupos focales. El análisis se centró en identificar los gestos menores que emergían en las clases, tanto los que reforzaban estereotipos como los que abrían posibilidades de inclusión y reconocimiento.

Resultados

Los hallazgos revelaron una presencia creciente de mujeres en la educación musical, pero también la persistencia de estructuras simbólicas que siguen asignando roles de poder y autoridad a los hombres.

Entre los gestos de exclusión más comunes se observaron:

- La orientación diferenciada hacia instrumentos según el género.
- Comentarios o expresiones que asocian fuerza y carácter con lo masculino, y delicadeza o sensibilidad con lo femenino.
- Escasa representación de compositoras o directoras en los repertorios académicos.

Por otro lado, se identificaron gestos de resistencia y transformación, como docentes que incorporan obras de mujeres compositoras, niñas que eligen instrumentos “no tradicionales” para su género, y conversaciones pedagógicas que cuestionan el lenguaje y los estereotipos. Estos gestos, aunque pequeños, abren grietas en estructuras muy arraigadas, permitiendo imaginar nuevas formas de participación y reconocimiento.

Discusión

El análisis interpretativo del grupo focal con docentes evidenció que, aunque existe mayor presencia femenina en la música académica, las jerarquías de género siguen intactas en los cargos de mayor prestigio. Los maestros reconocen la importancia de su papel como mediadores del cambio, al fomentar una pedagogía crítica que permita a las niñas imaginarse en roles de liderazgo, dirección o composición.

Sin embargo, también expresaron la dificultad de transformar prácticas arraigadas en la tradición, lo que pone de relieve la tensión entre la innovación pedagógica y la tradición musical.

Estos resultados coinciden con los planteamientos de Freire (1970), quien concibe la educación como un acto de liberación y conciencia colectiva. Transformar los gestos menores en herramientas pedagógicas implica reconocer que el cambio no depende de discursos institucionales, sino de acciones cotidianas conscientes que desmantelan la desigualdad simbólica.

Tendencias, tensiones y desafíos

La sistematización muestra una tendencia hacia la reflexión pedagógica con perspectiva de género, donde cada vez más docentes reconocen la importancia de cuestionar los modelos tradicionales.

No obstante, las tensiones persisten: la rigidez curricular, la falta de formación docente en equidad, y la ausencia de políticas institucionales que respalden estas transformaciones.

Entre los principales desafíos se destacan:

1. Integrar la perspectiva de género como eje transversal en la formación musical.

2. Garantizar espacios seguros y diversos para niñas y adolescentes.

3. Transformar el lenguaje pedagógico y las metáforas utilizadas en la enseñanza.

4. Promover la visibilidad de mujeres músicas como referentes en todos los niveles educativos.

Estos desafíos apuntan a una educación musical que no solo enseñe técnica, sino que forme conciencia crítica, empatía y sensibilidad social, en línea con las pedagogías transformadoras contemporáneas (Hooks, 1994; Stromquist, 2018).

Conclusiones

Los gestos menores actúan como un espejo de las estructuras sociales, pero también como una posibilidad de cambio. Desde la educación musical, estos gestos pueden convertirse en una vía para desarmar los estereotipos de género y construir una pedagogía más justa y humana.

La experiencia sistematizada demuestra que el cambio empieza en lo pequeño: en una mirada, una palabra, un silencio o una decisión de aula. Es allí donde la educación se vuelve transformadora, cuando cada docente reconoce que sus acciones, por más mínimas que parezcan, pueden abrir o cerrar caminos para las niñas y mujeres en la música.

Más que una conclusión, esta sistematización es una invitación: a observar con sensibilidad, a escuchar lo que se calla y a entender que la equidad también se afina, nota a nota, gesto a gesto.

Referencias

Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.* New York: Routledge.

Castoriadis, C. (1987). *The Imaginary Institution of Society.* MIT Press.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Green, L. (2001). *Music, Gender, Education.* Cambridge University Press.

Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom.* Routledge.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.* San José: ALFORJA.

McClary, S. (1991). *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality.* University of Minnesota Press.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public.* Paris: PUF.

Stromquist, N. P. (2018). *Education and Gender Equality Revisited*. Routledge.

Val flores. (2011). *Lo que no se ve ni se escucha: gestos menores en la educación*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Velázquez Cuartas, M. (2014). Entre chirimías y mujeres: connotaciones de género en la música del Quibdó. *Revista de Estudios Sociales, 49,* 54–67.

El juego como estrategia para el desarrollo del pensamiento geométrico y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de séptimo grado

Henry Augusto Barragán Guzmán
edufisicahenry2020@gmail.com
Paulo Leandro Cubides Silva
paulolicmat@gmail.com
Yussep Fernando Vitobis Alvira,
yussepfernandovitobis@gmail.com
Estudiantes Maestría en educación, Universidad de Manizales

Resumen

Este articulo responde a la sistematización de experiencia que se desarrolló en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Genoveva Díaz, ubicada en el municipio de San Jerónimo (Antioquia). En esta institución se implementó el juego como estrategia pedagógica para fortalecer el pensamiento geométrico en estudiantes de séptimo grado. Esta iniciativa respondió a la necesidad de implementar metodologías innovadoras que promovieran la motivación y el aprendizaje colaborativo, sustentándose en la teoría constructivista del aprendizaje de Piaget y en los estándares básicos de competencias en matemáticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

La experiencia se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, empleando la observación y los diarios pedagógicos como instrumentos de recolección y análisis. Los principales resultados evidenciaron un aumento en la motivación, la participación y el progreso en la resolución de problemas geométricos. Asimismo,

se observó que el uso del juego no solo potencia el aprendizaje de la geometría, sino que también fortalece habilidades sociales y colaborativas.

Estos resultados confirman que el uso del juego en la enseñanza de la geometría constituye una estrategia efectiva para potenciar el aprendizaje significativo, generar ambientes participativos y promover la interacción social en el aula, proponiéndose como un modelo replicable en otros contextos educativos.

Palabras clave: Juegos educativos, Pensamiento geométrico, Aprendizaje colaborativo.

Introducción

En el contexto actual de la educación, el aprendizaje de las matemáticas y específicamente del pensamiento geométrico, representa uno de los mayores desafíos para estudiantes y docentes. Las metodologías tradicionales, centradas en la memorización y repetición de procedimientos, han demostrado ser insuficientes para garantizar aprendizajes significativos y duraderos (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Estos enfoques tienden a privilegiar la ejecución mecánica sobre la comprensión, lo que desmotiva a los estudiantes y limita su capacidad de aplicar los conocimientos en situaciones reales.

La necesidad de renovar las metodologías y sobrepasar los métodos convencionales que han mostrado limitaciones para fomentar la participación y el interés de los estudiantes es lo que motiva esta experiencia. De este modo, al incorporar el aspecto lúdico en la instrucción de geometría, se estimula el interés, la indagación y la resolución creativa de problemas, a la vez que se favorece una mejor relación entre el alumno y las matemáticas (González, 2005). Esta perspectiva puede facilitar y hacer más entendible el aprendizaje de la geometría, al tiempo que fomenta competencias blandas fundamentales como la resolución conjunta de problemas, la colaboración y la comunicación.

Justificación

La elección del juego como eje articulador de la propuesta responde a su potencial pedagógico y social. Como señala el MEN (2014), el juego permite a los estudiantes representar, simbolizar y resignificar su realidad, constituyéndose en una forma natural de aprendizaje. Su implementación en el aula propicia ambientes de confianza y colaboración favorece la autonomía y fortalece la comunicación entre pares. Desde una perspectiva interdisciplinar, el juego integra dimensiones cognitivas y emocionales, permitiendo que los estudiantes no solo comprendan conceptos geométricos, sino que también desarrollen habilidades sociales y valores como la empatía, la solidaridad y el respeto por las reglas colectivas (Vygotsky, 1978; Barkley et al., 2007).

Objetivo general

Fortalecer el desarrollo del pensamiento geométrico y el aprendizaje colaborativo utilizando el juego como una estrategia pedagógica en los estudiantes de 7° grado de la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz.

Objetivos específicos

Identificar el nivel inicial de conocimientos y habilidades geométricas de los estudiantes de 7° grado de la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz.

Diseñar e implementar una estrategia pedagógica que utilice el juego como herramienta dinamizadora para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento geométrico y el trabajo colaborativo

Evaluar la aplicación de la estrategia pedagógica de juegos grupales para la enseñanza y aprendizaje del pensamiento geométrico y el trabajo colaborativo de los estudiantes de 7° grado de la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz.

Referente conceptual

Los principales referentes teóricos y estudios previos que sustentan la propuesta pedagógica basada en el juego, como una estrategia diseñada para el desarrollo del pensamiento geométrico y el aprendizaje colaborativo se sustentan en los siguientes ejes:

1. El juego y su valor pedagógico: Basado en los aportes del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014), Piaget (1980), Vygotsky (1978) y Caillois (1986), esta categoría permite comprender el juego como una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al favorecer la construcción activa del conocimiento, la interacción social y la resignificación de la realidad desde una perspectiva lúdica y significativa.

2. Estándares básicos de competencias en matemáticas: A partir de los lineamientos del MEN (2006) y los aportes de González (2005), esta variable analiza cómo la propuesta pedagógica se articula con los procesos y tipos de pensamiento matemático, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales para la resolución de problemas y la comprensión de fenómenos reales.

3. Pensamiento espacial y sistemas geométricos: Fundamentada en el modelo de Van Hiele (1957) y en las reflexiones de Gil y De Guzmán (1993), esta sección permite explorar el desarrollo progresivo del razonamiento geométrico en los estudiantes, así como su capacidad para comprender y representar el espacio físico y las formas tridimensionales.

4. Aprendizaje colaborativo: Sustentada en los planteamientos de Johnson y Johnson (1998), Dillenbourg y Baker (1996) y Barkley et al. (2007), esta clasificación examina cómo la interacción entre pares, el diálogo y la resolución conjunta de problemas contribuyen al fortalecimiento del pensamiento geométrico y a la construcción colectiva del conocimiento en el aula.

Metodología

La sistematización de la experiencia se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, centrado en comprender y reflexionar sobre los procesos pedagógicos, especialmente la implementación del juego como estrategia didáctica para fortalecer el pensamiento geométrico en estudiantes de séptimo grado de la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz. Siguiendo a Jara-Holliday (2018), se entendió la sistematización como un proceso interpretativo que permite reconstruir críticamente la experiencia y otorgar sentido al quehacer docente.

Esta sistematización de experiencia se desarrolló en tres fases, fase I – diagnóstico, fase II – Diseño y por último fase III – Implementación, las cuales están alineadas al objetivo general y a los correspondientes objetivos específicos.

Resultados y Discusión

El diagnóstico llevado a cabo mediante la actividad "Busca el tesoro del saber geométrico", que tenía como objetivo reconocer los conocimientos previos sobre el pensamiento geométrico, mostró que los alumnos se apropiaban mejor del conocimiento por medio de actividades lúdicas fuera del salón de clases y con dinámicas vinculadas a su entorno. Por medio de una encuesta de autorreflexión los participantes evaluaron de manera consciente sus capacidades y su aplicabilidad. A lo largo del diagnóstico, no hubo respuestas correctas o incorrectas, ya que se registró la opinión y percepción de los veintitrés pares de alumnos participantes.

Se observó que, durante la aplicación, los alumnos se mostraban interesados en llevar a cabo actividades nuevas y lúdicas dentro de su contexto escolar, quienes pudieron reconocer polígonos, ángulos y sólidos tridimensionales cumpliendo con los objetivos y criterios de aprendizaje. También surgieron algunos problemas: en términos conceptuales, al asimilar las nociones particulares de líneas paralelas y perpendiculares, un conflicto entre sólidos y sus bases, así como conceptos que

necesitan más tiempo y orientaciones en ciertos grupos; otras variables externas como el cambio de aula y el tiempo limitado por situaciones ajenas a la sistematización, así como la dependencia de recursos.

Con base en esta información se diseñaron y aplicaron los juegos inéditos con los que se observó que los estudiantes participaron de forma activa, asumieron roles de forma espontánea, construyeron estrategias y evidenciaron liderazgos. La comunicación verbal y no verbal fue constante, y se demostró respeto, inclusión y equidad en el desarrollo de las dinámicas. El uso de espacios alternativos y del material manipulativo fueron elementos fundamentales en el desarrollo del aprendizaje significativo.

Desde el ámbito educativo, se reflejó una mejora del pensamiento geométrico en los estudiantes, quienes desarrollaron habilidades geométricas más sólidas y fortalecieron la comprensión de conceptos geométricos a través de las actividades lúdicas y colaborativas, confirmandp lo planteado por Gil y De Guzmán (1993): el pensamiento geométrico estimula la capacidad de explorar el espacio y vislumbrar las relaciones. Además, estos autores coinciden con el modelo de Van Hiele (1957), sosteniendo que el razonamiento geométrico se desarrolla progresivamente a partir de la interacción con figuras geométricas desde un nivel abstracto.

Desde una perspectiva reflexiva, se evidenció que los errores cometidos por los estudiantes no fueron obstáculos, sino detonantes de procesos de reflexión, diálogo y construcción conjunta del conocimiento. Por tanto, es fundamental que los docentes promuevan ambientes donde el error sea comprendido como como oportunidad de aprendizaje y parte natural del aprendizaje, favoreciendo la autonomía y la confianza de los estudiantes.

Las instituciones educativas deben robustecer la capacitación de los docentes en metodologías colaborativas y activas, incorporando el diseño de estrategias lúdicas que se adapten al contexto. Esto supone no solamente la capacitación en el empleo

del juego como instrumento educativo, sino también en la sistematización de experiencias como medio de investigación y perfeccionamiento constante. Se debe ello a que, mediante esta última, se pueden crear ambientes de reflexión pedagógica donde se intercambien vivencias, se examinen métodos y se generen propuestas innovadoras que aborden los retos contemporáneos de la educación.

Los hallazgos indican que el juego es un factor que estimula el aprendizaje y tiene la capacidad de fomentar en los alumnos habilidades sociales y motivación. Así, se relacionan lo social y lo educativo, resaltando la naturaleza del juego que se pretendía desarrollar: libre, creativo y socializador (Caillois, 1986).

Referencias

Barkley, E. F., Cross, K. P., & Howell Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario.* Morata. https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-3557480-127059c280.pdf

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres, La máscara y el vértigo.* Fondo de Cultura Económica.

Dillenbourg, P., & Baker, M. (1996). *Negotiation spaces in human-computer collaborative learning* [Proceedings of the International Conference on Cooperative systems (COOP'96), Juan-Les-Pins, France, June 12-14, 1996].

Gil, F., & De Guzmán, M. (1993). *Pensamiento geométrico y visualización espacial*. Editorial Síntesis.

González, D. (2005). Una propuesta didáctica para los maestros primarios sobre la formulación de problemas matemáticos. En J. Albarrán, C. Suárez, D. González, M., Bernabeu, E. Villegas, & E. Rodríguez et al. (Eds.). *Didáctica de la matemática en la escuela primaria* (pp. 97–144). Pueblo y Educación.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2021). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Jara-Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.* Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Johnson, D. W., & Johnson, R.T. (1998). *Cooperation in the Classroom* Interaction Book Company.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.* Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El juego en la educación inicial.* (Documento N° 22). https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía.* Ariel.

Van Hiele, P. M. (1957). *El problema de la comprensión: En conexión con la comprensión de los escolares en el aprendizaje de la geometría.* [Tesis doctoral, Universidad Real de Utrecht, Utrecht, Países Bajos]. https://www.uv.es/aprengeom/archivos2/VanHiele57.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press.

Zabala-Vargas, S. A., Ardila-Segovia, D. A., García-Mora, L. H., & Benito-Crosetti, B. L. (2020). Aprendizaje basado en juegos (GBL) aplicado a la enseñanza de las matemáticas en la educación superior. Una revisión sistemática de la literatura. *Formación universitaria, 13*(1), 13-26. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100013

Chat Bot interactivo basado en inteligencia artificial para mejorar hábitos de lectura digital

Hawer Alexis Castro Castañeda
Estudiante Maestría en Educación y Transformación Digital
haweralex@gmail.com
Juan Carlos Osorio Santa
Estudiante, Maestría en Educación y Transformación Digital
juanosanta@gmail.com
John Alejandro Cardona Valencia
Profesor Universidad de Manizales
acardona@umanizales.edu.co

Introducción

En los entornos educativos actuales, los adolescentes se enfrentan a un ecosistema digital caracterizado por la abundancia de información, la inmediatez y la constante interacción con dispositivos tecnológicos. Aunque estos contextos ofrecen oportunidades de aprendizaje y acceso al conocimiento, también han generado transformaciones profundas en los hábitos lectores. La lectura sostenida, comprensiva y reflexiva se ve con frecuencia desplazada por el consumo rápido de fragmentos de texto, imágenes o videos, lo que afecta la capacidad de concentración y la construcción de sentido.

Diversos estudios han documentado esta problemática, evidenciando que los jóvenes, pese a estar constantemente expuestos a textos digitales, no siempre desarrollan competencias lectoras profundas ni hábitos de lectura autónomos. En

este contexto, las instituciones educativas enfrentan el reto de promover la lectura digital como una práctica significativa, capaz de fortalecer la comprensión, la motivación y el pensamiento crítico.

Con base en esta necesidad, surge el presente estudio, cuyo propósito es evaluar el impacto del uso de una aplicación móvil interactiva asistida por inteligencia artificial en el fortalecimiento de los hábitos de lectura digital en estudiantes de grado décimo. La aplicación fue concebida como una herramienta pedagógica que acompaña el proceso lector, ofreciendo funcionalidades que integran la interacción con un chatbot especializado en lectura, la creación de bibliotecas digitales personales, la definición de hábitos y preferencias lectoras, la lectura de fragmentos de libros y la recepción de recomendaciones sobre buenas prácticas lectoras.

La propuesta se fundamenta en los principios de la inteligencia artificial educativa, entendida como el conjunto de tecnologías capaces de ofrecer experiencias personalizadas y adaptativas de aprendizaje. Desde el punto de vista teórico, se apoya también en los enfoques sobre lectura digital y competencia lectora (Cassany, 2012) y en los planteamientos de la motivación y el acompañamiento metacognitivo como elementos clave para desarrollar hábitos lectores sostenibles.

El problema que da origen a esta experiencia se centra en la baja frecuencia y constancia de los hábitos de lectura digital en adolescentes, así como en la necesidad de generar estrategias pedagógicas mediadas por tecnología que promuevan una relación más activa, comprensiva y motivada con los textos digitales.

De este modo, la investigación se plantea como una experiencia innovadora que combina el potencial de la inteligencia artificial con los objetivos pedagógicos de la lectura escolar, buscando evidenciar si el uso de la aplicación incide positivamente en los hábitos, la motivación, la comprensión y la relación de los estudiantes con la lectura digital.

Desarrollo

La aplicación desarrollada para promover los hábitos de lectura digital en estudiantes de educación media se constituyó en un mediador pedagógico que integró funciones interactivas, inteligencia artificial conversacional y seguimiento personalizado de los procesos lectores. Su implementación permitió observar cambios significativos en la motivación, la frecuencia y la comprensión de lectura, evidenciados en los resultados del pretest y postest aplicados.

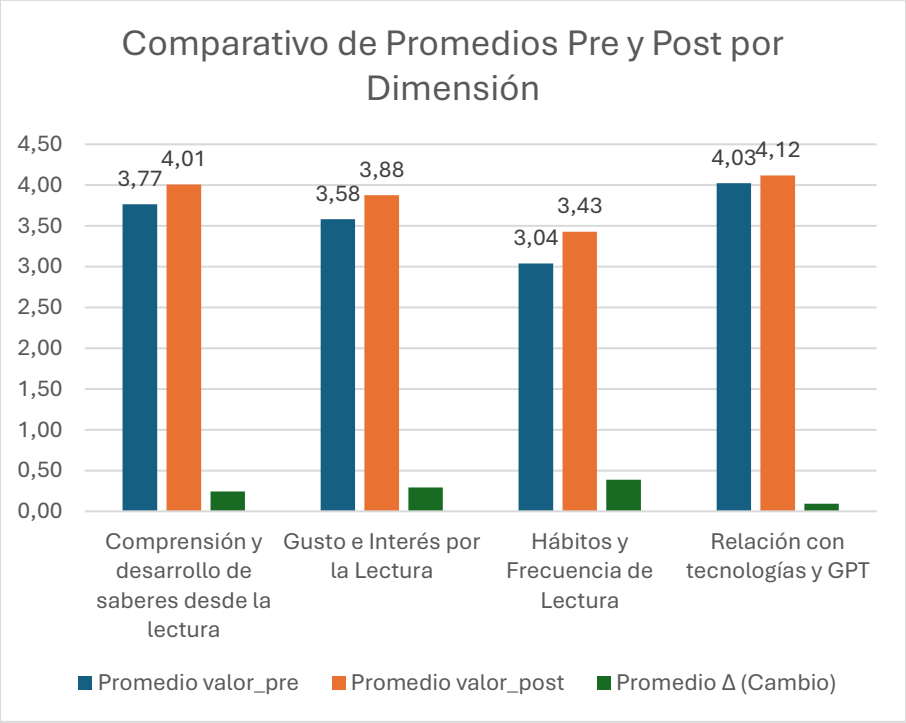
El análisis de consistencia interna del instrumento, con valores de α de Cronbach de 0,901 en el pretest y 0,932 en el postest, confirmó la fiabilidad de las mediciones, validando la interpretación de los resultados. Los datos comparativos mostraron una mejora global en las cuatro dimensiones evaluadas —comprensión, gusto, hábitos y relación con la tecnología—, con incrementos más notorios en los hábitos y la frecuencia de lectura. Este comportamiento sugiere que la aplicación favoreció la consolidación de prácticas lectoras más sostenidas y reflexivas, vinculando el interés por la lectura con el uso consciente de recursos digitales. En conjunto, los hallazgos respaldan la idea central de que la mediación tecnológica, cuando está orientada al acompañamiento y personalización del aprendizaje, puede fortalecer significativamente los procesos lectores en adolescentes.

Resultados

El análisis comparativo entre los valores promedio del pretest y el postest evidenció una mejora general en los hábitos de lectura digital de los estudiantes de grado décimo tras su interacción con la App.

Figura 1.

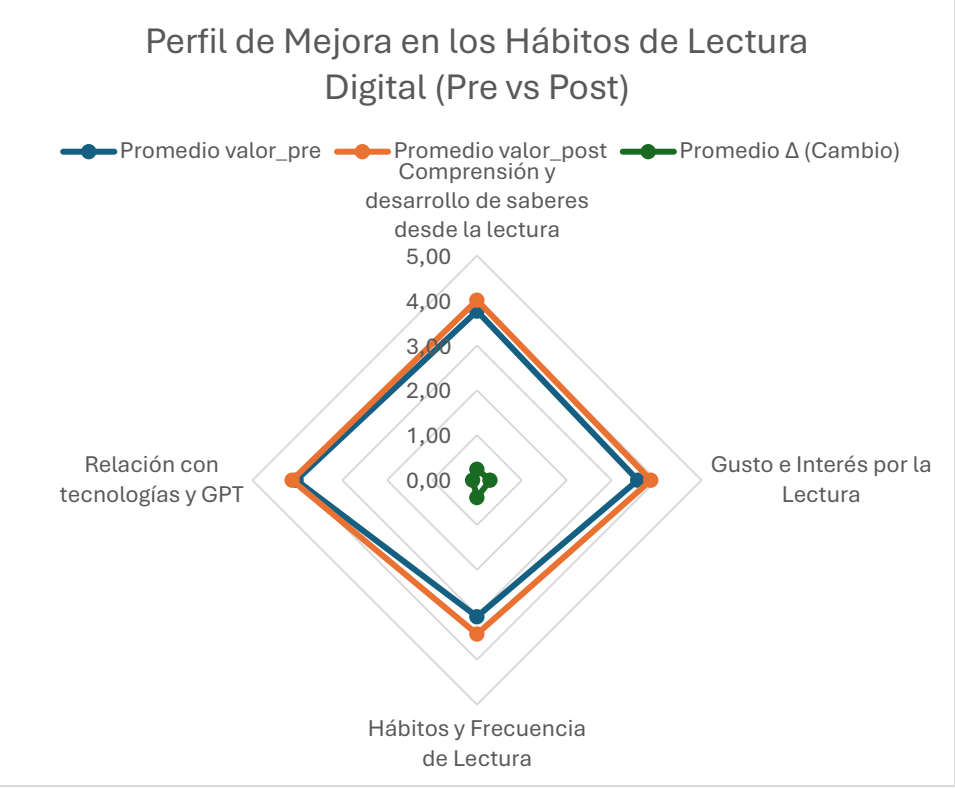
Promedios por dimensión



En todas las dimensiones evaluadas se observaron incrementos positivos, aunque con magnitudes diferentes. La dimensión “Hábitos y Frecuencia de Lectura” registró la mayor variación (Δ = 0,39), indicando una mayor constancia y planificación en las prácticas lectoras después de utilizar la aplicación. Le siguieron “Gusto e Interés por la Lectura” (Δ = 0,29) y “Comprensión y desarrollo de saberes desde la lectura” (Δ = 0,24), lo que sugiere una mejora en la disposición hacia la lectura y en la comprensión de textos digitales. Por su parte, la dimensión “Relación con tecnologías y GPT” mantuvo valores altos tanto en la medición inicial como en la final (4,03 y 4,12 respectivamente), reflejando una familiaridad y confianza sostenida en el uso de herramientas tecnológicas e inteligencia artificial aplicadas a la lectura.

Figura 2.

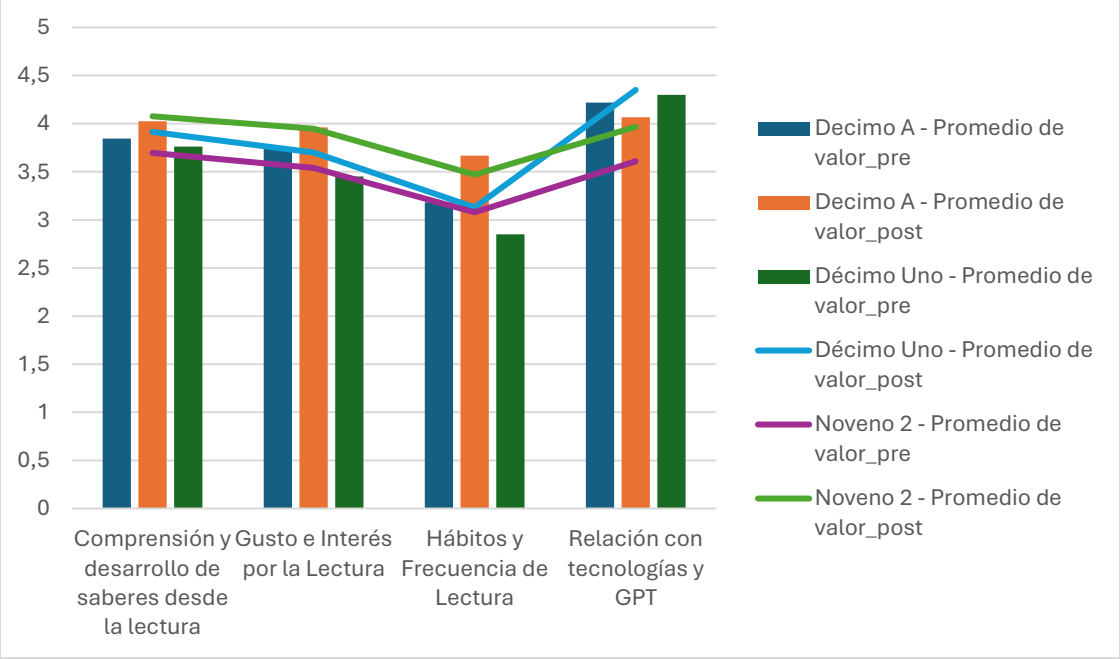
Perfiles pre y pos test



En conjunto, estos hallazgos muestran que la App favoreció la motivación, la frecuencia y la autonomía lectora de los estudiantes, generando avances consistentes con los propósitos pedagógicos del proyecto. El análisis comparativo entre grupos y dimensiones permitió identificar variaciones diferenciadas en el impacto de la Aplicación.

Figura 3.

Grupos y Dimensiones



En términos generales, los tres grupos participantes mostraron una tendencia positiva, con incrementos más notables en Décimo A y Noveno 2. En la dimensión de comprensión lectora, los valores se mantuvieron altos en todos los grupos, confirmando una consolidación de la capacidad de análisis y relación de ideas en entornos digitales. En cuanto al gusto por la lectura, Décimo A presentó la mejora más consistente, reflejando un aumento en la motivación e interés hacia la lectura digital. La dimensión de hábitos y frecuencia mostró los mayores avances en Décimo A y Noveno 2, lo que sugiere que la aplicación fortaleció la práctica lectora de manera sostenida en estos grupos.

Finalmente, la relación con tecnologías se mantuvo en niveles elevados, con ligeras mejoras posteriores al uso de la App, evidenciando la consolidación de una cultura

tecnológica de apoyo al aprendizaje. Estas diferencias entre grupos invitan a profundizar en variables como el tiempo de exposición, la orientación docente o la familiaridad previa con las herramientas digitales. Al ordenar los ítems del instrumento según el promedio del cambio (Δ), se identificaron las afirmaciones con mayor mejora tras la intervención.

Figura 4.

Ranking Preguntas

Los aumentos más altos correspondieron a ítems relacionados con el uso activo de entornos digitales, como “Leo contenidos en línea como blogs, noticias, redes o páginas educativas” (Δ = 0,641) y “Uso aplicaciones o plataformas digitales para leer (como PDF, Wattpad, Kindle, etc.)” (Δ = 0,469). Esto refleja una ampliación significativa de las prácticas lectoras digitales y una mayor apropiación de los recursos tecnológicos. Otros ítems destacados, como “La lectura me permite entender mejor lo que ocurre en mi entorno o en el mundo” y “Disfruto hablar con

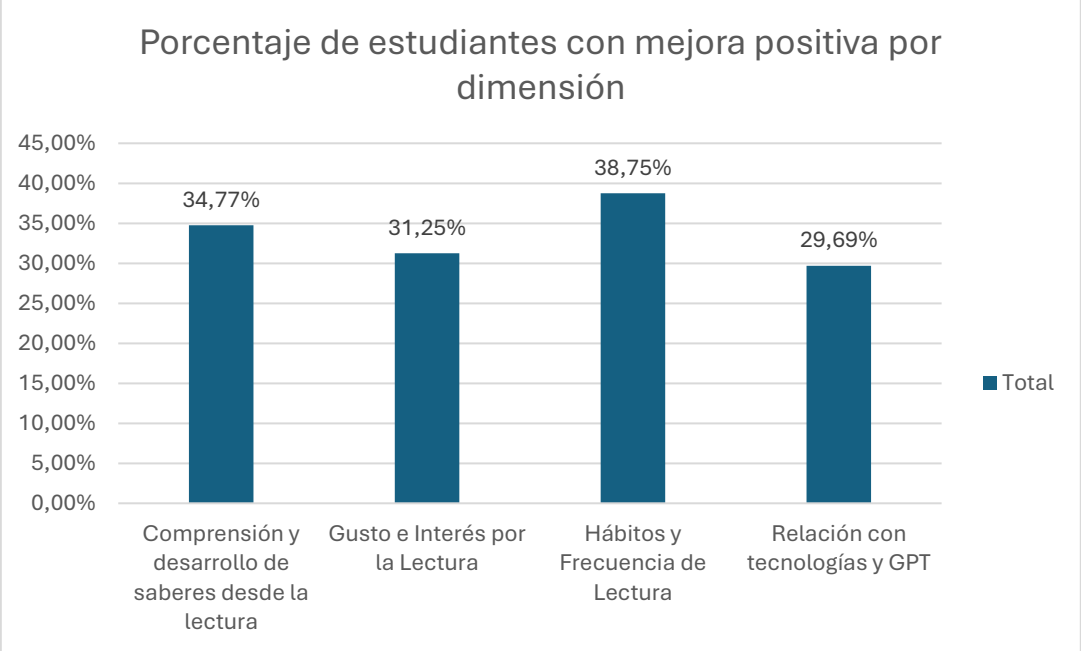
otros sobre lo que leo", evidencian un impacto positivo en la dimensión actitudinal y social de la lectura.

En contraste, los ítems vinculados con la confianza en herramientas de inteligencia artificial mostraron leves resistencias, lo que plantea la necesidad de fortalecer la alfabetización digital crítica en futuras fases del proyecto. En conjunto, los resultados revelan que la intervención promovió un perfil lector más activo, reflexivo y conectado con los entornos digitales.

Por último, el análisis del porcentaje de estudiantes con mejora positiva por dimensión confirmó que la App tuvo un impacto diferenciado en los distintos aspectos de los hábitos de lectura digital.

Figura 5.

Porcentaje de estudiantes con mejora



La dimensión "Hábitos y Frecuencia de Lectura" concentró el porcentaje más alto de mejora (38,75 %), seguida de "Comprensión y desarrollo de saberes desde la

lectura" (34,77 %) y "Gusto e Interés por la Lectura" (31,25 %). Estos resultados evidencian que la aplicación fortaleció principalmente la regularidad, la autonomía y la comprensión lectora, fomentando un uso más constante de los recursos digitales.

En contraste, la "Relación con tecnologías y GPT" presentó la mejora más baja (29,69 %), lo que sugiere que, aunque los estudiantes reconocen la utilidad de las herramientas tecnológicas, aún existen oportunidades para incrementar la confianza y la interacción con sistemas basados en inteligencia artificial.

En conjunto, los resultados consolidan la efectividad de la App como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de los hábitos de lectura digital, especialmente en la práctica sostenida, la comprensión de textos y la motivación hacia la lectura autónoma.

Conclusiones

El estudio evidencia que la aplicación desarrollada tuvo un impacto significativo en el fortalecimiento de los hábitos de lectura digital de los estudiantes, generando avances medibles en la frecuencia, comprensión y motivación hacia la lectura. Los resultados del pretest y postest demostraron mejoras consistentes en todas las dimensiones del instrumento, siendo más notorias en los hábitos y frecuencia de lectura, lo que indica una apropiación más sostenida de las prácticas lectoras mediadas por tecnología.

La fiabilidad del instrumento, respaldada por un coeficiente de α de Cronbach de 0,901 en el pretest y 0,932 en el postest, garantiza la consistencia de las mediciones y valida la interpretación de los hallazgos. Este incremento en la consistencia interna también refleja una mayor estabilidad en las percepciones de los estudiantes frente a la lectura digital tras la intervención.

El análisis por grupos mostró que Décimo A y Noveno 2 presentaron los mayores progresos, sugiriendo que la continuidad en el uso y la mediación docente influyen positivamente en el desarrollo de hábitos lectores. Asimismo, los ítems con mayor

incremento en sus promedios estuvieron relacionados con el uso activo de recursos digitales y la comprensión del entorno a través de la lectura, evidenciando una transición hacia prácticas lectoras más autónomas, reflexivas y socialmente compartidas.

Aun cuando la relación con herramientas de inteligencia artificial presentó mejoras más discretas, los resultados reflejan una disposición favorable hacia la incorporación de la tecnología como medio de acompañamiento y enriquecimiento del proceso lector. Esto abre la posibilidad de fortalecer la alfabetización digital crítica y la confianza en sistemas de apoyo basados en IA en futuras versiones de la App.

En síntesis, la intervención confirma que el uso pedagógico de herramientas digitales puede potenciar la motivación, la frecuencia y la comprensión lectora, consolidando competencias esenciales para el aprendizaje autónomo en entornos digitales. Los resultados respaldan la pertinencia de integrar estrategias basadas en inteligencia artificial y seguimiento adaptativo como medios efectivos para el desarrollo de la lectura en la era digital.

Referencias

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452–477. https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4

Kukulska-Hulme, A., & Traxler, J. (Eds.). (2005). *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. Routledge.

Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121–138.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717

Experiencias significativas de la gestión emocional para el manejo de prácticas pedagógicas en programas de educación flexible (jornada sabatina) en la institucion educativa: técnica ciudad de Ibagué

Diana Marcela Molina
dianamacu12@gmail.com
Lucy Johana Fuertes Ortiz
cnlucyfuertes2020@gmail.com
Estudiantes Maestría en Educación, Universidad de Manizales
Juan Carlos Rodríguez Rengifo
juancarlosr@umanizalez.edu.co
Profesor Universidad de Manizales

Resumen

La presente ponencia presenta los avances de una sistematización de experiencias significativas de docentes en la jornada sabatina del programa de educación flexible de la Institución Educativa Técnica Ciudad de Ibagué; se enmarca en el proyecto de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de Manizales. El objetivo es comprender cómo la gestión emocional de los docentes incide en sus prácticas pedagógicas al enseñar a los estudiantes en programas de educación flexible (jornada sabatina).

La metodología adoptada se desarrolló en tres fases: (1) la sistematización autobiográfica en la experiencia docente, (2) el análisis de las emociones educativas de los docentes a partir de una entrevista semiestructurada, y (3) la elaboración de una línea de tiempo de la experiencia de docentes, en las que se narraron vivencias, construcción de época y reconocimiento de las emociones en la enseñanza de la educación flexible. Estas narrativas posibilitan identificar patrones colectivos y

singularidades individuales, profundizando en la resignificación emocional en los contextos de aula y la práctica pedagógica en programas de educación flexible.

Las prácticas pedagógicas en este contexto se configuran como escenarios donde el manejo emocional del docente impacta directamente en la construcción de ambientes de aprendizajepositivos y en la motivación de los estudiantes. La sensibilidad del maestro para regular sus emociones y reconocer las de sus alumnos permite diseñar estrategias pedagógicas que fomentan la participación activa, la integración social y el aprendizaje significativo.

Los resultados indican que la gestión emocional puede emerger como una competencia esencial para los docentes, pues impacta positivamente la calidad del entorno pedagógico en el desarrollo de habilidades como el autoconocimiento, la automotivación y la regulación emocional; no solo les permite enfrentar los retos propios del contexto, sino que también modela en los estudiantes actitudes resilientes, autoestima y liderazgo, favoreciendo su desarrollo integral. Se concluye que integrar la gestión emocional a las prácticas pedagógicas es clave para mejorar la calidad educativa en contextos de educación flexible.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, Educación flexible, Gestión emocional,

Competencias socioemocionales, Autoconocimiento.

Introducción

Este proyecto se enfoca en las experiencias pedagógicas relacionadas con la gestión emocional en un entorno educativo particular: una institución con población vulnerable (estratos 1 y 2). La mayoría de los estudiantes provienen de familias con trabajos informales, enfrentando escasez de recursos y acceso limitado a plataformas educativas.

La investigación se desarrollará con cuatro docentes y un coordinador de la jornada.

sabatina de la I.E.T.C.I., con el fin de narrar las experiencias de dos maestras. El objetivo es caracterizar cómo las prácticas de gestión emocional influyen en el aprendizaje, especialmente en la autonomía, el autoconocimiento y la independencia de los estudiantes. De esta manera, se puede identificar que el concepto de autoconocimiento es central en este estudio, ya que se entiende como la habilidad de conectar con los propios sentimientos, pensamientos y acciones, así como de reconocer cómo somos percibidos por los demás.

Quienes se conocen a sí mismos pueden identificar sus fortalezas y desafíos. Según una publicación en Colombia Aprende (M.E.N., 2021), el autoconocimiento es un procesocontinuo que, a través de la reflexión, permite a las personas tener una percepción integral de sí mismas, lo que a su vez favorece el desarrollo de competencias personales.

El autoconocimiento es la base de la autoestima, la cual es fundamental para nuestrarelación tanto con nosotros mismos como con los demás. Se manifiesta a través de actitudes que reflejan cómo nos percibimos y, en consecuencia, cómo interactuamos en lacomunidad. El concepto de inteligencia emocional fue introducido y desarrollado por primera vez en un artículo de Peter Salovey y John Mayer en 1990. Ellos la definieron como "la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones". No obstante, fue la publicación del libro *Inteligencia Emocional de* Daniel Goleman en 1995 la que popularizó y difundió ampliamente el concepto.

Referente conceptual

La educación emocional

La educación emocional, según Bisquerra, se enfoca en capacitar a las personas en los conocimientos y competencias emocionales que les permitan afrontar la vida tanto personal como profesional con éxito y aumentar su bienestar, el cual es

indispensable para desarrollar adecuadamente nuestras competencias del autoconocimiento. Es decir, la educación emocional enseña las competencias básicas y emocionales intrapersonales e interpersonales que necesitamos para el buen desenvolvimiento personal, social y laboral.

Así mismo, podemos aprovechar para definir nuevamente, esta vez desde otro punto devista, a las competencias emocionales, que Rafael Bizquera interpreta como “la capacidad de movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para necesarios para producir un tipo de respuesta emocional concreto” (p. 85).

De acuerdo con Hernández y Ramos, el manejo de las emociones por parte de los docentes es fundamental para desarrollar la capacidad de comunicar ideas de manera efectiva en el aula. Un educador que mantiene su equilibrio emocional no solo enseña a sus estudiantes a enfrentar diversas situaciones con ecuanimidad, sino que también facilita un aprendizaje más profundo y significativo. Esto subraya la importancia de la inteligencia emocional del docente como un factor clave en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Según Bisquerra (2003), la educación emocional es un proceso formativo, continuo y permanente que tiene como meta el desarrollo de competencias emocionales. Su objetivo es contribuir al desarrollo integral de la persona y prepararla para la vida.

Prácticas pedagógicas

La relación entre las prácticas pedagógicas y la gestión emocional es relevante porque el estado emocional de los docentes influye directamente en la forma en que diseñan y ejecutan las actividades educativas, así como en la interacción con sus estudiantes, lo que afecta la profundidad y la calidad de los procesos pedagógicos. Por otra parte, los entornos educativos saludables son espacios que garantizan el bienestar integral de toda la comunidad educativa.

Según la Organización Mundial de la Salud (7), el bienestar físico, mental y social son componentes indispensables para construir contextos educativos que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo personal. Estos ambientes requieren la colaboración activa y coordinada de docentes, estudiantes y personal de apoyo, quienes, al promover prácticas saludables, contribuyen a obtener un entorno educativo inclusivo y propicio para el crecimiento integral.

Metodología

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo-interpretativo, con un énfasis fenomenológico. Este enfoque fue el más adecuado para explorar cómo los docentes perciben la educación a través de sus experiencias personales. Con este paradigma, se

priorizó la comprensión de los significados, emociones y reflexiones individuales, ya que se valora la subjetividad y el contexto social por encima de la objetividad absoluta, tal como lo señala Hernández Sampieri (2014). La fenomenología permitió describir cómo los participantes daban sentido a sus vivencias con los otros, lo que ayudó a identificar las estructuras esenciales de sus experiencias. En resumen, esta aproximación metodológica fue pertinente para abordar la dimensión emocional y reflexiva que la educación flexible tiene en la práctica pedagógica.

Resultados

- La gestión emocional se consolida como un eje fundamental en la práctica

pedagógica de los docentes de programas de educación flexible, pues permite generar ambientes armónicos y favorece la construcción de aprendizajes significativos.

- Las emociones de los docentes influyen directamente en el clima de aula; cuando son reconocidas y gestionadas de manera adecuada, facilitan la motivación, la

permanencia y la participación activa de los estudiantes de la jornada sabatina.

- Las entrevistas, diarios de campo y líneas de tiempo evidencian que los docentes requieren preparación y acompañamiento en el desarrollo de habilidades socioemocionales para enfrentar los retos de un modelo educativo flexible.

- La articulación entre lo cognitivo y lo emocional en el proceso pedagógico contribuye a transformar la relación maestra–estudiante en una interacción más horizontal,

participativa y significativa

- De acuerdo con Rafael Bisquerra, las competencias emocionales son un factor decisivo en la calidad de la educación. Los resultados muestran que cuando el docente desarrolla estas competencias, puede generar ambientes pedagógicosmás positivos, lo que repercute directamente en la motivación y permanencia de los estudiantes en la jornada sabatina.

Conclusión

A partir de las categorías planteadas por Luis Alfonso Ramírez Peña sobre educación flexible (currículo adaptado, prácticas contextualizadas, vinculación emocional y uso del tiempo), se concluye que la gestión emocional atraviesa todas estas dimensiones, potenciando la transformación de la práctica

pedagógica.

Referencias

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* Praxis Ed. https://corporacionlaudelinaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas.* Desclée de Brouwer.

Not, L. (1983). *La relación pedagógica*. Paidós.

Ramírez Peña, L. A. (2015). *La educación flexible: un modelo para la permanencia escolar.* Editorial Magisterio.

“Un encuentro con mis emociones”

La educación socioemocional y la familia como eje articulador

Viviana Sandoval Méndez
gvivianasanm@gmail.com
Estudiante Doctorado Pedagogías y Saberes educativos,
Universidad de Manizales

Resumen

Durante el período post pandémico en el colegio oficial Francisco de Miranda de la ciudad de Bogotá, se incrementaron los comportamientos problemáticos, el manejo inadecuado de conflictos, se evidenciaba poco reconocimiento y gestión de emociones, se identificaron niveles bajos de comunicación familiar, presuntas violencias y situaciones de riesgo psicosocial que afectan notablemente las relaciones con nosotros mismos y con los demás, en los cuales, muchas veces la familia y la educación formal quedaban cortos.

Dicha realidad nos llevó a formular una estrategia donde la educación socioemocional fuera la herramienta para promover bienestar, salud mental y fortalecimiento de vínculos familiares. Se planteó con el objetivo de fortalecer las capacidades socioemocionales de los docentes, estudiantes y sus familias desde tres ejes de trabajo respectivamente: “El faro de las emociones”, “Navegando por mis emociones”, y “Lectura en familia, un camino a la paz”, reforzando el enunciado

de Bisquerra (2003, p. 9) quien plantea que “la educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal”.

Por lo que, mediante actividades que promueven la sensibilización, expresión y gestión de emociones, se propiciaron espacios y herramientas para manejo en el colegio y en casa, de esta manera, combatir los diferentes riesgos psicosociales a los que estamos expuestos día a día y lograr así una convivencia más armónica y un aporte a la salud mental de la comunidad educativa.

En la iniciativa, los conceptos de Rafael Bisquerra y Martha Nussbaum proporcionan las bases epistemológicas para hacer de la educación socioemocional una herramienta que promueva el autoconocimiento, la convivencia armónica y la participación; de tal forma que se involucre a todos los actores de la comunidad educativa, permita dar protagonismo a la emoción y motive al maestro a priorizar el aprendizaje del ser, por encima de los conocimientos conceptuales en diferentes áreas, es decir, el aprendizaje del saber.

Palabras clave: Educación socioemocional, bienestar, emociones, familia, salud mental.

Introducción

La iniciativa, nace a mediados del año 2022, bajo el liderazgo de la docente orientadora Viviana Sandoval, quien plantea la necesidad de realizar acciones de sensibilización con el grupo de docentes frente al fortalecimiento de la conciencia emocional y la identificación de habilidades socioemocionales. Con este trabajo, se busca el autoconocimiento, la práctica de relaciones interpersonales menos conflictivas y mejoría en la salud mental; se buscó promover una metodología de formación a pares y seguido a ello, formación a estudiantes de básica primaria.

En ese surgir de espacios y actividades, se articula a la propuesta una docente de primaria, con el objetivo de implementar una herramienta que ha venido diseñando y que fomenta el trabajo socioemocional en casa; eje de trabajo “Lectura en familia, Un camino a la paz”, que se ampliará más adelante.

Desde la iniciativa, las líderes conciben “la educación emocional entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona con objeto de capacitarle para la vida” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 75). Por eso, promueven actividades desde los diferentes contextos, iniciando con los docentes de básica primaria, siguiendo con los estudiantes de este mismo nivel y haciendo extensión a las familias y cuidadores de los estudiantes.

Desarrollo

Partiendo de lo anterior se dió inicio con la planeación del proyecto, desde tres ejes de trabajo que aborda a los diferentes actores de la comunidad educativa mencionados previamente, y desde el año 2023 se plantean tres líneas de trabajo, las cuales se relatan a continuación:

El faro de las emociones

Esta línea va dirigida al trabajo con docentes de básica primaria quienes iluminan, orientan y lideran el proceso de formación con los estudiantes, siendo guías en el proceso de formación. Con ellos, se desarrollan espacios de sensibilización y formación en jornadas pedagógicas, se plantean mínimo cuatro espacios al año, enfocados al bienestar emocional, autoconciencia, gestión emocional, a la orientación al logro y se generan escenarios donde se promueve la integración en el currículo oculto frente al reconocimiento de emociones, la identificación de capacidades emocionales y las estrategias de gestión emocional para su propia vida y en pro de la mejora de las relaciones con el otro.

Retomando a Bisquerra (2007), quien plantea que la competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, se ha planteado un espacio para enriquecer y aportar a la salud mental del cuerpo docente, así como motivar y retroalimentar la educación socioemocional en ambientes fuera del aula con salidas de campo para los docentes que logran generar ambientes de enseñanza y un clima laboral positivo, lo que impacta en las prácticas y relaciones en la institución.

Los maestros manifiestan un sentir de bienestar con el desarrollo de la propuesta, una mejor comunicación, colaboración y apoyo mutuo entre colegas, lo que redunda en un mejor clima laboral, mejorando en la salud mental y en su emocionalidad. En las prácticas diarias se evidencia un ambiente de compañerismo, se perciben menos tensiones y se manifiesta reducción de situaciones que han afectado su salud emocional y mental.

Navegando por mis emociones

Esta línea de trabajo va dirigida a los estudiantes de básica primaria, con quienes se plantean una serie de actividades de sensibilización, autoconocimiento y gestión emocional, encaminadas a fortalecer la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, reconocer su importancia en cada etapa de la vida, así como la capacidad de expresión de las emociones y la gestión de éstas, como mecanismo que mitigue las violencias.

De igual manera, se logra consolidar un grupo de estudiantes gestores emocionales, quienes lideran campañas y actividades en torno al autocuidado, el amor propio, fomentar la autoestima, autocontrol y el manejo de impulsos en la comunidad; los líderes han logrado gran reconocimiento institucional.

Me cuido, Te cuido

Por otro lado, con el fin de crear entornos de aprendizaje inclusivos y participativos, así como buscar estrategias para el acercamiento a la familia en la formación socioemocional, se plantea la actividad “Me cuido, Te cuido” la cual consiste en

asignar una mascota de peluche a cada salón de clase y un diario, gracias al trabajo articulado con los maestros semanalmente un estudiante un estudiante lleva la mascota a casa, comparte con su familia y registran las actividades realizadas en casa durante el fin de semana; allí se plasman los sentimientos o emociones que viven ellos con la experiencia del cuidado del otro, se invita a agregar fotografías que permiten ilustrar los momentos especiales.

Este tipo de actividades ha generado que el proyecto se visibilice en los estudiantes y en las familias de la comunidad educativa, se ha hecho evidente el reconocimiento de los líderes estudiantiles quienes han generado interés en otros estudiantes por su participación en la iniciativa, los maestros mencionan los efectos positivos en las relaciones y en la convivencia de los estudiantes en el aula, se ha evidenciado un ambiente de clase más óptimo para lograr los aprendizajes y se ha logrado reconocer la educación socioemocional tanto en maestros como en estudiantes y sus familias.

Eje: "lectura en familia… un camino a la paz":

Este material consiste en una cartilla donde se recopilan cuentos, fábulas, poemas o escritos de diversos autores con actividades que invitan a reflexionar a niños, padres y docentes acerca de las emociones, el autoconocimiento, la conciencia emocional, la sana convivencia, el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Su propósito principal es crear espacios de encuentro entre padres, madres, cuidadores y estudiantes, donde puedan compartir momentos de lectura y diálogo que impulse el desarrollo de habilidades socioemocionales y ofrezca espacios formativos para identificar y expresar emociones al interior de la familia, sensibilizándolas sobre su propio bienestar. Se logra transversalizar con el área de ética para ser trabajada en este. Con dicha experiencia, se reafirma la convicción de que leer en familia no solo forma lectores, sino también ciudadanos más

conscientes, sensibles y comprometidos con la paz. La cartilla se convierte en una herramienta pedagógica poderosa para sembrar prácticas que contribuyen a transformar las comunidades del entorno y que cambian las prácticas educativas por parte de los docentes.

Durante el desarrollo hemos contado con la fortuna de tener varios aliados en el proceso de desarrollo de la iniciativa, se destaca la articulación con estrategias de la Secretaría de Educación Distrital como Justicia Escolar Restaurativa y el programa Aulas con Emoción, así como el enlace con actores externos como el programa de autoestima de Dove, Compensar con programas de bienestar y el trabajo articulado con cinco instituciones educativas que conforman el Nodo 20, con quienes se realizan alianzas con fines de trabajar las habilidades socioemocionales y promover la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

La iniciativa ha sido visibilizada en eventos tales como el Encuentro Internacional de Justicia Escolar Restaurativa en el año 2023, lo que nos llevó a una breve publicación de la experiencia (Experiencias JER.pdf). En el año 2025 se realizó presentación del proyecto en el evento “Escuelas de Liderazgo” desde la estrategia de aulas con emoción en la ciudad de Paipa, Boyacá, lo que ha favorecido como mecanismo de rendición de cuentas y retroalimentación externa.

En el año 2025 el proyecto se postuló a la convocatoria realizada por Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) para ser parte del ejercicio investigativo sobre salud mental escolar, siendo seleccionado para hacer parte del proceso de “Caracterización de experiencias e iniciativas en salud mental en instituciones educativas distritales de Bogotá D.C. 2025” ejercicio que incorpora la salud mental en el entorno escolar como una de sus estrategias clave para fortalecer el bienestar de las comunidades educativas.

De igual manera, realizamos postulación a la Convocatoria “El colegio, la comunidad y la ciudad 2025” desde la línea de educación socioemocional, siendo destacada

por el comité evaluador por su creatividad, impacto y capacidad de transformar los entornos escolares y comunitarios, lo que genera un reconocimiento económico para el proyecto.

Desde el liderazgo del proyecto se documentan las diferentes actividades desarrolladas y se ha construido la línea del tiempo del mismo desde la sistematización de la experiencia; ello, nos ha permitido indicar que desde la comunidad se observa una disminución notable de conflictos menores en el aula y una mejor disposición al diálogo entre compañeros, se ha evidenciado mayor motivación en los procesos de aprendizaje. También hay un aumento en la participación de las familias en actividades escolares, lo cual fortalece el vínculo escuela-familia, permite la toma de decisiones de manera responsable e incentiva el diálogo abierto de situaciones familiares que les puedan estar afectando, oportunidad para que el docente conozca más a sus estudiantes y entable relaciones más empáticas.

En palabras de Bisquerra (2007), entendemos que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Lo que se visibiliza en un clima de aula más favorable y positivo para lograr aprendizajes, los maestros manifiestan mejores relaciones y sensación de tranquilidad en el ambiente laboral, lo que repercute a favorecer su salud mental y a una reducción de dificultades en su salud emocional.

Referencias

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis Ed.

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10*, 61-82. https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf

Goleman, D. (1999a). *La práctica de la inteligencia emocional.* Kairós.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro.* Buenos Aires. Katz editores

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito.* Salamanca. Ediciones Sígueme.

SED (2023). *Las experiencias JER narradas por sus protagonistas. Una apuesta por la construcción de paz en la escuela.* Red de escuelas por la paz. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-07/Experiencias%20JER.pdf

Educación sin conectividad: fortalecimiento de inteligencias múltiples mediante el uso del software offline Kolibri en contextos rurales

Luz Paola Díaz Valencia
lupa841@gmail.com
Luisa María Vargas Chavarro
luvargas473@gmail.com
Michael Bonilla Orjuela
michbon@gmail.com
Estudiantes Maestría en Educación y Transformación Digital,
Universidad de Manizales
John Alejandro Cardona Valencia
Profesor Universidad de Manizales
acardona@umanizales.edu.co

Introducción

En los contextos rurales de Colombia, las limitaciones de conectividad siguen siendo uno de los mayores desafíos para garantizar el acceso equitativo a la educación. Sin embargo, estas condiciones también abren la posibilidad de innovar desde la creatividad pedagógica y el aprovechamiento de tecnologías adaptadas al entorno. Bajo esa premisa, la presente ponencia comparte los resultados de una experiencia desarrollada en la Institución Educativa San Luis Beltrán – Sede La Julia, ubicada en zona rural del municipio de Neiva, Huila, donde se implementó el software educativo offline Kolibri como mediador del aprendizaje.

El proyecto se fundamenta en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, buscando fortalecer tres de ellas —la musical-rítmica, la interpersonal y la

intrapersonal—, identificadas como predominantes en los estudiantes de octavo y noveno grado. A través de una propuesta pedagógica estructurada en fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación, se desarrollaron actividades digitales que no dependieron de la conexión a internet, pero sí de una planeación didáctica intencionada y contextualizada.

Esta experiencia demuestra que la innovación educativa no siempre requiere conectividad, sino pertinencia, sentido pedagógico y tecnologías accesibles. Kolibri se convirtió en una herramienta que permitió integrar recursos digitales, promover la autonomía, la autorregulación y la motivación de los estudiantes, al tiempo que contribuyó al cierre de la brecha digital y al fortalecimiento de una educación rural más inclusiva y significativa.

Desarrollo

El punto de partida de esta experiencia fue una realidad común en muchas zonas rurales del país: la falta de conectividad limita el acceso a recursos digitales y genera brechas significativas en el aprendizaje. Frente a ello, surgió la pregunta por cómo aprovechar la tecnología sin depender de internet, para fortalecer las capacidades cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes.

La respuesta se encontró en Kolibri, un software educativo de código abierto que funciona sin conexión y permite cargar contenidos digitales adaptados al contexto. Su implementación en la Institución Educativa San Luis Beltrán – Sede La Julia, con estudiantes de octavo y noveno grado, se convirtió en una oportunidad para demostrar que la transformación digital también puede gestarse en escenarios con baja infraestructura tecnológica.

El proyecto se fundamentó en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que plantea que la inteligencia no es una sola capacidad medible, sino un conjunto de potencialidades que pueden desarrollarse mediante estrategias adecuadas. A partir de un diagnóstico inicial, se identificaron tres inteligencias

predominantes en los estudiantes: la musical-rítmica, la intrapersonal y la interpersonal. En torno a ellas, se diseñaron actividades específicas, cargadas en Kolibri Studio y luego ejecutadas desde los dispositivos locales, sin necesidad de conexión a internet.

Durante la implementación —que se extendió por tres meses— los estudiantes trabajaron en sesiones semanales que combinaban el uso autónomo del software con momentos de acompañamiento docente. Las actividades promovieron el reconocimiento auditivo, la expresión emocional a través de la música, la autorreflexión, la empatía y el trabajo colaborativo. En este proceso, el rol del docente cambió: pasó de ser transmisor de información a mediador del aprendizaje, observando, orientando y registrando los avances mediante rúbricas, formatos de observación y autoevaluaciones.

Resultados

Los resultados fueron contundentes. El 100% de los estudiantes alcanzó niveles altos o superiores en las inteligencias trabajadas, mostrando avances significativos en autonomía, motivación, autorregulación emocional y habilidades sociales. Además, se fortaleció la autoconfianza y la capacidad de aprender de manera independiente, demostrando que la educación digital no depende de la conexión, sino de la intención pedagógica.

Esta experiencia no solo transformó las dinámicas del aula, sino que también generó una nueva visión de la tecnología como herramienta para la inclusión y la equidad educativa. En un entorno donde la conectividad parecía una barrera, Kolibri se convirtió en un puente entre la innovación y la realidad rural, evidenciando que el acceso al conocimiento puede construirse desde la creatividad, la planeación y el compromiso docente.

Asimismo, La implementación del software Kolibri en la Institución Educativa San Luis Beltrán – Sede La Julia permitió evidenciar resultados pedagógicos, tecnológicos y humanos altamente significativos.

En primer lugar, desde el diagnóstico inicial se identificaron como predominantes las inteligencias intrapersonal, musical-rítmica e interpersonal, lo que orientó el diseño de las actividades desarrolladas en Kolibri Studio. A partir de esta base, se construyeron canales personalizados de aprendizaje, con contenidos multimedia, videos, ejercicios y guías adaptadas a cada tipo de inteligencia.

Durante tres meses de aplicación, los estudiantes participaron activamente en sesiones semanales, combinando el trabajo autónomo con el acompañamiento docente. La evaluación cuantitativa y cualitativa mostró avances evidentes:

En la inteligencia musical-rítmica, el 78,9% de los estudiantes alcanzó un nivel superior, fortaleciendo su capacidad para reconocer sonidos, reproducir ritmos y expresar emociones a través de la música.

En la inteligencia intrapersonal, el 100% obtuvo un desempeño superior, destacándose en autoconocimiento, autorregulación emocional y reflexión personal.

En la inteligencia interpersonal, el 52,6% alcanzó el nivel superior y el 47,4% el nivel alto, lo que demuestra un incremento en la colaboración, la empatía y la resolución de conflictos.

Estos resultados cuantitativos fueron respaldados por las observaciones cualitativas: los estudiantes mostraron mayor motivación, compromiso y confianza en sus propias capacidades. El uso del software fomentó la autonomía, la participación activa y el aprendizaje autorregulado, generando un ambiente de aula más dinámico, participativo e inclusivo.

Además, los docentes valoraron positivamente la facilidad de uso de Kolibri, su capacidad para funcionar sin internet y su pertinencia en contextos rurales, señalando que la herramienta facilitó una enseñanza más diferenciada y equitativa.

En síntesis, la experiencia demostró que el aprendizaje mediado por tecnologías offline puede ser tan efectivo —o incluso más— que las estrategias digitales tradicionales, siempre que exista una intención pedagógica clara, una planeación coherente y un acompañamiento docente comprometido. Kolibri no solo fortaleció las inteligencias múltiples, sino que también contribuyó a reducir la brecha digital y a reafirmar que la innovación educativa puede florecer incluso en los lugares donde la conectividad no llega.

Conclusiones

La experiencia desarrollada en la Institución Educativa San Luis Beltrán – Sede La Julia confirmó que la innovación educativa no depende de la conectividad, sino de la intención pedagógica y del compromiso docente. El uso del software offline Kolibri demostró ser una alternativa viable y efectiva para fortalecer las inteligencias múltiples en contextos rurales, ofreciendo igualdad de oportunidades a estudiantes que históricamente han estado al margen de la transformación digital.

Se concluye que, a través de actividades diseñadas con propósito, es posible estimular las dimensiones musical, interpersonal e intrapersonal de los estudiantes, favoreciendo la autonomía, la autorregulación emocional, la empatía y el aprendizaje colaborativo. Más allá de las cifras, la propuesta permitió despertar el interés, la motivación y la confianza de los jóvenes en sus propias capacidades, generando un impacto tangible en su desarrollo personal y académico.

Asimismo, el proyecto puso en evidencia que la tecnología sin conexión puede convertirse en un puente hacia la equidad educativa, siempre que se articule con estrategias pedagógicas contextualizadas. Kolibri se consolidó como una

herramienta que no solo transmite contenidos, sino que potencia la creatividad, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes.

Finalmente, esta experiencia deja una enseñanza fundamental: la verdadera transformación digital en la educación no consiste en tener más recursos tecnológicos, sino en usarlos con sentido pedagógico, pertinencia social y compromiso humano. En este caso, la escuela rural se convirtió en un laboratorio de innovación, demostrando que la educación del siglo XXI puede construirse incluso sin internet, pero nunca sin propósito.

Referencias

Bolaño-García, M. & Duarte-Acosta, N. Una revisión sistemática del uso de la Inteligencia Artificial en la educación. *Rev Colomb Cir*, *39,* 51-63. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-75822024000100051

Caldera Ortiz, J.J., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2018). Neuropsicología y educación: Creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en Educación primaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica,* *36*(2), 123-143. https://doi.org/10.14201/et2018362123143

Chavarro Aldana, A. N., Laiseca Barrera, C. A., Penagos Ibarra, M. P., & Salazar Aristizábal, S. A. (2019). *El uso de aplicaciones offline en la enseñanza de las Ciencias Naturales*. Universidad Surcolombiana.

Fernández-Reyes, M. T (2019). Las inteligencias múltiples como modelo educativo del siglo XXI. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 205-214

Implementación de Kolibri para la formación de docentes usando TaRL. (2021). Red PAL https://palnetwork.org/kolibri-implementation-for-teacher-training-using-tarl/?utm_sourc

Learning Equality. (2021). Kolibri FLY: Expandingaccess to quality learning forrefugees.

Learning Equality. (2023). *Kolibriuserguide*.https://kolibri.readthedocs.io

Learning Equiality (2024). AboutKolibri.

https://learningequality.org/kolibri/about-kolibri/?utm_source=chatgpt.com

UNIVERSIDAD DE MANIZALES®

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Escuela de **Educación**

I Congreso Internacional Pedagogías y Saberes Educativos

Nodo 4: Educación Socioemocional y Convivencia

Nodo 4: Educación Socioemocional y Convivencia

Líderes de Nodo 4:

Claudia Esperanza Cardona
Profesora Universidad de Manizales
esper@umanizales.edu.co

Juan Carlos Rodríguez Rengifo
juancarlosr@umanizalez.edu.co
Profesor Universidad de Manizales

Diana Carolina Fandiño
Profesora Universidad de Manizales
dfandino@umanizales.edu.co

Juan Camilo Aguirre
Profesor Universidad de Manizales
jcaguirre66779@umanizales.edu.co

César Augusto Agudelo Gómez
Profesor Universidad de Manizales
c.agudelogomez@umanizales.edu.co

Jiminson Riascos
Profesor Universidad de Manizales
jiminson@umanizales.edu.co

Gloria del Carmen Tobón Vásquez
Profesora Universidad de Manizales
gctobon@umanizales.edu.co

Luis Miguel Vélez Salazar
Profesor Universidad de Manizales
lvelez@umanizales.edu.co

En el desarrollo del nodo denominado Educación socioemocional y convivencia, la conversación se centró en reconocer el papel fundamental de las emociones, las relaciones y el clima escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de las ponencias presentadas, se evidenció que la formación de los estudiantes no puede desligarse del fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos.

Las experiencias compartidas mostraron cómo, desde diferentes contextos educativos, se están implementando estrategias pedagógicas que promueven la convivencia, el respeto por la diversidad y el bienestar emocional, integrando tanto metodologías activas como el uso intencionado de herramientas tecnológicas. Asimismo, se resaltó la importancia del rol del docente como mediador y acompañante en la construcción de ambientes seguros y significativos.

En conjunto, lo conversado en el nodo aporta a este enfoque al evidenciar que la educación socioemocional no es un componente aislado, sino un eje transversal que fortalece la convivencia escolar y potencia aprendizajes más humanos, reflexivos y contextualizados.

Configuración del propósito de vida infantil a través de la resiliencia, la empatía y el altruismo: aproximaciones desde la experiencia escolar en la educación básica primaria

Derly Alejandra Sanabria
Estudiante Doctorado Formación y Diversidad
daleja123@hotmail.com
Claudia Esperanza Cardona López
Profesora Universidad de Manizales
esper@umanizales.edu.co

Introducción

Las capacidades humanas como la resiliencia, la empatía y el altruismo constituyen pilares fundamentales para el desarrollo integral de la infancia y la construcción de un propósito de vida significativo durante la educación básica primaria. Esta investigación doctoral propone un análisis crítico de las experiencias de vida infantil en contextos escolares diversos, examinando cómo estas capacidades inciden en el bienestar psicosocial y la formación identitaria de los niños y niñas.

Este estudio se sitúa dentro de las tendencias contemporáneas de la psicología y la educación, destacando la urgencia de fortalecer prácticas pedagógicas que promuevan la humanización de los procesos educativos y la formación de sujetos solidarios y comprometidos socialmente.

Actualmente, la escuela se considera uno de los espacios más seguros y determinantes para la formación integral infantil, al ser el contexto donde los niños y niñas pasan gran parte de su vida interactuando con pares y docentes. Este escenario plural permite el intercambio de saberes, experiencias y habilidades, constituyéndose en un terreno fértil para el desarrollo, afianzamiento y expresión de capacidades como la resiliencia, la empatía y el altruismo.

La literatura señala, por ejemplo, que la empatía se despliega en el ámbito escolar facilitando vínculos emocionales entre pares y maestros, promoviendo la seguridad en el aprendizaje y las relaciones interpersonales (Chang, 2003). Por ello, se seleccionó como población de análisis a los estudiantes de educación básica primaria de la ciudad de Popayán (Cauca), caracterizados por la búsqueda permanente de validación social y para quienes el contexto socioeducativo resulta determinante en su formación integral (Piaget, 1997).

El presente estudio otorga centralidad a la triada SER REAL, entendida como la convergencia de resiliencia, empatía y altruismo en el desarrollo infantil, examinando los distintos niveles en que estas capacidades se manifiestan a partir de las historias de vida de los estudiantes. Se parte del reconocimiento de la diversidad como valor esencial para la convivencia y la justicia social (Dussan, 2021). Así, la estrategia SER REAL busca explorar, desde la vivencia escolar, cómo estas capacidades humanas posibilitan el descubrimiento y consolidación del propósito vital, considerando además contextos marcados por retos socioeconómicos, desplazamiento y migración.

La adversidad, lejos de ser un obstáculo insalvable, aparece como catalizador del desarrollo de habilidades sociales, tal como señala Cyrulnik (2018) en su abordaje de la resiliencia. La empatía, desde la perspectiva de Goleman (1995), se revela igualmente vital en la edificación del éxito educativo y social al permitir la identificación con las experiencias del otro. Finalmente, el altruismo, conceptualizado a partir de Freire (1970), se asocia a una educación liberadora, donde la solidaridad y el compromiso por el bien común, incluso a costa de sacrificios individuales, configuran el ideario educativo y social contemporáneo.

Desarrollo

La idea central de esta investigación radica en el análisis profundo de las experiencias vitales de estudiantes de primaria, utilizando metodologías cualitativas

que reconocen la singularidad y diversidad de sus trayectorias. Se asume un enfoque fundamentado en la psicología positiva y la pedagogía humanista, valorando la resiliencia, la empatía y el altruismo como capacidades susceptibles de ser promovidas en el ámbito escolar.

La estrategia SER REAL se convierte en el eje desde el cual se indagan las formas en que estas habilidades se expresan en la cotidianidad escolar, en el afrontamiento de la adversidad y en la cooperación solidaria entre pares. El análisis considera testimonios, relatos de vida y la valoración conceptual y procedimental de estas capacidades en la práctica educativa.

Resultados

Los hallazgos evidencian la importancia de integrar la promoción de la resiliencia, la empatía y el altruismo en las políticas y prácticas escolares, dado su efecto transformador en la elaboración de proyectos de vida dotados de sentido, autonomía y corresponsabilidad social. Se subraya la necesidad de construir modelos pedagógicos sistemáticos para el fortalecimiento de estas capacidades, capaces de propiciar ambientes escolares seguros, inclusivos y emocionalmente sanos.

Como corolario, se propone un modelo explicativo y una serie de recomendaciones para docentes, directivos y familias, orientadas a cimentar el propósito de vida infantil sobre la base de los valores humanos y el compromiso activo con la sociedad.

Referencias

Bernal-Chaparro, D. S. (2023). *Estudio exploratorio sobre los factores asociados a la resiliencia en niños, niñas y adolescentes expuestos a maltrato infantil severo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. https://repositorio.unal.edu.co/items/03d58144-6788-4f7a-b469-d295b739860b Cardona-López, C. E., & Guarín-Jurado, G. (Comps.). (2021).

Significados y sentidos de la diversidad en la vida contemporánea. Fondo Editorial, Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Chang, L. (2003). *Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors.* Child Development, 74(2), 535-538.

Fernández Gómez, A. J. (2022). *Cultura de la empatía en niños y niñas frente al desplazamiento forzado: Un aporte a la Cátedra de la Paz* [Trabajo de grado, Magíster en Educación para la Paz, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/14cd4d7a-5426-4655-8b6a-012ecf285d5b/content

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* Bantam Books.

Leontopoulou, S. (2010). Un estudio exploratorio del altruismo en niños griegos: relaciones con la empatía, resiliencia y el clima de aula. *Psychology, 1*(5), 377–385.

Moral-González, O. (2016). *La resiliencia en el entorno educativo: intervención educativa con niños de 5 años* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid (UVaDoc).

Piaget, J. (1997). *El juicio moral en el niño.* Fontamara.

Pod Cats Aprendamos Juntos (2018). [Podcast de audio]. BBVA.

United Nations Children's Fund. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations.

Gestión emocional en padres de primera infancia: efectos del estilo parental vivido y los procesos de restauración emocional

Wilmer Ossa Tobar
wilmerossa@gmail.com
Yuliana Jaramillo Ortiz
yulianajortiz05@gmail.com

Resumen

La presente investigación analiza la gestión emocional de los padres de familia de la Escuela Maternal Sembradores de Dios de Cali, articulándola con los estilos parentales vividos en su niñez y los procesos de restauración emocional en la vida adulta. Para tal fin, se aplicó una encuesta tipo Likert sobre estilos parentales y una entrevista semiestructurada sobre gestión emocional, estilo parental recibido y procesos de restauración emocional. Se evidenció predominio del estilo autoritativo, bajos niveles de autoritarismo y permisividad moderada.

Los hallazgos muestran dificultades en la regulación del enojo, infancias marcadas por disciplina rígida y procesos espirituales o terapéuticos de restauración emocional que fortalecen la parentalidad actual. La integración metodológica evidencia que los procesos de restauración emocional y la reflexión crítica sobre la crianza vivida favorecen prácticas parentales más conscientes y autoritativas. Finalmente, se hace una propuesta educativa basada en talleres que fortalezcan la gestión emocional y promuevan estilos parentales asertivos en los padres de la institución.

Palabras clave: Gestión emocional, Estilos parentales, Restauración emocional, Padres de familia.

Introducción

En Colombia persisten prácticas de crianza basadas en castigos físicos o emocionales como mecanismos de control conductual. La Consulta Nacional 2021 confirma que golpear, humillar, amenazar o rechazar son estrategias aún frecuentes. Estos patrones dificultan el desarrollo emocional infantil y afectan la capacidad parental para validar y regular emociones.

En la Escuela Maternal Sembradores de Dios de Cali se observa que la gestión emocional de los padres está influenciada por el estilo parental recibido en su infancia y por sus procesos de restauración emocional. Comprender estas dinámicas es fundamental para fortalecer la parentalidad positiva en contextos educativos y comunitarios.

Justificación

La gestión emocional parental constituye un eje fundamental en el desarrollo socioemocional de los niños, especialmente durante la primera infancia, etapa en la cual los hijos dependen casi por completo del acompañamiento afectivo, regulatorio y formativo de sus cuidadores. En el contexto colombiano, esta función parental enfrenta importantes desafíos derivados de prácticas culturalmente arraigadas, donde la disciplina violenta o coercitiva continúa siendo utilizada como estrategia principal para controlar conductas infantiles.

La Consulta Nacional 2021 sobre prácticas de crianza, liderada por la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia y la Corporación Juego y Niñez, evidenció que acciones como golpear, humillar, rechazar o amenazar siguen siendo ampliamente utilizadas, pese a sus efectos negativos en el bienestar emocional de los niños.

Estas prácticas, frecuentemente heredadas de generación en generación, revelan una profunda necesidad de comprender cómo las experiencias de crianza vividas por los padres influyen en sus propias formas de gestionar las emociones y establecer vínculos con sus hijos. Así pues, comprender la gestión emocional de los padres exige considerar tanto su historia personal como los recursos emocionales que han desarrollado en la vida adulta.

En la Escuela Maternal Sembradores de Dios de Cali, se observa que muchos padres reconocen dificultades al enfrentar emociones intensas, especialmente el enojo, la frustración y el cansancio. Estas dificultades generan tensiones en los procesos de crianza e impactan la forma en que los padres se relacionan con sus hijos. Sin embargo, también se identifican elementos valiosos: un deseo explícito de no repetir patrones autoritarios vividos en la niñez, esfuerzos por fortalecer la comunicación y la empatía, y la participación en procesos de restauración emocional de tipo espiritual o terapéutico.

La relevancia de este estudio radica en identificar cómo estos dos elementos —estilos parentales heredados y procesos de restauración emocional— interactúan para moldear la gestión emocional actual de los padres. Ello permite comprender qué factores favorecen o dificultan el desarrollo de un estilo parental autoritativo, caracterizado por el equilibrio entre afecto y límites, y ampliamente reconocido en la literatura como el estilo más protector para el desarrollo infantil.

Asimismo, esta investigación aporta a la institución educativa información útil para diseñar programas formativos dirigidos a fortalecer las competencias emocionales de los padres. La educación emocional parental es un campo emergente en Colombia y resulta clave para prevenir la reproducción de patrones de disciplina violenta, mejorar la convivencia familiar y promover entornos socioemocionales saludables.

Referente conceptual

Bisquerra (2009) plantea que la gestión emocional integra conciencia, regulación y autonomía emocional.

Baumrind (1966, 1991) propone tres estilos parentales: autoritativo, autoritario y permisivo.

Bradshaw (1988, 1990, 1992) sostiene que las heridas de la infancia influyen en la vida adulta y que la sanidad emocional se construye a partir del reconocimiento del "niño interior herido" y la reparentalización.

Objetivo general

Comprender la gestión emocional de los padres de la Escuela Maternal Sembradores de Dios, considerando la influencia del estilo de crianza recibido y los procesos de restauración emocional

Objetivos específicos

1. Identificar la influencia del estilo parental experimentado en la niñez sobre la gestión emocional actual.

2. Describir cómo la restauración emocional favorece la gestión emocional parental.

3. Diseñar talleres grupales que potencien la gestión emocional y promuevan estilos parentales asertivos.

Metodología

Enfoque cualitativo, diseño fenomenológico y estrategia de plan de acción. Se aplicó una encuesta de estilos parentales (50 ítems Likert) a siete padres y madres de familia con hijos entre los 1 y los 5 años, y posteriormente una entrevista semiestructurada sobre gestión emocional, estilo parental recibido y restauración emocional. Se calcularon medias por estilo parental, correlaciones

sociodemográficas y se realizó codificación temática de las entrevistas. Finalmente, se integraron los hallazgos mediante triangulación.

Resultados

– Estilo autoritativo predominante.

– Autoritarismo bajo y permisividad moderada.

– Dificultad para regular el enojo.

– Infancias caracterizadas por disciplina coercitiva y bajo diálogo.

– Procesos de restauración emocional mediante fe, perdón y terapia.

– Deseo consciente de no repetir patrones vividos en la infancia.

Conclusiones

1. El estilo autoritativo predomina en los padres participantes.

2. Las experiencias autoritarias de la infancia condicionan la gestión emocional actual.

3. La regulación emocional es el principal desafío.

4. La restauración emocional favorece el desarrollo del estilo autoritativo.

Recomendaciones

Para los padres:

– Fortalecer estrategias de regulación emocional.

– Consolidar el estilo autoritativo: afecto + límites.

– Continuar procesos de restauración emocional.

Para la institución:

– Crear talleres de gestión emocional.

– Ofrecer formación sobre estilos parentales.

– Integrar procesos de restauración emocional que favorezcan el estilo de paternidad autoritativo.

Referencias

Baumrind, D. (1966). *Effects of authoritative parental control on child behavior*. Child Development, 37(4), 887–907.

Baumrind, D. (1991). *Effective parenting during the early adolescent transition.* In P. A.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Modelos de educación emocional. *Revista de Educación, 342,* 191–215.

Bradshaw, J. (1988). *Healing the shame that binds you.* Health Communications.

Bradshaw, J. (1990). *Homecoming: Reclaiming and championing your inner child*. Bantam.

La gestión emocional en docentes de ciencias de la salud: una práctica pedagógica que fomenta los entornos saludables

Juan Carlos Rodríguez Rengifo

Profesor Universidad de Manizales

juancarlosr@umanizalez.edu.co

Introducción

La docencia en ciencias de la salud no se limita a la transmisión de conocimientos técnicos y disciplinares; implica también la gestión de dimensiones emocionales que inciden en la calidad del proceso educativo. En este contexto, la formación docente debe incorporar competencias emocionales que favorezcan entornos pedagógicos saludables, donde el bienestar de los actores educativos sea un eje central. Esta reflexión surge de una experiencia investigativa orientada a comprender cómo la gestión emocional se integra en la práctica pedagógica y cómo contribuye a la construcción de espacios educativos más inclusivos y humanizados.

Desarrollo

La idea central se fundamenta en reconocer que la práctica pedagógica en salud exige un enfoque integral que trascienda lo cognitivo y lo procedimental. Las emociones, lejos de ser elementos periféricos, constituyen factores determinantes en la interacción docente-estudiante y en la calidad del clima educativo. Desde un estudio de caso con enfoque cualitativo, se diseñó una acción pedagógica y comunitaria que permitió explorar las experiencias de cinco docentes mediante entrevistas semiestructuradas, observación no participante y registro en diario de campo.

Los hallazgos revelan que la gestión emocional no solo mejora el bienestar subjetivo del docente, sino que también impacta en la percepción de los estudiantes sobre el

ambiente de aprendizaje. Este resultado se alinea con planteamientos de Bisquerra (educación emocional), Diener (bienestar subjetivo) y Salanova (clima laboral), quienes destacan la relación entre competencias emocionales y calidad educativa.

La reflexión invita a considerar la formación en gestión emocional como una práctica pedagógica estratégica, capaz de transformar la cultura institucional y promover entornos saludables que potencien el desarrollo personal y profesional.

Marco teórico

Gestión emocional

Diversas teorías coinciden en que la gestión emocional consiste en la capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales, creando mecanismos que le permitan expresarse adecuadamente en distintas situaciones sin generar impactos emocionales negativos en sí misma ni en los demás.

De acuerdo con Hernández y Ramos (2018), el manejo adecuado de las emociones favorece el desarrollo de competencias que facilitan la transmisión de los conceptos propuestos por el docente en el aula. Cuando el educador mantiene un equilibrio emocional, los estudiantes se preparan para afrontar diversas circunstancias con serenidad, lo que convierte el aprendizaje en un proceso significativo.

Por su parte, Bisquerra (2003) señala que la educación emocional busca desarrollar competencias emocionales mediante un proceso educativo continuo y permanente, orientado al crecimiento integral de la persona y a su preparación para la vida.

Para alcanzar un control emocional adecuado, el docente debe asumir el rol de “director de orquesta” en la expresión emocional, interiorizando sus experiencias y transformándolas en herramientas que le permitan resolver situaciones de manera efectiva. Esta riqueza se refleja en el aula, donde los estudiantes —los músicos— aprenden a mantener la armonía emocional para comprender la “melodía” y utilizar

sus emociones como instrumentos. Una indicación errónea, fuera del “pentagrama emocional”, puede alterar la obra educativa.

El equilibrio emocional, fruto de la educación emocional, permite cumplir objetivos que Bisquerra resume en: reconocer las propias emociones; identificar las emociones ajenas; regular las emociones propias; prevenir efectos nocivos de emociones negativas; generar emociones positivas; automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; y aprender a fluir.

Dado que la gestión emocional es un proceso educativo continuo que permea el currículo y permanece en cada individuo —docentes y estudiantes—, es necesario regular las situaciones según el contexto. De lo contrario, se corre el riesgo de desviar la ruta hacia los objetivos. Por ello, se recomienda que el docente esté atento tanto a sus manifestaciones emocionales como a las de sus estudiantes, especialmente cuando los cambios contextuales puedan afectar la percepción de los contenidos y el comportamiento frente a los impactos emocionales.

Práctica pedagógica

La práctica se entiende como la acción que puede desarrollarse en cualquier etapa del proceso formativo del maestro, diseñada para articular el componente teórico con la acción profesional. Montoya y Arroyave afirman que “la práctica es una réplica de la vida profesional del futuro maestro”. En este sentido, la práctica pedagógica constituye un elemento esencial en la formación docente y debe ser abordada en los planes de estudio y estrategias curriculares.

Cuando la práctica pedagógica se sustenta en principios sólidos y coherentes, facilita la construcción de relaciones significativas entre el docente y sus estudiantes. La enseñanza se convierte en una guía para la experimentación y la adquisición de nuevos saberes, promoviendo la autonomía y la capacidad crítica del estudiante. A través de este proceso, los docentes adquieren herramientas metodológicas que fortalecen sus competencias pedagógicas.

Freire plantea que la práctica pedagógica debe fundamentarse en el diálogo, la conciencia crítica y la participación activa del estudiante. Su propuesta rechaza la educación tradicional que concibe al alumno como receptor pasivo y promueve una educación dialógica, basada en la interacción entre educador y estudiante. Además, sostiene que el proceso educativo debe ser ético, respetuoso y orientado a la justicia social, ofreciendo espacios para explorar saberes que impulsen el desarrollo profesional.

En este marco, la planificación de las clases se convierte en un componente clave. El docente debe seleccionar estrategias que garanticen aprendizajes significativos y coherentes con el plan de clase. Si los resultados no se alcanzan, es necesario revaluar la metodología aplicada.

La Ley General de Educación establece que la formación de educadores debe orientarse a "formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo" (art. 109). Esto implica fortalecer la práctica pedagógica como pilar del proceso formativo.

En consecuencia, la preparación docente favorece el desarrollo de competencias profesionales que permiten dominar un campo disciplinar y mejorar las estrategias de enseñanza. La enseñanza efectiva exige tanto habilidades socioemocionales como destrezas intelectuales, las cuales se perfeccionan mediante la práctica.

Entornos saludables

Los entornos saludables se conciben como espacios que favorecen la salud y brindan protección frente a factores de riesgo, promoviendo la autonomía y la capacidad de las personas. Este concepto, atribuido a Florence Nightingale —pionera de la enfermería moderna en el siglo XIX—, surge de su preocupación por

la relación entre el ambiente y la salud humana, especialmente en el contexto del crecimiento urbano y la industrialización. En aquella época, se pensaba que enfermedades como el cólera y la fiebre tifoidea eran causadas por “miasmas”, es decir, vapores nocivos provenientes de condiciones insalubres, lo que impulsó reformas sanitarias orientadas a mejorar la higiene urbana.

En esta línea, la OMS y la OPS promueven la creación de espacios que favorezcan el bienestar y prevengan enfermedades, considerando factores ambientales, sociales y económicos en diversos contextos, incluido el educativo. La OPS desarrolló la estrategia “Escuelas Promotoras de Salud”, a la cual Colombia se adhirió, integrando la promoción de la salud en el entorno escolar. Esta iniciativa plantea que las instituciones educativas deben ser lugares que fomenten el bienestar físico, mental y social, lo que dio origen al documento Lineamientos nacionales para la aplicación y el desarrollo de las estrategias de entornos saludables del Ministerio de Salud y Protección Social.

Dichos lineamientos buscan mejorar las condiciones de salud y bienestar en las instituciones educativas, promoviendo hábitos saludables y ambientes seguros para estudiantes y docentes, con énfasis en el bienestar físico, psicosocial, la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad.

La creación de entornos educativos saludables se relaciona con la teoría de Abraham Maslow, quien sostiene que el desarrollo humano depende de la satisfacción progresiva de las necesidades, desde las fisiológicas y de seguridad hasta la autorrealización. Según Maslow, sin un entorno educativo seguro y saludable, docentes y estudiantes no pueden alcanzar su máximo potencial, lo que convierte esta propuesta en una política de bienestar y en una condición indispensable para el desarrollo integral.

Resultados y conclusiones

La experiencia analizada confirma que la gestión emocional es un componente esencial en la docencia universitaria, especialmente en áreas como ciencias de la salud, donde las demandas cognitivas y afectivas son elevadas. Incorporar estas competencias en la práctica pedagógica contribuye a la creación de espacios educativos más humanizados, resilientes y orientados al bienestar. Además, se plantea la necesidad de avanzar hacia modelos formativos que integren la dimensión emocional como parte del currículo docente, favoreciendo una educación inclusiva y transformadora.

Este enfoque no solo mejora la calidad del proceso educativo, sino que también fortalece la salud mental y el equilibrio emocional de quienes enseñan y aprenden, consolidando entornos que promuevan la sostenibilidad del bienestar en la educación superior.

Este enfoque no solo mejora la calidad del proceso educativo, sino que también fortalece la salud mental y el equilibrio emocional de quienes enseñan y aprenden, consolidando entornos que promuevan la sostenibilidad del bienestar en la educación superior.

La gestión emocional constituye un eje fundamental en el diseño pedagógico, pues se refleja en la seguridad que proyecta el docente y en el impacto que genera sobre el aprendizaje del estudiante. Tal como lo plantea Bisquerra, existe una relación estrecha entre la resiliencia emocional del docente y su capacidad para implementar estrategias que fortalezcan las competencias del estudiante, contribuyendo a la creación de entornos educativos saludables.

La preparación emocional del profesorado y el establecimiento de vínculos empáticos con sus estudiantes son esenciales, ya que facilitan una conexión directa con la organización lógica del pensamiento y posibilitan una práctica pedagógica más efectiva. En este sentido, resulta prioritario promover espacios que favorezcan

la educación emocional, el entrenamiento en habilidades emocionales y la orientación afectiva, tal como lo propone Bisquerra, para garantizar la adaptación del docente a diversos contextos.

Cuando los docentes logran un manejo adecuado de sus emociones, se incrementa la claridad en el diseño de estrategias pedagógicas, en la estructuración de contenidos y en la creación de ambientes propicios para el aprendizaje. Esto repercute en la calidad de la práctica pedagógica, sustentada en un pensamiento equilibrado y abierto a las oportunidades que ofrece el entorno para el uso pertinente de los recursos.

Este escenario plantea un reto y una oportunidad para las universidades: acompañar activamente a los docentes en el desarrollo de estrategias que fortalezcan su madurez emocional y su capacidad reflexiva. Las instituciones no pueden permanecer ajenas a la dimensión emocional del profesorado, sino que deben responder a la necesidad de educar en la gestión emocional dentro y fuera del aula, como condición indispensable para consolidar entornos educativos saludables.

Referencias

Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido.* Paz e Terra, Ed.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 95-114. https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI.

Maslow, A. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Sage Publications, Inc.

Hernández, C. A., & Ramos, J. R. (2018). La Inteligencia emocional y la práctica docente en profesores investigadores. *Ride – Revista Iberoamericana para*

la Investigación y el Desarrollo educativo, 9(17), 1-29. 10.23913/ride.v9i17.387

Montoya, N.E. y Arroyave, D.I. (2023). La práctica pedagógica como fundamento de ser maestro. *Actualidades Pedagógicas*(79), https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.4

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2009). Entornos Laborales Saludables: Fundamentos y Modelo de la OMS - Contextualización, Prácticas y Literatura de Apoyo. [En línea] 2009. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44466/9789243500249_spa.pdf.

Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional.* Graó.

Ley 115 de 1994. *Diario Oficial No. 41214* (1994 Feb-08) - http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html, febrero 8 de 1994.

Bostridge, M., & Nightingale (2008), *The Making of an Icon.* Amazon.

Organización Panamericana de la Salud (OPS) & Organización Mundial de la Salud OMS/OPS. (1995). *Entornos saludables y desarrollo territorial en Colombia: Impulso al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio con equidad.* (OMS). [En línea] 1995.

Configuración de subjetividades no normativas en la escuela: exploración fenomenológica de las prácticas de resistencia y reconocimiento

Cristian Andrés Ocampo
Estudiante, doctorado en pedagogías y saberes educativos, Universidad de Manizales
cocampo119864@umanizales.edu.co
Claudia Esperanza Cardona López
Profesora Universidad de Manizales
esper@umanizales.edu.co

Introducción

La escuela moderna, heredera de un proyecto ilustrado y homogeneizador, se constituye históricamente como un espacio de normalización donde la diferencia, lejos de ser celebrada, es a menudo sujeta a procesos de invisibilización, corrección o expulsión. Esta institución opera bajo un currículo oculto y explícito que privilegia ciertas identidades, corporalidades y trayectorias, generando una profunda tensión con las subjetividades juveniles no normativas.

El área problemática de esta investigación se sitúa precisamente en esta fisura: el encuentro conflictivo entre el mandato de uniformidad escolar y las diversas formas en que la juventud, particularmente aquella que desborda las categorías hegemónicas de género, sexualidad, clase o etnia, configura su ser y su estar en el mundo. Las experiencias de exclusión, marginación y violencia simbólica que atraviesan estos jóvenes no son meros accidentes pedagógicos, sino síntomas de una matriz institucional que omite el diálogo y el reconocimiento.

El ser humano es “un sujeto deseante que desea desear lo que le es negado como una forma de seguir deseando” (Butler, 2001, p. 142). En este contexto, la escuela se convierte en un escenario de lucha donde las expresiones de sí mismas se

traducen en actos de resistencia interpretados a menudo como indisciplina o fracaso, eludiendo el importante carácter político y comunicativo.

Este estudio se fundamenta en la convicción de que las resistencias juveniles no son obstáculos a superar, sino claves interpretativas para dilucidar los mecanismos de poder y las demandas de justicia que subyacen en la relación educativa. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, tal como la concibe Henry Giroux (2004), la escuela es un sitio de disputa cultural donde el conocimiento se produce en la intersección del poder, el lenguaje y la experiencia.

Las historias personales que los estudiantes aportan al entorno educativo deben ser examinadas críticamente, no solo para identificar omisiones o incoherencias, sino también para trascender la idea de que son meras colecciones de relatos diversos. Es esencial reconocer que estas narrativas se han constituido dentro de un marco de resistencia o antagonismo frente a las estructuras de poder hegemónicas.

En este marco, las narrativas de las subjetividades no normativas funcionan como contra-discursos que develan la ideología dominante y abren el horizonte hacia la posibilidad de la emancipación. El abordaje teórico se complejiza al integrar la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (2019), entendiendo la lucha por el reconocimiento como el motor de la formación de la identidad y de la crítica social. La exclusión escolar es, por lo tanto, una forma de menosprecio, una denegación del derecho a ser validado en la propia particularidad.

Así, se justifica la relevancia social, pedagógica y teórica de la investigación: socialmente, interpela la deuda democrática de la escuela; pedagógicamente, exige una revisión de las prácticas docentes; y teóricamente, articula marcos conceptuales para comprender la resistencia como un acto ético que reclama la validación del otro.

Metodología

Para abordar la riqueza y la complejidad de estas vivencias, esta investigación adopta un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, cuyo propósito es "volver a las cosas mismas", es decir, acceder al mundo vivido de los jóvenes. Mediante técnicas como la entrevista narrativa y el grupo de discusión, se busca suspender los juicios preestablecidos para capturar la esencia de las experiencias de reconocimiento o no reconocimiento que configuran las narrativas juveniles.

Esta matriz metodológica se alinea con el objetivo general de la investigación: el cual consiste en analizar, desde una perspectiva crítica y narrativa, la configuración y las formas de expresión de las subjetividades juveniles no normativas en el contexto escolar, con el propósito de comprender la relación dialéctica entre sus actos de resistencia y las prácticas educativas institucionales. La articulación es directa y rigurosa, pues el análisis fenomenológico (en su dimensión narrativa) provee la base empírica para el examen crítico de la relación dialéctica entre el yo que resiste y la institución que lo acoge o lo niega.

Objetivos

Los objetivos específicos de este estudio funcionan como etapas metodológicas y analíticas necesarias para alcanzar la meta general. En primer lugar, se busca identificar experiencias de reconocimiento o no reconocimiento que configuran las narrativas de los jóvenes para, acto seguido, analizar discursos y prácticas pedagógicas de docentes y directivos frente a estas resistencias, entendidas como oportunidades de diálogo. Esta triangulación permite ir del plano subjetivo al institucional, develando la brecha entre el ideal inclusivo y la práctica cotidiana.

Finalmente, el estudio se proyecta hacia la transformación al presentar el interés de formular criterios pedagógicos y fundamentos conceptuales para una pedagogía del reconocimiento. Esta propuesta no es menor; representa el punto de fuga del análisis crítico: la transición de la denuncia a la construcción de alternativas.

La investigación, aunque enfrentará retos inherentes al acceso a poblaciones vulnerables y a la inevitable tensión con los discursos hegemónicos, sostiene un potencial transformador. Su salida esperada es la cimentación de una pedagogía del reconocimiento que, inspirada en las luchas de los jóvenes y en el imperativo ético de la diversidad, oriente la transformación educativa hacia una escuela verdaderamente inclusiva y dialógica.

Desarrollo

Exposición de la idea central, argumentos o análisis de la experiencia:

Actualmente existe una dialéctica compleja y a menudo conflictiva entre las subjetividades juveniles no normativas y el contexto escolar institucional.

1. *El contexto escolar como matriz de exclusión*

Las identidades juveniles que divergían de la hegemonía escolar (ya sea por orientación sexual, género, clase, etnia o formas de expresión) suelen ser silenciadas, patologizadas o reducidas a categorías desviadas que niegan su legitimidad como sujetos de derecho.

En este contexto, las resistencias que emergen no pueden entenderse como simples actos de indisciplina, sino como discursos críticos mediante los cuales los jóvenes negocian, confrontan y resignifican las estructuras de poder que regulan la vida escolar. Estas prácticas expresivas funcionan como actos comunicativos que interpelan las lógicas institucionales y revelan tensiones profundas entre la diferencia y la normatividad educativa.

Desde la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (2019), la negación o el no reconocimiento de estas subjetividades constituye una lesión moral que impacta no solo en el desempeño académico, sino también en la construcción identitaria, la autorrealización y la participación democrática de los estudiantes. Por ello, abordar las experiencias de las subjetividades no normativas no es únicamente un asunto

pedagógico, sino un imperativo de justicia social y educativa, en tanto permite visibilizar las formas de opresión que persisten en la escuela y comprender las resistencias juveniles como oportunidades de diálogo, transformación institucional y ampliación de la democracia escolar.

En este sentido, identificar las necesidades del “Otro” a partir de sus experiencias, permite la construcción de saberes, donde la escuela puede dinamizar el proceso educativo, para así transformar la enseñanza y convertirla en un proceso de acciones y libertades individuales que generen un bien colectivo (Cardona, et al., 2021, 33).

2. El vacío teórico y la necesidad de articulación

Existe un vacío investigativo en la comprensión de la relación entre las narrativas de las subjetividades juveniles no normativas, las respuestas que ofrecen los actores educativos (docentes y directivos) y la posibilidad de desarrollar una pedagogía del reconocimiento que se exprese en las prácticas cotidianas de la escuela. Mientras gran parte de los estudios sobre resistencia se concentran en los actos observables o en sus efectos (como la indisciplina o el fracaso escolar), se descuida el proceso íntimo mediante el cual los jóvenes configuran el sentido de su propia no normatividad.

Esta investigación propone, por tanto, la exploración de cómo estos sujetos construyen significados sobre sí mismos y cómo esas construcciones se entrelazan con las dinámicas escolares que pueden habilitar o restringir su reconocimiento.

Asimismo, la tesis busca tender un puente entre dos tradiciones analíticas que suelen operar de manera separada: los estudios del reconocimiento, como los de Charles Taylor (2009), centrados en marcos macro-políticos y éticos, y las perspectivas de resistencia, influenciadas por Michel Foucault (2009), que se enfocan en las dinámicas micro-sociales.

El aporte original radica en analizar cómo prácticas educativas específicas (interacciones en el aula, gestiones del currículo oculto y modos cotidianos de regulación) median entre las micro-resistencias juveniles y la posibilidad o negación de un reconocimiento efectivo, articulando así los niveles micro y macro en una comprensión más integral de la experiencia escolar.

Retos y aprendizajes

Los retos radican en la complejidad de acceder, interpretar y visibilizar las experiencias de jóvenes con subjetividades no normativas, quienes suelen enfrentar barreras institucionales y culturales para el reconocimiento de su diferencia.

Entre los desafíos principales está la dificultad de romper los esquemas de normalización presentes en la escuela, identificar los matices de las resistencias juveniles y fomentar condiciones para la expresión auténtica de sus narrativas sin que sean subsumidas por discursos hegemónicos o estigmatizantes. Además, la postura fenomenológica exige al investigador una apertura empática y una reflexividad constante para no imponer sus propias interpretaciones, sino dialogar genuinamente con las experiencias de los participantes.

En cuanto a los aprendizajes posibles, el estudio puede propiciar una profunda reconfiguración de las prácticas pedagógicas, orientándolas hacia la inclusión y el reconocimiento de la diversidad juvenil. El encuentro con las voces y relatos juveniles permite a docentes y directivos cuestionar sus propios supuestos normativos, abrir espacios de diálogo y potenciar el sentido democrático de la escuela. El docente debe ser un mediador de la vida social y cultural:

Los intelectuales transformadores son sujetos móviles sensibles a los contextos cambiantes de la vida social contemporánea. El intelectual trasformador está comprometido en el acto de lucha —una política cultural, si se quiere — que busca nuevas formas de identidad y subjetividad, en el contexto de una profundización de la democracia (McLaren, 1991, p. 149).

Este proceso enriquece no solo la comprensión de la subjetividad escolar, sino que aporta criterios y fundamentos para transformar la educación desde una ética del reconocimiento y la justicia relacional.

Referencias

Butler, J. (2022). *Cuerpos que importan.* Paidós Editorial.

Butler, J. (2001*). Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Cátedra. Madrid.

Cardona, C., Garcés, B., & Mesa, V. (2021). Alteridad: la experiencia de ser diferentes Comprendiendo la alteridad que habitamos. En Cardona, Claudia & Jurado, German (Eds.). *Significados y sentidos de la diversidad en la vida contemporánea* (pp. 33-46). Fondo Editorial Universidad de Manizales.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores. Segunda Edición.

Giroux H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición.* Siglo Veintiuno Editores. Sexta Edición.

Honneth, A.I (2019). *Reconocimiento: Una historia de las ideas europea*. Ediciones Akal.

McLaren, P. (1991). Critical Pedagogy: constructing an arch of social dreaming and a doorway to hope. En: *The Sociology of Education in Canada.* No. 173 (1), pp. 137-160.

Taylor, Ch. (2009). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Fondo de Cultura Económica. Segunda Edición.

Infancias que construyen convivencia: Relatos y aprendizajes en escuelas rurales

Jhon Jeimer Giraldo
jhonjg127@gmail.com
Blanca Rosa Medaron Tirado
Rosablanca.m@hotmail.com
Diego Alexander Vásquez Vásquez
alexxxxxvasquez@gmail.com
Estudiantes, Maestría en Educación de la Universidad de Manizales
Claudia Esperanza Cardona López
Profesora Universidad de Manizales
esper@umanizales.edu.co,

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una sistematización desarrollada entre 2024 y 2025 en tres instituciones rurales colombianas, orientada a fortalecer la convivencia escolar mediante la resolución de conflictos y la implementación del manual de convivencia. El estudio involucró a estudiantes de quinto y sexto grado, con el propósito de identificar los significados que atribuyen a la convivencia escolar y realizar un análisis crítico de los manuales institucionales.

A partir de una línea de tiempo que recoge siete años de trayectoria, la investigación evidencia la centralidad de valores como el respeto, la amistad y el juego en la construcción de relaciones armónicas, así como la persistencia de desafíos asociados a conductas disruptivas y dificultades en la apropiación de normas. Los

hallazgos destacan la necesidad de promover estrategias pedagógicas contextualizadas que conviertan los conflictos en oportunidades de aprendizaje, subrayando la importancia de involucrar a toda la comunidad educativa y responder a la diversidad de los contextos rurales.

Palabras clave: Convivencia escolar, Juego en niños, Valores, Manuales de convivencia

Introducción

El presente artículo presenta los resultados de la sistematización denominada “Infancias que construyen convivencia: Relatos y aprendizajes en escuelas rurales”, desarrollada en la Institución Etnoeducativa Sagrado Corazón de Jesús, del municipio de San José de Uré; la Institución Educativa de Llanogrande, en Neira (Caldas); y la Institución Educativa Rural El Hatillo, del municipio de Barbosa (Antioquia). Su propósito central fue fortalecer la convivencia escolar a través de la resolución de conflictos y la adecuada implementación del manual de convivencia, con el fin de identificar los significados que los estudiantes atribuyen a la convivencia escolar y, a partir de allí, analizar los manuales de convivencia de dichas instituciones.

La sistematización se llevó a cabo entre los años 2024 y 2025 y se apoyó en una línea de tiempo que permitió recopilar información sobre las dinámicas relacionadas con la convivencia y la resolución de conflictos en las instituciones participantes; este ejercicio posibilitó un rastreo de los últimos siete años, evidenciando la necesidad de abordar en el aula la convivencia y el respeto hacia los demás como fundamentos esenciales de la vida escolar; en este sentido, la sistematización adquiere relevancia al ofrecer aprendizajes que trascienden el registro de dificultades, al reconocer en las narrativas estudiantiles elementos clave como el respeto, la amistad y el juego en la construcción de relaciones pacíficas.

Dichos hallazgos permiten proponer estrategias pedagógicas contextualizadas que favorezcan un clima escolar positivo y transformador, en el que los conflictos no se conciban como amenazas, sino como oportunidades de crecimiento personal y colectivo.

En coherencia con lo anterior, el objetivo general se orienta a fortalecer la convivencia escolar mediante la resolución de conflictos y la adecuada implementación del manual de convivencia, tomando como población de estudio a los estudiantes de los grados quinto y sexto de las instituciones participantes.

Para alcanzar este propósito, se plantea, en primer lugar, identificar los significados que los estudiantes atribuyen a la convivencia escolar, con el fin de comprender cómo perciben y experimentan este aspecto dentro de su vida académica y social; en segundo lugar, se busca analizar los manuales de convivencia escolar de cada institución, reconociendo tanto sus fortalezas como las oportunidades de mejora en su aplicación.

Finalmente, se propone diseñar estrategias pedagógicas orientadas a la promoción de la resolución pacífica de conflictos, en concordancia con los lineamientos establecidos en dichos manuales, aportando así al fortalecimiento integral de la vida escolar.

Justificación

La convivencia escolar y la resolución de conflictos son ejes fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes en los contextos educativos (Vélez, 2015, como se citó en Gallardo-Cerón et al., 2019); por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2013) la define como “la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar de manera pacífica y armónica. Conjunto de relaciones entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, enfocando objetivos educativos a un desarrollo integral”. No obstante, persisten problemáticas relacionadas con la gestión de conflictos, el cumplimiento de los

manuales de convivencia y la promoción de ambientes armónicos, lo cual impacta negativamente el clima escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En particular, estas dificultades se hacen visibles en los grados quinto y sexto de las Instituciones Etnoeducativa Sagrado Corazón de Jesús (San José de Uré), la Institución Educativa de Llanogrande (Neira, Caldas) y la Institución Educativa Rural El Hatillo (Barbosa, Antioquia); aunque estas instituciones cuentan con manuales de convivencia ajustados a la normatividad, con docentes orientadores y apoyos institucionales, los estudiantes continúan manifestando conductas disruptivas, dificultades para la convivencia pacífica y carencias en la apropiación de normas y valores.

Según Concha (2013), los conflictos surgen cuando intereses, necesidades, deseos o valores se perciben como incompatibles, y su resolución puede fortalecer o deteriorar las relaciones, dependiendo de cómo se aborden; por ello, resulta necesario comprender los significados que los estudiantes atribuyen a la convivencia y a la resolución de conflictos, mediadas por sus contextos culturales, sociales y emocionales.

En este sentido, la ausencia de estrategias pedagógicas contextualizadas ha limitado la consolidación de espacios que promuevan el diálogo, el respeto y la resolución pacífica; de ahí la pertinencia de implementar un proceso de sistematización que recupere las voces de estudiantes y docentes, identifique fortalezas y debilidades en la aplicación del manual de convivencia y proponga alternativas para una convivencia escolar significativa y sostenible.

Así pues, al tratarse de instituciones rurales que atienden a comunidades agrícolas, mineras, industriales y étnicamente diversas, con población flotante, se presentan retos adicionales para garantizar la permanencia y continuidad de los procesos de formación. De este panorama surge la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo lograr que los estudiantes del grado quinto y sexto de las instituciones

educativas rurales fortalezcan la convivencia escolar y resuelvan sus conflictos de manera pacífica, superando la brecha existente entre lo establecido en los manuales de convivencia y las prácticas reales dentro de la escuela?

Referente conceptual

La construcción de significados, por su parte, se encuentra determinada por el contexto cultural y mediada por los signos que circulan en la interacción social; en este sentido, resulta esencial reconocer las experiencias cotidianas de los estudiantes, pues a partir de ellas otorgan sentido a la convivencia escolar. Como afirma Vygotsky (como se citó en Wertsch, 1988), los signos surgen en la cultura y permiten al ser humano apropiarse de ellos, entrar en contacto con el mundo subjetivo de los otros e influir tanto en esos mundos como en sí mismo.

En el proceso de búsqueda bibliográfica se identificaron investigaciones nacionales e internacionales que nutren la comprensión de la convivencia escolar, la resolución de conflictos y la percepción del entorno.

En el contexto nacional, se destacan los aportes de Bustamante et al. (2016), Meneses et al. (2016) y González y Arroyave (2020), quienes analizaron la convivencia desde la articulación familia–escuela y desde una perspectiva centrada en la cultura de paz, el juego y los valores humanos; estos estudios subrayan la importancia de promover la convivencia y la resolución de conflictos como estrategias para fortalecer las relaciones sociales dentro de la comunidad educativa.

Por esta misma línea, Zurbano (como se citó en Bustamante et al., 2016) sostiene que la educación orientada a la paz fomenta actitudes coherentes con la justicia, el respeto, la tolerancia y el diálogo, impulsando la resolución no violenta de los conflictos entre educadores, estudiantes y familias; dichas actitudes son fundamentales para consolidar la convivencia escolar como la capacidad de compartir un mismo espacio en armonía, reconociendo y valorando las diferencias.

De igual modo, Quintero-Cardozo (como se citó en González y Arroyave, 2020) resalta que la escuela, como espacio semiprivado, debe propiciar la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo integral; desde esta perspectiva, el aula se constituye en el núcleo de la educación, entendido como el lugar donde se adquieren conocimientos, valores y normas sociales; en consecuencia, la convivencia escolar implica aprender a relacionarse, respetar las diferencias y participar activamente en los diversos espacios de interacción social.

En el ámbito internacional, las investigaciones analizadas destacan la relevancia de la formación en convivencia entre pares, así como el papel de las estrategias y prácticas restaurativas en la gestión del conflicto; a este respecto, autores como Vizcaíno (2015), Milcíades (2015), Nese et al. (2020) y García Pastene (2021) examinan cómo el diálogo, la empatía y las prácticas restaurativas contribuyen a consolidar comunidades educativas más justas y cooperativas.

De acuerdo con Pastene (2021), “es importante mencionar el rol del maestro como mediador neutral en la solución de los conflictos que se generan entre los estudiantes”. Este papel resulta esencial y se articula con el uso adecuado de los manuales de convivencia, que orientan la resolución de problemáticas relacionadas con la violencia escolar y se sustentan en valores de justicia, derecho y deber. Tales principios deben reflejarse en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y vivenciarse en toda la comunidad educativa.

Asimismo, Vizcaíno y Milcíades (2015) sostienen que “la formación para la convivencia es una dimensión de la formación ciudadana, lo que equivale a vida en democracia, respeto por los otros, participación en las formas de poder y en las decisiones que afectan la vida en comunidad”. Desde esta visión, convivir implica respetar la diferencia, reconocer al otro y establecer relaciones empáticas que garanticen espacios de participación democrática en los que todas las voces sean escuchadas.

Objetivo general

Fortalecer la convivencia a través de la resolución de conflictos y la adecuada implementación del manual de convivencia escolar, en los estudiantes del grado 5° y 6° de las Instituciones Etnoeducativa Sagrado Corazón de Jesús del municipio De San José de Ure, Institución educativa de Llanogrande Neira Caldas y la Institución Educativa rural el Hatillo del Municipio de Barbosa -Antioquia.

Objetivos específicos

- Identificar los significados que los estudiantes de 5° y 6° grado atribuyen a la convivencia escolar en las Instituciones Etnoeducativas Sagrado Corazón de Jesús, Institución Educativa de Llanogrande y la Institución Educativa Rural el Hatillo.
- Analizar el manual de convivencia escolar en las instituciones educativas participantes, identificando fortalezas y áreas de mejora en su aplicación.
- Diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes de 5° y 6° grado, en concordancia con los lineamientos establecidos en el manual de convivencia de cada institución.

Metodología

La metodología se fundamentó en la sistematización de experiencias, de acuerdo con la propuesta de Óscar Jara Holliday (2011), desde un enfoque cualitativo, participativo, interpretativo y transformador. En esta investigación participaron sesenta estudiantes pertenecientes a la Institución Etnoeducativa Sagrado Corazón de Jesús, del municipio de San José de Uré; la Institución Educativa Llanogrande, de Neira (Caldas); y la Institución Educativa Rural El Hatillo, del municipio de Barbosa (Antioquia). El propósito central fue comprender los significados que los estudiantes de los grados quinto y sexto atribuyen a la convivencia escolar en contextos rurales.

Al iniciar el proceso se definieron los objetivos, los participantes y el cronograma de la sistematización. Se estableció que la experiencia se reconstruiría desde sus orígenes, abarcando un periodo amplio que permitiera revisar su evolución a través de una línea de tiempo. Este recurso metodológico facilitó organizar y comprender de manera secuencial el desarrollo de la experiencia.

Para la recolección de información se emplearon cuatro técnicas principales. En primer lugar, se desarrolló un taller participativo, siguiendo la propuesta de Perozo (1986, como se citó en Gutiérrez-Méndez y Pérez-Archundia, 2015), entendido como un espacio grupal de aprendizaje práctico donde los estudiantes reflexionan colectivamente sobre situaciones de conflicto y estrategias de convivencia; estos talleres fomentaron el intercambio de ideas, la escucha activa y la reflexión sobre la convivencia dentro del aula; además, posibilitaron observar las interacciones entre los estudiantes y registrar información valiosa en el diario de campo, la cual posteriormente sirvió como insumo para la carta asociativa.

En segundo lugar, se aplicó la técnica de carta asociativa, basada en la propuesta de Abric (1994, como se citó en Figueroa Sandoval, Aillón Neumann, Neira Martínez y Ubilla Rosales, 2017); esta técnica consiste en solicitar a los estudiantes la libre asociación de palabras o ideas en torno a un término clave —en este caso, “convivencia”—; la herramienta permitió explorar las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre la convivencia escolar, revelando tanto significados compartidos como particulares que enriquecieron la comprensión del fenómeno.

En tercer lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas a nueve docentes (tres por institución), siguiendo las orientaciones de Ibarra-Sáiz et al. (2023, como se citó en Babativa, Rubiano, Velásquez, González, Vega y Gaona, 2024); estas entrevistas permitieron obtener información profunda y contextualizada sobre las prácticas pedagógicas, los significados de convivencia y los mecanismos

empleados para aplicar los manuales institucionales y resolver conflictos dentro del aula.

Finalmente, se llevó a cabo una revisión documental de los manuales de convivencia de las tres instituciones; el análisis evidenció que, si bien los documentos presentan un marco normativo relativamente completo, persisten brechas entre lo establecido y lo aplicado. El principal desafío radica en fortalecer la implementación práctica de las estrategias para la resolución de conflictos mediante una ruta de activación institucional que involucre a docentes, estudiantes y familias en la construcción de una convivencia pacífica y participativa.

Adicionalmente, se utilizó el diario de campo como herramienta complementaria de investigación. Según Hernández Sampieri et al. (2010), el diario de campo —también denominado bitácora de campo— constituye un instrumento esencial en la investigación cualitativa, pues integra descripciones, reflexiones e interpretaciones que permiten profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado; este recurso permitió registrar de forma sistemática los acontecimientos relevantes y reflexionar sobre ellos, contrastándolos con las interpretaciones del investigador.

Resultados

"Los valores como eje fundamental para el fortalecimiento de la convivencia escolar". Esta categoría permitió comprender, desde las voces estudiantiles, la importancia de los valores en la vida cotidiana y en su desarrollo integral.

Los valores constituyen un componente esencial para promover una convivencia saludable en distintos contextos sociales. En el ámbito escolar, adquieren un carácter aún más significativo al erigirse como pilares de las relaciones interpersonales. Además, funcionan como referentes orientadores en la formación integral de los individuos, favoreciendo el desarrollo de personas equilibradas y socialmente responsables, aspecto indispensable en todo proceso educativo.

En este marco, la reflexión sobre los valores se configura como un eje central para comprender y fortalecer la convivencia escolar, pues representa la base sobre la cual se consolidan interacciones armónicas entre estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa (Moreno y Méndez, 2020, como se citó en Núñez Escobar, 2023).

Durante la aplicación de la carta asociativa, los estudiantes relacionaron de forma recurrente el término convivencia con los valores humanos. La palabra respeto fue la más mencionada, y emergió como eje articulador de sus percepciones sobre la convivencia escolar. En palabras de Lévinas (1978), “el respeto es lo básico para que pueda existir una cohesión social entre los sujetos”, ya que constituye la base del reconocimiento del otro en su alteridad.

Conclusiones

, los estudiantes asociaron los significados de convivencia con su entorno familiar, reconociendo a la familia como el núcleo formativo inicial que luego se consolida en la escuela; de este modo, se evidenció que el trabajo articulado entre familia y escuela es determinante para fortalecer la formación en valores y la construcción de ambientes educativos saludables.

Los resultados también muestran que la convivencia y la resolución de conflictos no constituyen dimensiones aisladas, sino procesos interdependientes que se entrelazan en la vida escolar; el modo en que los niños y las niñas enfrentan los conflictos incide directamente en su percepción de la convivencia y en las estrategias que emplean para transformar las discrepancias; comprender los significados que ellos otorgan a estas experiencias posibilita diseñar estrategias pedagógicas que consoliden la vida comunitaria y reconozcan sus voces como un componente esencial de toda propuesta educativa.

Referencias

Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Coord.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53–74). México: Ediciones Coyoacán. https://es.scribd.com/document/498807608/Jean-Claude-Abric-Practicas-sociales-y-representaciones

Bustamante, A., Meneses, C., & Gómez, E. (2016). Convivencia escolar desde la cultura de paz y los valores humanos. *Revista Colombiana de Educación, 70*(1), 93–112. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882025000200194

Congreso de la República de Colombia. (2013, marzo 15). Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial No. 48.733.* https://dmsjuridica.com/CODIGOS/LEGISLACION/LEYES/2013/1620.htm

Cardona-López, CE, & Guarín-Jurado, G. (Comps.). (2021). *Significados y sentidos de la diversidad en la vida contemporánea.* Fondo Editorial, Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/5625

Concha, A. (2013). *Gestión y resolución de conflictos escolares: fundamentos y estrategias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ibarra-Sáiz, M. S., Rubiano, P. A., Velásquez, T., González, J., Vega, M., & Gaona, N. (2023). La entrevista semiestructurada en investigación educativa. *Revista de Educación y Pedagogía, 45*(2), 15–29. https://revistas.unilasallista.edu.co/challenge

Análisis Comparativo del Bienestar Subjetivo entre Estudiantes de Grado Sexto y Undécimo: Una Aproximación al Desarrollo Emocional en la Adolescencia

Felipe Andrés Gélvez Rincón
felipeandresgelvez@gmail.com
Martha Inés Blandón Arias
Estudiantes de la maestría en educación, Universidad de Manizales

Resumen

El bienestar subjetivo constituye un indicador fundamental de la calidad de vida durante la adolescencia. Este estudio analizó las diferencias en bienestar subjetivo entre estudiantes de grado sexto (n=54) y undécimo (n=34) de la Institución Educativa La Inmaculada, ubicada en el municipio de Puerto Rondón (Arauca), mediante un enfoque descriptivo-comparativo. Se evaluaron las dimensiones de satisfacción con la vida y afecto positivo.

Los resultados evidenciaron una tendencia decreciente del bienestar subjetivo conforme aumenta la edad, siendo más pronunciada en la dimensión afectiva que en la cognitiva. Los estudiantes de grado sexto reportaron mayor satisfacción con la vida (83.4% vs 73.5%) y afecto positivo (83.3% vs 64.7%) comparado con los de undécimo grado. Estos hallazgos sugieren la necesidad de implementar estrategias de intervención psicoeducativa diferenciadas según el grupo etario para fortalecer el bienestar durante la transición adolescente.

Palabras clave: Bienestar subjetivo, Adolescencia, satisfacción con la vida, Afecto positivo.

Introducción

El bienestar subjetivo representa uno de los constructos más relevantes en el estudio de la calidad de vida durante la adolescencia, período caracterizado por intensos cambios físicos, psicológicos y sociales que pueden influir significativamente en la percepción que los jóvenes tienen sobre su propia vida (Casas et al., 2014). La satisfacción con la vida se expresa en forma de juicio global que la persona realiza sobre su trayectoria vital, y los afectos positivo y negativo son factores que se experimentan de manera independiente (González-Carrasco et al., 2017).

La investigación en bienestar subjetivo durante la adolescencia ha mostrado que este constructo no permanece estable a lo largo del desarrollo, sino que experimenta fluctuaciones relacionadas con los cambios propios de esta etapa evolutiva. Esta etapa se acompaña de intensos cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales; se inicia con la pubertad y termina alrededor de la segunda década de la vida, cuando se completa el crecimiento y desarrollo físico y la maduración psicosocial (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

Los estudios previos han identificado diversos factores que influyen en el bienestar subjetivo adolescente, incluyendo variables individuales como la autoestima y la resiliencia, así como factores contextuales como el apoyo social y familiar (Alfaro et al., 2016). Alto nivel de autoconcepto, resiliencia y apoyo familiar fueron predictores de satisfacción con la vida; alto nivel de resiliencia, autoconcepto y apoyo de las amistades, de afecto positivo (Alfaro et al., 2016).

En el contexto colombiano, la relevancia de esta investigación se ve reforzada por el marco normativo vigente. La Ley 2383 de 2024 establece la promoción transversal de la educación socioemocional en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media, reconociendo la necesidad de desarrollar competencias para la gestión asertiva de emociones, pensamientos y comportamientos que favorezcan la salud mental y los mecanismos de relacionamiento de los estudiantes. Esta normativa, que enfatiza la importancia del

desarrollo integral a lo largo del curso de vida y no solo en la primera infancia, subraya la pertinencia de comprender cómo se manifiesta el bienestar subjetivo en diferentes momentos de la adolescencia.

El análisis comparativo entre estudiantes de grado sexto y undécimo cobra especial relevancia en este marco legal, pues permite identificar las particularidades del bienestar emocional en distintas etapas del desarrollo adolescente, información fundamental para el diseño de lineamientos pedagógicos y estrategias de intervención diferenciadas que respondan efectivamente a las necesidades socioemocionales específicas de cada momento evolutivo, tal como lo contempla la implementación de esta ley.

Sin embargo, existe un vacío en el conocimiento respecto a cómo se manifiestan estas diferencias específicamente en el contexto educativo colombiano y entre diferentes grados académicos que representan distintas etapas de la adolescencia. Esta investigación busca contribuir a la comprensión de estas dinámicas mediante el análisis comparativo del bienestar subjetivo entre estudiantes de grado sexto y undécimo.

Metodología

Diseño de Investigación

Este estudio empleó un diseño descriptivo-comparativo de corte transversal para analizar las diferencias en bienestar subjetivo entre estudiantes de diferentes grados académicos. Según (Hernández et al., 2014) “Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier o cualquier otro fenómeno que se someta un análisis” (p. 92). Este enfoque metodológico permitió caracterizar y comparar los niveles de bienestar subjetivo en dos momentos distintos del desarrollo adolescente, proporcionando información valiosa sobre los patrones evolutivos de este constructo.

En cuanto al diseño de la investigación, según Hernández et al. (2014, p. 129) consideran vigente la siguiente clasificación: investigación experimental e investigación no experimental; donde la investigación no experimental se subdivide en diseños transaccionales o transversales, y diseños longitudinales; los diseños experimentales son propios de la investigación cuantitativa y los diseños no experimentales se aplican en ambos enfoques.

La investigación no experimental cuantitativa trata de estudios en los que no se hace variar en forma intencional las variables (Hernández et al., 2014, p. 152). Por lo anterior, el presente estudio fue cuantitativo, de tipo descriptivo no experimental con corte transversal porque no se construye ninguna situación simulada o experimentada, al contrario, se observaron situaciones ya existentes dentro de la muestra objeto de estudio, estas situaciones no son provocadas intencionalmente por la investigación.

En cuanto a lo transversal, lo que se realiza en la perspectiva de Hernández et al. (2014) es “recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p. 154); de esta manera, el diseño transversal fue seleccionado considerando la viabilidad práctica de la investigación y la posibilidad de obtener datos representativos de cada grupo etario en un momento específico. Aunque este diseño no permite establecer relaciones causales, resulta apropiado para identificar diferencias entre grupos y generar hipótesis sobre los factores que pueden contribuir a las variaciones observadas.

Participantes

La población correspondió a 63 estudiantes de los dos grupos de grado sextos y 40 estudiantes del único grupo de grado undécimo matriculados durante el primer semestre académico del año lectivo 2025 en la Institución Educativa La Inmaculada. La muestra estuvo conformada por 88 estudiantes de la Institución

Educativa La Inmaculada, distribuidos en dos grupos: 54 estudiantes de grado sexto (61.4% de la muestra) y 34 estudiantes de grado undécimo (38.6% de la muestra).

La muestra fue determinada a través de la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, la técnica de muestreo en mención indicada por Otzen y Manteriola (2017) “permite seleccionar aquellos casos accesibles que aceptaron ser incluidos” (p. 230). Lo anterior, teniendo en cuenta que se tuvieron en cuenta los estudiantes que voluntariamente desearon participar con previo consentimiento informado de los padres de familia y/o acudientes.

El grupo de grado sexto presentó un rango de edad entre 10 y 16 años, con una distribución predominante en la edad de 11 años (42.6% de este grupo). La composición por género fue equilibrada, con 50% de participantes masculinos y 50% femeninos. Este grupo representa el inicio de la adolescencia temprana y la transición de la educación primaria a la secundaria.

Resultados

Análisis por Dimensiones

La comparación entre dimensiones reveló diferencias importantes en la sensibilidad al desarrollo. La dimensión de satisfacción con la vida mostró una diferencia promedio de 7.8 puntos porcentuales entre los grupos, mientras que la dimensión de afecto positivo presentó una diferencia promedio de 15.2 puntos porcentuales.

Esta diferencia sugiere que los aspectos emocionales del bienestar subjetivo son aproximadamente dos veces más sensibles a los cambios asociados con el desarrollo adolescente comparado con los aspectos cognitivos. Este hallazgo tiene implicaciones importantes para la comprensión de los procesos de desarrollo del bienestar y para el diseño de intervenciones.

Perfil de Respuesta por Grupos

El análisis de los perfiles de respuesta reveló características distintivas de cada grupo. Los estudiantes de grado sexto mostraron un perfil caracterizado por alta concentración en las categorías de respuesta más favorables, con porcentajes de respuesta positiva que consistentemente superaron el 70% en todos los ítems.

Por el contrario, los estudiantes de grado undécimo mostraron un perfil más heterogéneo, con mayor variabilidad en los porcentajes de respuesta positiva y una tendencia hacia respuestas más moderadas. Este patrón sugiere un proceso de diferenciación en las evaluaciones del bienestar conforme avanza el desarrollo.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de esta investigación proporcionan evidencia consistente sobre la existencia de diferencias significativas en el bienestar subjetivo entre estudiantes de grado sexto y undécimo, confirmando la hipótesis de una tendencia decreciente del bienestar conforme aumenta la edad durante la adolescencia. Estos hallazgos son coherentes con investigaciones previas que han documentado patrones similares en diferentes contextos culturales.

Interpretación de las Diferencias Evolutivas

La tendencia decreciente observada en el bienestar subjetivo puede interpretarse desde múltiples perspectivas teóricas del desarrollo adolescente. Desde una perspectiva cognitiva, el desarrollo del pensamiento formal durante la adolescencia permite a los jóvenes realizar evaluaciones más sofisticadas y críticas sobre su realidad. Los trastornos por ansiedad y por depresión pueden afectar de manera considerable a la asistencia a la escuela, el estudio y el rendimiento académico (Organización Mundial de la Salud-OMS, 2024).

Esta mayor capacidad crítica, aunque representa un avance cognitivo significativo, puede contribuir a evaluaciones más exigentes de la satisfacción con

la vida. Los adolescentes de grado undécimo, al estar más próximos a la transición hacia la educación superior o el mundo laboral, pueden experimentar mayor presión por definir su futuro y tomar decisiones importantes, lo que podría influir en su percepción del bienestar actual.

Desde una perspectiva emocional, los cambios hormonales asociados con el desarrollo puberal pueden contribuir a fluctuaciones en el estado de ánimo y en la experiencia de emociones positivas. Cuando los cambios psicológicos en la adolescencia se desarrollan con normalidad, el o la joven logra una progresiva independencia, establece relaciones amorosas y amistosas sanas, y acepta su nueva imagen corporal (IMQ, 2024).

Referencias

Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J., & Sirlopú, D. (2016). Satisfacción Global con la Vida y Satisfacción Escolar en Estudiantes Chilenos. *Psykhe, 25,* núm. (2), 1-14. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/967/96749326002.pdf

Calleja, N., & Mason, T. (2020). Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-20 y EBS-8): Construcción y Validación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 55*(2), 185-201. https://www.aidep.org/sites/default/files/2020-04/RIDEP55-Art14.pdf

Casas, F., González-Carrasco, M., Malo, S., Navarro, D., & Viñas, F. (2014). La perspectiva de los niños sobre su participación en el ámbito familiar y su satisfacción con la vida familiar. *Child Indicators Research, 8*(1), 93-111. https://doi.org/10.1007/s12187-014-9284-0

Casas, F., Sarriera, J. C., Abs, D., Coenders, G., Alfaro, J., Saforcada, E., & Tonon, G. (2012). Indicadores subjetivos del bienestar personal en adolescentes: rendimiento y resultados de diferentes escalas en países hispanohablantes de Europa y América. *Child Indicators Research, 5*(1), 1-28. https://doi.org/10.1007/s12187-011-9119-1

Castillo, J.; & Contreras, D. (2014). *El Papel de la Educación en la Formación del Bienestar Subjetivo para el Desarrollo Humano. Una Revisión al Caso Chileno*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. 1-57. https://www.unicef.org/chile/media/1431/file/el_papel_de_la_educacion_en_la_formacion_del_bienestar.pdf

Contreras, S., Hernández G., & Fresno R. (2022). Oportunidades de medir el bienestar subjetivo en la adolescencia. *Revista Cubana de Pediatría, 94*(2):1-19. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9948755

Cortés-Flores, E., Arellanez-Hernández, J. L., y Beltrán Guerra, L. F. (2024). Bienestar subjetivo y consumo de drogas en adolescentes veracruzanos en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Acta Colombiana de Psicología, 27*(2), 91–110. https://doi.org/10.14718/ACP.2024.27.2.6

Diener, E. (1984). El bienestar subjetivo. *Boletín Psicológico, 95*(3), 542–575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Gaxiola Romero, J. C., Gaxiola Villa, E., & Pineda Domínguez, A. (2023). Bienestar subjetivo y compromiso académico relacionado con el ambiente de aprendizaje positivo. *Universitas Psychologica, 22,* 1-12. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy22.bsca

Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral, 21*(4), 233-244.

https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-06/desarrollo-durante-la-adolescencia-aspectos-fisicos-psicologicos-y-sociales/

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Incidencia de la gestión emocional en las prácticas pedagógicas del pensamiento matemático en docentes del Colegio El Rodeo

Esmeralda Cajiao Cajiao

esmeraldacaj@unicauca.edu.co

Hébert Orlando Gómez Quijano

hogomez@educacionbogota.edu.co

Estudiantes de la Maestría en Educación Universidad de Manizales

Resumen

La investigación se centra en una problemática persistente en el ámbito educativo: las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, tradicionalmente asociadas con exigencia y abstracción, lo que ha generado emociones negativas en la comunidad. El estudio tuvo como objetivo comprender cómo influye la gestión emocional en las prácticas pedagógicas del pensamiento matemático de los docentes del colegio El Rodeo, en Bogotá, Colombia.

Desde un enfoque de Investigación Participativa (IP), se emplearon entrevistas semiestructuradas y observaciones, organizando los hallazgos en tres fases: descriptiva, interpretativa y de construcción de sentido. Los resultados evidencian que la gestión emocional impacta directamente en el clima del aula, el bienestar

docente y el desarrollo del pensamiento matemático, al mediar la relación entre emoción y cognición. Emociones positivas como la confianza y la motivación favorecen el aprendizaje significativo, mientras que emociones negativas como la ansiedad y la frustración lo obstaculizan.

Además, se identificó una relación triádica entre gestión emocional, práctica pedagógica y pensamiento matemático, lo que permite reconfigurar la enseñanza como un proceso integral, ético y humano. Se concluye que educar emocionalmente es una condición esencial para una pedagogía crítica y transformadora.

Palabras clave: Practica pedagógica, Gestión emocional, Pensamiento matemático.

Introducción

Esta propuesta investigativa busca comprender la influencia de la gestión emocional en las prácticas pedagógicas del pensamiento matemático de docentes del Colegio El Rodeo de Bogotá, en el marco de su proyecto educativo institucional. La investigación parte de la necesidad de abordar el fracaso escolar en matemáticas desde tres pilares: las emociones docentes, su gestión y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

Históricamente, la enseñanza de las matemáticas ha estado marcada por la rigidez y la abstracción, generando emociones negativas que afectan el rendimiento académico. Los docentes enfrentan diversas emociones en el aula que influyen en su motivación y en la forma en que planifican y ejecutan sus prácticas pedagógicas.

La propuesta plantea un enfoque integral que vincula la gestión emocional con estrategias pedagógicas, promoviendo ambientes de aprendizaje reflexivos, empáticos y efectivos para fortalecer el pensamiento matemático.

Objetivo

Identificar la influencia de la gestión emocional en la práctica pedagógica del pensamiento matemático en docentes del colegio el Rodeo de Bogotá

Justificación

La enseñanza de las matemáticas enfrenta dificultades asociadas a la comprensión de conceptos y a emociones negativas como frustración, miedo y ansiedad, sumadas a la falta de innovación pedagógica. En el Colegio El Rodeo, esto se refleja en desmotivación docente, bajos resultados académicos y afectación emocional. Abordar esta problemática es clave para mejorar la calidad educativa, promover prácticas más significativas y participativas, fortalecer el bienestar docente y generar aportes para futuras investigaciones e intervenciones pedagógicas.

Marco teórico

La gestión emocional es una competencia esencial para el desarrollo humano, ya que permite regular emociones, prevenir conflictos y mejorar relaciones interpersonales. En el ámbito educativo, se traduce en educación emocional, definida por Bisquerra como una respuesta innovadora para promover bienestar, prevenir problemas emocionales y potenciar el rendimiento académico y social. Comprenderla implica reconocer el impacto de las emociones en la identidad y la interacción social. Bisquerra plantea que gestionar emociones requiere estrategias efectivas y conciencia del vínculo entre emoción, cognición y conducta, proponiendo un modelo pentagonal de competencias para favorecer la formación integral y la convivencia armónica.

Metodología

La investigación propone una acción pedagógica y comunitaria con enfoque cualitativo para comprender cómo la gestión emocional influye en las prácticas pedagógicas del pensamiento matemático en docentes del Colegio El Rodeo (Bogotá). Se emplea la Investigación Participativa (IP), priorizando la comprensión de significados y experiencias en contextos reales.

El proceso se desarrolló en cuatro fases: análisis del problema, diagnóstico comunitario, ejecución del plan de acción y socialización de resultados, con el

objetivo de transformar las prácticas docentes y mejorar el clima emocional en el aula.

Unidad de análisis

La investigación se realizó con docentes del Colegio El Rodeo, institución oficial ubicada en el barrio El Rodeo, localidad San Cristóbal (Bogotá D.C.), que atiende estudiantes de estratos 1 y 2. La unidad de análisis se centra en comprender la influencia de la gestión emocional en las prácticas pedagógicas del pensamiento matemático de los docentes. El estudio considera el contexto socioeducativo y la participación de 74 miembros entre docentes, directivos y administrativos.

Unidad de trabajo

La población elegida fueron 7 docentes de matemáticas del colegio El Rodeo, 2 de ellas mujeres y 5 hombres, cuyas edades oscilaron entre los 30 a 50 años, con altos niveles de formación y con un promedio de 37 años de experiencia que, aproximadamente, atienden a 35 estudiantes por salón y que, en su mayoría, tienen una asignación académica semanal de 25 horas.

Técnicas de recolección de la información

Partiendo de la investigación cualitativa desde el método de investigación participativa, para la realización de la propuesta y recolección de la información se utilizarán y aplicarán las siguientes técnicas e instrumentos: la entrevista semiestructurada (con su respectivo guion de entrevista) y la observación participante durante un periodo de un año.

Entrevista semiestructurada

Se empleó la entrevista semiestructurada como técnica cualitativa para explorar de manera profunda y flexible las experiencias de los docentes sobre gestión emocional, práctica pedagógica y pensamiento matemático. A partir de un guion basado en categorías analíticas, se indagó cómo los docentes reconocen, regulan

y expresan emociones en contextos personales, familiares y laborales, y su influencia en estrategias pedagógicas. Las preguntas abordaron autonomía emocional, reflexión crítica, pedagogía colaborativa y aprendizaje basado en problemas, permitiendo comprender la relación entre emoción y enseñanza en el aula.

Observación participante

Según Bernard (1994), la observación participante implica mantener objetividad para evitar sesgos y lograr que la comunidad actúe con naturalidad. Esta técnica permite comprender expresiones no verbales como emociones y acciones, facilitando el análisis de cómo los participantes interactúan y se comunican, y visibilizando situaciones relevantes que suelen pasar desapercibidas.

Codificación de la información

Las entrevistas fueron grabadas con consentimiento y transcritas mediante Whispers AI en Google Colab para garantizar precisión. Luego, se verificaron manualmente y se seleccionaron fragmentos relevantes. Se creó una matriz de análisis en Excel con preguntas codificadas por categorías y respuestas identificadas por docente y comentario. Posteriormente, se realizó triangulación para definir categorías emergentes, complementando el análisis con MAXQDA y su asistente de IA para organizar y visualizar los datos cualitativos.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se hizo una matriz de análisis artesanal en Excel, dividiendo las respuestas en tres fases de análisis:

Fase descriptiva: constituye el fundamento de la investigación al permitir una presentación detallada de la riqueza y diversidad de los datos. A través de esta etapa, se logra una interpretación profunda y rigurosa de la información recolectada mediante entrevistas semiestructuradas y observación, organizados en torno a las

categorías iniciales del estudio. Este proceso no solo visibiliza las voces y experiencias de los participantes, sino que también aporta solidez al análisis al evidenciar los matices y particularidades que configuran el objeto de investigación.

Fase interpretativa: representa el momento analítico de la investigación, en el cual se contrastan los hallazgos empíricos con los referentes teóricos que sustentan el estudio. En esta etapa, el investigador otorga significado a los resultados, estableciendo conexiones entre las particularidades emergentes de la codificación y los planteamientos de los autores. La información se organiza siguiendo el orden de las categorías de análisis previamente definidas, lo que permite una lectura coherente y profunda del proceso investigativo.

Fase de construcción de sentido: constituye el momento de síntesis y articulación del proceso analítico, integrando los hallazgos de las fases anteriores para generar una comprensión más profunda y significativa del fenómeno estudiado, trascendiendo la interpretación de los datos para elaborar comprensiones globales que revelen las implicaciones pedagógicas, sociales y formativas del estudio, reconociendo tensiones, coincidencias y transformaciones que emergen del análisis, orientando la reflexión teórica y la proyección práctica de la investigación en contraste con otros estudios, razón por la cual esta fase se elaborará en el apartado de discusión del artículo.

Resultados

En la fase descriptiva se evidenció que la gestión emocional de los docentes de matemáticas del Colegio El Rodeo es clave para el equilibrio personal y profesional, el clima del aula y la calidad del aprendizaje. Reconocen emociones como frustración y ansiedad, y aplican estrategias como respiración consciente y reflexión personal.

Las prácticas pedagógicas se basan en diálogo y reflexión crítica, fortaleciendo la empatía y la participación. El pensamiento matemático se concibe como herramienta integral que desarrolla competencias cognitivas y emocionales.

En la fase interpretativa, se confirma que la gestión emocional influye directamente en el bienestar docente y en el aprendizaje, actuando como modelo para los estudiantes. El aula se entiende como espacio relacional donde el diálogo previene violencia y fomenta aprendizaje significativo. El pensamiento matemático se interpreta como proceso cognitivo, emocional y social, donde emociones positivas potencian el razonamiento y emociones negativas lo inhiben.

Conclusiones y recomendaciones

Educar va más allá de transmitir conocimientos; implica conectar emocionalmente con los estudiantes. Esta investigación destaca la importancia de habilitar espacios de autorreflexión para que los docentes reconozcan y comprendan sus emociones, fortaleciendo así su autenticidad y la calidad del vínculo pedagógico. La gestión emocional se presenta como una herramienta clave para mejorar el aprendizaje de las matemáticas, prevenir conflictos escolares y promover una enseñanza más humana.

Integrar la gestión emocional en el aula requiere diagnóstico emocional, formación docente, estrategias didácticas, evaluación formativa y seguimiento con calidad humana. Se propone diseñar clases que estimulen el pensamiento crítico y generen seguridad emocional, creando ambientes de aprendizaje empáticos y efectivos.

El aula debe ser un espacio de respeto y comprensión, donde la comunicación empática fortalezca la participación y el desarrollo personal de los estudiantes. Técnicas como la respiración consciente y el diálogo reflexivo ayudan a restaurar la armonía y ajustar las estrategias pedagógicas según las emociones colectivas.

Finalmente, se reconoce que toda investigación está condicionada por su contexto. Aunque este estudio se centró en un solo escenario educativo, abre posibilidades

para futuras investigaciones que profundicen en la relación entre emoción, pensamiento matemático y práctica pedagógica desde enfoques más amplios y participativos.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., & Colegio El Rodeo (2021). *Pedagogía Socio Crítica para el desarrollo de investigación en ciencia y tecnología para beneficio de la comunidad* [Documento en línea]. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/PROYECTO%20EDUCATIVO%20INSTITUCIONAL.pdf

Alonso, D., & Fuentes, L. J. (2001). Mecanismos cerebrales del pensamiento matemático. *Revista de Neurología, 33*(6), 568–576. https://doi.org/10.33588/rn.3306.2001120

Bahadur, M. (2020). Philosophy, rigor and axiomatics in mathematics: intimately related or imposed. *Mathematics Teaching Research Journal, 12*(2), 49-75. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1384315.pdf

Bernard, H. R. (1994). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches.* AltaMira Press.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7–43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071

Bisquerra, R. (2000a). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R. (2000b). *Educación emocional y competencias básicas.* Graó.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Síntesis.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10*(1), 61–82. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005

Configuración de la dignidad y convivencia de los y las docentes en instituciones educativas públicas de Caldas y Manizales, Colombia

Diana Marcela Cardona Castañeda
dianamarcela.cardona86@gmail.com
Estudiante del Doctorado Universidad Americana de Europa - UNADE

Introducción

La exploración de los sentidos que configuran la dignidad docente adquiere una relevancia sustantiva en el contexto educativo local, en tanto posibilita comprender de qué manera las diversas formas de reconocimiento —o la carencia de este— inciden en la motivación, el sentido de pertenencia, la convivencia institucional y la calidad del ejercicio pedagógico de maestras y maestros en contextos urbanos y rurales.

Considerando la heterogeneidad de realidades y recursos presentes en los escenarios analizados, los resultados de esta investigación permitirán profundizar en los desafíos y potencialidades que enfrenta el profesorado, ofreciendo insumos significativos para la formulación de políticas públicas, la gestión institucional y el diseño de estrategias de formación inicial y permanente orientadas a la dignificación del trabajo educativo y al fortalecimiento de la convivencia escolar.

Desde el punto de vista del aporte al conocimiento científico, este estudio se inscribe en los debates contemporáneos sobre identidad profesional, dignidad, convivencia y reconocimiento de la labor docente en la educación pública. Además, posibilita visibilizar los sentidos que los educadores atribuyen a su dignidad profesional ya sus experiencias de convivencia en el ámbito escolar, a través de sus narrativas, en

un escenario caracterizado por la crisis y la reconfiguración de su rol social en el contexto colombiano contemporáneo.

En cuanto a su relevancia, la investigación busca responder a la necesidad de revalorizar el trabajo magistral y promover la convivencia escolar como dimensión clave del clima institucional, especialmente en territorios donde las políticas, los recursos y el reconocimiento simbólico de la tarea docente resultan limitados o insuficientes. Al situar en el centro las voces de los maestros, el estudio contribuirá a fortalecer la cohesión social, el respeto y la valoración pública del ejercicio educativo, generando efectos positivos tanto en la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes como en la transformación de las prácticas pedagógicas en el aula.

En este sentido, los hallazgos de la investigación proporcionarán elementos sustantivos para la orientación del diseño y la gestión de políticas educativas, así como para la construcción de programas institucionales que promuevan la formación docente inicial y continua con un enfoque humanista y de convivencia. De igual modo, facilitarán la revisión de las prácticas de reconocimiento y acompañamiento institucional a partir de las realidades concretas de los educadores en entornos rurales y urbanos, fortaleciendo así los procesos de dignificación del trabajo docente mediante estrategias formativas contextualizadas, pertinentes y sostenibles que articulen la convivencia, el reconocimiento y la ética del cuidado en la escuela.

La viabilidad del estudio se sustenta en un enfoque cualitativo, centrado en narrativas y experiencias situadas, que favorece la implementación rigurosa y contextualizada de la investigación en los escenarios educativos seleccionados.

El objeto de estudio está constituido por docentes del sector público pertenecientes a la Institución Educativa Francisco José de Caldas – Sede General Santander – localizada en la zona rural del departamento de Caldas, y por maestros de la

Institución Educativa San Pío X, ubicada en la zona urbana de la ciudad de Manizales.

Esta elección permitió profundizar en la comprensión de cómo la dignidad y la convivencia docente se construyen, resignifican y transforman en contextos diversos, aportando bases conceptuales y empíricas para futuras investigaciones y consolidando el papel del magisterio como agente transformador y promotor de relaciones convivenciales en la sociedad colombiana.

Desarrollo

Exposición de la idea central, argumentos o análisis de la experiencia

La dignidad docente, entendida como el reconocimiento ético, social y profesional de la labor educativa, se constituye en un eje estructurante para la configuración de identidades, climas institucionales y prácticas pedagógicas dentro de las instituciones escolares (Freire, 1997). Las políticas de reconocimiento, las condiciones laborales y la interacción cotidiana entre docentes, directivos y estudiantes afectan la motivación, el sentido de pertenencia y el bienestar profesional de los educadores (Hernández-Valderrama, 2019).

En Colombia, la convivencia escolar y la dignidad docente han sido atravesadas por desafíos de reconocimiento y bienestar, donde, según Jimerson y Furlong (2006), los docentes ocupan una posición clave como mediadores y promotores de ambientes democráticos que favorecen el aprendizaje y previenen la violencia.

La investigación, apoyada en un enfoque cualitativo y sustentada en las propias narrativas docentes, permite comprender cómo la dignidad se construye y resignifica en el ejercicio profesional, especialmente frente a los retos de un reconocimiento simbólico y material que muchas veces resulta insuficiente (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Al mismo tiempo, se ratifica que la convivencia entre educadores no solo afecta la calidad educativa, sino que también

modela el clima laboral y el tipo de relaciones que se establecen con los estudiantes (Llanes, 2001; Berumen, 2001).

Así, la dignidad y la convivencia aparecen entrelazadas en la vida escolar, articulando la dimensión ética del cuidado, la autorregulación y la promoción de procesos colaborativos, pilares para el desarrollo humano y la transformación educativa (SciELO Colombia, 2024).

Resultados o conclusiones reflexivas

El análisis de las voces docentes permite concluir que la consolidación de una convivencia positiva y el reconocimiento efectivo de la dignidad profesional constituyen factores decisivos para el desarrollo integral del magisterio y la construcción de comunidades educativas democráticas (Flores Mella, 2018). Como señala Freire (1997), “el combate en favor de la dignidad de la práctica docente es tan parte de ella misma como el respeto que el profesor debe tener a la identidad del educando”.

Los maestros relatan que la dignidad no solo se sustenta en las condiciones materiales o salariales, sino, sobre todo, en las prácticas cotidianas de respeto, valoración y apoyo entre colegas, directivos y estudiantes (Biblioteca Digital USB, 2018).

De acuerdo con la literatura revisada, docentes comprometidos con su labor y con una convivencia escolar positiva logran un mayor bienestar personal y contribuyente de manera decisiva al equilibrio social y académico de la institución (Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, 2023).

En síntesis, queda la reflexión sobre la importancia de continuar generando espacios de diálogo y acompañamiento que reconozcan la dignidad docente y promuevan la convivencia profesional como ejes indisociables para el mejoramiento de la educación pública en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Referencias

Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Coord.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán.

Berumen, S. (2001). Análisis de la Convivencia escolar por los docentes. *Aula Abierta, 37*(2), 11-18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3088550

Cardona, C., & Guarín, G. (2021). *Significados y sentidos de la diversidad en la vida contemporánea.* Fondo Editorial, Universidad de Manizales. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5625

De Tezanos, A. (1986). *Maestros: Artesanos-intelectuales. Estudio crítico sobre su formación.* Cooperativa Editorial Magisterio.

Farías-Veloz, V. (2022). El papel del docente en su proceso histórico y su función. *Revista de Educación y Desarrollo, 4*(5), 218-230. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662022000400005

Flores-Mella, M. (2018). Creencias de los docentes en relación a la convivencia escolar [Tesis de Maestría, Universidad Gabriela Mistral]. https://repositorio.ugm.cl/handle/20.500.12743/828

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI Editores. https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf

Hernández-Prados, M. (2024). La convivencia escolar y la ética del cuidado. *Universitas Psicológica, 24*(2), 317-334. https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2024000200317

Hernández Valderrama, C. (2019). Docencia y dignidad del alumno. *Revista Científica, 4*(11), 295–314. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.15.295-314

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Áloma: Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació, 19*, 87-112.

Llanes, R. (2001). *Desafíos contemporáneos en torno a la convivencia en la escuela.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Guías pedagógicas para la convivencia escolar [Documento-Guía No. 49]. https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf

Skliar, C., & Larrosa, J. (2009) (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación.* Homo Sapiens Ediciones.

Universidad de San Buenaventura. (2018). *Conceptos de dignificación del maestro.* Biblioteca DigitalUSB. https://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/123456789/3777

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Fenomenología hermenéutica en la investigación con niños.* Paidós.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de dotación de significado en la investigación y la escritura fenomenológicas.* Routledge.

Vera-Calmet, VG, Vilchez-Bula, ER y Lockuan-Lavado, MR (2023*). La convivencia escolar y la calidad educativa en una institución educativa de educación básica regular* [Trabajo de grado, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/3700

Del movimiento corporal a la paz mental: Educación física y su rol en la gestión emocional de estudiantes de cuarto y sexto grado

Cristian Camilo Guallara García
guayara10@hotmail.com
María del Pilar Sánchez López
pilisanmanizales@hotmail.com
Estudiantes, Maestría en educación – Universidad de Manizales

Resumen

La presente investigación buscó comprender los aportes de la clase de Educación Física en la regulación emocional de los estudiantes de cuarto y sexto grado de las instituciones educativas Instituto Manizales y La Dorada (Caldas, Colombia). Desde un enfoque cualitativo, participativo e interpretativo, y mediante la metodología de Investigación Acción Educativa, se implementó una intervención pedagógica de doce semanas en la que se aplicaron técnicas como observación participativa, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios de campo.

Los resultados mostraron que la Educación Física trasciende su dimensión motriz para convertirse en un espacio privilegiado de formación emocional, donde el movimiento corporal actúa como mediador natural en la gestión de las emociones. Se identificaron estrategias pedagógicas efectivas como el juego cooperativo, la respiración consciente, la música, la relajación y el yoga, que fortalecen la empatía, la autorregulación y la convivencia pacífica. Las emociones predominantes fluctuaron entre la alegría, la frustración y la tranquilidad, demostrando que la experiencia corporal puede transformarse en aprendizaje emocional.

En conclusión, la Educación Física se configura como un componente esencial de la educación emocional y la convivencia escolar, al contribuir al bienestar integral

de los estudiantes y al fortalecimiento de ambientes empáticos, reflexivos y pacíficos. Este estudio evidencia el potencial transformador del cuerpo y el movimiento como medios pedagógicos para la construcción de paz interior y social.

Palabras clave: Educación física, Regulación emocional, Educación emocional, Convivencia escolar.

Introducción o problema de investigación

La investigación surge de la observación de dificultades recurrentes en la gestión emocional de los estudiantes durante las clases de Educación Física: intolerancia a la frustración, conflictos interpersonales, enojo o desmotivación que afectan la convivencia escolar. Estas situaciones revelan la necesidad de fortalecer la educación emocional desde prácticas pedagógicas corporales.

El problema central se expresa en la pregunta:

¿Cuáles son los aportes de la educación física en la regulación emocional de los estudiantes de cuarto y sexto grado de las instituciones educativas La Dorada e Instituto Manizales?

El estudio reconoce que la escuela es un escenario determinante para el desarrollo integral y socioemocional, y que la Educación Física, al articular cuerpo, emoción y movimiento, tiene un enorme potencial para promover la autorregulación y la convivencia pacífica.

Justificación

En contextos escolares caracterizados por tensiones sociales, baja tolerancia y desmotivación, la Educación Física puede ser un medio formativo para canalizar emociones, fortalecer la empatía y promover la paz. Esta investigación resulta pertinente porque evidencia que el movimiento corporal no solo favorece el desarrollo físico, sino que también actúa como catalizador del bienestar emocional.

La propuesta aporta una comprensión innovadora sobre el rol del docente de Educación Física como mediador emocional y constructor de ambientes de aprendizaje basados en el respeto y la cooperación. De igual modo, responde a la necesidad institucional de integrar la educación emocional en el currículo y de reconocer al cuerpo como territorio de aprendizaje, expresión y transformación.

Referente conceptual

El marco teórico se fundamenta en tres ejes principales:

1. Educación: concebida como un proceso integral, permanente y social que forma al ser humano en todas sus dimensiones (Jiménez, 2019; León, 2007; MEN, art. 67).

2. Educación Física: entendida como disciplina pedagógica que, mediante el cuerpo y el movimiento, promueve el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social (Carbonell et al., 2018; Cruz & Cruzata, 2017).

3. Regulación emocional: considerada como el proceso mediante el cual los individuos perciben, comprenden y gestionan sus emociones para responder de forma adaptativa a las demandas del entorno (Gómez & Calleja, 2016; Donovan, 2021; Navarro et al., 2018).

El diálogo entre estos ejes permite afirmar que la Educación Física constituye un escenario privilegiado para la educación emocional, al ofrecer experiencias corporales que integran lo cognitivo, lo afectivo y lo relacional, fortaleciendo así la autorregulación, la empatía y la convivencia.

Objetivo general

Comprender los aportes de la clase de Educación Física en la regulación emocional de los estudiantes de cuarto y sexto grado.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias pedagógicas empleadas en las clases de Educación Física que favorecen la regulación emocional.
- Explorar las emociones predominantes durante y después de las actividades físicas.
- Describir las formas de regulación emocional manifestadas por los estudiantes.
- Reconocer las percepciones de docentes y alumnos sobre el papel de la Educación Física en su desarrollo emocional.

Metodología

Se adoptó un enfoque cualitativo, participativo e interpretativo, bajo el diseño de Investigación Acción Educativa (IAE), en el cual el docente-investigador actúa como agente transformador de su contexto.

Participaron 180 estudiantes de cuarto y sexto grado de las instituciones educativas Instituto Manizales y La Dorada, con edades entre 9 y 13 años.

Las técnicas de recolección incluyeron observación participativa, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios de campo.

La intervención tuvo una duración de 12 semanas, distribuidas en cuatro etapas:

1. Planeación y caracterización del contexto;
2. Exploración de dinámicas emocionales y prácticas pedagógicas;
3. Entrevistas y grupos focales;
4. Sistematización, análisis y validación.

El análisis se realizó mediante triangulación de fuentes y categorización de datos, considerando tres unidades analíticas: emociones predominantes, regulación emocional y prácticas pedagógicas.

Resultados:

Los hallazgos evidenciaron cuatro aspectos clave:

1. Estrategias pedagógicas transformadoras:

El uso de juegos cooperativos, actividades con música, ejercicios de respiración consciente, relajación y pausas activas propició un clima emocional positivo. Estas estrategias fortalecieron la empatía, la autorregulación y el trabajo en equipo.

El rol del docente como mediador emocional, atento a las necesidades del grupo, resultó determinante para fomentar la confianza y la autorreflexión.

2. Emociones predominantes:

Se identificaron emociones de alegría, entusiasmo y compañerismo, así como frustración y enojo en contextos competitivos. Al final de las clases predominó la tranquilidad y satisfacción, lo que demuestra el efecto regulador del movimiento corporal.

3. Formas de regulación emocional:

Los estudiantes aprendieron a reconocer sus emociones, controlar impulsos y recurrir a estrategias de autorregulación, como respiración y diálogo. También emergieron mecanismos colectivos de regulación mediante cooperación y apoyo mutuo.

4. Percepciones docentes y estudiantiles:

Los estudiantes describieron la Educación Física como la clase que más los hace “sentirse felices y tranquilos”. Los docentes reconocieron su potencial para mejorar la convivencia, fortalecer la autoestima y promover la paz escolar.

Se observó una mejora sustancial en el clima de aula y en la disposición emocional de los grupos.

Conclusiones

La investigación permitió concluir que la Educación Física es un espacio formativo integral donde el cuerpo y el movimiento actúan como vías para el desarrollo emocional.

El estudio demostró que las emociones pueden ser educadas desde experiencias corporales significativas que promueven la empatía, la autorregulación y la cooperación.

El movimiento corporal se consolida como mediador natural de la gestión emocional, y la clase de Educación Física como un laboratorio emocional que favorece la paz mental, la convivencia y el bienestar.

El docente emerge como facilitador del encuentro emocional, guiando procesos de reflexión y contención afectiva. En consecuencia, se propone reconocer la Educación Física como componente transversal de la educación emocional, imprescindible para la formación de sujetos conscientes, empáticos y pacíficos.

Referencias

Acero, E. (s.f.). El diario de campo: Medio de investigación del docente. *Actualidad Educativa, 3*(13), 13.

Carbonell-Ventura, T., Antoñanzas Laborda, J. L., & López Álvarez, A. (2018). La educación física y las relaciones sociales en educación primaria. *INFAD Revista de Psicología, 1*(1), 269–282. http://hdl.handle.net/10662/16212

Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, 7,* 121–130. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/84

Cruz-Ordóñez, A. D., & Cruzata-Martínez, A. (2017). Inteligencia emocional y kinestésica en la educación física de la educación primaria. *Actualidades Investigativas en Educación, 17*(2), 1–20. https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28681

Donovan, C. (2021). Control inhibitorio y control emocional: características, diferencias y desarrollo en la etapa preescolar. *JONED Journal of Neuroeducation, 1*(2), 37–42. https://doi.org/10.1344/joned.v1i2.32758

Gómez-Pérez, O., & Calleja Bello, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 8*(1), 96–117. https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf

Jiménez, P. (2019). La educación como derecho social, humano y fundamental. *Revista de Investigações Constitucionais, 6*(3), 669–686. https://www.scielo.br/j/rinc/a/nkCWRxs4YDpvJzcXj8cQJdB/?format=html&lang=es

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Navarro, J., Vara, M. D., Cebolla, A., & Baños, R. M. (2018). Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 5*(1), 9–15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6272820

Pérez-Vera, M. G., Ocampo Botello, F., & Sánchez Pérez, K. R. (2015). Aplicación de la metodología de la investigación para identificar las emociones. *RIDE, 6*(11), 796–821. https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319048.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Ley General de Educación. https://tinyurl.com/bdzzetrf

Implementación de Herramientas digitales para la gestión emocional y la promoción de la convivencia en la escuela

Gladis Elena Marín Aguilar
gelmarin32@gmail.com
Ángela Carolina Villa Morales
caroangie12@hotmail.com,
Andrea Carolina Cubillos Cubillos
ancoracc1019@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales
Claudia Esperanza Cardona López
Profesora Universidad de Manizales
esper@umanizales.edu.co

Resumen

El artículo es el resultado de una sistematización de experiencia orientada al fortalecimiento de la gestión emocional y la promoción de la convivencia escolar mediante el uso de herramientas digitales con estudiantes de cuarto grado de primaria (9 a 10 años) en la Institución Educativa San Pablo Industrial; parte de la necesidad de generar estrategias innovadoras para fortalecer competencias emocionales en los estudiantes. Se empleó un enfoque cualitativo participativo, desde las técnicas entrevistas, diarios de campo y mural de situaciones. Las actividades se apoyaron en diferentes recursos digitales.

Los hallazgos se organizaron en una categoría macro denominada “Clima escolar para la Convivencia Armónica: entorno, emociones y valores”, de la que emergieron tres subcategorías: condiciones del entorno escolar, gestión y reconocimiento emocional, y valores y prácticas de convivencia. Se observó que el contexto físico y social influye directamente en las vivencias emocionales de los estudiantes; que las TIC potencian la conciencia y regulación emocional; y que las dinámicas colectivas favorecen la construcción de vínculos respetuosos y la prevención de conflictos.

Palabras clave: Herramientas digitales, Gestión emocional, Clima escolar y convivencia.

Pregunta de investigación

¿Cómo la implementación de herramientas digitales puede fortalecer la gestión emocional y promover una sana convivencia en estudiantes de 4° de primaria?

Justificación

La gestión emocional constituye un eje fundamental en los procesos educativos actuales, especialmente en contextos vulnerables como en el de la Institución educativa involucrada en este proceso. Este artículo se justifica en la urgencia de reconocer las emociones como dimensiones que inciden directamente en el aprendizaje, la convivencia y la construcción de proyectos de vida responsables.

Así mismo, este articulo busca aportar herramientas prácticas y reflexivas para docentes, directivos y familias, promoviendo una gestión emocional que transcienda el aula y se convierta en un recurso comunitario y, de esta manera, se pretende contribuir en la transformación de la cultura institucional integrando tradición, participación e innovación.

Objetivo

Sistematizar la experiencia de implementación de herramientas digitales orientadas al fortalecimiento de la gestión emocional y la promoción de una sana convivencia, en niños y niñas de 9 a 10 años

Objetivos específicos

- Caracterizar el nivel inicial de gestión emocional y las dinámicas de convivencia en los estudiantes de 4° grado de primaria.
- Analizar las herramientas digitales y actividades lúdicas que resultan más efectivas para fortalecer la gestión de las emociones en el contexto específico de los estudiantes de 4° grado de primaria.
- Diseñar e implementar una serie de actividades lúdicas apoyadas en herramientas digitales orientadas a mejorar la comprensión y el manejo de las emociones en los estudiantes de 4° grado de primaria.

Metodología

Se adoptó un enfoque de sistematización de experiencias desde una perspectiva cualitativa y participativa, que concibe a los sujetos como protagonistas activos del proceso investigativo; la investigación se desarrolló en la Institución Educativa San Pablo Industrial, ubicada en la zona urbana del municipio de Istmina, Chocó, con la participación de diez estudiantes de cuarto grado de primaria, quienes desempeñaron un rol protagónico, al involucrarse directamente en cada una de las actividades propuestas.

A partir de su participación, se recolectó la información mediante las técnicas de entrevista, diario de campo y mural de situaciones, utilizando como instrumentos la entrevista semiestructurada, los talleres y el mural reflexivo; estos recursos permitieron interpretar críticamente el impacto de las actividades en el contexto escolar.

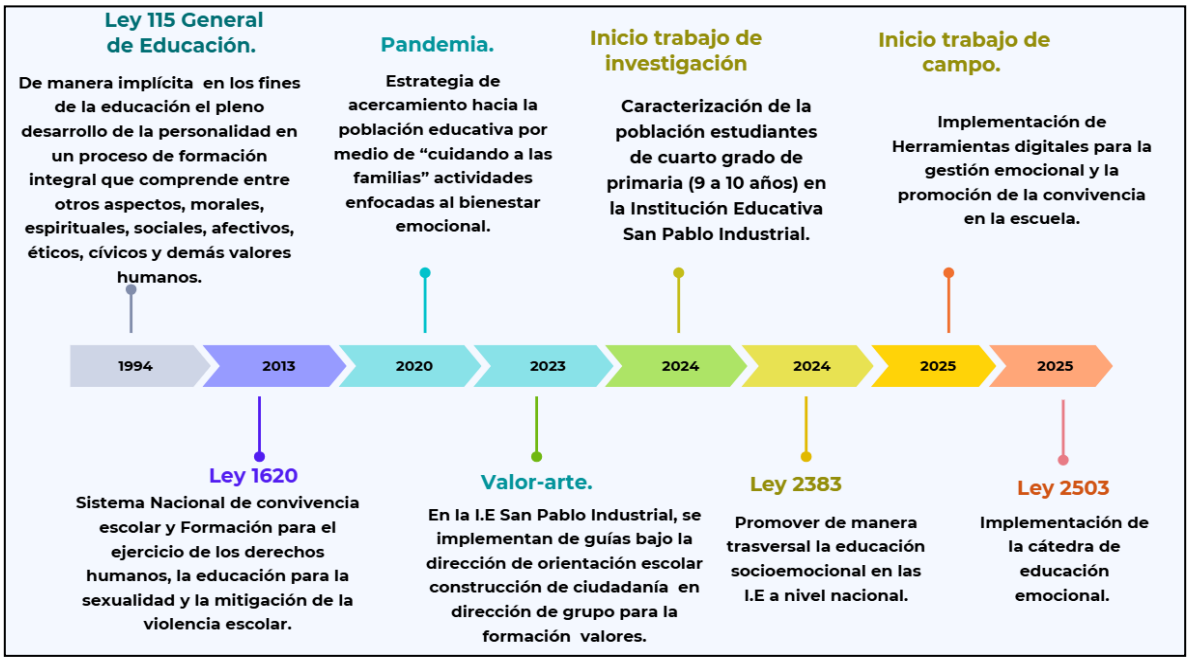
Como señala Jara- Holliday (2018), la sistematización permite “descubrir la lógica del proceso vivido” (p.11), lo que implica una reconstrucción reflexiva que parte de la experiencia concreta y se orienta hacia la transformación; en este sentido, los participantes son actores fundamentales que aportan desde sus saberes, vivencias e intereses. Esta doble condición —como sujetos que viven la experiencia y como analistas de la misma— fortalece el carácter emancipador del enfoque, al promover el aprendizaje colectivo, la autovaloración y la generación de conocimiento situado.

Tal como lo plantean Eizaguirre et al. (2004, p.25), “sin que exista la vivencia de una experiencia no es posible realizar una sistematización”, lo que reafirma la importancia de partir de lo vivido para construir saberes significativos y transformadores.

Así, en la Institución Educativa San Pablo Industrial, la sistematización de la experiencia “Implementación de herramientas digitales para la gestión emocional y la promoción de la convivencia en la escuela” se representó mediante la siguiente línea de tiempo que recoge los principales momentos del proceso y evidencia la evolución del trabajo con los estudiantes.

Figura 1.

Línea de tiempo del proceso de sistematización: gestión emocional y convivencia escolar.



A partir de lo planteado en la línea del tiempo1, se implementaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de información:

Entrevista (mediante un cuestionario de entrevista semi-estructurada Diario de campo, Talleres (Se desarrollaron tres talleres pedagógicos, cada uno con un objetivo y temática específicos) taller 1. Conciencia emocional, taller 2. Regulación emocional, taller 3 Autonomía emocional.

Resultados

El análisis de los talleres con los estudiantes de cuarto grado permitió identificar una categoría central: "Clima escolar para la convivencia armónica: entorno, emociones y valores", El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) señala que el clima escolar "genera un ambiente sano y agradable que propicia el desarrollo, el

[1] La figura muestra los principales momentos de la sistematización desarrollada en la Institución Educativa San Pablo Industrial, dentro del proyecto *"Implementación de herramientas digitales para la gestión emocional y la promoción de la convivencia en la escuela"*.

aprendizaje y la convivencia" (p. 28); en este sentido, esta dimensión se relaciona directamente con la influencia del contexto, las sensaciones físicas, la gestión de emociones y el reconocimiento de sentimientos, así como con los valores y prácticas cotidianas. La categoría abarca aspectos estructurales, relacionales y emocionales, siendo clave para comprender las dinámicas de interacción, los aprendizajes y la calidad de vida escolar. Así mismo de ella se desprenden tres dimensiones clave.

Entorno escolar: Los espacios físicos y las rutinas influyen directamente en las experiencias emocionales. El aula, cuando es incómoda, genera aburrimiento o enojo, mientras que el patio y el comedor evocan alegría y bienestar.

Gestión y reconocimiento emocional: En relación con la gestión y el reconocimiento emocional, la implementación de actividades digitales como El cuento de la tortuga y el recurso interactivo de Genially El semáforo de Emma, orientado a la autorregulación emocional, permitió observar cómo los estudiantes identificaban situaciones en las que era necesario aplicar estrategias de control, como el uso del semáforo emocional, entre otras actividades

Con ello los niños ampliaron su vocabulario emocional y aprendieron estrategias de autorregulación mediante recursos digitales y lúdicos (como el semáforo emocional, juegos interactivos y ejercicios de respiración). Esto fortaleció su conciencia emocional y capacidad de control.

Valores y prácticas de convivencia: En los distintos talleres, los valores y las prácticas de convivencia emergieron de forma recurrente en las situaciones problematizadas y en las autoevaluaciones, evidenciando que los espacios de aprendizaje no solo activaron emociones, sino que también propiciaron reflexiones éticas y sociales orientadas a mejorar la interacción con los demás; los estudiantes expresaron valores y comportamientos que fortalecen la vida comunitaria y el respeto mutuo.

Emergieron comportamientos solidarios, empáticos y respetuosos. Los estudiantes destacaron la amistad, el compañerismo y la empatía, mostrando disposición a ayudar a compañeros vulnerables y a resolver conflictos de manera no violenta.

En síntesis, los resultados evidencian que la integración de entorno, gestión emocional y valores favorece tanto el bienestar individual como la cohesión colectiva, consolidando la escuela como un espacio de socialización y crecimiento integral.

Conclusiones

Cuando se realizó la entrevista, se pudo establecer un marcado analfabetismo emocional. Este hallazgo constituyó un punto de partida fundamental para el análisis y posterior diseño de los talleres orientados a que los estudiantes reconocieran diversas emociones y fortalecieran la expresión de estas.

En términos generales, el análisis evidencia cómo la sistematización no solo permitió interpretar las experiencias vividas, sino también proyectar estrategias pedagógicas sostenibles que vinculan lo emocional, lo relacional y lo digital en el contexto.

Este análisis se alinea con los principios establecidos en la Ley 1620 de 2013, que promueve la formación para la ciudadanía y la convivencia escolar, así como con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) que reconocen la educación emocional como componente esencial del desarrollo humano y la prevención de la violencia escolar.

Por otra parte, la sistematización de la experiencia evidenció que las herramientas digitales y las actividades lúdicas implementadas son efectivas para fortalecer la gestión emocional en los estudiantes. Los niños lograron identificar, expresar y autorregular sus emociones, aspectos que pueden contribuir con el mejoramiento del clima escolar y a mitigar conflictos relacionados con la convivencia

Las diferentes actividades propuestas permitieron recuperar y visibilizar las voces de los niños y niñas, quienes manifestaron la importancia de valores como el amor, la amistad y el respeto, y demostraron ponerlos en práctica en la mejora de la convivencia diaria, consolidando un espacio escolar más empático y colaborativo que favorece el bienestar emocional y el desarrollo de habilidades sociales.

La implementación de actividades lúdicas complementadas con recursos digitales como Canva, Genially, Wordwall, códigos QR, YouTube, screencast y Power Point, además de imágenes creadas por IA, demostró ser una estrategia eficaz para fortalecer la gestión emocional y promover la sana convivencia en el aula. Estas dinámicas no solo facilitaron la identificación y expresión de emociones en un ambiente participativo y motivador, sino que también favorecieron la construcción de relaciones más empáticas y respetuosas entre los estudiantes.

Así pues, la categoría clima escolar para la convivencia armónica: entorno, emociones y valores, se entiende como el proceso en el que los recursos tecnológicos (juegos, infografías interactivas, videos) se convierten en andamios pedagógicos que favorecen la identificación, expresión y regulación de emociones, promueven la autonomía emocional al ofrecer estrategias prácticas y accesibles, y fortalecen la convivencia escolar al estimular la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

Se plantea la urgencia de fortalecer la formación docente en competencias emocionales y digitales, así como de diseñar estrategias inclusivas que respondan a la diversidad escolar. Las TIC ofrecen recursos innovadores para apoyar la regulación emocional, pero se requiere mayor investigación contextualizada que articule tecnología y educación emocional.

Finalmente, la investigación en implementación de herramientas digitales para la gestión emocional y la promoción de la convivencia en la escuela fue una construcción de experiencias recíproca donde, en el encuentro con el otro, se

permitió comprender realidades desde los sentires, preocupaciones y expectativas que cada sujeto mostraba en las actividades, valiéndose de la motivación y el compromiso por el aprendizaje y generando un ambiente dinámico y estimulante que poco a poco transformó la convivencia escolar en una oportunidad para la reflexión y la mejora.

Referencias

Acevedo-Logreira, J. (2021). *Entornos escolares y construcción de identidades.* Editorial Académica.

Alchundia, M., & Cortez, P. (2024). Condiciones ambientales y bienestar emocional en la escuela. *Revista de Educación y Sociedad, 12*(3), 45–60.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas.* Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Wolters Kluwer.

Delval, J. (2007). *Aprender en la vida cotidiana*. Madrid: Morata.

Denham, S. (2007). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

Eizaguirre, M., et al. (2004). *La sistematización de experiencias educativas*. Editorial Popular.

Fonseca-León, J., & Sánchez-Lancheros, M. (2014). Conducta prosocial en el contexto escolar. *Revista Colombiana de Educación, 67,* 35–52. https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/2490/1/gifonseca l.pdf

García-Valcárcel, A. (2010). *Las TIC en la enseñanza: Nuevas herramientas para el aprendizaje.* Salamanca: Universidad de Salamanca.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. https://emotion.wisc.edu/wp-content/uploads/sites/1353/2021/11/Gross-1998-The-Emerging-Field-of-Emotion-Regulation-An-Integrative-Review.pdf

Jiménez, M., & Palacios, A. (2017). Clima escolar y sentido de pertenencia. *Revista de Psicología Educativa, 23*(2), 89–102.

Jara-Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría.* Lima: CEAAL.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Guía para la convivencia escolar.* Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Lineamientos de educación emocional.* Bogotá: MEN.

Sistematización de la experiencia “Vida Saludable” en la Institución Técnica Agrícola Antonio Nariño: Caldas, Boyacá

Aida Katherine Barrero Huertas
katherine9001@hotmail.com
Margarita Liliana Becerra Niño
marlibenino@gmail.com
Claudia Ximena Gómez García
claxigo@hotmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

La sistematización de la experiencia “Vida Saludable” en la Institución Técnica Agrícola Antonio Nariño (Caldas, Boyacá) documenta e interpreta un proyecto pedagógico rural orientado a promover alimentación saludable, actividad física y prácticas productivas entre estudiantes, familias y docentes.

Los hallazgos principales indican la adopción paulatina de mejores prácticas alimentarias, mayor valoración y rutina de actividad física, y apropiación práctica de saberes (huertas, recetas, microemprendimientos). Simultáneamente se registraron divergencias: barreras socioeconómicas, incoherencias en la oferta alimentaria escolar y heterogeneidad en el compromiso docente que limitan la sostenibilidad.

Por eso, emergieron iniciativas prometedoras (incubación de productos locales, huertas familiares conectadas a la escuela, liderazgo estudiantil y mecanismos de seguimiento). Se concluye que la continuidad y escalamiento requieren coherencia institucional, formación docente y articulación intersectorial (PAE, salud, producción) y políticas de equidad (subsidios, apoyo productivo)

Palabras clave: Sistematización, Vida saludable, Escuela rural, Actividad física, Equidad

Introducción

La sistematización de experiencias educativas permite construir conocimiento a partir de la práctica reflexiva y fortalecer los procesos pedagógicos desde la realidad vivida. En este sentido, la experiencia “Vida Saludable” desarrollada en la Institución Técnica Agrícola Antonio Nariño (IETAAN), ubicada en el municipio de Caldas, Boyacá, busca promover hábitos de vida saludables mediante acciones integrales que articulan alimentación equilibrada, actividad física y bienestar emocional.

En contextos rurales, donde persisten limitaciones en el acceso a alimentos variados y espacios deportivos, este tipo de proyectos adquiere especial relevancia al vincular escuela, familia y comunidad en la construcción de una cultura del autocuidado.

Esta sistematización pretende analizar los aprendizajes, actores y escenarios implicados en la experiencia, con el fin de fortalecer las estrategias institucionales que promueven la salud y aportar insumos para la formulación de políticas educativas adaptadas a las condiciones y necesidades de los entornos rurales.

Justificación

La sistematización del proyecto “Vida Saludable” se justifica por su potencial para generar conocimiento pedagógico sobre la promoción de la salud en contextos rurales, tradicionalmente marginados de las políticas públicas. La iniciativa de la IETAAN responde a problemáticas detectadas en la comunidad educativa, como deficiente alimentación, sedentarismo y escaso aprovechamiento del tiempo libre, que inciden directamente en el bienestar y el rendimiento escolar de los estudiantes.

Comprender las prácticas y aprendizajes derivados del proyecto permite fortalecer el enfoque integral de la educación rural, donde la escuela actúa como agente

transformador del entorno social y familiar. Además, el estudio ofrece orientaciones útiles para mejorar la implementación de programas nacionales como el PAE y las Escuelas Saludables, asegurando su pertinencia local. En suma, esta sistematización contribuye al desarrollo de propuestas sostenibles que integren la educación, la salud y la participación comunitaria en favor de una vida saludable.

Referente conceptual

El referente conceptual de la sistematización del proyecto “Vida Saludable” en la Institución Técnica Agrícola Antonio Nariño concibe la salud como un proceso integral que incluye dimensiones físicas, mentales y sociales, en coherencia con la definición de la OMS (2022). La promoción de hábitos saludables se orienta al bienestar general y a la prevención de Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT), mediante prácticas cotidianas que integran alimentación equilibrada, actividad física y autocuidado emocional.

Los hábitos saludables se entienden como rutinas sostenidas que moldean conductas y estilos de vida. Su transformación requiere procesos pedagógicos continuos, co-gestión institucional y entornos favorables (Hernández et al., 2018). En el ámbito alimentario, el Ministerio de Salud (2022) define la alimentación saludable como aquella que satisface necesidades nutricionales en cada etapa, fundamento de estrategias como huertas escolares, articulación con el PAE y talleres culinarios. Las limitaciones socioeconómicas y la inseguridad alimentaria rural (Zapata et al., 2019; DANE, 2025) refuerzan la pertinencia de estas intervenciones educativas.

Normativamente, las leyes 1355 de 2009, 2025 de 2020, 2120 de 2021 y 1098 de 2006 asignan a las instituciones educativas la responsabilidad de promover entornos alimentarios saludables y educación en salud. Asimismo, la actividad física, definida por la OMS (2010, 2022) como movimiento corporal que incrementa

el gasto energético, es un factor protector clave con beneficios físicos, cognitivos y sociales.

Finalmente, la transversalidad pedagógica se consolida como eje formativo al integrar valores, hábitos y actitudes saludables en todas las áreas del currículo (Díaz, 2006). En este sentido, “Vida Saludable” ejemplifica una educación coherente entre teoría y práctica, donde la escuela actúa como un laboratorio de vida (Dewey, 1952) que transforma los hábitos y fortalece la salud integral de la comunidad educativa.

Objetivos

Identificar los actores, escenarios y procesos del proyecto educativo transversal “Vida saludable”.

Analizar las lecciones aprendidas que entrega el proyecto “Vida saludable”: (2022-2025) a la comunidad

Comprender las vivencias y sentidos que la comunidad educativa otorga al proyecto

Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo crítico-social con enfoque histórico-hermenéutico orientado a comprender los significados que los actores educativos atribuyen a sus experiencias dentro del proyecto “Vida Saludable” en la Institución Técnica Agrícola Antonio Nariño (IETAAN). Este enfoque permitió analizar las prácticas y discursos desde su contexto sociocultural, interpretando la experiencia como un proceso dinámico y reflexivo.

Se adoptó un diseño cualitativo basado en la sistematización de experiencias, entendida como una reconstrucción crítica del proceso vivido que genera aprendizajes pedagógicos desde la práctica (Cendales y Torres, 2010; Barnechea et al., 1998).

La unidad de análisis correspondió a la comunidad educativa de la IETAAN, y la unidad de trabajo se integró por cuatro grupos de actores: estudiantes, docentes, padres de familia y directivos participantes del proyecto durante el período 2022–2024. La selección se realizó mediante criterios de participación activa, permanencia mínima de un año y representatividad de los distintos escenarios escolares. Se realizaron 15 entrevistas semiestructuradas y 4 grupos focales segmentados, complementados con grupos de discusión para profundizar en las tensiones emergentes.

Se emplearon cuatro instrumentos principales: análisis documental (actas, diarios de campo, registros fotográficos y planes curriculares), entrevistas validadas por expertos, grupos focales diferenciados y grupos de discusión. Estos instrumentos permitieron captar perspectivas convergentes, divergentes y críticas, garantizando triangulación de la información y coherencia con los objetivos de la sistematización.

El procedimiento se desarrolló en cinco fases: (1) delimitación y contextualización de la experiencia; (2) definición de objetivos y ajuste de instrumentos; (3) trabajo de campo con recolección de datos mediante entrevistas y grupos focales; (4) procesamiento y categorización preliminar de la información; y (5) análisis e interpretación, contrastando los resultados entre técnicas y fuentes.

Este proceso integró rigor metodológico y reflexión participativa para comprender en profundidad las prácticas pedagógicas y sociales que sustentan la experiencia “Vida Saludable” en el contexto rural de Boyacá.

Resultados

La sistematización del proyecto “Vida Saludable” en la Institución Técnica Agrícola Antonio Nariño evidencia transformaciones significativas en la comunidad educativa, reflejadas en tres ejes principales: adopción progresiva de prácticas alimentarias más saludables, aumento de la actividad física como rutina cotidiana y apropiación de saberes productivos y culinarios vinculados a huertas escolares.

Los testimonios de estudiantes, docentes y familias confirman un cambio gradual en los hábitos, evidenciando coherencia entre la acción pedagógica y la vida cotidiana. La incorporación de frutas, reducción del consumo de ultraprocesados y desarrollo de preparaciones saludables son indicadores de avance, acompañados por una mayor conciencia sobre el bienestar físico y emocional.

Sin embargo, la investigación también identifica tensiones que limitan la sostenibilidad del proceso. Entre las divergencias destacan la falta de coherencia institucional —particularmente en la práctica docente y la oferta alimentaria escolar—, las barreras económicas para acceder a alimentos saludables y las desigualdades culturales en los patrones de consumo. Estas dificultades confirman que la educación en hábitos saludables requiere entornos coherentes, acuerdos institucionales y políticas de inclusión que garanticen accesibilidad y permanencia.

A la par, emergen iniciativas prometedoras como microemprendimientos alimentarios, huertas familiares y estudiantiles, y liderazgo juvenil que refuerzan la autonomía, la creatividad y la sostenibilidad local. Estas experiencias demuestran que cuando la escuela integra teoría, práctica y comunidad, se fortalecen los aprendizajes significativos y se amplía el impacto del proyecto.

La discusión resalta que los cambios observados son consistentes con investigaciones previas que vinculan educación vivencial, participación familiar y transversalidad curricular como factores de éxito. No obstante, se enfatiza que su sostenibilidad depende de la coherencia institucional, la articulación intersectorial y la equidad de acceso. En suma, “Vida Saludable se consolida como un modelo replicable de educación para la salud en contextos rurales, donde escuela, familia y comunidad actúan como agentes corresponsables de la transformación social.

Conclusiones

La sistematización del proyecto “Vida Saludable” evidenció que la promoción de hábitos saludables en el contexto escolar se configura como un proceso comunitario

y transformador, sostenido por una red de actores diversos: estudiantes, docentes, familias y exalumnos. Los estudiantes emergieron como protagonistas en la apropiación de prácticas alimentarias y físicas; las familias actuaron como mediadoras que reforzaron o tensionaron los aprendizajes; los docentes como multiplicadores con distintos niveles de compromiso; y los exalumnos como portadores del legado del proyecto, garantizando su continuidad.

Las huertas escolares y familiares, las ferias de salud, los espacios deportivos y la cafetería institucional se consolidaron como escenarios de aprendizaje vivencial que integraron teoría y práctica, validando la transversalidad curricular como enfoque efectivo para enseñar salud desde distintas áreas del conocimiento. De este modo, el proyecto trascendió las actividades fragmentadas y se consolidó como un proceso integral de sensibilización, capacitación y apropiación social, capaz de generar cambios culturales sostenibles.

Entre las lecciones más relevantes se destaca que la transversalidad pedagógica y el vínculo entre escuela, hogar y comunidad son determinantes para la sostenibilidad de los hábitos saludables. Los cambios más duraderos se observaron cuando las familias replicaron las prácticas escolares en sus hogares, lo que fortaleció la cohesión familiar y el sentido comunitario.

Asimismo, el estudio identificó tensiones que desafían la sostenibilidad del proyecto: la falta de coherencia institucional, las limitaciones económicas y las costumbres alimentarias arraigadas. Estas dificultades reflejan la necesidad de políticas institucionales e intersectoriales que garanticen continuidad y recursos.

Finalmente, Vida Saludable dejó una huella profunda en la identidad de los estudiantes, quienes resignificaron la noción de bienestar al incorporar prácticas saludables en su vida cotidiana. El proyecto demostró que la educación en salud, cuando es integral, participativa y contextualizada, transforma no solo los hábitos, sino las subjetividades y las relaciones comunitarias.

Referencias

Barnechea M., González, E., & Morgan M. (1998). *La producción de conocimientos en sistematización* [Taller permanente de Sistematización]. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0745/6_BAR_PRO.pdf

Gámez-Calvo, L. (2022). Revisión sistemática de programas de intervención para promover hábitos saludables de actividad física y nutrición en escolares españoles. *ALAN, 72*(4), 294-305. https://doi.org/10.37527/2022.72.4.007.

Encuesta Nacional de Situación Nutricional (ENSIN). (2015). *Situación nutricional en Colombia* [Documento en línea]. https://www.icbf.gov.co/bienestar/nutricion/encuesta-nacional-situacion-nutricional

Méndez, J. A. G., & Varón, R. A. G. (2019). *Hábitos de vida saludables en la escuela rural* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. https://repositorio.ucm.edu.co/server/api/core/bitstreams/ed76aa0f-c469-4281-9234-cf4e016ff4f3/content.paho.org/hq/dmdocuments/2013/carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-sp.pd

Sapién Aguilar, A. L., Piñón Howlet, L. C., Molina Corral, L. A., & Márquez López, J. L. (2023). Estrategia de sistematización de experiencias educativas en la práctica docente*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 13*(26), 1-27. https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1421

Soacha, Y. (2018). *Concepciones y prácticas educativas de los docentes sobre formación integral en el Ciclo uno* [Tesis de Maestría]. Universidad Externado de Colombia. https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstreams/731c9a7b-a742-465f-92ef-b4df4b2a2d29/download

Zapata, L. P. M., Giraldo, A., Aristizábal Rivera, J. C., Cadavid Castro, M. A., Carmona Garcés, I. C., & Santa Escobar, C. (2019). *Perfil alimentario y*

nutricional de Antioquia 2019: Principales resultados [Documento en línea, Universidad de Antioquia]. https://antioquia.gov.co/images/PDF2/MANA/2019/principales-resultados-perfil-alimentario-y-nutricional-de-antioquia-2019.pdf

Fortaleciendo La educación socioemocional en los estudiantes de 7º grado de la IED San José de Kennedy para mejorar la convivencia y el éxito académico

Lizeth Johana Lavalle Durán
lizeth.lavalle@hotmail.com
Rosa Elvira Sarmiento Leal
rosaelvirasarmiento@hotmail.com
Matilde Liliana Ureche Algarín
matyureche@gmail.com
Evely Margarita Velásquez Juvinao
evelymargarita@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Resumen

La presente sistematización, titulada “Fortaleciendo la educación socioemocional en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Departamental San José de Kennedy para mejorar la convivencia y el éxito académico”, surge como resultado de un proceso reflexivo, participativo y profundamente humano que busca transformar las prácticas pedagógicas y fortalecer la convivencia escolar mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Este trabajo representa el esfuerzo conjunto de un equipo docente comprometido con la formación integral de sus estudiantes, en un contexto marcado por la vulnerabilidad social y económica, donde la escuela se erige como un espacio de contención, esperanza y crecimiento.

La experiencia se desarrolla en la Institución Educativa Departamental San José de Kennedy, ubicada en la Zona Bananera del departamento del Magdalena, una región de tradición agrícola y de condiciones socioeconómicas limitadas. La población estudiantil pertenece, en su mayoría, al estrato uno, y proviene de familias con bajos niveles de escolaridad y empleos informales. Estas circunstancias han generado una escasa participación familiar en los procesos educativos y una serie de dificultades que impactan directamente el desempeño académico y la convivencia escolar.

En este contexto, el equipo de docentes-investigadores identificó problemáticas recurrentes en el grado séptimo: conflictos interpersonales, desmotivación, apatía frente al aprendizaje y bajo rendimiento académico. Estas manifestaciones no eran simples conductas aisladas, sino síntomas de una realidad emocional y social compleja que requería una respuesta pedagógica distinta. Así, el proyecto se propuso fortalecer la educación socioemocional como una estrategia clave para mejorar la convivencia y favorecer el desempeño académico, entendiendo que no hay aprendizaje verdadero sin bienestar emocional.

Palabras claves: Educación socioemocional, Convivencia, Motivación, Rendimiento académico.

Introducción

El problema que orienta la sistematización se formuló en la siguiente pregunta: ¿De qué manera el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales puede contribuir a mejorar la convivencia escolar y el rendimiento académico de los estudiantes de séptimo grado en la Institución Educativa Departamental San José de Kennedy? A

partir de esta inquietud, se estructura una propuesta pedagógica que integra el componente socioemocional al proceso educativo, reconociendo al estudiante como un ser integral en constante desarrollo.

El sustento teórico de esta experiencia se apoya en diversos enfoques que conciben la educación como un proceso integral. Desde la perspectiva de la educación socioemocional, la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) define esta como el desarrollo de competencias en autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Dichas competencias favorecen tanto el bienestar personal como el rendimiento académico, promoviendo una educación que abarca lo cognitivo, lo emocional y lo social.

En consonancia con estos planteamientos, autores como Daniel Goleman (1995) han destacado la relevancia de la inteligencia emocional como factor determinante del éxito escolar y personal. Su propuesta, centrada en la comprensión y manejo de las emociones propias y ajenas, evidencia que el rendimiento académico no depende únicamente del coeficiente intelectual, sino de la capacidad para gestionar las emociones y establecer vínculos empáticos.

Por su parte, la UNESCO (2021) plantea que la educación socioemocional debe ser transversal al currículo, ya que permite al estudiante no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar una identidad equilibrada y una convivencia basada en el respeto y la empatía. Este enfoque coincide con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2017), que reconoce la importancia de formar ciudadanos capaces de resolver conflictos pacíficamente y de construir ambientes escolares saludables.

Desde una mirada complementaria, Paulo Freire (1970) plantea que la educación debe ser liberadora y permitir la toma de conciencia crítica sobre la realidad. De este modo, fortalecer las habilidades socioemocionales también significa dotar al

estudiante de herramientas para reflexionar, dialogar y actuar frente a su entorno. Asimismo, Bourdieu (1970) advierte que el rendimiento académico está condicionado por factores sociales y culturales, pero también reconoce que la escuela puede convertirse en un medio de movilidad y transformación social cuando logra equilibrar dichas desigualdades a través de una pedagogía sensible y contextualizada.

De esta forma, la fundamentación teórica de la sistematización se sostiene en tres pilares principales: la evidencia empírica sobre la relación entre educación socioemocional, convivencia y aprendizaje; el respaldo institucional de las políticas educativas nacionales e internacionales; y la pertinencia contextual de la propuesta en una comunidad vulnerable que demanda estrategias pedagógicas significativas y humanas.

La sistematización se enmarca en un enfoque cualitativo y participativo, que permite comprender las vivencias, emociones y significados de los estudiantes de séptimo grado, reconociendo en ellos no solo sujetos de aprendizaje, sino protagonistas activos del proceso educativo. El trabajo se estructura bajo la lógica de la investigación-acción, en la cual la observación, la reflexión y la práctica pedagógica se entrelazan de manera dinámica y continua.

La unidad de análisis está conformada por estudiantes de entre 12 y 14 años, caracterizados por presentar dificultades en la autorregulación emocional, escasa empatía, desmotivación y conflictos frecuentes. El equipo investigador, integrado por cuatro docentes, estudiantes de la Maestría en Educación, asumen los roles de facilitadores, diseñadores y evaluadores de las estrategias implementadas, con la participación activa de familias y del equipo directivo institucional.

Metodología

El proceso metodológico se desarrolla en cuatro fases:

1. Observación y diagnóstico: Durante tres meses se realizaron observaciones directas, entrevistas semiestructuradas y registros de campo para identificar las dinámicas de convivencia y las principales dificultades socioemocionales y académicas.

2. Reflexión y análisis: A partir de la información recopilada se establecieron categorías de análisis como motivación, resiliencia, habilidades socioemocionales y rendimiento académico, lo que permitió comprender las causas de los conflictos y la apatía escolar.

3. Diseño de estrategias pedagógicas: Se diseñaron actividades centradas en la autorregulación emocional, la empatía y la colaboración. Entre ellas, talleres de fortalezas personales, círculos de palabra, diarios de gratitud y espacios de reflexión.

4. Implementación y evaluación: Las estrategias se aplicaron durante cinco meses en el aula. La evaluación se realiza mediante rúbricas cualitativas, observaciones y sesiones de retroalimentación, identificando avances en convivencia, motivación y desempeño académico.

A lo largo del proceso, el equipo mantuvo una postura ética basada en la confidencialidad, el respeto y la inclusión. El trabajo docente se consolida como un ejercicio de acompañamiento emocional, escucha activa y construcción colectiva de conocimiento.

Resultados

Los resultados evidenciaron transformaciones significativas tanto en los estudiantes como en el ambiente escolar. En primer lugar, se observa una mejora notable en la autorregulación emocional y la capacidad para resolver conflictos de manera pacífica. Los estudiantes aprenden a reconocer sus emociones, expresarlas adecuadamente y encuentran formas positivas de afrontarlas. Las estrategias de

círculos de palabra y los talleres vivenciales promovieron la empatía, el respeto por la palabra y la construcción de confianza.

En la categoría de motivación y resiliencia, los testimonios de los estudiantes revelaron distintas fuentes de motivación: algunos encontraban en la escuela un refugio emocional ante los conflictos familiares; otros se impulsaban por el deseo de alcanzar logros académicos o participar en actividades significativas. El acompañamiento docente permite equilibrar la motivación extrínseca (basada en las notas o el reconocimiento) con la motivación intrínseca (el gusto por aprender, la curiosidad y la superación personal).

Las actividades como el taller de fortalezas personales o el diario de gratitud ayudaron a consolidar la autoestima y el sentido de pertenencia. Los estudiantes comienzan a reconocerse a sí mismos y a sus compañeros como personas valiosas, capaces de aportar positivamente a la convivencia escolar. La expresión artística, el trabajo corporal y la reflexión se convierten en herramientas esenciales para fortalecer la resiliencia y la comunicación.

En cuanto al rendimiento académico, los registros mostraron una correlación directa entre el bienestar emocional y el desempeño escolar. A medida que los estudiantes mejoraron su clima emocional, también aumentó su disposición hacia el aprendizaje, la participación activa y la responsabilidad frente a sus tareas. Este resultado confirma que las emociones inciden directamente en la atención, la memoria y la toma de decisiones, tal como lo plantean Goleman y Bisquerra.

La categoría de habilidades socioemocionales evidencia avances sustanciales en la empatía, la comunicación asertiva y la cooperación. Los estudiantes comenzaron a establecer relaciones más respetuosas, a valorar la diversidad y a trabajar en equipo con mayor armonía. Estas transformaciones repercuten en el clima institucional, generando una cultura de diálogo, respeto y solidaridad.

Finalmente, el desarrollo académico desde lo socioemocional se consolida como el eje transversal del proyecto. Los docentes comprenden que detrás de cada conducta desafiante existía una emoción no gestionada y que enseñar implica también acompañar emocionalmente. Las estrategias como El juicio, La caja de las emociones o Dilemas éticos y morales se convierten en experiencias de aprendizaje vivencial donde los estudiantes reflexionan sobre sus actos y aprenden desde la experiencia.

Al cierre de la intervención, los cambios más relevantes no se reflejan únicamente en las notas, sino en las actitudes: los estudiantes se muestran más tranquilos, respetuosos y seguros de sí mismos. El aula se transforma en un espacio de encuentro y confianza, donde aprender es sinónimo de convivir y crecer juntos.

La sistematización permite confirmar que la educación socioemocional es un pilar esencial del desarrollo integral y del éxito académico, especialmente en contextos vulnerables. El fortalecimiento de estas habilidades favorece la convivencia, la motivación y el rendimiento, demostrando que el aprendizaje no puede separarse de las emociones ni del bienestar personal.

Entre los aportes más significativos se destacan:

- Mejoramiento del clima escolar, gracias a la implementación de estrategias de diálogo, empatía y autorregulación.
- Incremento del compromiso académico, al fortalecer la motivación y la confianza de los estudiantes.
- Fortalecimiento del rol docente, que trasciende de la transmisión de conocimiento para convertirse en acompañamiento emocional y pedagógico.
- Consolidación de la escuela como comunidad de aprendizaje y contención, que ofrece espacios de escucha, respeto y crecimiento colectivo.

- Propuesta replicable en otras instituciones rurales o con características similares, por su bajo costo, alta pertinencia y enfoque humanista.

Asimismo, el proceso visibiliza desafíos que deben considerarse, como son: la necesidad de capacitación docente en educación socioemocional, la falta de recursos materiales y la urgencia de políticas públicas que integren estas competencias en el currículo nacional. No obstante, la experiencia demuestra que, con voluntad pedagógica y trabajo colaborativo, es posible generar transformaciones profundas incluso en contextos de alta vulnerabilidad.

Para terminar, queremos resaltar que más allá de los logros académicos y de convivencia, esta sistematización deja una huella personal y profesional en cada una de las docentes participantes. La experiencia permite reafirmar que, enseñar no solo consiste en transmitir conocimientos, sino en acompañar procesos de vida y ofrecer a los estudiantes herramientas para enfrentar con esperanza sus desafíos cotidianos. Trabajar desde la educación socioemocional significa redescubrir el sentido humano de la docencia, entender que la escuela puede ser un refugio y que cada palabra, cada gesto de escucha, puede transformar la historia de un niño, de una niña o de un adolescente.

Este proyecto reafirma la convicción de que la educación es un acto profundamente ético y emocional, donde el conocimiento cobra valor solo si se construye en comunidad y con empatía. Los aprendizajes obtenidos trascienden la investigación: se convierten en un compromiso permanente con la formación integral, la convivencia pacífica y la dignificación de la labor docente.

Referencias

Bourdieu, P. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Siglo XXI Editores.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional.* La Muralla.

ChatGPT. (2025). *Asistencia para la redacción y organización de textos académicos en educación socioemocional y sistematización de experiencias pedagógicas* [Modelo de lenguaje basado en inteligencia artificial]. Perplexity AI. https://www.perplexity.ai

Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity* (Coleman Report). U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

Durkheim, É. (1922). *Las reglas del método sociológico.* Alianza Editorial.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* Bantam Books.

Sen, A. (1999). *Development as freedom.* Oxford University Press.

La Gestión Emocional y las Prácticas Pedagógicas: Una mirada de los Docentes a una Universidad Colombiana

Juan Carlos Rodríguez Rengifo
Profesor Universidad de Manizales
juancarlosr@umanizalez.edu.co

Resumen

Esta propuesta tiene como propósito indagar sobre la gestión emocional en la práctica pedagógica de docentes universitarios en una institución colombiana. Desde un enfoque cualitativo con perspectiva fenomenológica hermenéutica, se plantea la aplicación de entrevistas semiestructuradas y la elaboración de un diario de campo como herramientas para recolectar información de siete docentes. El estudio busca comprender los significados que los educadores atribuyen a la gestión emocional en su labor cotidiana.

Los resultados esperados apuntan a evidenciar que el bienestar emocional es un componente esencial para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, y que el desarrollo de habilidades emocionales resulta clave para enfrentar los retos educativos contemporáneos. Se propone que una gestión emocional adecuada no solo favorece el bienestar personal del docente, sino que también contribuye a generar ambientes de aprendizaje más dinámicos y efectivos. En este sentido, se considera fundamental integrar la gestión emocional en los procesos de formación y desempeño docente como estrategia para mejorar la calidad educativa y promover entornos de aprendizaje significativos.

Palabras clave: Salud Mental, Gestión emocional, Prácticas pedagógicas, Bienestar emocional.

Introducción

Este trabajo investigativo se desarrolló en una institución de educación superior colombiana, ubicada en el municipio de Aguachica, departamento del Cesar, con el propósito de comprender la relevancia que tiene la gestión emocional en las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes universitarios.

La iniciativa surge de la necesidad de explorar los significados que los docentes atribuyen a la gestión emocional, con el fin de identificar las estrategias que emplean en su ejercicio profesional y analizar cómo estas inciden en su práctica pedagógica. En este marco, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo comprenden los docentes la gestión emocional desde sus prácticas pedagógicas?

En este contexto, se reconoce que tanto la gestión emocional como las prácticas pedagógicas constituyen temas de gran actualidad, al ser fundamentales para el bienestar integral del profesorado, impactando su salud física y emocional, como lo señalan Bisquerra et al. (2019).

Alvites (2019) advierte que los docentes enfrentan desafíos emocionales significativos a nivel global, derivados de las crecientes exigencias del sistema educativo contemporáneo. Estos retos se han intensificado por factores como el aumento de la carga laboral y la necesidad de adaptarse a nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza (Gañan et al., 2020).

En consecuencia, Gervasio et al. (2021) señalan que estas condiciones pueden generar afectaciones emocionales como estrés, ansiedad, depresión, miedo, enojo y frustración, las cuales repercuten no solo en el desempeño profesional, sino también en diversas dimensiones de la vida personal del docente, afectando su calidad de vida y bienestar.

Desde esta perspectiva, se entiende que las emociones están estrechamente vinculadas con las experiencias vividas en el entorno (Damasio, 2020). Por ello, el docente, en el desarrollo de su práctica pedagógica, experimenta emociones que

inciden directamente en su bienestar, y que a su vez impactan la calidad de sus prácticas educativas.

Asimismo, se reconoce que las emociones influyen en aspectos clave del ejercicio docente, como la comunicación con los estudiantes, la gestión de conflictos y la capacidad de adaptación a las necesidades de aprendizaje individuales (Macías y Alarcón, 2021).

A partir de esta visión integral, se plantea que el cuidado emocional del profesorado debe ser una prioridad en las políticas educativas. Es fundamental que los sistemas educativos identifiquen y atiendan los factores que inciden en el desarrollo emocional de los docentes, brindando recursos y apoyo que promuevan su bienestar, y posicionando la gestión emocional como una competencia esencial en el contexto educativo actual.

En el caso colombiano, esta situación no es ajena. Según una encuesta realizada en 2023 por el Ministerio de Salud y Protección Social, el 66,3% de los participantes reportaron afectaciones mentales derivadas de dificultades emocionales en los ámbitos familiar, social, personal y educativo. Por ello, se considera pertinente indagar sobre las habilidades emocionales que los docentes implementan en sus prácticas pedagógicas para enfrentar estos desafíos.

Metodología

El camino metodológico que siguió esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica, lo que permite una comprensión profunda del fenómeno estudiado, considerando las experiencias, voces y significados construidos por los docentes en el contexto del aula.

Justificación

La gestión emocional en el ejercicio docente se ha convertido en un componente esencial para el bienestar integral del profesorado y la calidad de las prácticas

pedagógicas. En el contexto educativo actual, marcado por exigencias crecientes, transformaciones tecnológicas y metodológicas, los docentes enfrentan desafíos emocionales que impactan directamente su desempeño y salud mental.

Diversos estudios advierten que estas condiciones pueden generar afectaciones como estrés, ansiedad y frustración, repercutiendo en la comunicación con los estudiantes, la resolución de conflictos y la adaptación a sus necesidades.

En Colombia, esta problemática se refleja en datos recientes que evidencian una alta demanda de atención en salud mental relacionada con dificultades emocionales en entornos educativos. Por ello, resulta pertinente investigar cómo los docentes comprenden y aplican estrategias de gestión emocional en su práctica pedagógica, reconociendo que estas habilidades no solo favorecen su bienestar personal, sino que también contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje más efectivos y significativos.

Referente conceptual

Gestión emocional

Retomando a Martínez (2012), la práctica pedagógica no se agota en el quehacer docente, lo cual sitúa dicho constructo teórico-metodológico en una posición de constante devenir entre las prácticas institucionales, del saber y del sí mismo; es desde este último punto que es factible pensar en la gestión emocional, entendida como aquella capacidad que tiene el ser humano de comprender, conocer y regular tanto las emociones propias como las de los demás para equilibrar su adaptación a la sociedad y que ésta sea efectiva e integral (Martínez, 1990).

Tal abordaje convierte a la gestión emocional en un aspecto intrínseco a toda práctica pedagógica en la medida en que las emociones se asocian a todo lo que se vive o experimenta por la persona, lo cual incluye el ejercicio docente tanto como rol y cómo actuar, habitado por multiplicidad de emociones que, según su origen y

expresión direccionan el bienestar de sí (Damásio, 2020) y de las demás personas, enmarcada en los diversos actores sociales que habitan el contexto educativo.

En este este orden de ideas, en los diferentes niveles de la educación, ya sea preescolar, básica primaria, básica secundaria, educación técnica o educación superior, emergen diferentes exigencias para el personal docente responsable de llevar a cabo los diferentes procesos formativos.

Al respecto, García et al. (2022) afirma que existen múltiples factores que están siendo causales de enfermedades en el profesorado de los distintos niveles producto de las exigencias desbordadas que estos y estas tienen, las cuales no están siendo gestionadas adecuadamente y terminan desencadenando distintas afecciones de salud, como la depresión, el estrés, diversas condiciones de frustración que derivan en temores, irritabilidad y diferentes estados de ansiedad (Gervacio y Castillo, 2021).

Esta problemática resalta la necesidad de un enfoque integral en la formación y el apoyo a los docentes, que considere tanto sus necesidades profesionales como personales. Por ello García-Blanc et al. (2020) manifiesta que es indispensable articular la gestión emocional a la educación para que se apliquen dentro de las prácticas pedagógicas de cara a una adecuada gestión de esas emociones que están afectando el bienestar y la salud de los docentes, concluyendo así que, para una buena práctica docente, se necesita relacionar la emoción con la profesión.

Para que ello ocurra, se requiere de un ejercicio previo de reconocimiento acerca de la importancia de la gestión emocional en dicha labor como un factor promotor de la autoconciencia, la autorregulación y la empatía entre los docentes pues, aquellos y aquellas que logren manejar eficazmente sus emociones, no solo mejorarán su propio bienestar sino que, además, serán promotores de entornos de aprendizaje más positivos y productivos, partiendo de que un clima emocionalmente saludable en el aula promueve el bienestar estudiantil, aumenta la motivación, el

compromiso académico (Tcharkhalashvili, 2023) y facilita la articulación entre la teoría y la praxis estudiantil (García et al., 2022).

A dicho aspecto el autor Bisquerra (2021) afirma que la gestión emocional y la educación van ligadas la una a la otra, porque dentro de las prácticas pedagógicas es imprescindible el uso de la gestión emocional, esto se debe a que la educación no solo radica en la transmisión de conocimientos, sino también en el cómo se brinda y se obtiene dicho conocimiento; así mismo, manifiesta la importancia de identificar bajo qué necesidades se encuentran los actores sociales vinculados al proceso formativo y, por último, saber qué hacer con el conocimiento que se obtiene del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La práctica pedagógica, según Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga (2018), integra el conjunto de saberes que el docente ha apropiado, la manera en que los comunica (decir), las estrategias que emplea (hacer), las didácticas que utiliza cotidianamente (ser) y su rol como agente de construcción social. Esta visión holística permite entender que la labor docente va más allá de la simple transmisión de conocimientos, implicando también la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el desarrollo social.

En este sentido, la práctica pedagógica se configura como una acción transformadora que exige del docente una postura ética y política, en sintonía con las necesidades del contexto educativo. Esto implica atender tanto a las demandas individuales como colectivas de los estudiantes, promoviendo ambientes de aprendizaje inclusivos y equitativos. En este marco, la gestión emocional emerge como una competencia clave del siglo XXI, indispensable para responder a los desafíos que plantea la educación contemporánea.

Objetivo

Comprender la importancia que tiene la gestión emocional en las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes de la institución de educación Superior.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico, que Van Manen (2003) define como descriptivo, permitiendo que las experiencias se manifiesten y se comprendan a través de un proceso interpretativo del lenguaje de los participantes. Para su aplicación, se utilizaron los procedimientos propuestos por Van Manen, incluyendo métodos empíricos como la observación cercana (que requiere una relación íntima entre investigador, participante y observador) y la entrevista conversacional. El objetivo fue describir e interpretar las experiencias pedagógicas de la población de estudio, conformada por siete docentes de educación superior de la región del Cesar.

El análisis de la información se estructuró en cuatro fases. La primera fase consistió en la clarificación de supuestos (epojé). Siguiendo a Martínez (2004), se suspendieron intencionalmente los prejuicios y conocimientos previos del investigador para no influir en los entrevistados, logrando la "libertad de pensamiento".

En la segunda fase, se recolectó la experiencia vivida pidiendo a los docentes la escritura de anécdotas. Estas fueron analizadas y complementadas mediante una entrevista para enriquecer el relato inicial, culminando en la reescritura de las anécdotas con los aspectos más significativos.

La tercera fase se centró en la reflexión e interpretación del material experiencial. Esto implicó un análisis temático dual (macro y microrreflexión) para extraer frases que revelaran los significados esenciales (Van Manen, 2003), además de la delimitación de las unidades temáticas para identificar el tema central (Martínez, 2014).

Finalmente, la cuarta fase fue la escritura y reflexión sobre la experiencia vivida, el núcleo de la investigación. En esta etapa se describió la fisonomía individual (reflejo fiel de las vivencias docentes) y, posteriormente, la fisonomía grupal (descripción

integradora de los significados), cumpliendo con la afirmación de Ayala (2011) de que "el texto fenomenológico verifica la experiencia de los docentes y la escucha del mundo pedagógico que el texto les revela".

Resultados

Los hallazgos de la investigación confirman la importancia de la gestión emocional en las experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes, dando lugar a dos categorías centrales: 1) Bienestar Emocional del Docente: La clave para optimizar la práctica pedagógica y 2) El desarrollo de habilidades emocionales: Un camino para enfrentar los nuevos desafíos de la educación y la vida.

1. Bienestar Emocional del Docente y Práctica Pedagógica

En el ámbito de la educación superior, las cargas emocionales que experimentan los docentes afectan directamente su bienestar y, por ende, su desempeño en el aula. Por ello, es crucial que los educadores cuenten con un adecuado bienestar emocional para asegurar una práctica pedagógica exitosa y un ambiente escolar saludable.

Según Bisquerra y Pérez (2007), el bienestar implica la capacidad de demostrar un comportamiento responsable para resolver problemas personales, profesionales y sociales, y se relaciona con la habilidad de gestionar las emociones de manera adecuada, lo que incluye su reconocimiento, comprensión, regulación y la empatía hacia las emociones ajenas. Los docentes de la Universidad seleccionada conciben el bienestar emocional como un espacio que se genera en el aula para establecer un clima adecuado y un punto de encuentro para gestionar emociones, experiencias y sentimientos.

Esta idea se corrobora en sus testimonios: "Es muy importante que el docente tenga, por lo menos, bienestar emocional, porque eso le permite hacer mejor su labor como docente" (E4, P1). Otro docente añade: "si yo gestiono mis emociones estoy bien emocionalmente… voy a proporcionar tanto para mí y mis estudiantes

bienestar... partiendo de ese tipo de emociones y cómo gestionamos las emociones dentro del ámbito educativo, ya desde lo universitario es imprescindible que las emociones de nosotros como docentes como educadores… gestionarlas bien" (E6, P1).

Esto evidencia que un óptimo bienestar emocional es fundamental, ya que permite a los docentes sentirse bien en diversos aspectos de su vida y, consecuentemente, ofrecer una práctica pedagógica más reflexiva y consciente. Por lo tanto, los docentes manifiestan la necesidad de integrar estrategias de gestión emocional en el aula para crear un espacio de bienestar, lo que se traduce en una práctica pedagógica más efectiva y pertinente.

Ejemplo de ello estos testimonios: "es muy bueno integrar estrategias de gestión emocional en el aula… puedo practicar o puedo aplicar la escucha activa... la clase es mejor" (E7, P3); o "para con mis estudiantes utilizo prácticamente las mismas estrategias que yo utilizo para mí... y le transmito esa tranquilidad para que la clase continúe de forma dinámica, tranquila..." (E3P3). En este sentido, Freire (2008) subraya la importancia de que el docente vea la educación de forma gnoseológica (saber-ser y saber-ser-pedagógico) para construir un puente entre conocimiento y emoción, desvinculando la deshumanización en el aula.

Conclusiones

La investigación ha permitido comprender la relevancia crítica de la gestión emocional en las prácticas pedagógicas de los docentes de la UNAD UDR Aguachica. Se concluye que, para estos educadores, la gestión emocional es un proceso fundamental de autogestión que les permite manejar sus necesidades internas y abordar eficazmente sus problemas emocionales, lo cual fortalece directamente su bienestar integral.

Se identificó que el docente utiliza la gestión emocional activamente en su labor diaria, empleando estrategias concretas como el diálogo, la escucha activa, técnicas de respiración y prácticas de cuidado y co-cuidado emocional.

La trascendencia de esta gestión en la práctica pedagógica radica en su capacidad para impactar positivamente la salud mental del profesorado, mejorando significativamente sus relaciones interpersonales en todos sus contextos de vida. Al regular sus emociones, el docente cultiva estabilidad, armonía y resiliencia, volviéndose más capaz de afrontar las situaciones desafiantes inherentes a los entornos educativos y personales.

Una gestión emocional adecuada contribuye decisivamente a la creación de un ambiente positivo en el aula, un factor clave para el bienestar emocional tanto del docente como del estudiante, lo que a su vez facilita un entorno propicio para el aprendizaje. En consecuencia, los docentes que practican una gestión emocional eficaz experimentan un incremento en su motivación y desempeño laboral, desarrollando habilidades que fomentan una mayor satisfacción profesional y bienestar general.

En síntesis, la implementación de estrategias efectivas de gestión emocional no solo produce una mejora tangible en el clima emocional del aula y en el rendimiento académico de los estudiantes, sino que es vital para el bienestar personal y profesional del docente. Al promover un entorno educativo que activamente valora y apoya la gestión emocional, se asegura un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más enriquecedor, eficaz y humano.

Referencias

Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones, 7*(3), 141-159. http://orcid.org/0000-0001-6328-6470

Bisquerra, R. A., & Pérez, N. E. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10,* 61-82. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005

Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. Horsori Editorial.

Bisquerra, R. [tekman education] (2021). Educación emocional en el aula. Charla con Rafael Bisquerra [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/live/s8pDUvljvtM?si=kl_gcfmVjJCo9n92

Damásio, A. (2020). *Sentir & saber. A caminho da consciência.* Temas e Debates.

Ensuncho, C. F. y Aguilar, G. E. (2022). La educación emocional: un nuevo paradigma. *Revista Digital Educación y Territorios, 1*(2), 2-27. https://revistas.udea.edu.co/index.php/rdet/article/view/348085

Freire, P. (2008). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (2nd ed.). Siglo XXI.

Construyendo ciudadanía: Regulación emocional y Convivencia en una comunidad rural del corregimiento de Samaria Caldas

Andrés Mauricio Serna Martínez
andresmauricioserna07@gmail.com
Lina Paola Soto Noreña
lina.soto1253@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales
Martha Doris Montoya Martínez
Profesora Universidad de Manizales
marthadorism@yahoo.com

Introducción

El artículo “Construyendo ciudadanía: regulación emocional y convivencia en una comunidad rural del corregimiento de Samaria Caldas” expone los hallazgos y reflexiones de una investigación desarrollada en la Institución Educativa Crisanto Luque del municipio de Filadelfia, Caldas. Esta investigación, enmarcada en el contexto rural, se propone interpretar críticamente la incidencia de estrategias didácticas orientadas a tres categorías centrales: regulación emocional, formación ciudadana y convivencia pacífica, con el propósito de fortalecer las relaciones de cooperación entre los estudiantes del grado octavo.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, empleando metodologías participativas como talleres, colcha de retazos y foto historia, que permitieron comprender la complejidad de los procesos educativos en un entorno rural. Los resultados mostraron transformaciones significativas en la manera en que los estudiantes interactúan, cooperan y resuelven conflictos. Esta propuesta se alinea

de manera anticipada con la Ley 2503 de 2025, que establece la obligatoriedad de la Cátedra de Educación Emocional, consolidándose como una experiencia innovadora y contextualizada que promueve una educación humana, democrática y emocionalmente consciente.

La investigación parte de la convicción de que la escuela debe ser un espacio de transformación ética y afectiva, donde el aprendizaje trascienda los contenidos académicos y se vincule al desarrollo humano, la participación democrática y la construcción de paz, en coherencia con los postulados de Delors (1996) sobre los pilares del aprendizaje, Vygotsky (1988) y su enfoque socio-constructivista, Goleman (1995) con su teoría de la inteligencia emocional, y Gardner (1987) con el desarrollo de las inteligencias múltiples.

Desarrollo

El análisis se centra en la incidencia de las estrategias didácticas aplicadas en las relaciones de cooperación entre los estudiantes, mostrando cómo estas transforman sus formas de interacción dentro del aula. En el contexto rural, dichas estrategias fortalecen el aprendizaje democrático y emocional, promoviendo valores como el respeto, la empatía y el diálogo, pilares esenciales de la convivencia pacífica.

Estrategias sobre regulación emocional

Los talleres de regulación emocional se sustentan en los aportes teóricos de Vygotsky (1988), Gardner (1987), Goleman (1995), Pascual y Conejero (2019), Gullón (2019) y Zubiría (2013).

En el Taller 1, los estudiantes identificaron y expresaron emociones básicas, comprendiendo la importancia de la autorregulación. Esto se relaciona con Vygotsky, quien resalta el papel del diálogo como mediador del aprendizaje socioemocional, y con Goleman, que subraya la empatía y el autocontrol como

competencias esenciales. Además, coincide con Zubiría, quien plantea la educación emocional como eje transversal del currículo.

El Taller 2 incluyó el "semáforo emocional" y la foto historia, ejercicios que permitieron reconocer la diversidad emocional y la singularidad de cada experiencia, en línea con Pascual y Conejero, quienes destacan la individualidad del proceso de autorregulación. Este enfoque responde también a Gardner, al apelar a las inteligencias múltiples mediante recursos visuales y narrativos, y a Gullón, que enfatiza la relación entre escuela, entorno y desarrollo emocional.

En el Taller 3, el botiquín emocional y las estrategias de autorregulación consolidaron aprendizajes prácticos que refuerzan la automotivación descrita por Goleman, integrando el aprendizaje mediado de Vygotsky y los planteamientos de Zubiría sobre la enseñanza como espacio de desarrollo integral.

Estrategias sobre formación ciudadana

Los talleres sobre formación ciudadana se fundamentan en Zuleta (2002), el Decreto 1038 de 2015 y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2015).

En el Taller 4: "Construyendo ciudadanía", los estudiantes reflexionaron sobre valores democráticos y responsabilidad social a partir de videos e infografías. Este aprendizaje dialógico se vincula con Zuleta (2002), quien considera el diálogo y la pluralidad como pilares de la democracia, destacando la escuela como espacio de vivencia participativa.

El Taller 5: "Derechos y deberes en acción" promovió el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad, en coherencia con el Decreto 1038 de 2015, que concibe la educación para la paz como una práctica que fomenta la equidad, los derechos humanos y la convivencia pacífica. Las dinámicas de análisis de normas y principios éticos permitieron desarrollar una comprensión crítica de los deberes ciudadanos.

El Taller 6: “Participación y corresponsabilidad”, mediante la foto historia y la cartografía institucional, mostró cómo los estudiantes reconocen su papel dentro de la comunidad educativa, valorando la diversidad de espacios de participación. Este aprendizaje se vincula directamente con los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2015), que promueven la cooperación, el respeto cultural y la responsabilidad colectiva como aprendizajes esenciales para la ciudadanía.

Estrategias sobre convivencia pacífica

Los talleres de convivencia pacífica se inspiran en los planteamientos de Aguirre, Quezada y Navarro (2021) y Delors (1996).

En el Taller 7: “Convivir es construir”, los estudiantes reconocieron el valor del diálogo y la tolerancia como fundamentos de la convivencia, en línea con Aguirre, Quezada y Navarro (2021), quienes sostienen que la formación en respeto y resolución pacífica de conflictos debe ser prioridad educativa. Esta experiencia refleja también los pilares de Delors (1996): “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”, al fomentar la identidad y la diversidad.

El Taller 8: “Semillas de Convivencia” incluyó actividades simbólicas y artísticas que fortalecieron los lazos afectivos, la empatía y la sensibilidad ética. Los estudiantes reflexionaron sobre la violencia escolar y propusieron respuestas empáticas, lo que coincide con la propuesta de Aguirre, Quezada y Navarro (2021) de erradicar el maltrato mediante prácticas educativas respetuosas, y con Delors (1996) en su idea de formar individuos capaces de transformar su entorno con creatividad y solidaridad.

En el Taller 9: “Nuestra convivencia en fotos”, los estudiantes reconstruyeron experiencias positivas y expresaron emociones vinculadas con el respeto, la empatía y la corresponsabilidad, reafirmando la visión de Aguirre, Quezada y Navarro (2021) sobre la cultura de paz y los principios de interdependencia humana de Delors (1996).

La sesión final, “Tejiendo historias: La colcha de retazos”, tuvo un impacto profundo en la cohesión grupal. Las dinámicas de autorregulación emocional, valoración de la diversidad y compromiso colectivo favorecieron el reconocimiento mutuo y la construcción de memoria escolar compartida. Este proceso concretó los postulados de Aguirre, Quezada y Navarro (2021) sobre la convivencia como prioridad institucional y de Delors (1996) sobre el aprendizaje desde la diversidad.

La propuesta se articuló con la Ley 2503 de 2025, que hace obligatoria la Cátedra de Educación Emocional. Estrategias como el “termómetro emocional” y los “mensajes afectivos” fomentaron la empatía, la conciencia emocional y la autorregulación, en correspondencia con los postulados de Goleman (1995) sobre inteligencia emocional. Así, la escuela se consolidó como un entorno humano, solidario y cooperativo donde los estudiantes aprenden a ser, convivir y construir ciudadanía.

Entrevistas a docentes

Como parte del proceso, se realizaron entrevistas a los docentes para conocer su percepción sobre los cambios observados tras la implementación de las estrategias. Los educadores identificaron avances en la expresión emocional, el respeto por la diversidad, la participación democrática y la resolución pacífica de conflictos, validando la incidencia positiva de las actividades pedagógicas en la transformación de los vínculos interpersonales y en la construcción de una cultura escolar empática y colaborativa, en coherencia con los principios de la Ley 2503 de 2025.

Resultados y conclusiones

La investigación demostró la eficacia de las estrategias pedagógicas aplicadas para promover la regulación emocional, la formación ciudadana y la convivencia pacífica en los estudiantes de grado octavo. Las actividades contextualizadas fortalecieron las habilidades socioemocionales, el pensamiento crítico y la participación

responsable, evidenciando que la educación emocional es una condición indispensable para la calidad educativa y la cultura de paz.

El estudio se inscribe en una línea innovadora, anticipándose a la Ley 2503 de 2025, al integrar estrategias orientadas al desarrollo emocional y ciudadano, respondiendo a las necesidades del contexto rural y al propósito de formar sujetos empáticos, reflexivos y comprometidos con su entorno. Esta iniciativa posiciona a la escuela como agente transformador de la cultura escolar hacia un modelo más humano y democrático.

Los resultados coinciden con diversos autores:

- Aguas et al. (2019), Cano et al. (2020) y Orozco et al. (2022) destacan que la familia y la comunicación son determinantes en la formación de competencias emocionales y convivenciales.
- Urbano et al. (2021) y Bonet et al. (2020) subrayan que las habilidades socioemocionales y la mediación escolar actúan como factores protectores frente a la violencia y facilitan el aprendizaje.
- Pascual y Conejero (2019), Fuentes et al. (2023) y Pérez (2018) insisten en la contextualización de las estrategias, adaptándolas a las condiciones rurales y a la diversidad del estudiantado.
- Monterrosa (2024), Maestre (2020), Fonseca y Labraña (2019) y Ramírez et al. (2019) defienden metodologías experienciales y la articulación escuela-comunidad como base de la formación ciudadana.
- Aguirre et al. (2021) y Urbano et al. (2021) sostienen que el impacto real requiere una intervención sostenida e integral que vincule políticas públicas, práctica docente y familia.

- Zubiría (2013) y los Estándares Básicos de Competencias (2015) enfatizan la necesidad de incorporar la educación emocional y las competencias ciudadanas en el currículo.
- Delors (1996) y Zuleta (2002) promueven espacios escolares de diálogo, mediación y participación democrática, mientras que Gardner (1987) y Goleman (1995) resaltan el desarrollo de la empatía, la autorregulación y la creatividad como fundamentos de la formación humana.
- Finalmente, Bauman (2006) advierte sobre la importancia de atender la complejidad social contemporánea, reconociendo la diversidad cultural y emocional de los estudiantes.

La investigación concluye que la regulación emocional en adolescentes se fortalece mediante estrategias integradas entre escuela y familia. Los estudiantes asocian la calma y la empatía con espacios de expresión y acompañamiento, donde se sienten escuchados y valorados. Las actividades extracurriculares —salidas académicas, deportes o jornadas de bienestar— favorecen la gestión emocional y el trabajo en equipo.

Asimismo, las jornadas de orientación vocacional y convivencia fomentan el autoconocimiento y la toma de decisiones asertivas, mientras que las dinámicas participativas y los centros de interés fortalecen la autonomía emocional y el sentido de pertenencia. El acompañamiento docente, especialmente en tutorías y direcciones de grupo, se evidencia como un pilar esencial, pues la cercanía reduce la resistencia al diálogo y mejora la autorregulación.

Las estrategias integradas en torno a la conciencia ambiental y la educación ciudadana también fortalecen la conexión entre cuerpo, entorno y normas sociales, promoviendo una disciplina interna basada en el respeto y la responsabilidad.

En el ámbito familiar, la presencia empática y constante de los cuidadores es decisiva. El acompañamiento emocional, la identificación de espacios seguros y la

existencia de una red afectiva permiten a los adolescentes expresar sus emociones sin miedo. Elementos como la presencia de mascotas, el control del uso de dispositivos electrónicos, una rutina saludable y la disciplina basada en el respeto contribuyen al equilibrio emocional y al desarrollo de la responsabilidad personal.

Conclusión

Los hallazgos permiten afirmar que la regulación emocional, la formación ciudadana y la convivencia pacífica son dimensiones interdependientes y esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. La escuela y la familia, al actuar de manera articulada, crean un entorno equilibrado que favorece el crecimiento emocional, ético y social.

En síntesis, esta investigación demuestra que la educación rural puede ser un espacio de innovación pedagógica cuando incorpora estrategias contextualizadas que promuevan la empatía, la autorregulación y la cooperación, materializando los principios de Delors, Vygotsky, Goleman y Gardner en experiencias reales de aprendizaje. Así, la Institución Educativa Crisanto Luque se consolida como modelo de una escuela humanizadora, democrática y emocionalmente inteligente, comprometida con la construcción de una cultura de paz y ciudadanía activa.

Referencias

Aguirre, A. C. V., Quezada, M. T. P., & Navarro, J. C. (2021). La convivencia pacífica en la escuela como imperativo de la educación actual: propuestas y perspectivas. Sincronía, (79), 628-645. https://www.redalyc.org/journal/5138/513867974033/513867974033.pdf

Bauman, Z. (2006). Vida líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bonet, C., Palma, C., & Gimeno-Santos, M. (2020). Relación entre el maltrato infantil y las habilidades de regulación emocional en adolescentes: una revisión sistemática. Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes, 7(2), 63-76. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7472141

Cano, M., et al. (2020). Comunicarnos sin daño: convivencia y salud mental. https://perfilesycapacidades.javeriana.edu.co/es/publications/comunicarnos-sin-da%C3%B1o-convivencia-y-salud-mental

Congreso de Colombia. (2025). Ley 2503 de 2025 por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261856

Congreso de Colombia. (2015). Ley 1732 de 2014: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial No. 49.333. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59336

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Unesco. https://archive.org/details/educacion_tesoro/page/44/mode/2up

De Zubiría Samper, J. (2013). ¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias. Coop. Editorial Magisterio. https://books.google.com.co/books?id=TbVEBAAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. Santiago de Chile: Instituto Construir. Recuperado de http://www. institutoconstruir. org/centro superacion/La% 20Teor% EDa% 20de, 20, 287-305.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Editorial Kairós. Recuperado de: La Inteligencia Emocional - Daniel Goleman.pdf - Google Drive

Gullón, D. C. (2019). Regulación emocional en niños y adolescentes. https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/31893

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía, sí es posible [Documento en línea]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Monterrosa, N. (2024). Competencias ciudadanas: Ejes presentes en el sector estudiantil colombiano. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 22(2), 376-386. https://doi.org/10.36390/telos222.09

Orozco-Vargas, A. E., Aguilera Reyes, U., García López, G. I., & Venebra Muñoz, A. (2022). Funcionamiento familiar y autoeficacia académica: efecto mediador de la regulación emocional. Revista

Pascual-Jimeno, A., & Conejero López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. Revista Mexicana de Psicología, 36(1), 74-83. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243058940007

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2000). Pensamiento y lenguaje (A. Kozulin, Ed.). Paidós.

Zuleta, E. (2002). La participación democrática y su relación con la educación. Polis. Revista Latinoamericana, (2). https://journals.openedition.org/polis/8064

Una propuesta de acompañamiento integral con participación familiar.

Lorena Aguirre Aldana
Profesora
Universidad de Manizales
laguirrea@umanizales.edu.co

Introducción

En el marco del proyecto Caldas Camina Hacia la Inclusión, una alianza interinstitucional con más de veinte años de trabajo conjunto entre la Gobernación de Caldas y la Universidad de Manizales, se ha consolidado un esfuerzo sostenido por promover prácticas educativas orientadas a la equidad, la participación y el reconocimiento de la diversidad. Este proceso parte de la comprensión de que los desafíos actuales de la educación requieren respuestas situadas, sensibles a los contextos y centradas en las personas que conforman la comunidad educativa.

Como respuesta a esta necesidad, surge la Caja de Herramientas Pedagógicas, concebida como un recurso práctico y flexible para acompañar a docentes, directivos, orientadores, estudiantes y familias en la construcción cotidiana de una escuela inclusiva. Esta propuesta se articula en tres líneas de acción: Caldas te Acompaña, dirigida a estudiantes; Caldas te Asesora, orientada a docentes; y Caldas te Escucha, enfocada en acudientes y padres de familia. Esta última constituye el objeto de análisis de la presente ponencia.

En el contexto educativo contemporáneo, resulta indispensable fortalecer estrategias de acompañamiento que respondan de manera integral a las necesidades de los estudiantes, reconociendo que su desarrollo no se configura exclusivamente en el ámbito escolar, sino en la interacción constante entre los contextos familiares, institucionales y sociales. Desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano, Bronfenbrenner (1987) plantea que el crecimiento de niños y jóvenes se ve profundamente influido por los sistemas de relación en los que participan. En coherencia con este enfoque, Caldas te Escucha propone recursos pedagógicos orientados a generar procesos educativos más cercanos, participativos y articulados, otorgando a la familia un lugar central como agente corresponsable del proceso formativo.

Los recursos que integran esta línea surgen como respuesta a la necesidad de crear espacios sistemáticos de apoyo que trasciendan lo estrictamente académico e incorporen dimensiones socioemocionales, formativas y ciudadanas, particularmente aquellas relacionadas con el reconocimiento de los derechos y deberes de niños, niñas y jóvenes. En este sentido, Caldas te Escucha apuesta por fortalecer el vínculo entre la escuela y la familia, promoviendo un acompañamiento más consciente, reflexivo y comprometido con el desarrollo integral de los estudiantes.

El propósito de esta ponencia es describir el enfoque y la metodología del instrumento Caldas te Escucha, resaltando sus principales componentes, las estrategias de intervención que lo integran y su apuesta por una educación inclusiva que reconoce a las familias como parte activa y constitutiva de los procesos educativos.

Fundamentación de la propuesta Caldas te Escucha

Escuchar a los estudiantes implica reconocer que su experiencia educativa no se limita al aula, sino que se construye en la intersección permanente entre la escuela, la familia y los múltiples contextos que atraviesan su vida cotidiana. Desde esta comprensión, Caldas te Escucha surge como una propuesta de acompañamiento que busca aproximarse a las realidades de los estudiantes de manera más humana, integral y participativa, situando la escucha y el cuidado en el centro del proceso educativo.

Esta propuesta trasciende una mirada centrada exclusivamente en el rendimiento escolar para abrir espacios de encuentro, diálogo y formación, en los cuales estudiantes y familias son reconocidos como sujetos activos del proceso educativo. En consonancia con lo planteado por Booth y Ainscow (2015), la inclusión educativa no se reduce a la atención de la diversidad, sino que implica la transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares, promoviendo la participación efectiva de todos los actores.

Asimismo, el enfoque de Caldas te Escucha reconoce el valor de la experiencia como fuente de sentido y aprendizaje. Desde la perspectiva de Larrosa (2006), la experiencia educativa adquiere significado cuando es vivida, narrada y reflexionada, lo cual refuerza la importancia de generar espacios que permitan a las familias y estudiantes expresarse, compartir sus trayectorias y construir sentidos colectivos sobre el proceso educativo.

Características de la estrategia de acompañamiento

Caldas te Escucha se caracteriza por la articulación de acompañamientos individuales y grupales, orientados a responder a la diversidad de necesidades presentes en la comunidad estudiantil. Estas acciones se complementan con escuelas de familia, talleres formativos y espacios de orientación que permiten abordar de manera integral aspectos académicos, socioemocionales y formativos.

Los ejes transversales de la propuesta son construir, potenciar, reconocer y relacionar desde la participación activa de las familias, entendidas como actores fundamentales del proceso educativo. Desde esta mirada, se retoman los planteamientos de Epstein (2011), quien destaca la corresponsabilidad entre familia y escuela como un factor clave para el bienestar y el logro educativo de los estudiantes. A través de las estrategias implementadas, se busca fortalecer las capacidades de las familias para acompañar de manera cercana y consciente la trayectoria escolar y personal de niños, niñas y jóvenes.

La propuesta no se limita a intervenciones aisladas, sino que plantea un proceso continuo desde la articulación de los cuatro ejes: construir, potenciar, reconocer y relacionar, lo cual favorece la construcción de relaciones de confianza entre estudiantes, familias y comunidad educativa. De este modo, se promueve una visión integral del estudiante, reconociendo tanto sus necesidades académicas como sus dimensiones emocionales, sociales y formativas.

Metodología

Desde el enfoque metodológico, Caldas te Escucha integra estrategias orientadas a atender tanto las particularidades individuales como las dinámicas colectivas de la comunidad educativa. Los acompañamientos personalizados posibilitan una atención situada y sensible a las realidades de cada estudiante, mientras que los espacios grupales promueven el aprendizaje compartido, la reflexión colectiva y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

Las escuelas de familia y los talleres se constituyen en escenarios formativos clave, orientados a brindar herramientas que favorezcan el acompañamiento familiar, el reconocimiento de los derechos y deberes de los estudiantes y la apropiación de las rutas de atención institucionales. Estos componentes se articulan con los lineamientos de educación inclusiva propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017). Desde cada uno de los ejes construir, potenciar, reconocer y relacionar se propone fichas pedagógicas

orientadas a cuatro áreas estratégicas: Apoyo académico y pedagógica, orientación familiar, atención integral y diagnóstico y fortalecimiento de vínculos.

Dichos espacios facilitan el intercambio de experiencias y saberes entre los participantes, fortaleciendo la corresponsabilidad entre la familia y la escuela. En conjunto, la metodología del instrumento se sustenta en una lógica de articulación y complementariedad entre las distintas acciones, lo que permite un abordaje integral y coherente de las necesidades educativas de los estudiantes.

Conclusiones

Caldas te Escucha evidencia una apuesta sólida por el fortalecimiento de procesos de acompañamiento educativo que integran de manera activa a las familias y reconocen al estudiante en su integralidad. A través de estrategias diversificadas y espacios formativos, el instrumento contribuye a la construcción de escenarios educativos más humanos, participativos y contextualizados, orientados al bienestar y al desarrollo pleno de los estudiantes.

En este sentido, la propuesta se consolida como un aporte significativo al camino hacia una educación inclusiva, en la que la escuela y la familia dialogan, se corresponsabilizan y construyen conjuntamente condiciones favorables para el aprendizaje y el desarrollo integral.

Referencias

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós.

Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.). Westview Press.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Índice de inclusión para la educación. https://www.mineducacion.gov.co

UNIVERSIDAD DE MANIZALES®

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Escuela de **Educación**

I Congreso Internacional
Pedagogías y Saberes Educativos

Otras voces y experiencias que aportaron reflexión en el Nodo 1

La influencia de la motivación y la familia en la construcción del proyecto de vida en estudiantes de educación media

Eduardo Andrés Perdomo Restrepo
perdomo.restrepo@gmail.com
Juan Camilo Herrera Hurtado
camiloherrera@iesagradocorazon.edu.co
Osman Darío David David
osmandavidd@gmail.com
Estudiantes, Maestría en educación virtual -Universidad de Manizales

El artículo presenta una reflexión sobre la construcción del proyecto de vida en estudiantes de grado once, destacando cómo este proceso se encuentra profundamente influenciado por la motivación y la estructura familiar en un momento crucial de transición entre la educación media y la educación superior.

A partir de un enfoque cualitativo sustentado en la sistematización pedagógica, la investigación se desarrolló en dos instituciones públicas ubicadas en contextos con desafíos socioeconómicos similares, caracterizados por la informalidad laboral, las presiones económicas y las limitadas oportunidades de acceso a la educación superior. Mediante entrevistas semiestructuradas a nueve estudiantes, se logró comprender las percepciones, vivencias y aspiraciones que configuran sus decisiones frente al futuro.

Los resultados evidenciaron que la construcción del proyecto de vida no es un proceso lineal, sino una dinámica compleja en la que convergen dimensiones afectivas, sociales y educativas. En este entramado, la motivación, tanto intrínseca

como extrínseca, se posiciona como un motor fundamental que impulsa a los jóvenes a proyectarse, mientras que la familia actúa como el primer espacio de referencia, proporcionando apoyo emocional, valores y orientación.

Por su parte, la escuela emerge como un escenario clave que posibilita la reflexión sobre la identidad, los intereses y las metas personales, permitiendo a los estudiantes fortalecer su autonomía y tomar decisiones más conscientes frente a las presiones del entorno.

En este sentido, el estudio resalta la importancia de la articulación entre familia y escuela como un factor determinante para el desarrollo de un sentido de propósito y dirección en los estudiantes. La interacción con docentes, el reconocimiento de logros y la generación de espacios de acompañamiento contribuyen a consolidar procesos de autoexploración y construcción de sentido.

A partir de estos hallazgos, se propone que las instituciones educativas fortalezcan estrategias pedagógicas orientadas a la reflexión vocacional, integrando activamente a las familias en el proceso formativo. De esta manera, se favorece no solo el desarrollo académico, sino también la permanencia escolar y la construcción de proyectos de vida coherentes con las aspiraciones, capacidades y realidades de los jóvenes.

Mitos educativos y gobierno de la calidad educativa en Colombia 1990-2015

Sirley Hernández Martínez
Estudiante de Posgrado
sirhema@gmail.com

El artículo propone una reflexión crítica sobre la calidad educativa en Colombia, entendida no como un concepto neutro, sino como un territorio en disputa que,

desde finales del siglo XX, se ha consolidado como un relato hegemónico dentro de las políticas educativas. Los autores abordan la calidad educativa como un mito tecnocrático que, bajo la apariencia de objetividad, eficiencia y neutralidad, configura prácticas, discursos e instituciones que inciden directamente en la organización de los sistemas educativos y en la producción de subjetividades docentes.

Desde esta perspectiva, conceptos como calidad, esfuerzo o libertad operan como artefactos ideológicos que delimitan lo que puede pensarse y decirse en el campo educativo, evidenciando que los mitos no son inocentes, sino que tienen un fuerte impacto en la toma de decisiones, en la formación docente y en las prácticas pedagógicas.

El estudio, desarrollado desde un enfoque cualitativo y apoyado en la analítica de la gubernamentalidad de Foucault, analiza documentos normativos, institucionales y académicos del periodo 1990–2015, con el fin de comprender cómo la calidad educativa se ha constituido como un dispositivo de gobierno que articula discursos globales —provenientes de organismos como la OCDE, el Banco Mundial o la UNESCO— con prácticas locales.

En este entramado, instituciones nacionales y territoriales contribuyen a difundir una racionalidad tecnocrática que privilegia la medición, la eficiencia y la competencia, naturalizando estos valores como verdades pedagógicas incuestionables.

Los hallazgos evidencian que la calidad educativa no es una cualidad intrínseca de la educación, sino una construcción histórica, contextual y polivalente que ha desplazado sentidos ético-políticos hacia lógicas de rendimiento y estandarización.

Este proceso ha generado efectos significativos en la configuración de las subjetividades docentes, promoviendo formas de autogobierno basadas en la productividad, la eficiencia y la responsabilidad individual por los resultados, mientras se invisibilizan las condiciones estructurales de desigualdad. Asimismo, la

estandarización educativa, sustentada en principios universalistas y eurocéntricos, tiende a desconocer saberes locales, culturales y ancestrales, reproduciendo jerarquías y exclusiones.

En este sentido, el artículo plantea la necesidad de problematizar la calidad educativa desde la pedagogía crítica, no para negarla, sino para develar sus tensiones y abrir nuevos horizontes de comprensión. Se propone reconocer los mitos educativos como objeto legítimo de análisis pedagógico, promoviendo una mirada ética y política que permita cuestionar las narrativas dominantes y avanzar hacia prácticas educativas más justas.

Finalmente, se destaca el papel del maestro como sujeto clave en este proceso, capaz de resistir la homogenización y resignificar la calidad educativa desde perspectivas críticas, decoloniales y orientadas a la justicia cognitiva y social.

Los ABP: una apuesta innovadora y armónica en la educación inicial, perspectivas de los maestros en formación

Adriana María Soto Noreña
adrianamariasn@gmail.com
Diana Maritza Osorio Serna
dimari187@hotmail.com
Estudiantes Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo reflexiona sobre el papel fundamental de la educación inicial como base para el desarrollo integral de los niños y niñas, destacando la importancia de una formación que articule lo cognitivo, emocional y social mediante experiencias significativas contextualizadas.

En este marco, la Escuela Normal Superior María Escolástica implementa el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una metodología transformadora que sitúa al estudiante como protagonista de su aprendizaje y al docente como mediador de procesos de indagación, promoviendo la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas desde un enfoque interdisciplinar sustentado en un modelo social-cognitivo.

La investigación, desarrollada mediante la sistematización de experiencias basada en los planteamientos de Jara, recoge las voces de maestros en formación y egresados a través de encuestas semiestructuradas y observación, permitiendo reconstruir, interpretar críticamente y comprender las transformaciones pedagógicas derivadas de la implementación del ABP.

Los resultados evidencian que el ABP favorece la innovación educativa al transformar las prácticas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos hacia una didáctica activa basada en la exploración, la experimentación y el aprendizaje significativo, donde el docente acompaña y orienta el proceso de construcción del conocimiento.

Asimismo, se destaca la participación de la comunidad educativa como un elemento clave, en tanto el involucramiento de las familias y el reconocimiento de saberes locales enriquecen los proyectos y fortalecen el vínculo entre escuela y contexto, consolidando la educación como un proceso social y dialógico.

De igual manera, la planeación estratégica emerge como un componente esencial, entendida no como una estructura rígida, sino como un proceso flexible y contextualizado que integra preguntas orientadoras, metas de aprendizaje y experiencias significativas que potencian la autonomía y la comprensión del estudiante.

Las conclusiones señalan que el ABP promueve aprendizajes integrales y sostenibles, siempre que exista una articulación coherente entre la intencionalidad

pedagógica y la exploración espontánea de los niños. No obstante, se identifican desafíos como la resistencia al cambio en algunos docentes y la limitación de recursos para el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, lo que evidencia la necesidad de fortalecer espacios de reflexión pedagógica y formación investigativa.

En este sentido, el ABP no solo transforma la dinámica del aula, sino que impulsa una cultura pedagógica renovada en la que el maestro asume un rol reflexivo, investigativo y ético, capaz de resignificar su práctica. Finalmente, la experiencia confirma que innovar en educación inicial implica compromiso con la infancia, apertura al cambio y una integración armónica entre teoría, práctica y emoción, consolidando al ABP como una estrategia pertinente para formar sujetos críticos, creativos y sensibles.

Diseño y prueba de un juego sobre ecuaciones para su enseñanza en el grado 8º de la Institución Educativa Cadillo

Adriana Yanini López Luna
adrilolu1512@gmail.com
Anian Stibel Garcés Bello
asgarces@hotmail.com
Lorena Patricia Álvarez Mercado
lorenaalvarez1487@hotmail.com
Estudiantes Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo aborda las dificultades históricas en la enseñanza de las matemáticas, especialmente en la comprensión de conceptos abstractos como las ecuaciones lineales en estudiantes de grado octavo, evidenciadas en bajos niveles de desempeño, desmotivación y escaso desarrollo del pensamiento lógico.

Frente a esta problemática, se plantea la gamificación como una estrategia pedagógica innovadora que, más allá del uso de juegos, integra principios del diseño lúdico como retos progresivos, retroalimentación inmediata y dinámicas colaborativas para transformar el aprendizaje en una experiencia significativa.

Sustentado en enfoques como el constructivismo social de Vygotsky y en aportes teóricos sobre motivación y aprendizaje activo, el estudio se orienta al diseño, implementación y sistematización de un juego educativo denominado “Ecuaciones: el desafío de las variables”, desarrollado en la Institución Educativa Cadillo, en un contexto rural con limitaciones tecnológicas.

Desde una metodología cualitativa y de sistematización de experiencias, se recupera y analiza el proceso vivido en el aula mediante instrumentos como diagnóstico, observación participante, aplicación del juego y diario de campo. El diagnóstico inicial permitió identificar debilidades en operaciones básicas, comprensión del lenguaje algebraico y confianza en la resolución de problemas, lo que orientó el diseño del juego en cinco niveles progresivos que facilitaron el tránsito de lo concreto a lo abstracto.

La implementación evidenció una transformación significativa en la dinámica de clase, reflejada en el aumento de la motivación, la participación activa y el trabajo colaborativo, así como en el compromiso emocional de los estudiantes frente a los retos propuestos.

A nivel cognitivo, se observaron avances en el pensamiento algebraico, desde la identificación de variables hasta la resolución de ecuaciones mediante operaciones inversas y la validación de resultados. Este proceso se fortaleció mediante el uso de diferentes sistemas de representación —gráfico, simbólico y verbal—, en coherencia con los planteamientos de Godino y Batanero, y con la valoración del error como oportunidad de aprendizaje, siguiendo a D’Amore. La retroalimentación

constante permitió a los estudiantes autorregular su proceso, desarrollar pensamiento crítico y ganar confianza en sus capacidades.

En términos reflexivos, los resultados muestran que la gamificación mejora significativamente la motivación, la comprensión conceptual y la actitud hacia las matemáticas, incluso en contextos con recursos limitados. La experiencia evidencia que es posible transformar las prácticas pedagógicas tradicionales mediante estrategias lúdicas bien diseñadas, promoviendo el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y el desarrollo del razonamiento lógico.

En conjunto, el estudio concluye que aprender jugando no solo facilita la apropiación de contenidos matemáticos, sino que también fortalece la confianza y el sentido de logro en los estudiantes, constituyéndose en una alternativa pertinente para innovar en la enseñanza del álgebra.

“Club de lectura y escritura”: un espacio de participación para la comunidad de la institución educativa rural puerto rosario del municipio de Puerto Guzmán.

Jimmy Fernando Cortes Rivera
yimmiandres@hotmail.com
Luz Mery Medina Salas
luzmery22_8@hotmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo presenta una reflexión sobre la implementación del Club de lectura y escritura como estrategia pedagógica para fortalecer las competencias de comprensión lectora y producción escrita en estudiantes de grado sexto de una

institución rural en Putumayo, en un contexto caracterizado por limitaciones de recursos, baja motivación y escaso acompañamiento familiar.

Desde una perspectiva de investigación-acción participativa y un enfoque cualitativo, el estudio concibe la lectoescritura no como un proceso técnico de decodificación, sino como una práctica social situada que integra dimensiones cognitivas, emocionales, culturales y comunitarias.

A partir de un diagnóstico inicial, se identificaron dificultades significativas en fluidez lectora, comprensión inferencial, organización de ideas, ortografía y coherencia textual, además de una baja motivación hacia la lectura y la escritura, asociada a experiencias escolares poco significativas y a condiciones familiares que limitan el acompañamiento en casa.

La intervención pedagógica se desarrolló mediante estrategias como lectura en voz alta, análisis de textos literarios y científicos, producción de relatos, uso de recursos digitales y espacios de diálogo como los Círculos de la Palabra, involucrando activamente a docentes, estudiantes y familias. Este proceso permitió evidenciar que la motivación y el aprendizaje mejoran cuando las actividades se vinculan con los intereses y el contexto cultural de los estudiantes, especialmente al integrar narrativas locales y prácticas significativas.

Asimismo, se constató que la participación familiar, aunque limitada en muchos casos por el bajo nivel educativo y las condiciones socioeconómicas, constituye un factor clave para fortalecer hábitos lectores y consolidar los aprendizajes.

Los resultados muestran avances en la fluidez lectora, la comprensión de textos y la producción escrita, así como un mayor interés por la lectura cuando se emplean metodologías activas y contextualizadas. Sin embargo, persisten desafíos estructurales como la falta de bibliotecas, materiales didácticos y continuidad en la participación comunitaria, lo que evidencia la necesidad de estrategias sostenibles que trasciendan el aula.

En este sentido, la experiencia confirma que la enseñanza de la lectoescritura en contextos rurales requiere innovación pedagógica, trabajo colaborativo y una comprensión integral de las condiciones sociales y culturales de los estudiantes.

Finalmente, el estudio concluye que el fortalecimiento de la lectoescritura no solo impacta el desempeño académico, sino que también contribuye a la formación de sujetos críticos, capaces de interpretar su realidad y participar activamente en su transformación.

De este modo, el Club de lectura y escritura se consolida como una experiencia significativa que articula escuela, familia y comunidad, evidenciando que la educación, cuando se contextualiza y se construye colectivamente, puede convertirse en una herramienta poderosa para el desarrollo personal y social.

Experiencias pedagógicas en la educación indígena en el siglo XXI: Voces de resistencias y re-existencias de docentes de las comunidades Wayuu, Yanacona y Zenú

Crislina Lourdes Fernández Gamba
crislinafernandezcambar@gmail.com
Norma Oliva Galíndez Fernández
normagf@unicauca.edu.co
Pedro César Zurita González
pedrozurita93@hotmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo reflexiona sobre la relación entre la lucha histórica de los pueblos originarios en América Latina, los cambios constitucionales recientes y la

persistencia de estructuras coloniales que continúan reproduciendo desigualdades, aun en contextos que proclaman reconocimiento e inclusión.

A partir de la noción de insurgencia político-epistémica, se evidencia cómo los pueblos indígenas han logrado rupturas frente a los modelos monistas e integracionistas que los situaban bajo ideologías de inferioridad, aunque dichas transformaciones no han eliminado la colonialidad del poder, entendida como una matriz que sigue operando en lo social, cultural y educativo.

En este sentido, el colonialismo no se limita a una condición histórica superada, sino que se mantiene como estructura viva que incide en las subjetividades, los saberes y las prácticas, exigiendo no solo transformaciones materiales, sino también la descolonización de la mente y del pensamiento.

Particularmente, la educación propia indígena emerge como una estrategia clave de resistencia y re-existencia, orientada a territorializar los saberes ancestrales y a confrontar la hegemonía del conocimiento eurocéntrico. A través de la sistematización de experiencias pedagógicas en los pueblos Wayuu, Yanacona y Zenú, el artículo muestra cómo docentes indígenas articulan conocimientos tradicionales con el sistema educativo oficial, promoviendo la preservación de la lengua, la cultura y la relación con el territorio.

En el caso Wayuu, se destaca el uso de herramientas como la imprenta manual para fortalecer la lectura y escritura en lengua materna, vinculando relatos de sabedores y experiencias comunitarias, en contraste con modelos educativos que promueven la competitividad y el desapego territorial.

En el pueblo Yanacona, se resalta la transversalización de saberes ancestrales en áreas como las ciencias naturales, integrando cosmovisión, medicina tradicional, mitos y prácticas culturales, lo que permite construir metodologías interculturales que reconocen la diversidad epistemológica, aunque enfrentan tensiones derivadas

de la estandarización educativa, la presión de pruebas externas y la influencia de modelos hegemónicos.

Por su parte, el pueblo Zenú impulsa una perspectiva educativa propia centrada en la revalorización de la historia, el territorio y las prácticas culturales, fortaleciendo el sentido de pertenencia mediante la enseñanza de su memoria histórica, sus saberes productivos y su relación con el entorno.

En conjunto, el artículo plantea que la educación propia no solo preserva la identidad cultural, sino que constituye un proyecto político, ético y epistémico que busca transformar las relaciones de poder y construir sociedades verdaderamente interculturales. A pesar de los desafíos institucionales, familiares y estructurales, estas experiencias evidencian que la articulación entre territorio, memoria y educación permite fortalecer la cohesión social y abrir caminos hacia una justicia cognitiva que reconozca y legitime otras formas de conocer, ser y vivir en el mundo.

Aprendamos con MAFE: Una propuesta metodológica sobre apoyo familiar y gestión emocional, en el desempeño académico

Jenny Alexandra Castillo Vásquez
alexialamas10@hotmail.com
Rosa Lilia Villa Salazar
roke5672@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo reflexiona sobre la relación entre la familia y la escuela como un eje fundamental en los procesos educativos, especialmente en la educación básica primaria, a partir de la experiencia pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Gerardo Arias Ramírez en Villamaría, Caldas. Las autoras identifican, desde su práctica docente, que muchas de las dificultades académicas y

emocionales de los estudiantes están estrechamente relacionadas con la falta de acompañamiento familiar, lo que las lleva a problematizar el papel de la familia como agente clave en la formación integral.

Desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano, se reconoce que el aprendizaje no puede entenderse únicamente desde el ámbito escolar, sino como resultado de la interacción entre los entornos familiares y educativos, donde las dimensiones emocionales, sociales y afectivas influyen de manera decisiva.

A partir de esta comprensión, la investigación se orienta a analizar la relación entre el acompañamiento familiar, la gestión emocional y el desempeño académico, así como a identificar estrategias pedagógicas que permitan vincular activamente a las familias en los procesos formativos.

En este contexto surge la propuesta “Aprendamos con MAFE” (Metodología de Acompañamiento Familiar Educativo), concebida como una estrategia que busca reconstruir los vínculos entre familia y escuela, reconociendo la dimensión afectiva como base del aprendizaje significativo.

Durante su implementación, se evidenció que muchos estudiantes presentaban emociones como frustración, ansiedad o desmotivación, mientras que las familias, aunque interesadas, carecían de herramientas para acompañar adecuadamente a sus hijos, lo que justificó la necesidad de generar espacios de formación y participación conjunta.

Las actividades desarrolladas, centradas en la lectura, el juego y la reflexión compartida, permitieron fortalecer los vínculos afectivos, mejorar la gestión emocional y transformar las actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje. Estos cambios se reflejaron en un mejor desempeño académico y en una convivencia escolar más armónica, evidenciando que la participación familiar y el desarrollo socioemocional son factores determinantes en el proceso educativo.

Asimismo, la experiencia destaca la importancia de la educación emocional como componente transversal que favorece la autorregulación, el bienestar y el aprendizaje con sentido.

En términos reflexivos, la sistematización de esta experiencia no solo permitió comprender y resignificar la práctica docente, sino también generar conocimiento pedagógico transferible a otros contextos. La propuesta MAFE se consolida, así, como una estrategia innovadora y replicable que promueve la corresponsabilidad entre familia y escuela, contribuyendo a cerrar brechas educativas y a construir procesos formativos más humanos, inclusivos y equitativos.

En conjunto, el artículo plantea la necesidad de replantear la educación desde una visión integral, en la que el aprendizaje se nutra de la articulación entre lo académico y lo emocional, fortaleciendo el desarrollo de estudiantes autónomos, resilientes y socialmente comprometidos.

Comprensión y fluidez para el futuro

Paola Andrea Castaño Gómez
paoandreacas97@hotmail.com
Tania Isabel Echeverry Castaño
tania.echeverry0621@gmail.com
Luz Dilia Torres Moncada
luditomo@hotmail.com
Estudiantes de la Maestría en educación Universidad de Manizales

El artículo presenta la experiencia pedagógica “Fluidez y Comprensión para el Futuro” como una respuesta a las dificultades en los procesos lectores evidenciadas en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de las Mercedes, donde el bajo

interés por la lectura y las limitaciones en comprensión motivaron la construcción de un plan de mejoramiento que evolucionó hacia una propuesta transformadora.

Desde un enfoque socio-constructivista, la lectura se concibe como una práctica social, emocional y compartida, cuyo aprendizaje se fortalece a través de la interacción, la motivación y el sentido que los estudiantes logran construir en comunidad. En este marco, el propósito central fue diseñar e implementar estrategias didácticas lúdicas y participativas que permitieran mejorar la fluidez y comprensión lectora, al tiempo que se promovía el gusto por leer y se resignificaba el rol del docente como mediador del aprendizaje.

El proceso se desarrolló a partir de un diagnóstico inicial que permitió identificar dificultades en fluidez, pronunciación, comprensión y motivación, reconociendo que el problema no era únicamente técnico, sino también emocional. A partir de ello, se diseñaron estrategias creativas como la caja mágica, el dado preguntón, la cronolectura, la lectura dramatizada y otras dinámicas que convirtieron la lectura en una experiencia significativa, divertida y compartida.

Durante la implementación, los estudiantes participaron activamente mediante la lectura en voz alta, la creación de historias y el trabajo colaborativo, mientras que los docentes ajustaban las estrategias de manera flexible según las necesidades del grupo. Paralelamente, se promovió el acompañamiento familiar a través de actividades de lectura en casa, fortaleciendo el vínculo entre escuela y familia y generando cambios positivos en la actitud de los estudiantes frente a la lectura.

Los resultados evidenciaron mejoras en la fluidez, la entonación, la comprensión lectora y la capacidad de análisis, así como un aumento en la autonomía y el interés por leer. Los estudiantes superaron el miedo a la lectura en voz alta y desarrollaron habilidades para interpretar y reflexionar sobre los textos.

En los docentes, se consolidó una práctica más creativa, colaborativa y reflexiva, fortaleciendo el trabajo en equipo y la integración de la lectura en diferentes áreas

del conocimiento. A nivel institucional y familiar, se promovió una cultura lectora que trascendió el aula, posicionando la lectura como una práctica cotidiana y significativa.

El análisis permitió identificar tres claves transformadoras: la emoción como punto de partida para el aprendizaje, la colaboración como base del proceso educativo y la creatividad como medio para conectar el conocimiento con la vida. En este sentido, la experiencia demuestra que la innovación pedagógica no depende únicamente de recursos tecnológicos, sino de actitudes como la empatía, la escucha y la apertura al cambio.

Finalmente, el proyecto se proyecta como una práctica institucional sostenible, orientada a fortalecer la formación docente, articular niveles educativos y consolidar una comunidad lectora, reafirmando que la lectura, cuando se enseña desde el juego, la emoción y la interacción, se convierte en una herramienta poderosa para el desarrollo integral y la transformación educativa.

Sistematización de una estrategia didáctica a través de los colectivos artísticos sobre arte rupestre para la resignificación de la identidad cultural, la memoria ancestral y el desarrollo humano en Gallardo (Suaza, Huila)

Jhon Henry Vera Otálora
jhonvera33@outlook.es
Estudiante de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo presenta una reflexión sobre un proyecto educativo desarrollado en el contexto rural de Gallardo, en el municipio de Suaza (Huila), orientado a resignificar el arte rupestre como patrimonio cultural y a fortalecer la identidad y el vínculo con el territorio en estudiantes de la Institución Educativa Gallardo.

Partiendo de la problemática de invisibilización de los petroglifos y del consecuente desarraigo cultural, la propuesta se sustenta en una sistematización cualitativa que, a través de fases descriptivas, interpretativas y de construcción de sentido, recupera la experiencia pedagógica desarrollada entre 2018 y 2024. Mediante actividades como dibujo, pintura, visitas a sitios arqueológicos y espacios de reflexión colectiva, se promovieron aprendizajes significativos anclados en la experiencia, el arte y la interacción con la comunidad.

La propuesta se estructura en torno a la idea de que el arte rupestre constituye un lenguaje simbólico, estético y espiritual capaz de conectar a las nuevas generaciones con sus raíces ancestrales. En este sentido, se fortaleció el sentido identitario al propiciar experiencias que permitieron a los estudiantes reconocerse como herederos de un legado cultural, despertando orgullo por su territorio y sus tradiciones.

Asimismo, se abordó la ancestralidad como una dimensión viva, en la que los petroglifos dejaron de ser vestigios del pasado para convertirse en expresiones vigentes de la cosmovisión y espiritualidad de los pueblos originarios. Paralelamente, el proyecto impulsó el desarrollo humano al promover la autoestima, la creatividad, el pensamiento crítico y las competencias socioemocionales, entendiendo el arte como un medio de expresión y construcción de sentido.

En el ámbito artístico, los talleres favorecieron la exploración de técnicas y la producción colectiva, transformando la creación en un acto de resignificación cultural.

Los resultados evidencian que el arte rupestre funcionó como un puente entre lo ancestral y lo contemporáneo, activando la memoria colectiva y fortaleciendo el sentido de pertenencia. Los estudiantes asumieron un rol activo como guardianes del patrimonio cultural, consolidando un vínculo emocional con su entorno.

A En cuanto a lo como un espacio de liberación cultural, donde se integran lo histórico, lo estético y lo comunitario para generar aprendizajes sensibles y significativos. La estrategia de colectivos artísticos promovió la participación, el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento, articulando dimensiones cognitivas, emocionales e identitarias.

En conjunto, el proyecto aporta elementos para repensar la educación rural desde una perspectiva crítica, situada y humanista, en la que el arte, el territorio y la memoria se convierten en ejes fundamentales para la formación integral.

Pertinencia de la metodología STEM+ frente al contenido curricular del grado quinto y sexto: análisis desde la experiencia docente en Pereira

Jenny Andrea Sierra Dávila
jennyansierra.d@gmail.com
Estudiante de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo analiza la pertinencia de la metodología STEM+ en el contexto educativo actual, caracterizado por transformaciones en el mundo laboral asociadas al desarrollo tecnológico, lo que exige reconfigurar los procesos educativos para responder a nuevas demandas de empleabilidad.

A partir de una investigación cualitativa desarrollada en la Institución Educativa Alfonso Jaramillo Gutiérrez de Pereira, ubicada en la Comuna San Joaquín, se plantea que la implementación de este enfoque no solo representa una innovación pedagógica, sino también una estrategia de inclusión social en un entorno marcado por el desempleo y las necesidades básicas insatisfechas. En este sentido, STEM+ se concibe como una oportunidad para que los estudiantes accedan a la educación

superior y a sectores productivos vinculados con la tecnología, promoviendo el ascenso social a través de la formación en áreas de alta demanda.

El enfoque STEM+ integra las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas desde una perspectiva interdisciplinar, orientada a la resolución de problemas reales del contexto. Su implementación en los grados quinto y sexto se justifica por la necesidad de dotar a los estudiantes de herramientas técnico-científicas que les permitan enfrentar los desafíos de su entorno y mejorar sus oportunidades futuras. La educación, entendida como un determinante del desarrollo social, adquiere un papel clave al articularse con las dinámicas económicas y tecnológicas contemporáneas, posicionando a los estudiantes como sujetos con mayores posibilidades de inserción laboral.

Uno de los aspectos centrales del análisis es la transformación del rol docente y estudiantil. Mientras que en la educación tradicional el docente se limita a la transmisión de contenidos, el enfoque STEM+ propone un cambio hacia un modelo en el que el docente actúa como mediador, guía tecnológico y facilitador del aprendizaje, promoviendo el pensamiento crítico y la participación activa.

Este cambio implica el dominio de herramientas digitales y la implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo. Por su parte, el estudiante asume un rol protagónico en la construcción del conocimiento, vinculando los contenidos académicos con la solución de problemas de su realidad.

La investigación adopta un enfoque descriptivo-interpretativo mediante un estudio de caso, utilizando técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental para comprender las percepciones docentes sobre la coherencia del enfoque STEM+ con el currículo, así como las dificultades y el nivel de aceptación de esta metodología. Se espera evidenciar que, aunque la implementación de STEM+ es pertinente y potencialmente transformadora, su éxito

depende de factores como la formación docente, la adecuada articulación curricular y el apoyo institucional que garantice su sostenibilidad.

En conclusión, el artículo sostiene que, en un contexto de desigualdad educativa, la incorporación de STEM+ no debe entenderse como una tendencia pasajera, sino como una estrategia orientada a la equidad y la calidad educativa. Su implementación en contextos vulnerables contribuye a reducir brechas sociales al fortalecer competencias clave para el mundo contemporáneo, transformar el rol del docente y ampliar las oportunidades de los estudiantes, consolidando la educación como un medio para la inclusión social y el desarrollo económico.

Raíces de Soberanía: Huerta Escolar para el Bienestar y el Emprendimiento

Aixa Hernández Zárate
ahzarate13@gmail.com
Leonardo Díaz Herrera
leodiaz052@hotmail.com
Lucy López Fontalvo
lucylopez1524@gmail.com
María López Fontalvo
eriytoya2427@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en educación, Universidad de Manizales

El artículo presenta la sistematización de una experiencia pedagógica desarrollada en la huerta escolar con estudiantes de tercer grado de la IED Thelma Rosa Arévalo, concebida como una respuesta a la necesidad de fortalecer la educación rural desde un enfoque integral que articule el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo, el bienestar emocional y el espíritu emprendedor.

La huerta se configura como un escenario pedagógico vivo y comunitario que trasciende su función agrícola para convertirse en un espacio de formación en valores, identidad y soberanía alimentaria. Inspirada en los principios de Paulo Freire, la propuesta se inscribe en una educación liberadora basada en el diálogo, la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento, en la que la experiencia cotidiana se transforma en fuente de aprendizaje.

La iniciativa surge con el propósito de integrar la educación ambiental con la formación emocional y el emprendimiento escolar, permitiendo a los estudiantes, a través de la siembra de hortalizas, plantas medicinales y ornamentales, reconocer el valor del cuidado de la vida y del trabajo en equipo. Cada etapa del proceso, desde la preparación del terreno hasta la cosecha, se acompañó de reflexiones orientadas por los docentes en torno a valores como el respeto, la paciencia, la cooperación y la gratitud hacia la naturaleza.

Este proceso pedagógico no se limitó al aula, sino que se extendió a la comunidad, involucrando activamente a las familias, quienes aportaron saberes tradicionales sobre prácticas agrícolas, manejo de plagas y uso de plantas nativas. De este modo, se generó un diálogo entre los saberes académicos y los saberes populares, favoreciendo un aprendizaje intergeneracional que fortaleció la identidad cultural y el vínculo entre la escuela y su entorno.

Los resultados evidencian impactos significativos en diferentes dimensiones del desarrollo de los estudiantes, destacándose el fortalecimiento del bienestar emocional y social, el desarrollo del espíritu emprendedor, la consolidación de prácticas asociadas a la soberanía alimentaria y la innovación pedagógica en el contexto rural. Estos logros confirman que la educación rural puede constituirse en un espacio transformador cuando se fundamenta en la participación activa, el respeto por la vida y la articulación entre escuela y comunidad.

Finalmente, la reflexión concluye que la huerta escolar es un escenario de encuentro, aprendizaje y esperanza que permite resignificar la educación como un proceso humanizante. La experiencia demuestra que cuando la escuela dialoga con su contexto, los procesos educativos adquieren sentido y relevancia, promoviendo la formación de estudiantes críticos, creativos y comprometidos con su entorno. En coherencia con el pensamiento freireano, educar se entiende como sembrar conciencia, y la huerta se consolida como una estrategia pedagógica que integra lo ambiental, lo productivo y lo emocional, aportando a la construcción de una educación rural sostenible, participativa y emancipadora.

El tul escolar como aula viva: una pedagogía intercultural para el fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo Ampiuile

Robinson Rivera Otero
robinriveraotero@gmail.com
Estudiante de la maestría en educación, Universidad de Manizales

El artículo analiza el tul escolar como una pedagogía viva en el territorio del pueblo Ampiuile, donde el espacio denominado Nu Yau o “casa grande” constituye la base material, cultural y espiritual de la existencia.

En este contexto, la educación se concibe como un proceso comunitario orientado por el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y los principios del Buen Vivir, lo que da lugar a la implementación del tul escolar en la Institución Educativa Técnica Ambaló, sede Miraflores, como una estrategia que articula la educación formal con los saberes ancestrales, la producción agroecológica y la espiritualidad.

El tul, entendido como el espacio que rodea la casa y sustenta la vida, se transforma en un aula viva donde el aprendizaje surge de la práctica, la observación y la relación directa con la tierra, promoviendo un enfoque intercultural que vincula escuela, comunidad y territorio.

Desde una metodología cualitativa con enfoque hermenéutico y basada en la sistematización de experiencias, el estudio recoge las voces de docentes, mayores, mayoras y estudiantes, empleando técnicas como entrevistas, grupos focales y observación participante. Este proceso permitió comprender los significados culturales y pedagógicos del tul, evidenciando tres dimensiones fundamentales: pedagógica-curricular, productiva y cultural-espiritual.

En el ámbito pedagógico, el tul se reconoce como una escuela viva que integra saberes académicos y ancestrales, favoreciendo aprendizajes prácticos, valores comunitarios y la continuidad intergeneracional del conocimiento. Las actividades desarrolladas, como la siembra, la cosecha, la elaboración de abonos orgánicos y la conservación de semillas, permiten articular el conocimiento científico con la experiencia cultural, revitalizando el currículo y promoviendo una educación integral que involucra mente, cuerpo y emociones.

En su dimensión productiva, el tul se consolida como un escenario de soberanía alimentaria, sostenibilidad y autosuficiencia, basado en prácticas agroecológicas que respetan el equilibrio natural y fomentan la salud comunitaria. La producción de alimentos se articula con valores como la reciprocidad, el cuidado del entorno y el trabajo colectivo, fortaleciendo el emprendimiento solidario y la conciencia ambiental. Asimismo, se destaca la importancia de la participación de los mayores en la transmisión de saberes, garantizando la continuidad de prácticas culturales y técnicas.

En la dimensión cultural y espiritual, el tul se configura como un espacio sagrado donde se expresa la relación entre el ser humano, la naturaleza y los espíritus. Las

prácticas agrícolas están atravesadas por rituales, agradecimientos y el respeto por los ciclos naturales, lo que refleja una cosmovisión en la que sembrar es también un acto espiritual. Esta integración permite formar estudiantes sensibles, conscientes de su entorno y comprometidos con la vida y el equilibrio del mundo.

En conjunto, el tul escolar se presenta como una propuesta pedagógica decolonial que resignifica la educación desde el territorio, articulando ciencia, cultura y espiritualidad. La experiencia demuestra que es posible construir una educación propia que fortalezca la identidad cultural, promueva la soberanía alimentaria y forme sujetos críticos y comprometidos con su comunidad, consolidando la escuela como un espacio de vida donde aprender implica cuidar, compartir y sembrar colectivamente.

Referentes pedagógicos y didácticos de la Planta de Tratamiento de Agua Potable Ni Tuxa (Agua Pa´Tomar) para la Institución Etnoeducativa Distrital Intercultural de La Revuelta

César Augusto Barragán Forero
edufisicahenry2020@gmail.com
Estudiante de la maestría en educación, Universidad de Manizales

El artículo reflexiona sobre la implementación de la Planta de Tratamiento de Agua Potable Ni Tuxa en la Institución Etnoeducativa Distrital Intercultural de La Revuelta, en Santa Marta, como una experiencia que articula educación, tecnología y gestión comunitaria en un contexto rural y étnico marcado por limitaciones en el acceso al agua potable.

Desde esta perspectiva, el proyecto surge como una respuesta integral que no solo busca resolver una necesidad básica, sino también fortalecer procesos pedagógicos

mediante la integración de saberes ancestrales, conocimientos científicos y prácticas comunitarias, promoviendo una cultura ambiental sostenible. La propuesta se enmarca en enfoques de etnoeducación, interculturalidad y pedagogía ambiental, los cuales permiten comprender la educación como un proceso situado que reconoce la diversidad cultural y fomenta el aprendizaje significativo a partir del territorio.

El análisis destaca que el acceso al agua en estos contextos no depende únicamente de soluciones técnicas, sino de la apropiación social y pedagógica del recurso, lo cual exige la articulación entre escuela, comunidad y conocimiento técnico. En este sentido, la Planta Ni Tuxa se convierte en un escenario educativo que posibilita el desarrollo de competencias técnicas y la formación en valores asociados al cuidado del agua y del medio ambiente.

La experiencia ha contado con el acompañamiento de la Universidad del Magdalena y la participación activa de estudiantes, docentes y líderes comunitarios, lo que ha favorecido la construcción colectiva de conocimientos y el fortalecimiento de prácticas responsables en el uso del recurso hídrico.

El proceso investigativo, de enfoque cualitativo y participativo, se orienta a interpretar los sentidos pedagógicos del manejo de la planta, describir las dinámicas de su implementación, analizar las percepciones comunitarias y proponer elementos para un programa educativo integral que garantice su sostenibilidad. Para ello, se han empleado técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios de campo, permitiendo comprender las dinámicas sociales y educativas que emergen en torno a la planta.

La experiencia evidencia que la gestión del agua puede integrarse como eje transversal en el currículo, enriqueciendo los proyectos educativos institucionales y promoviendo aprendizajes aplicados que trascienden el aula.

No obstante, se identifican retos relacionados con la necesidad de fortalecer la formación continua, la sensibilización comunitaria y la articulación interinstitucional que garantice recursos y acompañamiento permanente. En respuesta, se propone la construcción de un programa educativo integral que incorpore metodologías participativas, didácticas contextualizadas y el diálogo intercultural, consolidando la planta como un recurso pedagógico del área de Ciencias Naturales.

En conclusión, la experiencia de la Planta Ni Tuxa demuestra que la educación en contextos rurales y étnicos puede constituirse en un escenario de innovación pedagógica y transformación social cuando integra la gestión ambiental con la participación comunitaria y el reconocimiento de saberes propios.

El proyecto evidencia que la escuela puede promover no solo soluciones técnicas, sino también la construcción de una cultura del agua basada en valores éticos, sociales y educativos, contribuyendo al bienestar colectivo y al desarrollo sostenible del territorio.

La lectura inferencial a través de las TAC, una puerta a la emancipación y al conocimiento

Genny Marcela Castrillón Trujillo
gennymarcela02@hotmail.com
Heydi del Socorro Jerez Tapias,
heydij2011@hotmail.com
Miguel Esneider Ortiz Cabrera
esnei.cabrera@gmail.com
Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo presenta una sistematización de experiencia orientada a comprender y resignificar las prácticas pedagógicas en torno al fortalecimiento de la lectura

inferencial en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Iracá, ubicada en una zona rural del Meta.

La propuesta surge como respuesta a problemáticas asociadas a limitaciones económicas, baja conectividad y escaso acompañamiento familiar, factores que inciden en el bajo desempeño en comprensión lectora y en la desmotivación hacia la lectura. En este contexto, la experiencia se articula con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y las políticas nacionales de lectura, escritura y oralidad, apostando por una educación equitativa y de calidad mediante la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras mediadas por Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento.

La lectura inferencial es concebida como la capacidad de interpretar y deducir significados más allá de lo explícito en el texto, lo que la convierte en una competencia clave para el desarrollo del pensamiento crítico. Para su fortalecimiento, se implementaron tres talleres apoyados en herramientas digitales como Kahoot, Padlet, Canva, Genially y Nice Mind, en los que se promovieron actividades de lectura crítica y participación activa.

La metodología de investigación-acción permitió involucrar tanto a docentes como a estudiantes en procesos de reflexión y construcción conjunta del conocimiento, mientras que el enfoque cualitativo facilitó comprender las percepciones, avances y limitaciones evidenciadas durante la experiencia, destacando la motivación creciente de los estudiantes hacia las actividades propuestas.

Desde el punto de vista teórico, la investigación se fundamenta en el enfoque constructivista y sociocultural, especialmente en los aportes de Jerome Bruner sobre el aprendizaje como construcción activa de significados, el aprendizaje por descubrimiento y el andamiaje.

Asimismo, se integran perspectivas de autores como Coll y Black sobre el papel mediador del docente y la importancia de la retroalimentación, junto con los aportes

de Cassany y Sol sobre los niveles de lectura y las estrategias metacognitivas, y de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo, consolidando un marco que respalda la integración de las tecnologías como mediadoras del aprendizaje.

El análisis de la experiencia evidencia una brecha significativa en la comprensión lectora en contextos rurales, atribuida a la falta de recursos didácticos, pero también muestra que la incorporación de las tecnologías constituye una estrategia viable y motivadora que estimula la participación activa, favorece la autonomía del estudiante y facilita procesos como la elaboración de mapas conceptuales, el análisis textual y la argumentación.

Los talleres permitieron identificar distintos niveles de desempeño y evidenciaron avances en la comprensión literal e inferencial, así como la necesidad de continuar fortaleciendo habilidades de análisis crítico.

En síntesis, la integración de la lectura inferencial mediada por tecnologías se configura como una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas en contextos rurales, promoviendo procesos de aprendizaje más dinámicos, participativos e inclusivos. La experiencia demuestra que el uso pertinente de herramientas digitales no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a la construcción de proyectos de vida, posicionando la educación como un medio de emancipación y acceso al conocimiento.

Otras voces y experiencias que aportaron en el NODO 2

Los Centros de Interés: escenarios de aprendizaje significativo y de participación integral para resignificar la praxis pedagógica

Cristian Camilo Murillo Fuentes
cristian.murillopta@gmail.com
Estudiante de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo presenta la sistematización de una experiencia pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Gabriela Mistral, en Lejanías (Meta), orientada a fortalecer la práctica docente en las áreas de Artes, Lenguaje y Tecnología mediante la implementación de Centros de Interés como estrategia para promover el aprendizaje significativo y la participación integral.

Desde un enfoque cualitativo de Investigación-Acción, el proceso se estructuró en cinco fases que incluyeron diagnóstico participativo, reflexión crítica, diseño curricular contextualizado, implementación y evaluación, permitiendo analizar las prácticas pedagógicas y generar transformaciones a partir de la reflexión sobre el contexto y las necesidades de los estudiantes.

El análisis de narrativas y observaciones evidenció brechas en las prácticas tradicionales, lo que motivó una resignificación del quehacer docente centrada en los intereses estudiantiles como eje del currículo. En este sentido, los Centros de Interés se consolidaron como una estrategia que favorece aprendizajes significativos al vincular los conocimientos previos, las motivaciones y la realidad de los estudiantes, en coherencia con los planteamientos de Ausubel. Esta transformación implicó un cambio en el rol del docente, quien dejó de ser transmisor de contenidos para convertirse en un constructor de experiencias pedagógicas

conectadas con el territorio, la cultura y la vida cotidiana, en línea con la perspectiva de Dewey sobre la educación como reconstrucción de la experiencia.

La implementación de esta metodología activa permitió renovar las dinámicas de enseñanza, fortalecer la vocación docente y consolidar una cultura institucional orientada a la formación integral, la ética y la participación. Asimismo, promovió la integración interdisciplinaria del arte, la tecnología y la cultura, exigiendo una planificación consciente, contextualizada y en constante revisión desde dimensiones pedagógicas, éticas y políticas. La reflexión colectiva emergió como un elemento clave del proceso, al favorecer el diálogo, la sistematización y la construcción colaborativa de saberes, fortaleciendo tanto el desarrollo profesional docente como la transformación social del entorno educativo.

De igual manera, la experiencia evidenció que el aprendizaje se potencia mediante la interacción social, tal como lo plantea Vygotsky, al generarse espacios de colaboración entre docentes y estudiantes que facilitaron la construcción conjunta de conocimientos y el establecimiento de acuerdos pedagógicos. En este marco, se destaca la importancia de continuar evolucionando estas prácticas mediante la interdisciplinariedad, el vínculo con el territorio y la reflexión constante, reconociendo al docente como un profesional reflexivo que aprende en la acción, tal como lo propone Schön.

En síntesis, la sistematización demuestra que los Centros de Interés constituyen una estrategia pedagógica efectiva para transformar la educación rural, al promover una enseñanza más humana, crítica y contextualizada. Esta experiencia no solo evidencia cambios en la práctica educativa, sino que ofrece un modelo ético y metodológico que resalta el valor del diálogo, la participación y el reconocimiento del contexto como fuente de conocimiento, contribuyendo a la formación de sujetos capaces de crear, transformar y comprometerse con su realidad, en coherencia con los postulados de Piaget.

La educación como formación ciudadana

John Carlos Rojas Rincón
jhon.rojas@correo.policia.gov.co

La educación se hace importante en la formación del ser humano, iniciando desde el proceso de socialización que es brindada en la familia, continuando con la dictada en los claustros educativos en los niveles de primaria, secundaria, media vocacional y universitaria, pero son pocos los estudios que dan cuenta sobre la educación ciudadana brindada por los integrantes de la Policía Nacional.

Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar cómo funcionarios de la Metropolitana de Manizales, experimentaron ejercicios del rol docente en actividades laborales. Con el fin de alcanzar lo mencionado, se desarrolló una metodología con enfoque cualitativo, por medio de la cual se llevaron a cabo cinco entrevistas de carácter narrativo, a policías que laboran en tránsito, derechos humanos, comunitaria, ambiental y el grupo por la libertad personal, quienes han vivenciado momentos significativos de encuentros académicos con los ciudadanos en espacios comunitarios.

El resultado de las narrativas hizo posible la formulación de aspectos relevantes del ejercicio académico de los policías, facilitando la comprensión teórica de la práctica docente transformadora, convirtiendo espacios de interacción ciudadana en lugares de aprendizaje en temas relacionados con la sana convivencia y resolución de conflictos, formación preventiva para inhibir la incursión en delitos y comportamiento contrarios a la convivencia, acciones y normas de comportamiento como peatón y conductor.

Los participantes expresaron que se evidencian formas de resistencia por parte de los ciudadanos, debiendo propiciar un acercamiento inicial que permitiera generar un ambiente de confianza, aun así, el convencimiento de los uniformados cita gran cantidad de ciudadanos que participan en los escenarios de socialización.

Prácticas educativas situadas y participación familiar en la escuela bogotana: una lectura histórico-social (1994-2024)

Mónica Tibatá Castelblanco
mtibata04@unisalle.edu.co
Estudiante Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de la Salle

El artículo reflexiona sobre la participación familiar en la escuela, cuestionando los enfoques tradicionales que la han reducido a una lógica normativa, instrumental y representativa, centrada en la asistencia a reuniones o el cumplimiento de funciones dentro del gobierno escolar.

A partir de un recorrido histórico y teórico, se evidencia que la relación familia-escuela ha sido ampliamente estudiada, inicialmente desde su impacto en el rendimiento académico y posteriormente desde su papel en la construcción social y cultural. Sin embargo, en el contexto colombiano, aunque la normativa ha reconocido la importancia de la participación familiar, esta se ha limitado a formas formales y restrictivas que no promueven una verdadera colaboración ni reconocen a la familia como un sujeto colectivo con capacidad de agencia.

El análisis plantea que la participación ha sido entendida más como acción que como práctica, invisibilizando sus dimensiones simbólicas, relacionales y políticas. Desde enfoques pedagógicos, sociológicos y políticos, se observa una tendencia a asociar la participación con el acompañamiento académico, la regulación

institucional o la socialización, sin considerar las tensiones, desigualdades y relaciones de poder que atraviesan esta práctica. En este sentido, se evidencia una contradicción entre los discursos de alianza familia-escuela y las dinámicas reales, donde muchas familias son excluidas o marginadas por no ajustarse a los modelos institucionales, generalmente basados en una concepción homogénea de familia nuclear.

El artículo propone una reconceptualización de la participación familiar desde una perspectiva crítica, inspirada en autores como Zemelman y Bourdieu, que permite comprenderla como una práctica cultural situada, atravesada por habitus, trayectorias y condiciones estructurales. En este marco, se visibilizan formas de participación no institucionalizadas que, aunque suelen ser desestimadas, constituyen expresiones legítimas de vinculación y agencia familiar. Estas prácticas reflejan la diversidad de configuraciones familiares y cuestionan los criterios tradicionales que definen qué se considera participación válida.

Uno de los aportes centrales del estudio es la inclusión del estudiante como sujeto activo en la relación familia-escuela. Desde la noción de subjetividad juvenil, se reconoce a los jóvenes como actores capaces de mediar, resignificar y transformar esta relación, al situarse en la intersección entre los contextos familiar y escolar. Esta perspectiva amplía la comprensión de la participación, al considerar las experiencias, tensiones y posibilidades que emergen desde la vida cotidiana de los estudiantes.

Finalmente, el artículo concluye que la participación familiar debe entenderse como una construcción dialógica basada en el reconocimiento mutuo, la horizontalidad y la producción compartida de sentido. Esto implica superar los enfoques normativos y abrir espacios para la diversidad, el conflicto y la creatividad, reconociendo los saberes y prácticas de las familias.

Asimismo, se plantea la necesidad de transformar no solo las políticas públicas, sino también las prácticas escolares y los imaginarios institucionales, para avanzar hacia modelos de participación más inclusivos, críticos y contextualizados que contribuyan a la transformación educativa y social.

La influencia del Plan Padrino en aulas multigrado rurales: una lectura reflexiva desde la experiencia educativa de Él Suan y Guasimal

Degna Osiris Cuesta Rivas

osiriscuesta@hotmail.com

Ana Cristina Andrade Mesa

ancranme1990@gmail.com

Estudiantes Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo analiza la experiencia del Plan Padrino desarrollada en las sedes El Suan y Guasimal de la IER La Carlota, como una estrategia pedagógica que emerge en el contexto rural colombiano para responder a desafíos históricos como la infraestructura limitada, la diversidad etaria en aulas multigrado y las condiciones sociales que afectan la continuidad escolar.

A través de un proceso de sistematización, la experiencia se interpreta desde la metáfora del “nexo estelar”, entendida como una red de relaciones en la que estudiantes con diferentes habilidades se articulan para aprender de manera conjunta, integrando dimensiones cognitivas, afectivas y comunitarias, en coherencia con enfoques como el pensamiento complejo, la pedagogía crítica y la educación situada en el territorio.

El contexto de las aulas multigrado, donde un solo docente atiende estudiantes de diversas edades y niveles, exige estrategias flexibles que permitan acompañar los distintos ritmos de aprendizaje. En este escenario, el Plan Padrino se consolida como una alternativa pertinente, en la cual estudiantes de grados superiores, especialmente de quinto, asumen el rol de padrinos para apoyar a estudiantes de primero, facilitando su proceso de adaptación y aprendizaje, particularmente en contextos donde el acompañamiento familiar y el acceso a recursos educativos son limitados. Esta dinámica, sostenida entre 2019 y 2023, evidencia la importancia de la solidaridad y la cercanía comunitaria como bases del proceso educativo rural.

La estrategia no solo impacta el rendimiento académico, sino que también fortalece el desarrollo socioemocional de los participantes. Los padrinos desarrollan liderazgo, responsabilidad y empatía, mientras que los ahijados ganan confianza, seguridad y disposición para aprender. Además, se generan dinámicas colaborativas que favorecen la convivencia escolar y permiten al docente optimizar su labor en el aula. Esta experiencia se articula con los principios de la Escuela Nueva, promoviendo la autonomía, el aprendizaje activo y el liderazgo estudiantil.

La sistematización, entendida como un proceso de lectura crítica de la práctica, permitió identificar aprendizajes, avances y tensiones, destacando la relevancia del acompañamiento entre pares, la construcción de vínculos afectivos y la necesidad de formalizar la estrategia dentro del Proyecto Educativo Institucional para garantizar su sostenibilidad. Asimismo, se evidenciaron retos relacionados con la falta de recursos, el tiempo institucional y la necesidad de formación para los padrinos.

En diálogo con las políticas educativas rurales, el Plan Padrino se presenta como una estrategia coherente con los objetivos de equidad, permanencia y calidad educativa, alineándose con modelos como Escuela Nueva y con metas como el ODS 4. La noción de “nexo estelar” aporta una comprensión pedagógica que resalta

el valor del aprendizaje colaborativo, la horizontalidad en las relaciones educativas y la integración entre lo académico y lo emocional.

En síntesis, la experiencia demuestra que el Plan Padrino mejora el rendimiento académico, fortalece competencias socioemocionales, promueve la convivencia y responde de manera pertinente a las características de las aulas multigrado. Asimismo, evidencia que la ruralidad no constituye una limitación, sino un espacio fértil para la innovación pedagógica, donde emergen prácticas que aportan significativamente a la transformación educativa y al reconocimiento del saber pedagógico propio.

Planeación estratégica en gestión pedagógica. Reconstruyendo la experiencia

Germán Saa Solís

Estudiante Maestría en Educación, Universidad de Manizales

saagerman@hotmail.com

El artículo analiza la incidencia de la planeación estratégica en la gestión pedagógica de los docentes de primer grado de la Institución Educativa José María Córdoba de Yumbo, a partir de una investigación cualitativa basada en la sistematización de experiencias. La propuesta parte de comprender la gestión pedagógica como un proceso creativo y transformador que articula recursos, metodologías y estrategias para mejorar el aprendizaje, en un contexto institucional afectado por la alta rotación docente, la falta de comunicación y la débil continuidad de los procesos. En este escenario, la planeación estratégica emerge como una

herramienta clave para fortalecer la cultura organizacional, orientar la toma de decisiones y promover una educación inclusiva y de calidad.

Desde el referente conceptual, la planeación estratégica se entiende como un proceso sistemático orientado a establecer objetivos, coordinar acciones y garantizar la sostenibilidad institucional, mientras que la gestión pedagógica se concibe como un conjunto de decisiones que impactan la calidad educativa mediante la articulación de recursos, prácticas y objetivos.

A su vez, las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el enfoque STEM, posicionan al estudiante como protagonista del aprendizaje, apoyadas por el uso de tecnologías que favorecen la motivación y la contextualización. El seguimiento, a través de indicadores, se reconoce como un elemento fundamental para evaluar el impacto de las estrategias y orientar la mejora continua.

Metodológicamente, el estudio se desarrolló mediante entrevistas semiestructuradas y revisión documental, involucrando docentes, directivos y administrativos, lo que permitió analizar la relación entre planeación estratégica y práctica pedagógica desde un enfoque reflexivo.

Los resultados evidencian que la gestión pedagógica se ha transformado hacia un modelo más flexible, participativo y centrado en el estudiante, caracterizado por la evaluación formativa, la retroalimentación constante y la adaptación de las secuencias didácticas a las necesidades del contexto. Asimismo, se destaca la integración de tecnologías, el trabajo colaborativo y la incorporación de metodologías activas, aunque persisten limitaciones asociadas a recursos y a la sistematización de procesos.

El análisis también resalta avances en el uso de indicadores y mecanismos de seguimiento, que han permitido estructurar mejor la planeación y fortalecer la conciencia institucional sobre la importancia del monitoreo. Sin embargo, se

identifican vacíos en la unificación de registros y en el seguimiento a dimensiones como la relación con las familias y el desarrollo socioemocional, lo que evidencia la necesidad de consolidar herramientas más claras y sistemáticas.

En conjunto, los hallazgos muestran que la planeación estratégica ha incidido significativamente en la gestión pedagógica a través de la flexibilización de la enseñanza, la innovación metodológica, la comunicación con las familias y la articulación institucional.

La experiencia demuestra que esta no debe limitarse al ámbito administrativo, sino que se constituye en una herramienta pedagógica que impulsa la reflexión crítica, la colaboración y la mejora continua. En síntesis, el estudio evidencia que la planeación estratégica, al integrarse con metodologías activas, evaluación formativa y trabajo colaborativo, contribuye a transformar las prácticas educativas y a fortalecer la calidad de la enseñanza en el contexto escolar.

Con la pelota en la maleta

Alexander Felipe Ramírez Vargas

Estudiante Maestría en Educación, Universidad de Manizales

alexpreslyr@gmail.com

El artículo presenta una sistematización de experiencias centrada en el impacto educativo y social de los intercambios deportivos y culturales entre las instituciones educativas Arzobispo Tulio Botero Salazar y La Sierra, en la ciudad de Medellín, ambas ubicadas en contextos marcados por dinámicas de posguerra. Estas experiencias se conciben como una estrategia pedagógica orientada a la reconstrucción del tejido social, la sanación de las huellas del conflicto y el

fortalecimiento de los vínculos comunitarios a través del deporte y la interacción cultural.

En este sentido, el proyecto se plantea como objetivo principal dar a conocer el impacto que estas actividades han tenido en la convivencia, el respeto por la diferencia y la formación integral de los estudiantes, así como generar aprendizajes útiles para futuras intervenciones educativas y comunitarias.

La investigación se desarrolla bajo un enfoque de investigación-acción educativa, lo que permite no solo comprender las realidades de las comunidades participantes, sino también transformarlas mediante la reflexión colectiva y la participación activa de los actores educativos. A partir de este proceso, se documenta la experiencia de los intercambios, se identifican los alcances personales y sociales alcanzados, y se describen los cambios generados en las dinámicas de interacción entre los estudiantes de ambas instituciones.

Los hallazgos evidencian transformaciones significativas en la percepción del otro, destacándose la reducción de prejuicios y estereotipos que históricamente habían marcado las relaciones entre las comunidades. Asimismo, se observa una mejora en la motivación escolar y en el rendimiento académico de los participantes, lo que sugiere que estas experiencias no solo impactan en lo social y emocional, sino también en los procesos de aprendizaje. En el plano personal, los estudiantes desarrollan valores como el respeto, la empatía y la aceptación de la diversidad, mientras que en el ámbito comunitario se fortalecen los lazos sociales y el sentido de pertenencia.

El deporte, en este contexto, trasciende su dimensión recreativa para consolidarse como un medio educativo que facilita el encuentro, el diálogo y la construcción de confianza. A través de los intercambios, se promueve una convivencia pacífica basada en el reconocimiento del otro como sujeto legítimo, lo que contribuye a la

construcción de identidad comunitaria y a la reconciliación en territorios afectados por el conflicto.

La relación entre el arte y la naturaleza como aporte para la reflexión de un currículo sensible

Sandra Mireya Aldana

colimir@gmail.com

Hebert Julián Valcero Rey

muexa@hotmail.com

Estudiantes Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo reflexiona sobre el papel del arte y la conexión con la naturaleza como herramientas pedagógicas capaces de transformar el aprendizaje y el bienestar integral de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Municipal Cundinamarca, sede Bolívar 83 en Zipaquirá. Desde esta perspectiva, se plantea que la educación no debe centrarse exclusivamente en resultados estandarizados, sino en la construcción de un currículo sensible que integre la emocionalidad, la creatividad y la exploración como elementos fundamentales del proceso formativo. En este sentido, la motivación, la inspiración y el aprendizaje emocional emergen como ejes que permiten resignificar la experiencia educativa, vinculando los saberes escolares con el contexto cotidiano de los estudiantes.

La investigación, sustentada en entrevistas semiestructuradas a estudiantes de diferentes grados, docentes y padres de familia, permite identificar percepciones,

experiencias, barreras y propuestas frente a la integración del arte y la naturaleza en el ámbito escolar.

Los hallazgos evidencian que la interacción con el entorno natural favorece el bienestar emocional, contribuye a la regulación de las emociones y fortalece habilidades sociales, valores y competencias ciudadanas. Asimismo, se reconoce que estas experiencias potencian el aprendizaje significativo al activar la memoria emocional, entendida como un proceso en el que las vivencias asociadas a emociones permiten consolidar aprendizajes más duraderos y profundos que trascienden lo meramente cognitivo.

En el plano pedagógico, el estudio destaca que el arte y la naturaleza generan espacios de expresión, reflexión y conexión con el entorno, permitiendo a los estudiantes reconocerse como sujetos activos capaces de transformar su realidad. Esta integración promueve procesos de aprendizaje experiencial que fortalecen la identidad, la autonomía y la responsabilidad ambiental, al tiempo que favorecen la construcción de relaciones más armónicas entre los individuos y su contexto natural y cultural. De esta manera, se evidencia la necesidad de “re-naturalizar” la educación, especialmente en contextos urbanos donde existe una desconexión creciente entre los estudiantes y su entorno.

En síntesis, el artículo concluye que la articulación entre arte, naturaleza y aprendizaje emocional incide de manera integral en las dimensiones cognitiva, social, ética y afectiva de los estudiantes, consolidándose como una estrategia pedagógica pertinente para el fortalecimiento de la educación básica. Esta propuesta no solo mejora el bienestar y la motivación estudiantil, sino que también invita a repensar el currículo desde una perspectiva más humana, contextualizada y significativa, en la que la escuela se configure como un espacio de encuentro, sensibilidad y construcción de sentido.

Experiencia significativa: “Leer un pretexto para aprender”

Ana María Naranjo Becerra

anamariaineri2021@gmail.com

Edwin Johanny Arango Roche

arangoroche@hotmail.com

Fredy Andrés Álvarez Ortiz

fredyalvarez4134@gmail.com

Estudiantes Maestría en Educación, Universidad de Manizales

La experiencia significativa "Leer un pretexto para aprender" constituye una estrategia pedagógica desarrollada durante más de una década en la Institución Educativa Antonio María Hincapié, contexto rural con antecedentes de violencia, orientada a promover la lectura y escritura como actividades transformadoras del desarrollo académico, personal y comunitario. Fundamentada en la teoría crítica de Cassany, la gramática de la fantasía de Rodari, el aprendizaje significativo de Ausubel y la metacognición de Poggioli, la estrategia implementa 22 técnicas de comprensión lectora y estrategias creativas a través de actividades integradoras como festivales literarios, concursos de oralidad, brújula de lectura y jornadas semanales.

Mediante la sistematización de experiencias según el modelo de Jara (2018), se recolectaron y triangularon las voces de estudiantes y docentes, identificándose tres categorías emergentes: la lectura como constructora de proyecto de vida, el fortalecimiento de habilidades metacognitivas y competencias comunicativas, y la creación de tejido comunitario mediante la participación activa de familias.

Los resultados evidencian impacto positivo en pruebas estandarizadas, desarrollo del pensamiento crítico, seguridad comunicativa y transformación cultural, aunque se reconocen desafíos estructurales relacionados con limitaciones logísticas, sostenibilidad institucional y brechas de equidad que requieren atención para garantizar la continuidad y profundización del proyecto como eje transformador de la comunidad educativa.

Palabras clave: Lectura crítica, Escritura significativa, Metacognición, Aprendizaje significativo, Competencias comunicativas, Transformación comunitaria, Educación rural.

Sistematización de experiencias de estrategias lúdico-pedagógicas para mejorar la lectura y la escritura de los estudiantes de cuarto – quinto de primaria y sexto

Tatiana Paola Garizabalo Manjarres

tgarizabalo110970@umanizales.edu.co

Fany Carolina Triana Salinas

carito.891230@hotmail.com

Estudiantes Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo aborda la problemática de las dificultades en los procesos de lectura y escritura en contextos rurales, asociadas a factores como la escasez de recursos, condiciones sociales adversas y la baja motivación estudiantil, evidenciando además las limitaciones de las prácticas pedagógicas tradicionales que no logran conectar con la realidad de los estudiantes.

Frente a esta situación, se plantea, en las instituciones educativas Estados Unidos de Becerril y Berlín de Ataco, Tolima, una propuesta centrada en el uso de estrategias lúdico-pedagógicas, participativas y contextualizadas, con el propósito de transformar las prácticas educativas y promover aprendizajes significativos que impacten tanto el desarrollo académico como el bienestar emocional y social de los estudiantes.

La iniciativa se fundamenta en el aprendizaje significativo, reconociendo al estudiante como un sujeto activo que construye conocimiento a partir de su contexto sociocultural. En este sentido, se incorporan metodologías que integran juegos, recursos visuales, actividades orales, tecnología y trabajo colaborativo con docentes y familias, buscando hacer del aprendizaje una experiencia motivadora, cercana y relevante.

El desarrollo del proyecto evidencia que cuando las actividades son dinámicas y participativas, los estudiantes no solo mejoran sus habilidades lectoras y escritoras, sino que también disfrutan el proceso, reducen su ansiedad y fortalecen su confianza.

Los resultados muestran avances importantes en el interés por la lectura y escritura, así como en la fluidez lectora, la comprensión de textos sencillos y la organización de ideas. Asimismo, se observa un aumento en la participación activa, la motivación y la autoestima de los estudiantes, quienes comienzan a percibir la escuela como un espacio más significativo. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la comprensión de textos complejos y la producción escrita estructurada, lo que señala la necesidad de continuar fortaleciendo estrategias específicas en estas áreas.

El papel de los docentes resulta fundamental en la transformación de las prácticas pedagógicas, al reconocer el valor de metodologías más flexibles, creativas y contextualizadas. De igual manera, la participación de las familias contribuye a fortalecer los procesos de aprendizaje, al generar un entorno de apoyo y articulación

entre la escuela y el hogar. La sistematización de la experiencia permite identificar tanto los logros como las dificultades, favoreciendo la reflexión crítica y la construcción de conocimiento colectivo que orienta futuras intervenciones.

En síntesis, el estudio demuestra que las estrategias lúdico-pedagógicas tienen un alto potencial para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos rurales, al integrar la motivación, la participación y la contextualización como elementos clave del aprendizaje.

Estas prácticas no solo fortalecen las competencias académicas, sino que también promueven el desarrollo de habilidades sociales, metacognitivas y emocionales, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes. Finalmente, se concluye que avanzar hacia una educación más inclusiva, motivadora y efectiva requiere del compromiso conjunto de docentes, familias y comunidades, así como de procesos continuos de formación e innovación pedagógica.

Caja de herramientas “Amigos de la lectura”

Daniela Valentina Granados Gutiérrez
danielav74@hotmail.com
Maryory Villegas Ospina I.E. Félix Naranjo
maryoryvillegasospina@gmail.com
Omaira Rocío Aza Aza
omairaaza99@gmail.com
Estudiantes Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo presenta la propuesta pedagógica “Amigos de la lectura”, desarrollada en contextos rurales de los corregimientos San Diego Samaná y Candelillas Tumaco,

como respuesta a las debilidades evidenciadas en las habilidades lectoras y de comprensión de los estudiantes de cuarto y quinto grado. La iniciativa se fundamenta en el modelo interactivo de Solé (1992), el cual organiza el proceso lector en tres momentos —antes, durante y después de la lectura— con el propósito de promover la autonomía, la comprensión textual y el gusto por leer. A partir de este enfoque, se diseñó una caja de herramientas pedagógicas orientada a fortalecer una lectura activa, crítica y significativa, articulada con el contexto de los estudiantes.

El desarrollo de la propuesta se estructura en tres ejes fundamentales: la animación a la lectura, la comprensión lectora y el trabajo con diversos tipos de textos. En primer lugar, la animación a la lectura se concibe como un elemento clave para despertar el interés y la disposición autónoma hacia la lectura, apoyándose en la motivación intrínseca, entendida como aquella que impulsa al lector a comprometerse con la actividad por interés propio.

En este sentido, se implementaron estrategias lúdicas y recreativas como picnics literarios, juegos evaluativos y actividades dinámicas que conectan la lectura con las emociones, experiencias e intereses de los estudiantes, favoreciendo la construcción de hábitos lectores.

En segundo lugar, la comprensión lectora se aborda como un proceso esencial para la construcción de significado, el análisis crítico y la apropiación del conocimiento. Desde esta perspectiva, se reconoce que la lectura es una actividad transversal en el aprendizaje escolar, ya que gran parte de la información que los estudiantes adquieren proviene de textos escritos. Por ello, las estrategias implementadas buscan fortalecer la capacidad de interpretar, reflexionar y argumentar a partir de lo leído, promoviendo una interacción activa con los textos.

En tercer lugar, el trabajo con diferentes tipos de textos se plantea como una condición necesaria para formar lectores competentes y autónomos. La diversidad

textual permite a los estudiantes comprender estructuras, funciones y propósitos comunicativos distintos, lo que amplía sus capacidades interpretativas y favorece tanto la producción escrita como el análisis crítico en diversos contextos.

Los resultados evidencian avances significativos en los hábitos lectores y en la percepción de comprensión por parte de los estudiantes, quienes no solo leen con mayor frecuencia, sino que también logran construir significados más profundos a partir de los textos. Asimismo, el uso sistemático de estrategias basadas en el modelo de Solé permitió fortalecer habilidades de análisis, argumentación e interpretación, mientras que la identificación de distintos tipos textuales contribuyó a mejorar los procesos de comprensión.

En síntesis, la experiencia demuestra que la implementación de estrategias pedagógicas estructuradas, contextualizadas y motivadoras puede transformar el proceso lector, favoreciendo un aprendizaje más autónomo, crítico y reflexivo en contextos rurales.

Sistematización de la experiencia: uso del quiz en el proceso de evaluación formativa en la enseñanza de mezclas y métodos de separación de mezclas, en el grado décimo

Wilson Armando Guevara Calderón

wilsyn826@hotmail.com

Estudiante Maestría en educación, Universidad de Manizales

El artículo presenta una sistematización de experiencia orientada a comprender el aporte de los *quizzes* como instrumentos de evaluación formativa en la enseñanza

de mezclas y métodos de separación de mezclas en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa María Auxiliadora, en Íquira (Huila).

Desde una perspectiva educativa, se reconoce que la evaluación es un componente fundamental para la transformación de las prácticas pedagógicas y el logro de aprendizajes progresivos, siendo la evaluación formativa la que ofrece mayores posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, el estudio se plantea como objetivo analizar cómo el uso de quizzes puede contribuir tanto a medir el nivel de dominio de los estudiantes como a transformar las dinámicas del aula.

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, empleando la sistematización de experiencias como método, lo que permite comprender las percepciones, emociones, interpretaciones y relaciones de los actores involucrados en su contexto real. Para la recolección de información se utilizaron diversas técnicas, como el análisis documental, el diario de campo, cuestionarios diagnósticos y los mismos quizzes implementados en el proceso de enseñanza. El estudio se organizó en tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación, lo que facilitó un análisis progresivo del impacto de la estrategia.

Los resultados evidencian que el diagnóstico inicial fue clave para identificar vacíos conceptuales en los estudiantes, especialmente en la comprensión de las mezclas y su clasificación, lo cual permitió orientar de manera pertinente la intervención pedagógica. La implementación de quizzes en diferentes formatos —como juegos, preguntas abiertas, selección múltiple y diseño de experimentos— permitió identificar en tiempo real fortalezas, errores y oportunidades de mejora, tanto en los estudiantes como en la práctica docente. Además, estos instrumentos favorecieron un ambiente de aprendizaje positivo, caracterizado por la motivación, la participación activa, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades como la argumentación y el pensamiento científico.

El estudio destaca que los quizzes, al integrarse con las progresiones del aprendizaje, permiten evaluar de manera continua los contenidos y subcompetencias, facilitando ajustes inmediatos en el proceso de enseñanza. Asimismo, se reconoce su carácter versátil y multifacético, ya que pueden adaptarse a distintos objetivos curriculares y formas de evaluación, incluyendo actividades lúdicas, orales y experimentales. No obstante, se advierte que su uso aislado puede ser insuficiente, por lo que se recomienda complementarlos con otras técnicas e instrumentos para lograr una evaluación formativa más integral.

En síntesis, la experiencia demuestra que el uso de quizzes como herramienta de evaluación formativa contribuye significativamente a la transformación de las prácticas pedagógicas, al promover la reflexión continua, el análisis crítico y la mejora del aprendizaje.

Su implementación favorece no solo la comprensión de los contenidos de química, sino también el desarrollo de competencias científicas y emocionales en los estudiantes. Finalmente, se concluye que una evaluación formativa efectiva requiere del conocimiento profundo de la disciplina, del uso intencional de diversas estrategias evaluativas y de un enfoque centrado en la mejora continua más allá de la calificación numérica.

Voces de los jóvenes con talento excepcional en el fútbol:

una mirada a sus proyectos de vida

Ana María Zapata Mejía
anamariazapatamejia9@gmail.com
Santiago Carrillo Franco
Juan Carlos Palacio Bernal

Estudiante Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa, con el objetivo principal de comprender los sentidos que jóvenes futbolistas con talento excepcional les atribuyen a sus procesos formativos. A partir de las entrevistas semiestructuradas en profundidad y registros etnográficos realizados con nueve jóvenes futbolistas entre los 14 y 16 años, se identificó que el talento se comprende como un eje de construcción de identidad y horizonte de sentido. La familia, la escuela y el deporte emergen como redes de construcción del proyecto de vida; el cual, empieza a tomar un sentido no solo individual sino también colectivo.

Los hallazgos muestran que el talento no se reduce a una habilidad técnica, sino que constituye un proceso formativo donde lo relacional y lo ético constituyen la búsqueda del sentido y la realización personal.

Palabras clave: Deporte, papel de la familia, Talento, Escuela, Desarrollo humano

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la escuela representa un reto y una oportunidad para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje

Yosier Sanclemente Agualimpia

yosiersanclemente7@gmail.com

Estudiante Maestría en Educación, Universidad de Manizales

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la escuela representa un reto y una oportunidad para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el Centro Educativo José María Bravo Márquez, de

Medellín, se cuenta con una infraestructura tecnológica básica que aún no se aprovecha plenamente con fines pedagógicos. Esta investigación tuvo como objetivo diseñar un plan de acción que promueva la integración efectiva de las TIC como herramienta de innovación educativa.

Con un enfoque mixto, de tipo descriptivo y propositivo, se aplicaron encuestas, entrevistas y revisión documental. Los resultados muestran que, aunque los docentes reconocen el valor de las TIC, existen limitaciones en formación continua y brecha digital. El plan propuesto busca fortalecer la innovación pedagógica mediante capacitación docente, optimización de recursos y acompañamiento institucional.

“Nodos de Pensamiento Computacional”

I. E. José María Córdoba – Yumbo, Valle del Cauca

María Fernanda Rojas

maferojas73@gmail.com

Estudiante de posgrado, Universidad de Manizales

El artículo presenta una sistematización de la experiencia pedagógica derivada de la implementación del programa “Nodos de Pensamiento Computacional” en la Institución Educativa José María Córdoba, con el propósito de analizar su aporte al fortalecimiento del pensamiento computacional en estudiantes de grado quinto, especialmente en las áreas STEM. Se parte del reconocimiento de esta competencia como fundamental en la educación contemporánea, en tanto favorece habilidades como la abstracción, la descomposición de problemas, la lógica y la formulación de soluciones, trascendiendo el uso instrumental de la tecnología para convertirse en una forma de pensamiento aplicable a diversos contextos.

La experiencia se origina en la participación de docentes en procesos de formación promovidos por el Ministerio TIC, cuyos aprendizajes fueron posteriormente transferidos al aula mediante estrategias pedagógicas innovadoras. Este proceso culminó en la realización de una feria STEM, concebida como un espacio de integración entre teoría y práctica, donde los estudiantes evidenciaron el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento computacional.

La investigación adopta un enfoque cualitativo, apoyado en técnicas como entrevistas y grupos focales, que permiten comprender de manera profunda las percepciones, aprendizajes y dinámicas generadas en el proceso educativo.

Los resultados evidencian que la implementación de estas estrategias favoreció una comprensión más integral en los estudiantes frente a la resolución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento lógico, al tiempo que promovió su participación activa y el trabajo colaborativo. Asimismo, se destaca el papel de los docentes como agentes de cambio, al incorporar metodologías innovadoras que desplazan el modelo tradicional hacia enfoques más participativos y centrados en el estudiante. La participación de la comunidad educativa, incluyendo directivos y familias, también se reconoce como un factor clave en el fortalecimiento de estas prácticas.

Sin embargo, la sistematización también plantea interrogantes sobre la profundidad del aprendizaje alcanzado y la necesidad de evaluar si este ha sido realmente significativo. En este sentido, se identifican oportunidades de mejora relacionadas con la articulación de saberes entre áreas, la ampliación del uso del pensamiento computacional a otros campos del conocimiento y el fortalecimiento de procesos de seguimiento y evaluación.

En síntesis, el estudio demuestra que la integración del pensamiento computacional en el aula, a partir de procesos de formación docente y experiencias prácticas como la feria STEM, contribuye al desarrollo de competencias clave en los estudiantes y a la transformación de las prácticas pedagógicas. No obstante, también resalta la

importancia de consolidar estos procesos mediante una mayor articulación curricular, participación de la comunidad educativa y reflexión continua, con el fin de avanzar hacia una educación más pertinente, innovadora y acorde con las demandas del siglo XXI.

Estrategias didácticas en el aprendizaje de estudiantes con NEE de grado 9° en el área de matemáticas de la I.E. Marcelino Champagnat e inglés en grado 6° de la I.E. Técnico Industrial Santo Tomás de Aquino

Paola Andrea Valencia Estrada

pvalencia@marcelinochampagnat.edu.co

Miller Augusto Castilla Robledo

millercastilla25@gmail.com

Estudiante Maestría en educación, Universidad de Manizales

El artículo reflexiona sobre la sistematización de experiencias pedagógicas orientadas a la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en las áreas de inglés y matemáticas, a partir del uso del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como herramienta central de planeación y seguimiento.

La propuesta surge de la experiencia docente en contextos donde los estudiantes con discapacidad han enfrentado prácticas educativas tradicionales que limitan su participación y desarrollo, lo que motivó a los autores a analizar críticamente las estrategias implementadas y a construir un conjunto de herramientas pedagógicas que permitan una enseñanza más justa, flexible e inclusiva. En este proceso participan docentes, estudiantes, familias y pares académicos, reconociendo que la inclusión no depende solo del aula, sino de una red de acompañamiento institucional y comunitario.

La sistematización se sustenta en el marco normativo colombiano sobre educación inclusiva, especialmente en disposiciones como la Ley 115 de 1994, la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, que posicionan el PIAR y el Diseño Universal para el Aprendizaje como referentes fundamentales para garantizar equidad y calidad educativa. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva trasciende la mera presencia del estudiante en la escuela y se entiende como un proceso pedagógico estructurado que reconoce la diversidad como oportunidad de aprendizaje colectivo. El DUA propone ambientes flexibles y accesibles, mientras que el PIAR concreta ajustes individualizados que consideran fortalezas, debilidades, estrategias adaptadas y formas diferenciadas de evaluación.

En el desarrollo de la experiencia se destaca la importancia de una planeación reflexiva, colaborativa y contextualizada, capaz de eliminar barreras y promover aprendizajes significativos. Se subraya el papel del docente como mediador estratégico, la necesidad de materiales didácticos accesibles, la utilidad de la lúdica como mediación inclusiva y la relevancia de la formación docente permanente para responder con pertinencia a la diversidad del aula.

La reconstrucción de la experiencia permitió identificar momentos clave como el diagnóstico inicial, la elaboración y aplicación del PIAR, la reflexión sobre resultados y la transformación de actitudes y prácticas pedagógicas. Asimismo, se evidenciaron limitaciones institucionales en capacitación, documentación, seguimiento y compromiso, junto con la necesidad de fortalecer el acompañamiento familiar.

Como resultado, la sistematización proyecta la construcción de un conjunto de estrategias pedagógicas aplicables en inglés y matemáticas que favorezcan el desempeño académico de los estudiantes con NEE y orienten la labor docente. Se resalta la importancia de una planeación bien fundamentada en el formato PIAR, la capacitación continua, la caracterización rigurosa de los estudiantes y el seguimiento constante a sus procesos. En conjunto, el artículo concluye que la

educación inclusiva exige una pedagogía afectiva y efectiva, basada en el conocimiento profundo del estudiante, la no discriminación, la flexibilidad en los ritmos de aprendizaje y la comunicación permanente con las familias, contribuyendo así a consolidar una escuela más humana, justa e inclusiva.

Desarrollo del pensamiento computacional mediante actividades desconectadas offline en estudiantes de los grados sexto y séptimo de la IER Villa Victoria, Puerto Asís, Putumayo

Julio Eduardo Morales Mutumbajoy
ju866ster@gmail.com
Jaime Bolaños Martínez
jamaky17@hotmail.com
Aura Stella Jajoy Jajoy
stellajajoy@gmail.com
Estudiante Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo presenta una sistematización de experiencia pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Rural Villa Victoria, en Puerto Asís (Putumayo), centrada en el fortalecimiento del pensamiento computacional en estudiantes de sexto y séptimo grado mediante actividades lúdicas desconectadas, en un contexto caracterizado por limitaciones tecnológicas, baja conectividad y dispersión geográfica. Desde esta perspectiva, se plantea que dichas condiciones, lejos de ser únicamente obstáculos, pueden convertirse en oportunidades para innovar pedagógicamente, demostrando que el desarrollo de competencias digitales no depende exclusivamente del acceso a dispositivos, sino de estrategias didácticas creativas y contextualizadas.

La propuesta se orienta a partir de la pregunta sobre cómo las actividades basadas en el juego, sin uso de tecnología, contribuyen al desarrollo del pensamiento computacional. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo que incluye diagnóstico, intervención, evaluación y reflexión, utilizando instrumentos como cuestionarios, entrevistas y rúbricas. El diagnóstico inicial evidenció niveles bajos y medios en habilidades como la abstracción, la descomposición, el reconocimiento de patrones y el diseño de algoritmos, lo que permitió definir un punto de partida para la intervención pedagógica.

El desarrollo de la experiencia se apoyó en actividades lúdicas como Cartas Lógicas, Robots Humanos, Sobres Variables, Divide y Vencerás y Mi Propio Mando, a través de las cuales los estudiantes pudieron comprender conceptos propios de la programación de manera tangible y significativa. Estas dinámicas promovieron la experimentación, el trabajo colaborativo y el aprendizaje a partir del error, transformando el aula en un espacio activo donde los estudiantes lograron apropiarse de conceptos como la secuenciación, la lógica algorítmica y la resolución de problemas desde su contexto cotidiano.

Los resultados evidencian avances significativos, especialmente en el reconocimiento de patrones y el diseño de algoritmos, así como mejoras en aspectos socioemocionales como la motivación, la autonomía, la confianza y el trabajo en equipo. No obstante, se identificaron dificultades persistentes en habilidades como la abstracción y la descomposición, lo que señala la necesidad de continuar fortaleciendo estas competencias mediante actividades progresivas y diferenciadas. Asimismo, se destaca la importancia de diversificar las estrategias, incorporar niveles de dificultad ajustables y promover el aprendizaje colaborativo, incluyendo tutorías entre pares.

En el ámbito evaluativo, el estudio cuestiona la efectividad de las pruebas tradicionales para medir competencias prácticas, proponiendo el uso de evaluaciones basadas en proyectos y resolución de problemas reales. Las

estadísticas finales reflejan una mejora generalizada y una mayor homogeneidad en los resultados, evidenciando el impacto positivo de la intervención.

En síntesis, la experiencia demuestra que las actividades desconectadas constituyen una estrategia pedagógica efectiva para desarrollar el pensamiento computacional en contextos rurales, contribuyendo no solo al fortalecimiento de habilidades cognitivas, sino también al desarrollo integral de los estudiantes. El estudio concluye que la innovación educativa no depende exclusivamente de la tecnología, sino de la capacidad pedagógica para adaptar, contextualizar y transformar el aprendizaje, reafirmando que el pensamiento es la herramienta más poderosa en la educación.

Sistematización de experiencias pedagógicas: La gamificación como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes de séptimo grado (2024–2025)

Adriana Suárez Martínez
adrianams08@hotmail.com
Anderson Franco Aguirre
anderfua@gmail.com
Michael Alzate Giraldo
michaelthemimo@gmail.com
Estudiante Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo analiza la implementación de la gamificación como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes de séptimo grado, en el contexto colombiano, especialmente en

entornos rurales donde persisten limitaciones estructurales como la baja conectividad, la escasez de recursos y la falta de formación docente especializada.

A pesar de las políticas públicas orientadas al mejoramiento del bilingüismo, los resultados continúan siendo bajos, evidenciando dificultades en la interpretación de textos, identificación de ideas principales, dominio fonético y desarrollo de vocabulario. Estas problemáticas se ven agravadas por prácticas pedagógicas tradicionales, el énfasis en pruebas estandarizadas y una limitada integración pedagógica de los recursos tecnológicos.

La investigación se desarrolla mediante una sistematización de experiencias de tres docentes que implementaron estrategias de gamificación en instituciones educativas rurales y urbanas entre 2024 y 2025. Desde un enfoque cualitativo, se reconstruye la experiencia a partir de narrativas, entrevistas semiestructuradas y encuestas aplicadas a estudiantes, lo que permitió identificar saberes, transformaciones y potencialidades derivadas del uso de dinámicas lúdicas en el aprendizaje del inglés. Este proceso incluyó la identificación de hitos clave, desafíos y formas de resignificación de la práctica pedagógica, centradas en el desarrollo de competencias lectoras.

Los resultados evidencian que la gamificación favorece una mayor motivación, participación y disfrute del aprendizaje, generando una relación más positiva de los estudiantes con la lectura en inglés. A través del juego, los estudiantes logran comprender mejor los textos, involucrarse activamente en su proceso formativo y desarrollar habilidades cognitivas, comunicativas y sociales. Asimismo, se observa un fortalecimiento de la autonomía, la reflexión y el trabajo colaborativo, acompañado de un cambio en la cultura emocional del aula, donde la confianza, la interacción y la alegría se integran al proceso educativo.

El estudio también resalta que la gamificación no solo transforma las metodologías, sino que redefine la concepción de la enseñanza como un espacio de construcción

colectiva del conocimiento. Desde la voz de los estudiantes, el aprendizaje deja de percibirse como una obligación y se convierte en una experiencia significativa, donde el conocimiento se construye a partir de la participación activa y la conexión con experiencias concretas.

En síntesis, la investigación concluye que la gamificación constituye una mediación pedagógica integral que articula dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, permitiendo fortalecer la comprensión lectora en inglés y mejorar el ambiente de aprendizaje. Además, aporta elementos clave para la innovación educativa en contextos vulnerables, evidenciando que el cambio pedagógico no depende únicamente de recursos tecnológicos, sino de la capacidad de transformar las prácticas docentes hacia enfoques más participativos, contextualizados y centrados en el estudiante.

Otras voces y experiencias que aportaron a la reflexión en el NODO 3

Importancia de los procesos de acogida de las diversidades sexo-genéricas en la escuela secundaria rural para la comprensión del sentido de la inclusión

Eduardo Giovanny Pérez Granja

ep450046@gmail.com

Danny Vallejo Puetate

dannyvallejop@gmail.com

Estudiantes de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El texto presenta una reflexión profunda sobre la inclusión educativa en contextos rurales, centrada específicamente en los procesos de acogida de las diversidades sexo-genéricas en una escuela secundaria. Desde una perspectiva crítica, la inclusión se entiende no solo como una política o lineamiento institucional, sino como un principio ético que reconoce y valora la diversidad humana, trascendiendo visiones asistencialistas para situarse en el encuentro genuino con el otro.

El propósito de la investigación se orienta a comprender cómo se construye el sentido de la inclusión a partir de las experiencias, discursos y prácticas pedagógicas que emergen en el contexto escolar. Para ello, se plantea un análisis del concepto de “acogida”, la interpretación de vivencias de inclusión y exclusión por parte de estudiantes y docentes, y la formulación de orientaciones pedagógicas que respondan a las particularidades del entorno rural.

En el desarrollo, se evidencia que la experiencia escolar de estudiantes con identidades sexo-genéricas diversas está atravesada por múltiples tensiones. Por un lado, existe un deseo de reconocimiento y aceptación; por otro, persisten prejuicios y estereotipos que limitan la expresión libre de la identidad. Estas tensiones no solo se manifiestan en la escuela, sino también en la familia y en el contexto sociocultural, configurando experiencias complejas donde coexisten el apoyo, el silencio y la resistencia.

La escuela aparece como un espacio ambivalente. Puede constituirse en un entorno de protección, reconocimiento y expresión, pero también puede reproducir dinámicas de exclusión si no se cuestionan los discursos normativos y las prácticas tradicionales. Esto pone en evidencia la necesidad de fortalecer procesos de formación docente, sensibilización y construcción de ambientes pedagógicos basados en la escucha y el respeto por la diversidad.

Por su parte, la familia desempeña un papel central en la vida emocional de los estudiantes. Aunque es reconocida como un espacio afectivo significativo, también

se identifican limitaciones en la comunicación y en la capacidad de acompañar procesos de construcción identitaria, lo que puede aumentar la vulnerabilidad de los jóvenes.

En las conclusiones se destaca que la inclusión educativa, especialmente en contextos rurales, se construye principalmente a través de las relaciones humanas y los vínculos afectivos. Los estudiantes se sienten incluidos cuando son escuchados, reconocidos y acompañados, lo que se alinea con una perspectiva ética de la inclusión basada en el encuentro con el otro. Asimismo, se evidencia que, aunque existen avances en el reconocimiento de la diversidad sexo-genérica, aún persisten tensiones derivadas de imaginarios socioculturales tradicionales.

En síntesis, el estudio plantea que la inclusión no puede reducirse a la aplicación de normativas, sino que requiere una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, las relaciones escolares y las concepciones culturales. La educación, entendida como un proyecto ético y social, tiene el potencial de generar cambios significativos si se orienta desde la empatía, el reconocimiento y la reflexión crítica, contribuyendo así a la construcción de entornos educativos más justos, inclusivos y humanizantes.

“Luna sonriente”: la educación física como eje articulador para la motivación y el aprendizaje cognitivo

Efraín Julio Buelvas Polo
efrabuelvas10@gmail.com
Estudiante de la Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El texto presenta la sistematización de la experiencia pedagógica *La Luna Sonriente*, desarrollada en un contexto rural colombiano, como una respuesta

innovadora a problemáticas académicas y actitudinales evidenciadas en estudiantes de primaria y bachillerato. La propuesta surge ante la desmotivación hacia asignaturas teóricas, dificultades en lectoescritura y análisis, así como factores contextuales como la influencia económica de la minería, que desincentiva la continuidad educativa.

La idea central de la experiencia consiste en integrar la educación física, la lúdica y la recreación como estrategias transversales para el aprendizaje de distintas áreas del conocimiento. Desde esta perspectiva, la educación física se concibe no solo como un espacio de desarrollo corporal, sino como una herramienta pedagógica que potencia procesos cognitivos, emocionales y sociales. La metodología se fundamenta en dinámicas de juego competitivo por equipos, donde los estudiantes deben resolver preguntas académicas a través de actividades motrices, integrando así el pensamiento con la acción.

El análisis de la experiencia evidencia que su origen se encuentra en una práctica inicial que despertó el interés de los estudiantes al romper con esquemas tradicionales de enseñanza. A partir de este hallazgo, se estructuró una propuesta más compleja que incorpora la competencia, la cooperación y la variación constante de actividades, logrando mantener altos niveles de motivación. Un elemento clave es la participación de estudiantes de grado once como mediadores pedagógicos, quienes no solo apoyan la implementación, sino que también desarrollan habilidades de liderazgo, comunicación y responsabilidad.

Los resultados muestran impactos significativos en múltiples dimensiones. En el ámbito cognitivo, se evidencia un aprendizaje más significativo y duradero, favorecido por la articulación entre movimiento, juego y contenido académico. Asimismo, se observan mejoras en aspectos como la ortografía y el uso del lenguaje, derivadas de actividades que implican la construcción activa de respuestas. En el plano socioemocional, la experiencia fortalece la disciplina, la convivencia, la autoestima y la capacidad de manejo de la frustración en los

estudiantes de primaria. Por su parte, los estudiantes de grado once desarrollan habilidades comunicativas, liderazgo y sentido de responsabilidad genuina.

En las conclusiones se reafirma que la educación física, cuando es intencionada pedagógicamente e integrada con otras áreas del conocimiento, puede transformar las dinámicas de aprendizaje, convirtiendo la apatía en entusiasmo. La combinación de juego, movimiento y retos cognitivos permite generar experiencias de aprendizaje vivenciales, significativas y contextualizadas, que impactan tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo integral de los estudiantes.

En síntesis, *La Luna Sonriente* demuestra que la innovación pedagógica no depende exclusivamente de recursos tecnológicos, sino de la capacidad del docente para diseñar experiencias que conecten con los intereses de los estudiantes, integren diferentes dimensiones del aprendizaje y respondan a las particularidades del contexto educativo.

Lecciones Aprendidas del Programa "Aprendamos Todos a Leer" en el Centro Educativo Rural Limoncillo (2020–2024)

Diana López Díaz
aprodianadiaz@gmail.com
Daniel Emilio Zapata Hinestroza
dezter24@hotmail.es
Gloria Murillo Benítez
glomube29@gmail.com
Estudiantes, Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El texto presenta la sistematización de la implementación del programa Aprendamos Todos a Leer (ATAL) en el Centro Educativo Rural Limoncillo, en Necoclí (Antioquia), como una respuesta a la problemática de pobreza de aprendizaje que afecta

especialmente a contextos rurales en Colombia. La experiencia se desarrolla entre 2020 y 2024 con el propósito de comprender los aportes del programa en el fortalecimiento de la lectura y la escritura en niños y niñas, partiendo de un escenario caracterizado por bajos niveles de comprensión lectora y prácticas pedagógicas tradicionales centradas en el método silábico.

Desde el punto de vista teórico, la propuesta se fundamenta en aportes de las neurociencias cognitivas de la lectura, priorizando el desarrollo de habilidades como la conciencia fonológica, el principio alfabético, la decodificación, la fluidez y la comprensión. A diferencia de enfoques tradicionales, ATAL propone una enseñanza explícita, estructurada y progresiva, apoyada en materiales didácticos específicos y en la evaluación formativa como herramienta para orientar el aprendizaje.

Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo basado en la sistematización de experiencias, lo que permitió reconstruir el proceso vivido a través de entrevistas, revisión documental y análisis de resultados de pruebas estandarizadas como EGRA. Este enfoque posibilitó una comprensión integral del impacto del programa tanto en las prácticas docentes como en los aprendizajes de los estudiantes.

Los resultados evidencian transformaciones significativas en tres niveles. En primer lugar, se destaca un cambio profundo en el proceso de enseñanza, pasando de un modelo mecánico a uno estructurado y centrado en el desarrollo de habilidades lectoras fundamentales. En segundo lugar, se observa una transformación en las prácticas docentes, quienes adoptaron estrategias más reflexivas, sistemáticas y orientadas al aprendizaje significativo, fortalecidas por procesos de formación y acompañamiento pedagógico. En tercer lugar, los estudiantes mostraron avances notables en fluidez, comprensión y producción textual, así como en su motivación y autonomía lectora, evidenciados tanto en pruebas como en su uso cotidiano de la lectura.

En las conclusiones se afirma que ATAL constituye una estrategia efectiva para enfrentar la pobreza de aprendizaje en contextos vulnerables, al articular fundamentos científicos con prácticas pedagógicas estructuradas y contextualizadas. No obstante, se reconoce que su sostenibilidad depende de factores como la formación continua de los docentes, la integración curricular y el involucramiento de la comunidad educativa.

En síntesis, la experiencia demuestra que es posible transformar los procesos de alfabetización inicial en contextos rurales mediante enfoques pedagógicos basados en evidencia, contribuyendo así a garantizar el derecho a una educación de calidad y a reducir las brechas educativas históricas.

"El Territorio como Pretexto: Una Estrategia de Lectoescritura Viva y Significativa"

Andry Soliany Quintero
aquintero@franciscodemiranda.edu.co
Erika Alexandra Tole Ruiz
Profesoras, Colegio Francisco de Miranda, SED Bogotá

El texto analiza una propuesta pedagógica innovadora centrada en los proyectos *"Exploradores Botánicos"* y el *"Semillero de Investigación: Guardianes de la Naturaleza y Narradores del Territorio"*, planteando que estos constituyen una estrategia integral para el desarrollo de la lectoescritura. A diferencia de los enfoques tradicionales, donde leer y escribir se limitan a ejercicios mecánicos y descontextualizados, este modelo transforma la lectoescritura en una herramienta activa, significativa y vinculada a la experiencia, la indagación científica y el reconocimiento del entorno.

La propuesta redefine el concepto de “texto”, ampliándolo más allá del libro para situarlo en el territorio mismo. El humedal, la huerta o el entorno natural se convierten en “textos vivos” que los estudiantes aprenden a leer mediante la observación, la formulación de preguntas y la interpretación de fenómenos. De esta manera, los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de información y se convierten en productores de conocimiento, utilizando la escritura como medio para comprender y explicar la realidad.

Un elemento central de la estrategia es la *Libreta de Explorador*, concebida como un artefacto pedagógico que articula la experiencia sensorial con el pensamiento escrito. En ella, los estudiantes desarrollan distintos tipos de escritura: descriptiva (dibujos científicos), analítica (respuestas a preguntas), estructurada (fichas de especies) y creativa (cuentos, poemas y reflexiones). Esto permite una progresión en el uso del lenguaje, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y expresivas del aprendizaje.

El modelo se organiza a través de un andamiaje metodológico en tres fases. La fase de preparación activa conocimientos previos y construye el vocabulario necesario; la fase de exploración promueve una lectoescritura situada, inmediata y funcional; y la fase de socialización consolida el aprendizaje mediante la producción de textos con propósito comunicativo real, como infografías, diccionarios colectivos y exposiciones. Este diseño favorece una comprensión profunda del proceso lector y escritor como práctica social.

El punto culminante de la propuesta se evidencia en la construcción de productos como el *decálogo del buen visitante del humedal*, donde los estudiantes sintetizan sus aprendizajes, reflexionan críticamente sobre su entorno y producen textos argumentativos con intención ética y social. En este nivel, la lectoescritura trasciende lo académico para convertirse en una herramienta de participación, conciencia ambiental y ejercicio de ciudadanía.

En síntesis, la propuesta demuestra que es posible enseñar la lectoescritura de manera integral, articulando múltiples géneros discursivos y promoviendo aprendizajes significativos a partir de la experiencia. Más allá de formar lectores y escritores competentes, este modelo contribuye a la formación de sujetos críticos, sensibles y comprometidos con su entorno, capaces de interpretar su realidad, narrarla y actuar sobre ella.

Narrativas cromáticas: autobiografía y emoción en la formación del artista

Dilsa Mireya Jiménez Neira

dilsajimenez1@gmail.com

Profesor, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) Tunja, Boyacá

El texto propone una reflexión sobre la enseñanza del color en la educación artística desde una perspectiva que supera la transmisión de criterios técnicos y científicos para reconocerlo como un lenguaje sensible, cargado de emociones, significados simbólicos y vínculos con la identidad. Desde esta mirada, enseñar color no se reduce al estudio de mezclas, escalas o teoría cromática, sino que se convierte en una oportunidad pedagógica para propiciar espacios donde dialogan la emoción, la autobiografía y la técnica, enriqueciendo así la formación artística de estudiantes y docentes.

A partir de la experiencia de la autora como docente-artista, la sistematización autobiográfica emerge como una herramienta fundamental para resignificar la relación personal y profesional con el color. Este ejercicio reflexivo permite reconocer cómo las vivencias biográficas y artísticas influyen en la manera de

enseñar y aprender, revelando patrones emocionales, rupturas y procesos de autotransformación. En este sentido, la práctica pedagógica se asume como una experiencia viva, en la que el docente también se transforma al revisar críticamente sus propias memorias, sensibilidades y modos de crear.

La reflexión se apoya en la educación emocional, particularmente en los aportes de Bisquerra, para destacar que las emociones estéticas ocupan un lugar central en el aprendizaje artístico. La gestión consciente de dichas emociones en el aula favorece la motivación, el bienestar y la creatividad, elementos esenciales en la formación de un artista integral. En la experiencia pedagógica narrada, el color rojo adquiere un valor especial por su potencia simbólica y emocional, convirtiéndose en un referente para explorar procesos de autoafirmación, expresión y construcción de sentido en los estudiantes.

A nivel conceptual, el texto también incorpora la psicología del color, entendida como un campo que articula dimensiones fisiológicas, culturales y afectivas de la percepción cromática. Esta perspectiva amplía la comprensión del color y enriquece la práctica pedagógica al permitir que sea vivido no solo como un fenómeno visual, sino como una experiencia cargada de sentido cultural y emocional. De esta forma, el aula de arte se transforma en un espacio donde el color activa memorias, suscita emociones y posibilita lecturas personales del mundo.

En conclusión, la reflexión invita a pensar una pedagogía holística del color que integre memoria, emoción y conocimiento, haciendo de su enseñanza un acto creativo y profundamente humano. La práctica pedagógica descrita confirma que la educación artística puede ser un camino de crecimiento personal y social, en el que la creación, la sensibilidad y la reflexión se articulan para trascender los límites de la técnica y abrazar la complejidad de la experiencia humana en el presente.

Tiempo libre como estrategia pedagógica para la formación integral: aprendizajes desde una escuela rural

Yenny Johanna Herrera Bohórquez
yejoher1130@gmail.com
Martha Sorley Londoño Garcés
masologa@hotmail.com
Liliana Carolina Urrea Moreno
carolinaurreamoreno@gmail.com
Estudiantes Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El texto presenta la sistematización de la experiencia pedagógica *Uso y Aprovechamiento del Tiempo Libre* desarrollada en la Institución Educativa San Lorenzo (Meta, Colombia), evidenciando cómo una necesidad contextual —el manejo inadecuado del tiempo libre en jóvenes rurales— puede transformarse en una oportunidad educativa con alto impacto formativo, social y humano.

La propuesta surge como respuesta a un escenario donde el tiempo libre estaba asociado al ocio pasivo o a riesgos sociales. A partir de una intención pedagógica clara, el proyecto evoluciona desde actividades deportivas aisladas hacia una estrategia institucional integral, articulada al PEI, que promueve valores, habilidades socioemocionales y construcción de proyectos de vida. Desde una base teórica humanista y constructivista, se concibe el tiempo libre como un espacio de aprendizaje significativo, donde el estudiante desarrolla autonomía, reflexión y sentido de comunidad.

Metodológicamente, la sistematización adopta un enfoque cualitativo narrativo, permitiendo reconstruir la experiencia a través de las voces de estudiantes,

docentes, directivos y familias. El análisis identifica tres grandes ejes de transformación.

En primer lugar, el tiempo libre se resignifica como un espacio educativo. Los estudiantes pasan de una visión pasiva del ocio a reconocerlo como un escenario de aprendizaje, convivencia y expresión. Las actividades deportivas y recreativas fortalecen la disciplina, el trabajo en equipo y habilidades emocionales como la empatía y la autorregulación, consolidando el juego como una herramienta pedagógica.

En segundo lugar, se evidencia un fortalecimiento del tejido social y la convivencia escolar. El proyecto contribuye a disminuir conflictos, promover la cooperación y generar prácticas de mediación. La participación activa de las familias refuerza el vínculo escuela-hogar, consolidando una identidad institucional compartida y un sentido de pertenencia que trasciende el aula.

En tercer lugar, el proyecto impacta en la construcción de proyectos de vida. Los estudiantes desarrollan liderazgo, autonomía y capacidad de proyección, encontrando en el deporte y la recreación no solo una actividad formativa, sino una metáfora para la vida. Algunos egresados orientan sus decisiones académicas y profesionales a partir de esta experiencia, evidenciando su alcance a largo plazo.

En las reflexiones finales, se destaca que el éxito de la iniciativa radica en la coherencia institucional, el compromiso docente, el liderazgo directivo y la participación comunitaria. A pesar de las limitaciones materiales, la experiencia demuestra que las escuelas rurales pueden convertirse en escenarios de innovación pedagógica cuando existe una visión compartida y una acción colectiva sostenida.

En síntesis, el proyecto confirma que el tiempo libre, gestionado con intencionalidad educativa, se transforma en un potente espacio formativo. Más allá de ocupar el tiempo, permite educar para la vida, fortalecer la convivencia y construir

comunidades más cohesionadas, evidenciando que la educación no se limita al aula, sino que se expande a todos los escenarios donde se aprende a ser, convivir y proyectarse.

El surco en el aula: integración de los saberes campesinos en la práctica docente rural

Brayan Daniel Rodríguez Rodríguez
bdan2r@gmail.com
Estudiante de Pregrado, Escuela normal superior distrital María Montessori

En la educación actual, un fenómeno al que se enfrentan muchas escuelas rurales es la globalización de los contenidos educativos. Es común encontrar en esos contextos una desconexión entre lo que se enseña y las realidades socioculturales y tradicionales de los niños y las niñas, una situación marcada por las brechas y el desconocimiento de los gobiernos, los directivos e incluso los mismos docentes. Esto no es un tema aislado o exclusivo de un solo país; diversas investigaciones enfocadas en la ruralidad, suelen señalar esa desconexión entre los saberes escolares y el conocimiento previo de los estudiantes.

Esta tensión se manifiesta en la dificultad de integrar los saberes tradicionales de los niños del campo en un currículo que a menudo prioriza contenidos estandarizados y competencias globales. Sin embargo, existen apuestas educativas desde el territorio que involucran las prácticas culturales dentro de la práctica pedagógica de los docentes.

Por este motivo, el equipo pedagógico busca realizar un análisis acerca de cómo las escuelas rurales en Colombia han integrado estas prácticas tradicionales del campo que se integran dentro de los saberes escolares, para esto, hemos decidido tomar como referente en el colegio Escuela Rural La Argentina, ubicado en la

localidad de Usme al sur de Bogotá. Un centro educativo con niveles en preescolar y primaria, que presenta la modalidad de escuela multigrado y su población estudiantil es mayoritariamente rural. En ese sentido, buscamos analizar qué se enseña en el colegio, cuáles son las discusiones entre la escuela rural y la escuela actual y el modo en que se busca apropiar los saberes culturales dentro de los procesos de enseñanza.

En consonancia con lo anterior, se realizó un análisis cualitativo a las experiencias de los docentes practicantes de la institución que justamente están realizando el proyecto de aula “mis raíces” que busca resignificar los saberes escolares a partir de la voz y las tradiciones de los niños. Para ello, se hizo una revisión de los diarios de campo de algunos de estos practicantes, que permiten tener una visión la ejecución del proyecto de aula, así como sus reflexiones y desafíos, del mismo modo, se les realizará una entrevista para profundizar en su experiencia. Al mismo tiempo, se pretende escuchar la voz de los docentes titulares de la institución, quienes, desde su experiencia y compromiso con la comunidad, brindarán valiosas perspectivas sobre los desafíos y oportunidades de la educación rural.

A su vez, es necesario reflexionar sobre los autores que ofrecen distintas miradas en torno a las categorías analíticas que se pretenden abordar: la relación saber escolar–escuela e infancia–saber. Para ello, debemos recordar los aportes de la teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky, expuesta en su obra *Pensamiento y lenguaje*. Para este autor, el aprendizaje es un proceso de colaboración entre sujetos. De manera similar, Durkheim, en Sociología y educación, sostiene que la educación es un hecho social, ya que constituye un proceso mediante el cual la cultura se transmite de una generación a otra.

En ese sentido, es necesario reconocer un aspecto fundamental: los saberes escolares y aquellos que se transmiten en el ámbito familiar o comunitario, fuera de la educación formal, son conocimientos heredados que las familias y comunidades comparten con los niños que pasan a formar parte de esos grupos. En el caso de

las identidades campesinas, estos saberes se relacionan con el trabajo de la tierra, el cuidado y aprovechamiento de los animales y las plantas.

El punto de partida sería, entonces, reconocer qué entendemos por ruralidad y su contraparte, la urbanidad. El autor francés Henri Lefebvre, en *De lo rural a lo urbano*, recurre a la historia para determinar en qué momento surge la noción de ruralidad y cómo esta se encuentra ligada a la urbanidad. Este análisis resulta fundamental para comprender que la identidad campesina, así como sus costumbres y conocimientos, están vinculados a una construcción de otredad frente a las ciudades.

Al mismo tiempo, se propone retomar el Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. En el capítulo escrito por Parra Sandoval, La escuela rural en Colombia, se problematiza la relación de las escuelas veredales, su aislamiento institucional y las estrategias e iniciativas desarrolladas por los docentes para cumplir su labor pedagógica con las comunidades, valiéndose de los recursos y medios disponibles.

Esta ponencia busca, en suma, resaltar la escuela rural como un espacio de resistencia, memoria y construcción de saberes vivos.

Fortalecimiento de la música de chirimía a través de la educación propia en la institución educativa Quiebralomo

Leidy Carolina Ospina Uchima
ladykro12@hotmail.com
Diana Fernanda Alcalde Reyes
dianreyes27@hotmail.com
Estudiantes, Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El texto presenta una profunda sistematización de la experiencia pedagógica orientada al fortalecimiento de la música de chirimía en la Institución Educativa Quiebralomo, en el Resguardo Indígena Cañamomo Lomaprieta. Más que una propuesta artística, se configura como una pedagogía transformadora que resignifica la escuela como un espacio de identidad, memoria, espiritualidad y resistencia cultural.

Desde su planteamiento inicial, la experiencia responde a una tensión clave en la educación indígena: la necesidad de articular los modelos educativos oficiales con las formas propias de aprendizaje basadas en el territorio, la oralidad y la vida comunitaria. En este contexto, la chirimía —tradicionalmente marginada del currículo— se posiciona como una fuente legítima de conocimiento, capaz de reconstruir el vínculo entre cultura, educación y comunidad.

El desarrollo de la propuesta evidencia que la música ancestral no se enseña como contenido aislado, sino como experiencia integral. Inspirada en el modelo pedagógico del pueblo Embera y en el pensamiento de Paulo Freire, la práctica se orienta hacia una pedagogía del sentir, del hacer y del compartir. La implementación, basada en Investigación Acción Participativa, permitió la articulación de saberes entre estudiantes, docentes y cultores tradicionales, generando un aprendizaje intergeneracional donde la escuela se transforma en un espacio vivo de transmisión cultural.

El análisis de la experiencia permite identificar tres dimensiones transformadoras. En la dimensión cultural, la enseñanza de la chirimía fortalece el sentido de pertenencia y reafirma la identidad como acto de memoria y resistencia. En la dimensión pedagógica, se evidencia un aprendizaje basado en la oralidad, la imitación y la vivencia colectiva, donde el conocimiento se construye de manera horizontal y dialógica. En la dimensión política, la incorporación de la música tradicional en el aula se constituye como un acto de reivindicación de los saberes ancestrales frente a la hegemonía de modelos educativos occidentales.

Asimismo, la práctica demuestra que la música puede convertirse en una poderosa mediación educativa. No solo favorece el aprendizaje técnico, sino que fortalece la convivencia, la empatía y el trabajo colectivo. La experiencia transforma también el rol del docente, quien deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en mediador y aprendiz, reconociendo que el saber habita en la comunidad, en los mayores y en el territorio.

En términos de resultados, se destacan transformaciones significativas en el ámbito curricular, al integrar la música de chirimía en la propuesta educativa; en la identidad de los estudiantes, quienes desarrollan orgullo por su herencia cultural; en la cohesión social, al fortalecer la convivencia y el sentido comunitario; y en la proyección cultural, al trascender el aula y posicionarse como una práctica viva en el territorio.

En conclusión, la experiencia demuestra que la educación transformadora es posible cuando se enseña desde el territorio, la memoria y la emoción colectiva. La chirimía deja de ser únicamente una expresión artística para convertirse en una pedagogía que forma sujetos conscientes, arraigados a su cultura y comprometidos con su comunidad. Así, la escuela se resignifica como un espacio donde educar no es solo transmitir conocimientos, sino construir vida, identidad y futuro desde las raíces.

Prevenir, dialogar y transformar: Una intervención por fases desde comunidades de aprendizaje para la educación sexual en la Corporación Universitaria Empresarial Alexander Von Humboldt

Héctor Fabio Zapata Quintero

hectorzapatauq@gmail.com

Estudiante Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El texto presenta una propuesta pedagógica orientada a la prevención de enfermedades de transmisión sexual (ETS) en estudiantes universitarios, fundamentada en la metodología de comunidades de aprendizaje. La iniciativa surge ante el aumento de estas infecciones en contextos como el Quindío y el Valle del Cauca, y reconoce que los jóvenes universitarios enfrentan decisiones complejas relacionadas con su sexualidad, influenciadas no solo por el conocimiento, sino también por creencias, emociones y dinámicas sociales.

La propuesta plantea un cambio de enfoque en la educación sexual: pasar de un modelo tradicional centrado en la transmisión de información biomédica a una perspectiva integral, participativa y reflexiva. En este sentido, el estudiante deja de ser un receptor pasivo y se convierte en protagonista de su proceso formativo, construyendo conocimiento a partir del diálogo, el análisis crítico y la interacción con sus pares.

Metodológicamente, la intervención se estructura en tres fases. La primera corresponde a un diagnóstico inicial mediante un instrumento CAP, que permitió identificar vacíos conceptuales, percepciones de invulnerabilidad y prácticas inconsistentes en el uso de métodos de protección. Este diagnóstico evidenció que

el problema no radica únicamente en la falta de información, sino en la distancia entre lo que se sabe y lo que se hace.

La segunda fase consiste en la implementación de comunidades de aprendizaje a través de cuatro sesiones temáticas. Estas sesiones abordan el reconocimiento de las ETS, la prevención, el consentimiento y el autocuidado, utilizando estrategias como análisis de casos, role-play, construcción de materiales pedagógicos y testimonios reales. Este enfoque favorece el desarrollo de habilidades comunicativas, la toma de decisiones informadas y la reflexión sobre aspectos emocionales y relacionales de la sexualidad.

La tercera fase se centra en la creación de una cartilla pedagógica, construida colectivamente por los estudiantes, que recopila conocimientos, reflexiones y herramientas prácticas. Este producto no solo consolida el aprendizaje, sino que amplía su impacto al convertirse en un recurso educativo para la comunidad universitaria.

Los resultados evidenciaronn transformaciones significativas en tres niveles. En el plano cognitivo, los estudiantes fortalecen su comprensión sobre las ETS y corrigen mitos. En el plano actitudinal, cuestionan creencias de invulnerabilidad y desarrollan una visión más ética y responsable de la sexualidad. En el plano práctico, mejoran sus habilidades para la prevención, la comunicación con la pareja y la toma de decisiones conscientes.

Asimismo, se destaca la resignificación del autocuidado sexual como una práctica integral que involucra dimensiones físicas, emocionales y sociales. Los estudiantes reconocen que la prevención no es únicamente técnica, sino que implica habilidades de negociación, manejo de emociones y construcción de relaciones basadas en el respeto y el consentimiento.

En síntesis, la propuesta demuestra que la educación sexual efectiva requiere espacios seguros de diálogo, participación y construcción colectiva. La metodología

de comunidades de aprendizaje se consolida como una estrategia transformadora que permite no solo adquirir conocimientos, sino también modificar actitudes y prácticas, formando estudiantes más conscientes, autónomos y responsables. Además, su carácter participativo y contextualizado le otorga un alto potencial de replicabilidad en otros escenarios educativos.

Educación Sexual Integral en Contextos Rurales: Sistematización de una experiencia pedagógica en la Institución Educativa Rural Isabel de la Trinidad (Palmor, Sierra Nevada de Santa Marta)

Juan Carlos Granados Castellano

juancagran15@gmail.com

Estudiante Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Introducción

En el contexto actual, los adolescentes y jóvenes cuentan con una libertad cada vez mayor en el acceso a la información, especialmente en lo referente a temas de sexualidad. Esta apertura, si no se acompaña de una orientación pedagógica adecuada, puede propiciar el inicio precoz de relaciones sexuales sin la preparación emocional, cognitiva o social necesaria (Cabrera, 2021). En muchos entornos rurales, además, persisten imaginarios conservadores que condicionan las formas en que se vive, se nombra y se enseña la sexualidad, generando tensiones entre los discursos institucionales y las realidades juveniles (Ardila Romero, 2021).

En comunidades como Palmor, corregimiento de la Sierra Nevada de Santa Marta, se observan dinámicas familiares, permisivas y escasa comunicación intergeneracional sobre la sexualidad, lo que conlleva a decisiones no siempre informadas por parte de los adolescentes. Estas prácticas, normalizadas por el entorno social, dificultan la construcción de una sexualidad basada en el autocuidado, el respeto y los derechos humanos. La ausencia de espacios educativos formales y seguros para dialogar sobre estos temas representa una deuda histórica del sistema escolar, a pesar de que normativamente Colombia ha avanzado en la promoción de la educación sexual integral (Ley 115 de 1994; Ley 1620 de 2013; Decreto 1860 de 1994).

Desarrollo

Frente a este panorama, se propone sistematizar una experiencia pedagógica desarrollada en los grados 9.º, 10.º y 11.º de la Institución Educativa Rural Isabel de la Trinidad (ISATRI), orientada al fortalecimiento de competencias en derechos sexuales y reproductivos mediante un enfoque integral y participativo. Esta intervención se articula con el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) promovido por el Ministerio de Educación Nacional (2008), y se sustenta en lineamientos técnicos internacionales como los formulados por la UNESCO (2018), los cuales promueven una educación científica, laica, contextual y basada en evidencia.

Es fundamental que los jóvenes comprendan que muchas prácticas sociales que pueden parecer comunes o aceptables en su entorno, no necesariamente son saludables ni recomendables. Estas conductas, en muchos casos, no son el resultado de decisiones conscientes, sino de presiones sociales, dinámicas familiares o ausencia de referentes confiables (Cardona-López y Guarín-Jurado, 2020). Por ello, uno de los propósitos centrales de esta propuesta es fomentar una sexualidad responsable desde la información veraz, la reflexión crítica y el consentimiento pleno.

El plan estratégico diseñado para este fin busca integrar la educación sexual al currículo escolar, desde una perspectiva transversal e interdisciplinaria. Se plantea como una propuesta coherente con las políticas públicas nacionales, pero al mismo tiempo adaptada a las características culturales, sociales y territoriales de la comunidad educativa. La educación sexual, en este sentido, deja de ser un contenido aislado para convertirse en una apuesta formativa que atraviesa las áreas de ciencias naturales, sociales, ética, y educación artística, entre otras.

La sistematización de esta experiencia pedagógica permitirá no solo evaluar su impacto en los conocimientos, actitudes y prácticas de los estudiantes, sino también generar aprendizajes institucionales para replicar en contextos similares. A través de metodologías activas —talleres, actividades lúdicas, debates, análisis de casos— se busca promover el pensamiento crítico, la toma de decisiones autónomas y el respeto por la diversidad.

Entre las dimensiones clave abordadas se destacan:

•Ciudadanía y convivencia: fortalecimiento de valores que promuevan la resolución pacífica de conflictos, la empatía y el diálogo.

•Diversidad y pluralismo: reconocimiento de la multiplicidad de identidades sexuales y de género, así como de las expresiones afectivas legítimas.

•Entorno familiar y formación: reivindicación del papel de madres, padres y cuidadores como corresponsables en la formación sexual de los estudiantes.

•Normativa y políticas públicas: alineación con los marcos legales y pedagógicos nacionales e internacionales sobre educación sexual.

Conclusión

La elección de esta experiencia entre diversas propuestas investigativas responde a su pertinencia contextual y su potencial transformador. En palabras de Ardila-Romero (2021), es necesario visibilizar cómo los estudiantes despliegan sus

sexualidades dentro de los marcos institucionales escolares, muchas veces tensionando los discursos normativos desde sus propias vivencias. Por eso, esta propuesta no se limita a la transmisión de contenidos, sino que promueve una pedagogía situada que reconozca los saberes juveniles y propicie una construcción colectiva del conocimiento.

Finalmente, se espera que este enfoque contribuya significativamente al desarrollo integral de los estudiantes como sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su propio bienestar y el de su comunidad. Una educación sexual de calidad no solo previene riesgos, sino que potencia capacidades, dignifica la experiencia humana y fortalece la democracia.

Respuesta psicofisiológica ante estímulos fóbicos en realidad virtual: implicaciones para la educación socioemocional y el uso de inteligencia artificial generativa en contextos educativos

Juan Pablo Toro Arias

Docente Universidad de Manizales

jptoro@umanizales.edu.co

El texto presenta un estudio centrado en la ansiedad, específicamente en las fobias a animales, y explora el potencial de la realidad virtual (RV) como herramienta para observar y comprender las respuestas psicofisiológicas asociadas a este tipo de trastornos. En un contexto donde la ansiedad tiene alta prevalencia —tanto a nivel global como en Colombia—, la investigación se posiciona como una aproximación innovadora que articula la psicología clínica, la tecnología y la educación socioemocional.

Desde el enfoque metodológico, el estudio adopta un diseño cuantitativo exploratorio, trabajando con una muestra de 14 adultos expuestos a entornos virtuales que recrean estímulos fóbicos. A través del registro de variables como la frecuencia cardíaca, la conductancia de la piel y la temperatura corporal, se buscó identificar patrones de activación emocional. Aunque no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre niveles de exposición, sí se confirmó la presencia relevante de zoofobia en la muestra, lo que valida la pertinencia del estudio y el uso de la RV como herramienta para provocar y medir respuestas emocionales en condiciones controladas.

Más allá del ámbito clínico, el aporte más significativo del trabajo radica en su proyección hacia el campo educativo. La investigación plantea que la lógica de la exposición controlada puede trasladarse a escenarios escolares, donde la realidad virtual funcione como un laboratorio emocional. En este sentido, la RV permitiría a estudiantes explorar, reconocer y regular sus emociones frente a situaciones desafiantes, favoreciendo el desarrollo de competencias socioemocionales como la autorregulación, la toma de decisiones y el afrontamiento del miedo.

Asimismo, el texto introduce el potencial de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) como complemento de estos entornos inmersivos. La IAG podría interpretar datos psicofisiológicos, generar retroalimentación personalizada, construir narrativas adaptadas y apoyar procesos de reflexión emocional en lenguaje accesible. Esta integración abre nuevas posibilidades para diseñar experiencias educativas más sensibles, contextualizadas y centradas en el estudiante.

En las conclusiones se destaca que los trastornos de ansiedad, como las fobias específicas, no solo afectan la salud mental, sino también el desempeño académico y la participación escolar. Por ello, se hace necesario incorporar estrategias innovadoras que integren tecnología, pedagogía y bienestar emocional. La realidad virtual se consolida, así, como una herramienta con alto potencial preventivo y formativo, capaz de enriquecer tanto las prácticas clínicas como las educativas.

En síntesis, el estudio demuestra que la convergencia entre realidad virtual, biofeedback e inteligencia artificial puede transformar la manera en que se abordan las emociones en contextos educativos. No se trata únicamente de tratar el miedo, sino de enseñar a comprenderlo, gestionarlo y resignificarlo como parte del desarrollo humano, fortaleciendo así una educación más integral, consciente y orientada al bienestar.

Estrategias pedagógicas lúdicas para contribuir el fortalecimiento de la convivencia escolar de los estudiantes del Grado 4B de la IETAO Tomasa Nájera, Sede Principal, Santa Cruz de Mompox, Bolívar

Sandra Cecilia Barbas Obregón
scbarbas@hotmail.com
Noralba Rosa Martínez Piñerez
momposina21@gmail.com
Jaqueline Rodríguez Dávila
jaquelineroda1921@gmail.com
Estudiantes Maestría en educación, Universidad de Manizales

El texto presenta una investigación pedagógica centrada en el uso de la lúdica como estrategia para mejorar la convivencia escolar en estudiantes de grado 4°B de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y Orfebrería Tomasa Nájera, en Santa Cruz de Mompox. La propuesta parte del reconocimiento de que muchos estudiantes enfrentan contextos familiares y sociales complejos que impactan su desarrollo emocional, lo cual se refleja en el aula mediante conductas de agresividad, desmotivación y dificultades en la interacción social.

Desde esta perspectiva, la escuela asume un papel fundamental no solo en la formación académica, sino también en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. El docente se configura como mediador y guía, responsable de promover valores como el respeto, la empatía, la tolerancia y la convivencia pacífica. En este contexto, la lúdica se plantea como una estrategia pedagógica pertinente, capaz de conectar con los intereses de los estudiantes y facilitar procesos de aprendizaje emocional y social.

El desarrollo de la investigación evidencia una problemática clara en el grupo estudiado: presencia de conductas agresivas, falta de disciplina, bajo interés académico y dificultades en la convivencia. Estas situaciones afectan tanto el ambiente escolar como el rendimiento académico, limitando el desarrollo integral de los estudiantes. A partir de este diagnóstico, se formula la pregunta de investigación orientada a analizar cómo el uso de estrategias lúdicas puede contribuir a mejorar la convivencia en el aula.

Metodológicamente, el estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, complementado con elementos cuantitativos, lo que permite comprender de manera integral las dinámicas sociales y emocionales del grupo. Se emplean entrevistas semiestructuradas dirigidas a estudiantes y docentes, con el fin de recoger percepciones, experiencias y valoraciones sobre la convivencia escolar y las estrategias implementadas.

Los resultados permiten reflexionar sobre varios aspectos clave. En primer lugar, se confirma que la lúdica es una herramienta eficaz para promover ambientes de aprendizaje más positivos, al fomentar la motivación, la cooperación y la interacción respetuosa. A través de actividades como juegos, dinámicas grupales y estrategias visuales como el semáforo de conductas, los estudiantes logran reflexionar sobre sus comportamientos y desarrollar habilidades para la autorregulación emocional.

En segundo lugar, se identifican factores externos que inciden significativamente en la convivencia escolar, como las problemáticas familiares, la violencia, el consumo de sustancias y la falta de acompañamiento en el hogar. Estos elementos evidencian que la convivencia no es un fenómeno aislado del aula, sino que está profundamente influenciado por el contexto social de los estudiantes.

En tercer lugar, se destaca el valor de las estrategias pedagógicas integrales que combinan normas claras, acompañamiento emocional y actividades lúdicas, permitiendo no solo regular conductas, sino también construir relaciones más sanas y colaborativas entre los estudiantes.

En síntesis, la investigación demuestra que la lúdica, más allá de ser un recurso recreativo, constituye una estrategia pedagógica con alto potencial para fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional. Su implementación permite transformar el aula en un espacio más armónico, donde los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino también formas de relacionarse, gestionar sus emociones y construir una cultura de paz.

Fomento socioemocional para la permanencia educativa en la I.E.R. La Esmeralda de Puerto Rico Caquetá

Jeenniffer Paola Tapiero Perilla
pori4242@hotmail.com
Glihtza Mildreht Moreno Castañeda
gmildreht89@hotmail.com
Estudiantes Maestría en Educación, Universidad de Manizales

La investigación, desarrollada en el marco de una tesis de maestría en Educación de la Universidad de Manizales (2025), analiza la deserción escolar en contextos rurales del departamento del Caquetá desde un enfoque socioemocional, educativo y comunitario, situando el problema en territorios caracterizados por dispersión geográfica, limitaciones de infraestructura y desigualdad en el acceso educativo.

El estudio toma como caso la Institución Educativa Rural La Esmeralda, donde se evidencia que la mayoría de los estudiantes abandona el sistema educativo al finalizar la primaria, lo que motiva la indagación sobre los factores que inciden en este fenómeno y la formulación de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer habilidades socioemocionales como vía para promover la permanencia escolar.

Desde una perspectiva humanista, la investigación plantea que la deserción no responde a decisiones individuales, sino a una interacción multicausal entre factores familiares, económicos y territoriales, donde las condiciones de pobreza, la priorización del trabajo agrícola, la baja escolaridad de las familias, las dificultades de movilidad y la falta de conectividad profundizan las brechas entre lo rural y lo urbano.

El sustento teórico articula aportes de la sociología, la pedagogía y la psicología educativa, destacando el capital cultural de Bourdieu y Passeron, el capital social y la integración institucional de Coleman y Tinto, la función socializadora de la educación en Durkheim, la educación como práctica transformadora en Freire y el enfoque de desarrollo humano de Amartya Sen, complementados con evidencias recientes de organismos nacionales e internacionales que confirman el carácter estructural de la deserción rural.

Metodológicamente, el estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con diseño de investigación acción-participativa, involucrando a estudiantes, familias y docentes mediante entrevistas, grupos focales y observación participante, lo que permite una comprensión profunda del fenómeno y su transformación. El análisis,

basado en la teoría fundamentada, identifica tres categorías principales: familia y tradición, economía y fuerza de trabajo, y movilidad y territorio, que estructuran tanto la interpretación de los resultados como la formulación de estrategias pedagógicas contextualizadas.

Los hallazgos evidencian que las percepciones familiares sobre la educación, el trabajo infantil en actividades agrícolas y las dificultades de acceso físico a la escuela inciden significativamente en el abandono escolar, aunque también revelan el potencial de los saberes tradicionales y la cultura campesina como recursos pedagógicos. Experiencias como actividades familiares, proyectos productivos escolares y estrategias comunitarias demuestran que la escuela puede volverse significativa cuando se articula con el contexto. La matriz de consistencia del estudio refleja coherencia entre problema, categorías, objetivos y acciones, lo que evidencia su aplicabilidad y posibilidad de replicación.

En sus conclusiones, la investigación reafirma que la deserción escolar rural es un fenómeno estructural que requiere respuestas integrales, destacando la necesidad de una educación contextualizada, inclusiva y emocionalmente significativa. El fortalecimiento de competencias socioemocionales se propone como estrategia clave para mejorar la motivación, el sentido de pertenencia y la participación de las familias, así como para reducir el abandono escolar.

Asimismo, se resalta el papel del docente rural como mediador cultural y agente de cambio, capaz de articular saberes tradicionales con procesos educativos contemporáneos. En conjunto, el estudio se posiciona como un aporte relevante por su rigor teórico, coherencia metodológica y compromiso social, al integrar la investigación con la transformación educativa en contextos rurales.

Otras voces y experiencias que aportaron a la reflexión NODO 4

Representaciones estudiantiles acerca de la convivencia escolar de las instituciones educativas san Luis Gonzaga del municipio de Copacabana y la escuela normal superior señor de los milagros del municipio de san pedro de los milagros, ambas en el departamento de Antioquia

Claudia María Cartagena Gómez

ccartagena028@gmail.com

Lina María Echeverri Ocampo

linamariaecheverriocampo@gmail.com

Estudiantes Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Introducción

La sistematización “Representaciones Estudiantiles acerca de la convivencia escolar”, realizada en dos instituciones oficiales del departamento de Antioquia, se inscribe en un enfoque cualitativo y pretende analizar la convivencia escolar desde la perspectiva de 92 estudiantes, cuya unidad de análisis está compuesta por seis estudiantes, tres hombres y tres mujeres de ambos establecimientos educativos, tanto de básica primaria como de básica secundaria.

El estudio se centra en interpretar las representaciones de los estudiantes sobre la convivencia escolar, basados en tres categorías principales: relaciones de poder,

roles de género y el rol de lo educativo, fundamentadas en autores como Durkheim, Karl Marx y

Joan-Carles Melich; estas categorías aportan marcos teóricos para comprender violencia simbólica, prácticas sociales de cuidado y el carácter humanizador de la educación como práctica que dignifica y combate la exclusión.

Las técnicas empleadas incluyen líneas de tiempo, entrevistas semiestructuradas y diarios de campo, que permiten captar las experiencias y narrativas profundas de los estudiantes. Las líneas de tiempo permitieron identificar la prioridad de la propuesta, la entrevista semiestructurada facilita un diálogo flexible y enriquecedor, mientras que el diario de campo apoya la sistematización y análisis reflexivo de la observación. La investigación busca no solo describir sino interpretar cómo estas dimensiones impactan en la dinámica de la convivencia escolar, promoviendo una visión integral y crítica del contexto educativo.

Resultados y conclusiones

Se espera identificar que las representaciones estudiantiles sobre la convivencia escolar constituyen un sistema de significados donde el poder se manifiesta en resistencias cotidianas, los roles de género delimitan expectativas de comportamiento, y la influencia educativa opera predominantemente a través de prácticas institucionales no formalizadas, configurando una convivencia real sustancialmente distinta a los discursos normativos institucionales

Este estudio impactará al develar las representaciones estudiantiles sobre convivencia, lo que permitirá transformar las prácticas institucionales desde un enfoque punitivo hacia un modelo de gestión democrática que incorpore perspectiva de género y fomente climas escolares equitativos y corresponsables.

Experiencia del Covid 19 en la Docencia: Experiencias emocionales y profesionales para repensar el bienestar subjetivo

Adriana López Pinchao
adris888@hotmail.com
Karolina Castillo Murillo
lina.5674@hotmail.com
Sandra Del Socorro Márquez Osorio
d.cab.sandra.marquez@cali.edu.co
Estudiantes Maestría en Educación, Universidad de Manizales

La investigación cualitativa realizada en la Institución Educativa General José María Cabal de Cali (2020-2023) analiza el impacto de las estrategias Kiwi y Carnaval por la Vida en la educación emocional, bienestar subjetivo y clima laboral de ocho docentes durante la pandemia.

El estudio buscó comprender cómo estas estrategias contribuyeron a fortalecer el clima laboral en un contexto de crisis. Se utilizaron entrevistas, autobiografías y líneas de tiempo para la recolección de datos.

Del análisis surgieron tres categorías centrales: pedagogía del afecto, identidad y sentido profesional, y conexión sistémica. Los resultados revelan que las docentes desarrollaron prácticas colaborativas y autorregulación emocional, lo que potenció su sentido profesional y mejoró el clima laboral. Además, la integración de la educación emocional en el Proyecto Educativo Institucional generó un cambio significativo en el rol del docente, promoviendo un ambiente más humano y enriquecedor en lo emocional, que fortaleció el bienestar subjetivo del equipo docente.

Danza y música como mediaciones pedagógicas para el desarrollo infantil en contextos rurales

María Amparo Bejarano Benito
mbejaranobenito@gmail.com
Yarledy Salgado Ospina
yarledy1995@gmail.com
Leidy Tatiana Galvis Ocampo
ltgalvisoc86@hotmail.com
Estudiantes Maestría en Educación, Universidad de Manizales

El artículo presenta la sistematización de una experiencia pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Charras, sede Caño Maku, en el departamento del Guaviare, un contexto rural marcado por el difícil acceso, limitaciones educativas, escasas oportunidades culturales y tensiones sociales asociadas a economías como la ganadería y, en algunos casos, cultivos ilícitos.

En este escenario, esta propuesta buscó comprender el papel de la danza y la música como mediaciones pedagógicas capaces de promover el desarrollo integral de los niños, especialmente en dimensiones socioemocionales, expresivas y relacionales, en un entorno donde existen dificultades para la expresión emocional y la construcción de vínculos.

La iniciativa surge como respuesta a la necesidad de trascender prácticas educativas tradicionales y atender las condiciones sociales, culturales y emocionales de una comunidad históricamente afectada por el conflicto y la exclusión. En este sentido, la danza y la música se constituyen en lenguajes

alternativos que facilitan la expresión corporal, el reconocimiento del otro y la construcción de relaciones basadas en la interacción social, orientando el objetivo del estudio hacia el análisis de su impacto en estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto.

Estas prácticas se estructuran en torno a dos categorías centrales: la expresión corporal, entendida como medio de comunicación de emociones, pensamientos e identidades a través del cuerpo, y la interacción social, concebida como el proceso de construcción colectiva de aprendizajes y relaciones respetuosas y colaborativas.

El sustento teórico se apoya en autores como Freire, Dewey, Eisner, Vygotsky y Bruner, quienes coinciden en reconocer la educación como un proceso social, creativo y mediado por la interacción, destacando el valor del arte en el desarrollo de la sensibilidad, el pensamiento reflexivo y el aprendizaje cooperativo.

Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo desde la sistematización de experiencias, inscrita en el paradigma interpretativo constructivista, lo que permite reconstruir y comprender el proceso pedagógico desde la práctica vivida, reconociendo la subjetividad, la interacción y la reflexión crítica como elementos constitutivos del conocimiento. La participación de estudiantes, docentes, familias e investigadoras posibilita una comprensión integral del impacto de la propuesta en múltiples dimensiones.

Los resultados evidencian transformaciones significativas en la expresión corporal de los estudiantes, quienes evolucionaron de movimientos rígidos e inseguros hacia formas más libres y auténticas de expresión, utilizando la danza y la música como medios para comunicar emociones y fortalecer su autoestima.

Asimismo, se observó un fortalecimiento de la interacción social, la convivencia y los vínculos entre escuela y familia, reconociendo el arte como una herramienta pedagógica central y no complementaria. El impacto trascendió el aula, incidiendo

en las dinámicas familiares y comunitarias, así como en la forma en que los estudiantes se relacionan consigo mismos y con los demás.

En síntesis, la experiencia demuestra que la educación en contextos rurales complejos requiere enfoques integrales que articulen dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales, y que el arte puede constituirse en un eje transformador del proceso educativo.

La sistematización de estas prácticas no solo permite comprender su valor pedagógico, sino que también representa un acto político que visibiliza las voces y experiencias de la educación rural, aportando a la construcción de propuestas educativas más contextualizadas, inclusivas y significativas.

"Red de Apoyo Cuidadores Emocionales" (REDACE)

Iván Wilson Zambrano Castillo
iwizac@gmail.com
Olmer Ramirez Castañeda
Olmer1368@gmail.com
Omer Luis Redondo Cavadia
omerluis27@hotmail.com
Estudiantes Maestría en Educación, Universidad de Manizales

Descripción de la Sistematización de la Experiencia

El proyecto “Red de Apoyo Cuidadores Emocionales” (REDACE), desarrollado entre los años 2022 y 2025 en la Institución Educativa Fe y Alegría La Paz de Manizales, representa una experiencia educativa integral que incorpora la educación emocional como eje central de la formación escolar.

Desde un enfoque pedagógico, REDACE se fundamenta en la teoría de Rafael Bisquerra (2020), quien plantea la educación emocional como un proceso sistemático para desarrollar competencias fundamentales para la vida.

La metodología, permitió que el proyecto se construyera desde la reflexión crítica y la participación activa, convirtiéndose en una práctica transformadora que integró la mediación artística como estrategia educativa para el desarrollo emocional, el reconocimiento emocional y las habilidades sociales para la vida.

Los impactos pedagógicos más relevantes se observan en: a) fortalecimiento de las competencias emocionales del estudiantado, mejorando la autorregulación, la convivencia y el rendimiento académico, b) transformación del rol docente, promoviendo el autocuidado y el liderazgo colaborativo, c) mejora del clima escolar y la consolidación de una cultura institucional basada en el respeto, la empatía y la cooperación, d) aumento del sentido de pertenencia comunitaria, que refuerza la identidad y cohesión de la comunidad educativa, e) el proyecto demuestra que la educación emocional no sustituye los procesos cognitivos, sino que los potencia, generando aprendizajes más significativos.

La importancia de la pregunta en la investigación educativa:

Pensar la pregunta situada en términos sociales, académicos y emocionales

César Augusto Agudelo Gómez

c.agudelogomez@umanizales.edu.co

Profesor Universidad de Manizales

El proceso de investigación en ciencias sociales y humanas requiere que desde su inicio se formulen preguntas de investigación con las cuales el investigador se sienta identificado en términos académicos, sociales y emocionales. De lo contrario, será un proceso lento, doloroso y sin frutos.

La pregunta de investigación situada, permite al investigador que este se formule preguntas en tres direcciones: 1. Que se cuestionen el lugar de la experiencia al cual está referido el proyecto; 2. Que se refieran al porqué del proyecto, a su campo, a su tema. 3. Que indiquen la pertinencia del proyecto, aludiendo a razones asociadas con el contexto, los sujetos involucrados y el enfoque.

El objetivo de este trabajo fue comprender la importancia de la pregunta de investigación como la estructura orientativa del proceso investigativo. La metodología, se basa en un enfoque histórico-hermenéutico. Entre los resultados, se encuentra que la pregunta de investigación demarca varios aspectos o dimensiones para que la investigación sea consistente: su ontología (realismo, relativismo, antirealismo), su epistemología (objetivista, subjetivista, constructivista), su enfoque (cualitativa, cuantitativa o mixta), su paradigma (positivista, histórico-hermeneútico o crítico-social). Conclusiones.

Algunos teóricos plantean que es más importante la pregunta que la respuesta; ya que desde la pregunta abrimos el pensamiento a las posibilidades de explicar o comprender lo real y las realidades para sus transformaciones.

Palabras clave: Filosofía, Epistemología, Metodología de la investigación, Pregunta de investigación, Investigación Educativa.