



Libro de Memorias

1^{er}

Congreso
Internacional de

*Investigación en
Ciencias de la
Educación*

ECEDU

San Juan de Pasto
1, 2 y 3 de Octubre
2025





1er Congreso
Internacional de
*Investigación en
Ciencias de la Educación*



Sello Editorial
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Congreso Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación

Libro de Memorias

COMPILADORES

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
Gino Andrey Gutiérrez Quimbayo
Juan Carlos Acosta López
Dayan Marcela Prado Morales
Dania Mayerlly Erazo Díaz



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Jaime Alberto Leal Afanador
Rector

Constanza Abadía García
Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza
Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz
Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres
Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Martha Viviana Vargas Galindo
Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Juan Sebastián Chiriví Salomón
Líder Nacional del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI)

Martín Gómez Orduz
Líder Sello Editorial UNAD

Gino Andrey Gutiérrez Quimbayo
Líder de Investigación de Escuela de Ciencias de la Educación



Congreso Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación

Compiladores:

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Gino Andrey Gutiérrez Quimbayo

Juan Carlos Acosta López

Dayan Marcela Prado Morales

Dania Mayerly Erazo Díaz

Organizadores: Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

ISSN:

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá D.C

Febrero de 2026

Número 1

Corrección de textos: Comité Editorial ECEDU

Diseño de portada: Mario Jurado

Diagramación: Juan Carlos Acosta López

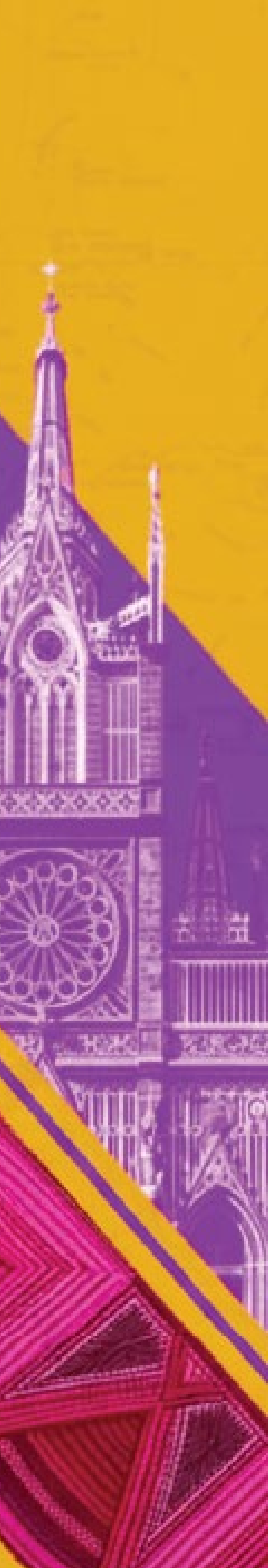


Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Tabla de Contenido

Reflexión: I Congreso internacional en investigación en Ciencias de la Educación.....	8
Conferencistas Principales	11
Cuando la tecnología en la educación deja de ser un molde y se convierte en un mapa.....	15
Astrid Angelica Ascencio Andrade	15
Omar Alberto Alvarado Rozo	15
Impacto de la inteligencia artificial generativa en el aprendizaje estudiantil: metaanálisis con método prisma.....	19
Breyner Alexander Parra Rojas.....	19
Luis Enrique Escobar	19
Diana Patricia Galviz.....	19
Ronal Ortiz Gálvez.....	19
Repensando el aprendizaje colaborativo en la UNAD: hacia una interacción pedagógica crítica, ética y emocional en la Licenciatura en Pedagogía Infantil	28
Ednna Milena Vega Bolivar	28
Carol Yulitza Páez Daza	28
Del aula al territorio: innovación digital en educación patrimonial para la construcción de ciudadanía.....	35
Mg. Daniel Fernando Angarita Rodríguez	35
Dr. Félix Hernando Barreto Junca	35
Innovación educativa e inclusión digital: impacto de las TIC en el desarrollo matemático y lectoescritor de estudiantes sordos	43
Mg. Jeidy Johanna Gómez Montiel	43
Mg. Kelly Yurany Losada Montenegro	43
Factores culturales y psicosociales que inciden en la violencia basada en género doméstico en las mujeres residentes en el municipio de Chipaque ..	48
Martha Fernanda Fernández Monroy.....	48
Alfabetización Digital en Adultos Mayores: Inclusión y Redes de Conocimiento Comunitario	55
Fernando Rincón Coral	55
María García Santiago	55

Inteligencia artificial y neuropsicología educativa: hacia pedagogías mediadas más inclusivas	65
Mirna Paola Gaitán Laínez.....	65
Estrategias Mediadas por TIC, para fortalecer la comprensión de los números reales en estudiantes de séptimo grado: una experiencia desde la investigación acción participativa	70
Yeimi Juliana Montes Pérez.....	70
Mujeres negras (afrodescendientes), educación y diversidad cultural	76
Carmen Cecilia Cabezas Cortés	76
Observación de aves y educación: experiencias de pedagogía pajarera a la luz de los ODS.....	87
Carmen Eugenia Pedraza Ramírez.....	87
Sandra Milena Morales Mantilla	87
Intervenciones multinivel para potenciar el desarrollo de trayectorias educativas con calidad en instituciones escolares colombianas	94
Claudia Patricia Ovalle Ramírez	94
Competencias ciudadanas para la resolución de conflictos en entornos escolares	101
Darío Fernando Erazo Caicedo.....	101
Luis Daniel Gavilanes Calvache.....	101
Anívar Chaves Torres	101
Neuroeducación y neuropedagogía: aportes teóricos para el diseño de estrategias de enseñanza en la infancia	107
Diana Catherine Cely Atuesta	107
Viviana Solbey Díaz López	107
Diana Catherine Cely Atuesta	107
Aulas hospitalarias como territorio de cuidado, inclusión y saber compartido	115
Gina Patricia Cleves Suaza.....	115
Sandra Pilar Gutiérrez Cuevas.....	115
Territorio y memoria cultural en la escuela: prácticas artísticas e investigativas desde el Semillero PAE	118
Luisa María Sanabria Ardila	118
Pedagogías decoloniales y empoderamiento femenino indígena: experiencias de liderazgo en la comunidad indígena de los pastos (Nariño, Colombia)...	123
Tania Maribel Mafla Mejía	123
Cultura del envejecimiento saludable, tejiendo memorias y saberes desde una experiencia gerontagógica e intercultural	128



Willian Germán Gámez Gaviria	128
The impact of grouping techniques in teacher and student talking time.....	136
Julian Andrés Cardona Moreno.....	136
Reconfigurando la enseñanza de lenguas: pedagogía inclusiva, currículo universal y didáctica digital para estudiantes con discapacidad.....	142
Carol Constanza Bonilla.....	142
From comprehensible input to confident output: exploring english immersion in a colombian public school	149
Melissa Ospina Flórez.....	149
Aportes sociales de la lengua de señas colombiana y la pedagogía inclusiva, en los procesos gestores de paz y de reivindicación de derechos para la comunidad sorda	154
Joham Becerra Llamosa	154
Juegos tradicionales en espacios escolares no convencionales: una estrategia inclusiva para la enseñanza del inglés como segunda lengua	158
Lili Ariana López Ortiz.....	158



Reflexión: I Congreso internacional en investigación en Ciencias de la Educación

Introducción

Entre Libros, Sueños y Nuevos Caminos: Un Viaje por la Investigación en Ciencias de la Educación

Investigar en ciencias de la educación es mucho más que producir teorías o llenar bibliotecas de informes: es un acto de compromiso con la vida y con la dignidad de los pueblos. Cada pregunta que nos hacemos desde la investigación educativa es, en realidad, una mirada atenta al rostro de nuestras comunidades; es reconocer que detrás de cada aula, de cada palabra y de cada silencio, hay historias, luchas y sueños colectivos que merecen ser escuchados. Investigar en ciencias de la educación con enfoque territorial es sembrar futuro: es creer que, al reconocer las raíces y los contextos que moldean los procesos educativos, estamos cultivando una escuela que dialogue con su gente, que honre su identidad y que transforme realidades. Es apostar por una educación que no solo transmite conocimiento, sino que teje esperanza y equidad allí donde más se necesita.

Hay instantes en los que las palabras no solo informan, sino que también tocan fibras profundas de nuestra memoria y de nuestro ser docente. Así fue esta jornada, que más que un encuentro académico, se convirtió en un espacio de reencuentro con lo esencial: la pasión por aprender, el deseo de transformar y la certeza de que cada niño, cada joven, cada maestro, lleva consigo una historia que merece ser escuchada, comprendida y acompañada.

Las conferencias que dieron lugar al I Primer congreso internacional de investigación en ciencias de la educación ECEDU 2025 nos recordaron que la investigación-acción no es únicamente un camino para analizar la realidad educativa; es, sobre todo, un acto de esperanza y de valentía. Comprender un problema no basta: hace falta tener la sensibilidad y el compromiso para enfrentarlo, cuestionarlo y buscar alternativas que devuelvan la dignidad y el sentido a nuestras aulas. A través de la reflexión crítica, la innovación pedagógica y el compromiso activo de cada docente, la investigación-acción se convierte en una herramienta viva que transforma contextos, despierta conciencias y abre horizontes.

Al escuchar a nuestros conferencistas, surgieron memorias: esas primeras clases en escuelas rurales donde la pizarra estaba desgastada pero las sonrisas eran luminosas; los talleres improvisados en patios escolares donde la creatividad suplía la carencia de recursos; los proyectos comunitarios que nacieron del deseo genuino de ver a nuestros estudiantes florecer. Qué poderoso es recordar que detrás de cada gráfico y cada dato hay vidas, hay sueños, hay niñas y niños que confían en que la educación será su llave para un futuro más justo.



Su reflexión también nos invitó a mirar hacia adelante: necesitamos consolidar modelos formativos que respondan a los contextos sociales y culturales de nuestros territorios. Una educación que no sea copia ni imposición, sino diálogo y encuentro; una educación incluyente y pertinente, que abrace las raíces de cada comunidad y reconozca las voces diversas que habitan nuestras aulas. En un mundo que a menudo busca uniformar, este llamado a la pertinencia y a la inclusión es un recordatorio esperanzador de que la diversidad no divide, sino que enriquece. Otra de las intervenciones que marcó este día nos habló del aprendizaje como un camino lleno de entusiasmo y emoción. Nos recordó que cada reto asumido, cada logro alcanzado, cada microcredencial obtenida, es más que un certificado: es un testimonio de esfuerzo y crecimiento. Qué inspirador fue pensar que el aprendizaje no tiene por qué ser rígido ni distante; puede ser alegre, dinámico, cercano a las realidades de quienes aprenden y cargado de sentido. La motivación, cuando se alimenta con emoción y propósito, no solo sostiene el camino, sino que lo convierte en una experiencia transformadora.

En medio de estos debates y reflexiones, no pudimos evitar conmovernos al escuchar aquella frase que tocó un punto sensible: “al abrir a los niños las puertas de los libros desde los primeros años, no solo se potencia su desarrollo integral, sino que también se fortalecen los lazos afectivos.” ¿Quién no recuerda el calor de una voz que nos leía un cuento antes de dormir o la curiosidad que despertó aquel primer libro de colores que nos abrió mundos insospechados? En un tiempo en que las pantallas parecen desplazar el contacto humano, esta invitación a volver a los libros no es solo nostalgia; es una apuesta por recuperar el vínculo afectivo que la lectura puede sembrar.

La investigación presentada nos mostró que las aulas no son meros espacios físicos; son lugares de encuentro donde se entretienen historias, emociones y sueños. Nos hizo reflexionar sobre la necesidad de crear experiencias educativas que unan emoción, motivación y sentido, porque cuando la enseñanza toca el corazón, deja huellas imborrables. La escuela, entonces, deja de ser un lugar de paso para convertirse en un espacio de pertenencia, donde cada estudiante se reconoce como protagonista de su propio aprendizaje. Y fue así como sus conclusiones nos llevaron más allá: su intervención nos invita a reconocer que la universidad no puede ser ajena a las realidades históricas, culturales y sociales de los pueblos. Una educación verdaderamente transformadora debe dialogar con los saberes ancestrales, reconocer la diversidad y contribuir al fortalecimiento de la autonomía de las comunidades.

De este encuentro nos llevamos el reto de seguir construyendo una educación superior pertinente, intercultural y comprometida con la dignidad y la identidad de los pueblos que habitan nuestros territorios. Una educación que no solo enseñe, sino que también escuche, que no solo imparta conocimiento, sino que se nutra de las voces múltiples que enriquecen nuestra identidad colectiva. Comprendimos, además, la importancia de una formación que integre saberes, habilidades y actitudes, orientada no solo al dominio académico, sino también a la capacidad de responder de manera crítica y creativa a los retos contemporáneos. En ese horizonte, el modelo compartido nos invita a repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales, haciéndola más práctica, contextualizada y



comprometida con la transformación de la realidad que vivimos hoy. Con aportes investigativos como los que hoy escuchamos, avanzamos hacia una educación que forme profesionales capaces de incidir en la construcción de sociedades más justas, pertinentes y sostenibles. Una educación que sepa dialogar con el pasado para honrarlo, que asuma con responsabilidad el presente y que proyecte con esperanza el futuro.

Finalmente, la reflexión se abrió a los desafíos más actuales: la integración de la inteligencia artificial en la educación. Esta innovación puede potenciar la creatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando nuevas formas de pensar y de hacer. Sin embargo, también nos invita a repensar los roles de docentes y estudiantes, a diseñar entornos más dinámicos, personalizados y adaptativos que respondan no solo a las demandas del presente, sino también a las incertidumbres del futuro. Salimos de este encuentro con el corazón conmovido y la mente llena de ideas. Nos llevamos la certeza de que la investigación en ciencias de la educación no se limita a los informes o a los números, sino que late en cada maestro que innova en su aula, en cada familia que acompaña a sus hijos en el descubrimiento de las letras, en cada comunidad que se organiza para mejorar su escuela. Investigar es, en esencia, cuidar: cuidar de los sueños de quienes aprenden, cuidar de la esperanza de quienes enseñan.

Hoy celebramos los avances logrados, pero también reconocemos los retos pendientes. Nos sentimos alegres por los logros alcanzados, motivados para seguir aprendiendo y conmovidos al recordar que, al final del día, la educación es un acto profundamente humano. Que estas reflexiones nos impulsen a seguir construyendo una educación que transforme y libere, que inspire a cada docente a seguir investigando con rigor y con amor, y que recuerde siempre que la investigación-acción no solo comprende la realidad educativa: la transforma. Y que nunca olvidemos que, al abrir las puertas de un libro o al diseñar una nueva estrategia, también estamos abriendo las puertas de un mundo nuevo para cada niño, para cada joven, para cada comunidad. En el corazón de cada proceso educativo late una verdad profunda: aprender es una experiencia humana, compleja, emocional, biológica y social. Y es allí donde la neuroeducación se convierte en una aliada esencial para quienes investigan el misterio de enseñar y aprender.

La neuroeducación nos invita a mirar más allá del aula y los libros. Nos recuerda que detrás de cada estudiante hay un cerebro que siente, se emociona, se frustra, se motiva... un cerebro que necesita ser comprendido tanto como guiado. Desde esta perspectiva, investigar en Ciencias de la Educación ya no es solo analizar técnicas o evaluar resultados, sino explorar el alma del aprendizaje humano. Porque cuando entendemos cómo aprende el cerebro, aprendemos también a enseñar con amor, con intención y con sentido. Y en ese acto, la investigación deja de ser solo un ejercicio académico para convertirse en una forma de transformar vidas.

Gino Andrey Gutiérrez Quimbayo

Líder de Investigación de Escuela de Ciencias de la Educación



Conferencistas Principales

Dra. Angélica María Gómez Medina

Psicóloga por la Pontificia Universidad Javeriana, cuenta con una Maestría en Sociología y un Doctorado en Ciencias Sociales por la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de París, Francia. Su trayectoria profesional combina la academia y la gestión educativa; actualmente se desempeña como Directora del jardín infantil Personitas del Mañana y docente universitaria. Es, además, escritora de literatura infantil y mediadora de lectura, roles desde los cuales fomenta procesos de aprendizaje y sensibilización en la primera infancia.



Dr. Milton José Flores Chavarría



Antropólogo con un enfoque transdisciplinar, especializado en el estudio de las dinámicas socioculturales en contextos de globalización. Es Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Casimiro Sotelo y posee maestrías en Estudios Socioambientales (FLACSO Ecuador) y en Antropología (UNAM, México). Su labor investigativa y docente se centra en la intersección entre desarrollo, ambiente y territorio, utilizando el enfoque etnográfico como herramienta fundamental para la comprensión cultural y la producción de sentido.

Emilio Jiménez, Ph.D.

Rector de LCI Bogotá y miembro de la Junta Directiva de la Cámara de Comercio Colombo Canadiense. Es Doctor en Diseño, Fabricación y Gestión de Proyectos Industriales y Magíster en Ingeniería de Diseño por la Universidad Politécnica de Valencia, además de Magíster en Gestión de Diseño Industrial por la Universidad de Oviedo. Con una base en Bellas Artes y Diseño Gráfico, es experto en innovación educativa y metodologías de creatividad. Ha sido consultor internacional y líder académico en instituciones de Costa Rica y Colombia, enfocándose en el desarrollo de power skills y liderazgo



Dr. Fernando García

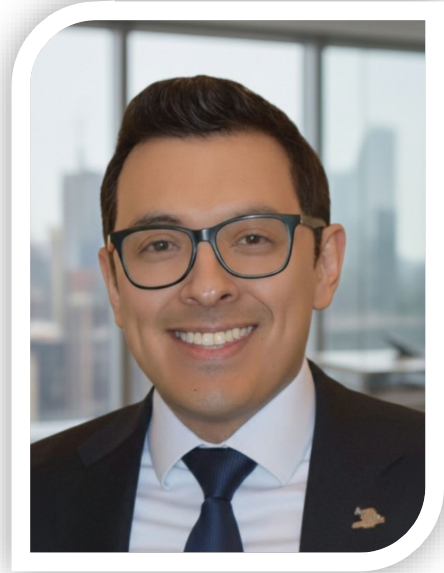
Antropólogo social con una destacada trayectoria en la investigación regional. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional General Sarmiento (Argentina) y el IDES, con estudios de Maestría en la Universidad Iberoamericana de México. Actualmente es profesor investigador en el programa de Antropología de FLACSO Ecuador y en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sus líneas de investigación abarcan la antropología política, la diversidad étnica, la interculturalidad y los movimientos sociales, con experiencia docente en diversos países de Iberoamérica.





Arturo Chávez, Ph.D.

Especialista en innovación y gestión educativa, es Doctor en Innovación y Administración Educativa por la Universidad Gestalt y Maestro en Ciencias de la Educación. Posee una sólida formación técnica y directiva, con más de 20 certificaciones internacionales de organizaciones como Microsoft, Adobe y Google. Con 13 años de experiencia liderando procesos de transformación digital y rediseño curricular, actualmente se desempeña como Director de Proyectos e Innovación Tecnológica en la Universidad Gestalt y Presidente de la Comisión de Educación de COPARMEX CDMX.



Dr. Ana Clara Sánchez

Doctora en Foreign and Second Language Education de Florida State University, Magíster en TESOL Linguistics de University of Northern Iowa, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, Especialista en Traducción de la Universidad de Nariño y Licenciada en Inglés Francés de la Universidad de Nariño.





Eje 1 - Innovación y prácticas pedagógicas mediadas





Cuando la tecnología en la educación deja de ser un molde y se convierte en un mapa

When technology in education stops being a mold and becomes a map

Astrid Angelica Ascencio Andrade

Estudiante Universidad Abierta a Distancia UNAD

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0677-2613>

Email: anancrishenao@gmail.com

Omar Alberto Alvarado Rozo

Docente de la Universidad Abierta a Distancia UNAD

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1103-3962>

Email: omar.alvarado@unad.edu.co

RESUMEN

Hubo un tiempo —y no tan lejano— en que el aula era un territorio de tiza y silencio, donde los niños debían encajar en esquemas rígidos como piezas de un rompecabezas ajeno. Hoy, sin embargo, algo ha cambiado. No todo, claro: aún hay docentes que luchan con recursos escasos y políticas educativas hechas con el mismo entusiasmo que un trámite burocrático. Pero entre pantallas táctiles, aplicaciones interactivas y pizarras que ya no chillan, se abre una posibilidad inesperada donde la escuela no sea una fábrica de iguales, sino un escenario donde cada niño pueda aprender a su manera. Especialmente para aquellos que caminan a contratiempo —niños con dificultades de aprendizaje o necesidades especiales.

Palabras Clave: Tecnología; inclusión; Educación; Estudiantes; Filosofía; Estrategias pedagógicas.

ABSTRACT

There was a time—not so long ago—when classrooms were places of chalk and silence, where children had to fit into rigid patterns like pieces of someone else's puzzle.



Today, however, something has changed. Not everything, of course: there are still teachers struggling with scarce resources and educational policies crafted with the same enthusiasm as a bureaucratic procedure. But between touch screens, interactive applications, and blackboards that no longer squeak, an unexpected possibility is opening up where school is not a factory of equals, but a setting where each child can learn in their own way.

This is especially true for those who walk against the grain—children with learning difficulties or special needs.

Keywords: Technology; inclusion; education; students; philosophy; teaching strategies.

DESARROLLO DE LA PONENCIA

Hubo un tiempo —y no tan lejano— en que el aula era un territorio de tiza y silencio, donde los niños debían encajar en esquemas rígidos como piezas de un rompecabezas ajeno. Hoy, sin embargo, algo ha cambiado. No todo, claro: aún hay docentes que luchan con recursos escasos y políticas educativas hechas con el mismo entusiasmo que un trámite burocrático. Pero entre pantallas táctiles, aplicaciones interactivas y pizarras que ya no chillan, se abre una posibilidad inesperada donde la escuela no sea una fábrica de iguales, sino un escenario donde cada niño pueda aprender a su manera.

Especialmente para aquellos que caminan a contratiempo —niños con dificultades de aprendizaje o necesidades especiales—, la tecnología no es un lujo, sino una brújula. No promete milagros (ni falta que hace), pero sí permite avanzar al propio ritmo, encontrar caminos alternativos, transformar las limitaciones en preguntas nuevas. Como un mapa que se redibuja con cada paso.

Diseñar estrategias pedagógicas suena, en teoría, como un acto técnico. Una tarea neutra. Algo que podría hacerse, quizás, con un algoritmo o una hoja de Excel. Pero no. Cuando uno se atreve a mirar de cerca las necesidades reales de los estudiantes, el diseño pedagógico se convierte en un ejercicio profundamente humano. Y, por lo tanto, profundamente complejo. Aquí, la investigación no es una obligación curricular, sino una brújula. Y si hablamos de brújulas, conviene recordar que hay dos grandes rutas para orientarse en la jungla del conocimiento: la científica y la filosófica. La primera busca certezas empíricas, datos sólidos, resultados replicables. La segunda, en cambio, se lanza tras preguntas sin promesa de respuesta. Una busca el “cómo”, la otra insiste en el “por qué”. Ambas, sin embargo, comparten una misma fe: la del conocimiento como faro en la niebla.

Ahora bien, quien crea que la filosofía es un arte solitario, de biblioteca polvorienta y tazas de café mal lavado, se equivoca. Desde hace más de quince siglos, la filosofía se



cultiva como una conversación: una que avanza no a golpes de certezas, sino de preguntas, réplicas, objeciones y reformulaciones. Es decir, se construye como un coro, no como un monólogo. La validación no la otorga un diploma, sino la comunidad que lee piensa, discute y —con suerte— disiente con altura. Brivio y Brivio (2021) lo sintetizan con precisión: tanto la filosofía como la educación tienen como centro al ser humano, y por eso se necesitan mutuamente. Una se pregunta por el sentido, la otra por la formación. Juntas, ofrecen no solo herramientas para pensar los cambios de la historia, sino para no quedar sepultados por ellos.

Pero aquí aparece el invitado especial: la tecnología. No como amenaza, sino como pregunta. Porque en esta era de algoritmos ubicuos y pantallas omnipresentes, pensar la educación sin pensar las Tecnologías de la Información es como querer escribir sin alfabeto.

Aguilar Gordón y Chamba Zarango (2019) nos recuerdan que las tecnologías no solo sirven para transmitir datos, sino que representan el mundo. ¿Cómo? A través de Internet, redes sociales, videojuegos, plataformas. Estas no son solo herramientas: son paisajes culturales. Y en ellos, como en toda cultura, se libra una batalla silenciosa entre la autonomía y la alienación.

La alfabetización digital, entonces, no puede reducirse a saber “usar” dispositivos. Es, más bien, la capacidad de leer críticamente lo que circula, y de escribir con voz propia en un océano de estímulos. Si el aula sigue siendo un espacio de aprendizaje pasivo —donde el alumno solo recibe y repite—, entonces la escuela habrá fracasado en su misión más urgente: formar ciudadanos capaces de habitar con conciencia este nuevo ecosistema informacional.

La filosofía, tan antigua como las preguntas imposibles, y la tecnología, tan nueva como la última actualización del sistema, se encuentran aquí, inesperadamente, como aliadas. Juntas podrían enseñarnos que pensar no es solo acumular respuestas, sino aprender a formular mejores preguntas. Claro que para eso hace falta más que tablets y wifi. Hace falta un docente. Uno con vocación, sí, pero también con formación, empatía y algo de terquedad creativa. Porque diseñar estrategias didácticas que de verdad funcionen no es repetir fórmulas, sino crear experiencias significativas. Enseñar —cuando se enseña de verdad— es un acto artesanal: se moldea, se afina, se prueba. Y a veces, se improvisa con la misma destreza que un músico de jazz.

El proceso tiene su propia dramaturgia, es decir un antes, un durante y un después. Primero, la planificación cuidadosa, donde el docente se convierte en detective de intereses, motivaciones y desafíos del grupo. Luego, la implementación, que exige escucha, ajustes, intuición. Finalmente, la evaluación: no como sentencia, sino como reflexión viva sobre lo



que se hizo, lo que funcionó, y lo que puede hacerse mejor. Es, en definitiva, una pedagogía del ensayo y error... y de la esperanza lúcida.

Porque no basta con enseñar contenidos, hay que enseñar a pensar. A conectar ideas, resolver problemas, descubrir el sentido de lo aprendido en la propia vida. Las TIC, en este sentido, son como lentes nuevas ya que no cambian el mundo, pero ayudan a mirarlo mejor. Y cuando se integran con criterio y sensibilidad, pueden expandir la escuela más allá de sus muros, apuntando hacia el hogar, la comunidad, la cultura.

Pero hay un detalle incómodo —como suele pasar con todo lo que vale la pena— esta revolución no es neutra. Requiere tiempo, formación docente constante, decisiones institucionales valientes. Porque incluir no es simplemente permitir que todos estén; es asegurarse de que todos puedan participar con dignidad y sentido. La diversidad, cuando se toma en serio, incomoda. Y eso es precisamente lo que la hace fecunda. En este nuevo paradigma, el enfoque por competencias no es una moda, sino una necesidad. Enseñar ya no es solo transmitir saberes, sino ayudar a construir capacidades para actuar con sentido en un mundo incierto. Y esas capacidades como bien lo señala César Coll (2007) se tejen con hilos múltiples, como si fuera una filigrana de conocimientos, emociones, valores, motivaciones. Ninguno sobra. Todos cuentan.

El aprendizaje, entonces, se parece menos a llenar un recipiente y más a encender una chispa. Y esa chispa prende mejor cuando se trabaja en red, cuando se colabora, cuando se reconoce que cada estudiante —también aquel que más cuesta— tiene algo que decir. Que enseñar, hoy, es un desafío inmenso... pero también una de las pocas tareas humanas capaces de transformar el presente sin renunciar al futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Gordón, F. d., & Chamba Zarango, A. P. (2019). Reflexiones sobre la filosofía de la tecnología en los procesos educativos. *Revista Conrado* 15, 109-119.

Brivio Ramirez, A. J., & Brivio, A. M. (2021). Filosofía de la educación en la era digital. *Revista de investigación científica y tecnológica Alpha Centauri*, 58-69.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Aula de Innovación Educativa* 161. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/CC_Competicencias_Aula_07.pdf [Último acceso 7/8/2017]



Impacto de la inteligencia artificial generativa en el aprendizaje estudiantil: metaanálisis con método prisma

Impact of generative artificial intelligence on student learning: a meta-analysis using the Prisma Method

Breyner Alexander Parra Rojas

Doctor en Ciencias de la Educación, Magister en Gestión de Informática, Ingeniero de Sistemas, Líder Semillero SIIATE, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8744-7256>

Email: breyner.parra@unad.edu.co

Luis Enrique Escobar

Magister en Administración de Organizaciones, Especialista en Pedagogía para el desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Ingeniero Mecánico, Docente Semillero SIIATE, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6580-9770>

Email: luis.escobar@unad.edu.co

Diana Patricia Galviz

Especialista en Seguridad Informática, Ingeniera de Sistemas, Docente Semillero SIIATE, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8298-4432>

Email: diana.galviz@unad.edu.co

Ronal Ortiz Gálvez

Estudiante de Ingeniería de Telecomunicaciones, Estudiante Semillero SIIATE, Universidad Nacional Abierta y a Distancia Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3393-3544>

Email: ronalortizgalvez@gmail.com



RESUMEN

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) ha transformado significativamente los escenarios educativos, planteando nuevas oportunidades y desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación presenta un metaanálisis realizado bajo los lineamientos del método PRISMA, cuyo propósito es sintetizar la evidencia empírica existente sobre el impacto de la IAG en el aprendizaje estudiantil. La revisión incluyó estudios publicados en bases de datos académicas reconocidas, priorizando aquellos que reportan aplicaciones de modelos generativos como ChatGPT, Bard y otras plataformas en contextos educativos de educación básica, media y superior. Los resultados evidencian que la IAG potencia la personalización del aprendizaje, al adaptar contenidos y estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, se identifican beneficios en la mejora de la motivación, el desarrollo de habilidades metacognitivas y el acceso equitativo a recursos educativos de calidad. Sin embargo, el análisis también revela limitaciones relacionadas con la dependencia tecnológica, la necesidad de desarrollar pensamiento crítico frente a los resultados generados por IA y las preocupaciones éticas vinculadas a la autoría, la privacidad y el sesgo algorítmico. La aplicación del método PRISMA permitió establecer criterios claros de selección y análisis, garantizando la rigurosidad metodológica en la comparación de los hallazgos. En conclusión, la evidencia sugiere que la IAG constituye una herramienta valiosa para la innovación pedagógica y la transformación digital en la educación, siempre que su integración se realice de manera crítica, ética y complementaria al rol del docente. Este estudio aporta al campo educativo una visión consolidada sobre los efectos de la inteligencia artificial generativa, y ofrece lineamientos para futuras investigaciones orientadas a fortalecer la práctica docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Palabras Clave: Inteligencia Artificial Generativa; Aprendizaje Estudiantil; Metaanálisis; PRISMA; Educación.

ABSTRACT

The emergence of Generative Artificial Intelligence (GAI) has significantly transformed educational settings, creating new opportunities and challenges in teaching and learning processes. This research presents a meta-analysis conducted under the guidelines of the PRISMA method, aimed at synthesizing existing empirical evidence on the impact of GAI on student learning. The review included studies published in recognized academic databases, prioritizing those that report applications of generative models such as ChatGPT, Bard, and other platforms in educational contexts across primary, secondary, and higher education. The findings show that GAI enhances personalized learning by adapting content and pedagogical strategies to the individual needs of students. Additional benefits include improvements in motivation, the development of metacognitive skills, and equitable access to high-quality educational resources. However, the analysis also highlights limitations related to technological dependency, the need to foster critical thinking in response to AI-generated outputs, and ethical concerns associated with authorship, privacy, and algorithmic bias. The application of the PRISMA method allowed for the establishment of clear selection



and analysis criteria, ensuring methodological rigor in comparing findings. In conclusion, the evidence suggests that GAI represents a valuable tool for pedagogical innovation and digital transformation in education, provided its integration is carried out critically, ethically, and in a manner complementary to the teacher's role. This study contributes to the educational field by offering a consolidated perspective on the effects of generative artificial intelligence and by outlining directions for future research aimed at strengthening teaching practices and promoting meaningful student learning.

Keywords: Generative Artificial Intelligence; Student Learning; Meta-analysis; PRISMA; Education.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial generativa (IA generativa) ha emergido como una tecnología transformadora en el ámbito educativo, ofreciendo nuevas posibilidades para personalizar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde la aparición de herramientas como ChatGPT, Claude, Gemini y otras tecnologías basadas en grandes modelos de lenguaje, el panorama educativo ha experimentado cambios significativos en la forma en que estudiantes y docentes interactúan con el contenido académico (Rodríguez & Smith, 2023). Las investigaciones sobre el impacto educativo de la IA generativa han proliferado desde 2022, cuando estas tecnologías comenzaron a implementarse masivamente en contextos académicos (Chen, Wang, & Liu, 2024). Estudios recientes han explorado los efectos de estas herramientas en diversos aspectos del aprendizaje, desde la comprensión conceptual hasta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas (Johnson et al., 2024).

Algunos estudios sugieren efectos positivos significativos, mientras que otros señalan impactos más moderados o específicos a ciertos contextos. Una variable particularmente relevante, pero no muy investigada, es el nivel de conocimiento previo de los estudiantes. Investigaciones preliminares sugieren que el impacto de la IA generativa puede variar considerablemente dependiendo de este factor, lo que plantea importantes implicaciones para la equidad educativa y el diseño de intervenciones pedagógicas (Wang & Li, 2025). En este contexto, resulta fundamental realizar un metaanálisis, de manera sistemática y rigurosa, de la evidencia disponible sobre el impacto diferencial de la IA generativa en estudiantes con distintos niveles de conocimiento.

MÉTODO

Esta investigación sigue el diseño de una revisión sistemática y metaanálisis, adhiriéndose a las directrices de la declaración Prisma para garantizar la transparencia, reproducibilidad y calidad metodológica del proceso. El protocolo de investigación fue definido especificando los criterios de elegibilidad, estrategias de búsqueda, procedimientos de extracción de datos y métodos de análisis. Igualmente, y para apoyar el proceso



investigativo, de búsqueda y análisis estadístico, se utilizó el módulo de laboratorio de la herramienta de Inteligencia Artificial Perplexity Pro.

En cuanto a la estrategia de búsqueda y criterios de elegibilidad, se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos como Web of Science, Scopus y ERIC, abarcando publicaciones entre 2022 y 2025, coincidiendo con la etapa de adopción masiva de herramientas de IA generativa en educación. Los criterios de elegibilidad se establecieron de manera clara y específica, permitiendo una selección objetiva de los estudios más relevantes para responder a la pregunta de investigación planteada “¿Cuál es el impacto del uso de la Inteligencia Artificial generativa en el aprendizaje de estudiantes con distintos niveles de conocimiento?”

Selección de Estudios

La búsqueda inicial identificó 1,403 registros, 1,247 de bases de datos y 156 de otras fuentes. Tras eliminar duplicados, se cribaron 1,156 registros por título y resumen, excluyendo 892. Se evaluaron 264 artículos en texto completo, de los cuales 244 fueron excluidos por diversos motivos. Finalmente, 48 estudios se incluyeron en la síntesis cualitativa, 20 en el metaanálisis cuantitativo, y 19 contaban con datos válidos para el análisis estadístico completo. En cuanto a las áreas temáticas, predominaron estudios en programación y ciencias de la computación, lenguaje y escritura, ciencias, matemáticas, y áreas multidisciplinarias. La duración de las intervenciones varió desde 2 semanas hasta un semestre completo, con una media de 6 semanas.

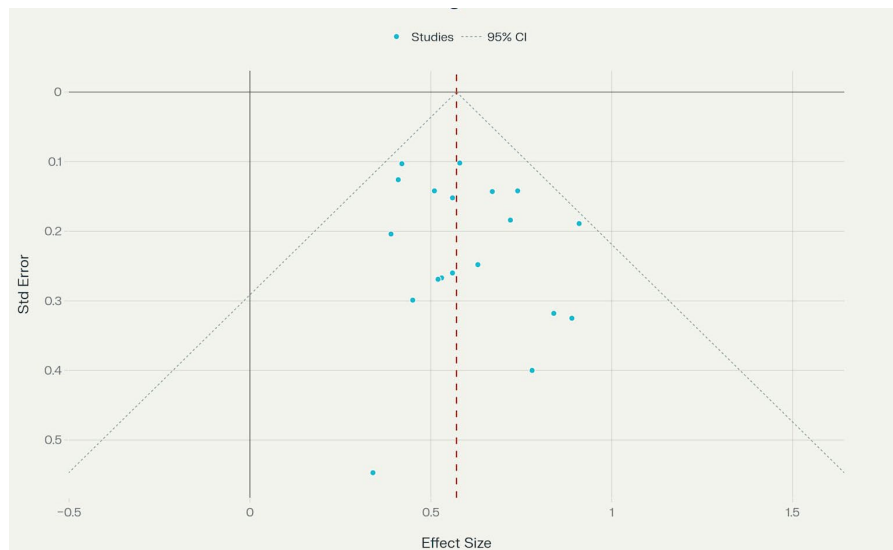
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis mediante el modelo de efectos aleatorios reveló un tamaño del efecto global de $d = 0.571$ (IC 95%: 0.492 - 0.650), lo que indica un efecto moderado a grande de la IA generativa en el aprendizaje estudiantil. La significancia estadística fue alta ($p < 0.001$), confirmando que el efecto observado no se debe al azar. El análisis de sesgo de publicación mediante el test de Egger mostró evidencia significativa de sesgo (intercepto = 5.214, $p < 0.001$), sugiriendo la posibilidad de una sobrerrepresentación de estudios con resultados positivos. Sin embargo, el cálculo del número de seguridad (fail-safe N) reveló que serían necesarios 970 estudios nulos para anular el efecto significativo observado, superando ampliamente el criterio de Rosenthal ($5k+10 = 105$), lo que indica que el efecto es robusto frente al sesgo de publicación.



Figura 1.

Funnel Plot: Sesgo de Publicación



Nota. Funnel Plot: Sesgo de Publicación, Gráfica generada por el autor utilizando la herramienta Perplexity (2025).

La heterogeneidad entre estudios fue baja ($I^2 = 0.0\%$, $p = 0.809$), sugiriendo que, a pesar de la diversidad de contextos, los efectos de la IA generativa fueron consistentes en los estudios seleccionados. Esta baja heterogeneidad resulta inesperada dada la diversidad de contextos, intervenciones y poblaciones estudiadas. Posibles explicaciones incluyen criterios de inclusión estrictos que resultaron en una muestra de estudios relativamente homogénea, efectos consistentes de la IA generativa a través de diferentes contextos educativos, y limitaciones en la potencia estadística para detectar heterogeneidad debido al número relativamente pequeño de estudios. El análisis estratificado confirmó la premisa inicial que el impacto de la IA generativa varía según el nivel de conocimiento previo.

- Nivel bajo: $d = 0.76$ (IC 95%: 0.65 - 0.87), un efecto grande.
- Nivel medio: $d = 0.53$ (IC 95%: 0.44 - 0.62), un efecto moderado.
- Nivel alto: $d = 0.42$ (IC 95%: 0.31 - 0.53), un efecto pequeño a moderado.

Igualmente, el análisis por nivel educativo mostró que el efecto de la IA generativa es consistentemente positivo en todos los niveles. En educación universitaria ($d = 0.552$, IC 95%: 0.469 - 0.634, $k = 16$) el efecto fue moderado, mientras que en educación primaria ($d = 0.91$, IC 95%: 0.54 - 1.28, $k = 1$) y posgrado ($d = 0.89$, IC 95%: 0.25 - 1.53, $k = 1$) se observaron efectos grandes, aunque con muestras más limitadas.

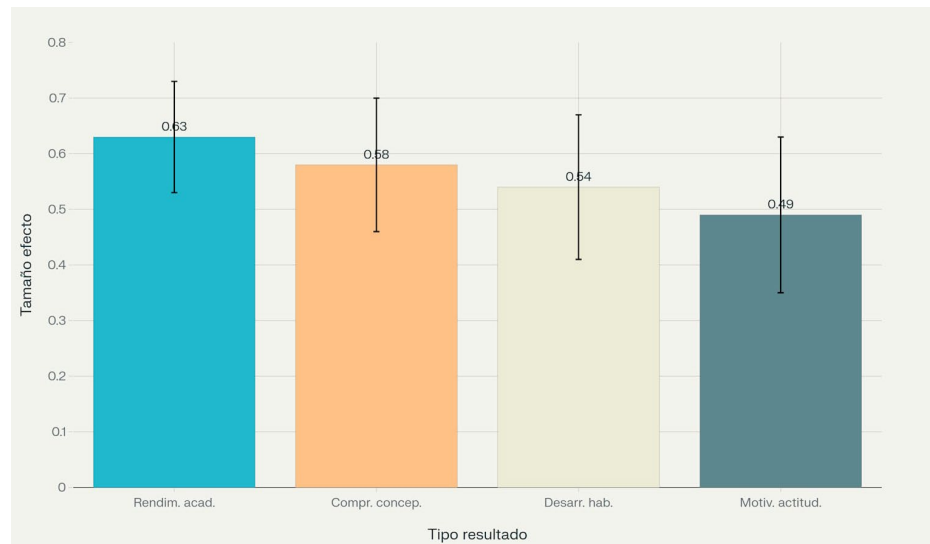
Por su parte, el impacto de la IA generativa varió según el tipo de resultado educativo medido. Rendimiento académico: $d = 0.63$ (IC 95%: 0.53 - 0.73), Comprensión conceptual: $d = 0.58$ (IC 95%: 0.46 - 0.70), Desarrollo de habilidades: $d = 0.54$ (IC 95%: 0.41 - 0.67), Motivación y actitudes: $d = 0.49$ (IC 95%: 0.35 - 0.63). Estos resultados son consistentes



con estudios que afirman que la IA generativa promueve el aprendizaje profundo al tiempo que reduce la dependencia del conocimiento previo (Wang & Li, 2025).

Figura 2.

Impacto de la IA Generativa Según Tipo de Resultado Académico.



Nota. Impacto de la IA Generativa según tipo de resultado académico- Gráfica generada por el autor utilizando la herramienta Perplexity (2025).

Impacto Diferencial y Fundamento Teórico

El hallazgo principal de este metaanálisis (el impacto diferencial de la IA generativa) se alinea con marcos teóricos establecidos. Desde la perspectiva del andamiaje cognitivo (Vygotsky, 1978; Wood, Bruner, & Ross, 1976), la IA generativa proporciona un soporte adaptativo que es especialmente beneficioso para estudiantes con menor conocimiento previo. Para estos estudiantes, herramientas como ChatGPT pueden desglosar conceptos complejos y ofrecer retroalimentación inmediata, reduciendo la carga cognitiva extrínseca y permitiendo una mayor dedicación de recursos al aprendizaje (Sweller, 1988).

En contraste, los estudiantes con alto conocimiento previo pueden beneficiarse menos de estos andamiajes básicos e incluso experimentar un "efecto de redundancia" cuando la IA proporciona información que ya dominan (Sweller, 1988). Sin embargo, el efecto positivo observado incluso en este grupo sugiere que estas herramientas ofrecen otros beneficios, como la exploración de perspectivas alternativas o la asistencia en tareas de mayor complejidad (Nakamura et al., 2024).

Estos resultados sugieren que las instituciones educativas deberían priorizar la implementación de IA generativa para apoyar a estudiantes que comienzan con una base de conocimiento menor. No obstante, el metaanálisis realizado tiene limitaciones, como la



predominancia de estudios en educación universitaria y la variabilidad en la implementación pedagógica de las herramientas.

CONCLUSIONES

La presente investigación proporciona evidencia sobre el impacto positivo y diferencial de la IA generativa en el aprendizaje. El tamaño del efecto global ($d = 0.571$) es significativo, pero la contribución principal es la demostración de que estas herramientas funcionan como un "nivelador educativo", beneficiando en mayor medida a los estudiantes con menor conocimiento previo. Estos hallazgos sugieren que la IA generativa, cuando se integra de manera estratégica, tiene el potencial de reducir las brechas de rendimiento y promover una mayor equidad educativa. Futuras investigaciones deberían explorar los efectos a largo plazo y los diseños instruccionales que optimicen la efectividad de estas tecnologías en diversos contextos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Al-Rashid, M., Benali, K., & Moussaoui, A. (2024). Early insights into SLA with chatGPT: Navigating CS teachers and student perspectives in an opinion-based exploration. *Learning Gate Journal*, 12(3), 45-62.
- Anderson, R. K., & Brown, L. M. (2024). Generative AI's impact on programming students: Frustration and confidence across learning styles. *Information Systems and Intelligence Studies*, 3(1), 371-385.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley & Sons.
- Chen, L., Wang, S., & Liu, H. (2024). The evolution of learning: Assessing the transformative impact of generative AI on higher education. arXiv preprint, arXiv:2404.10551.
- European AI in Education Consortium. (2025). Gender bias in self-perception of artificial intelligence knowledge, impact, and support among higher education students: An observational study. *ACM Digital Library*, 28(4), 1245-1267.
- García-López, M. (2024). Grammar gains: Transforming EFL learning with ChatGPT. *Educational Publishing International Journal*, 12(2), 89-104.
- Iberian Research Group on Educational Technology. (2023). Is the education system prepared for the irruption of artificial intelligence? A study on the perceptions of students of primary education degree. *Education Sciences*, 13(7), 733.
- Johnson, P., Smith, K., & Davis, R. (2024). The impact of structured prompt-driven generative AI on learning data analysis in engineering students. *International Conference on Computer Supported Education*, 15, 245-258.



- Kim, S., & Park, J. (2024). Enhancing EFL students' oral proficiency: The ChatGPT-Assisted debate clinic method. *JELITA Journal*, 8(2), 134-149.
- Liu, X., & Zhang, Y. (2024). The effectiveness of using artificial intelligence on students' learning interest, critical thinking, and creativity in nursing education. *Journal of Nursing Care and Technology*, 16(3), 78-94.
- Martinez-Ruiz, C. (2024). ChatGPT in science education: A visualization analysis of trends and future directions. *Journal of Information Visualization*, 18(4), 412-428.
- Nakamura, T., Sato, K., & Tanaka, M. (2024). Usefulness of large language models (LLMs) for student feedback on H&P during clerkship: Artificial intelligence for personalized learning. *ACM Digital Health*, 3(2), 89-105.
- Nguyen, H., Kim, M., & Lee, S. (2024). Analysis of the effect of an artificial intelligence chatbot educational program on non-face-to-face classes: A quasi-experimental study. *BMC Medical Education*, 22(1), 898.
- O'Connor, K., Patel, R., & Thompson, J. (2025). Harnessing AI for educational excellence: A comparative analysis of DeepSeek and ChatGPT in social science teaching and learning. *The Pro Scholar International*, 4(1), 23-39.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.
- Pakistan Educational Research Consortium. (2025). Impact of artificial intelligence personalized learning on student motivation and academic performance. *Journal of Modern Academic Research*, 2(1), 45-62.
- Patel, A., & Kumar, S. (2023). Artificial intelligence's capabilities, limitations, and impact on accounting education: Investigating ChatGPT's performance on educational accounting cases. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4431202>
- Rahman, F., & Hassan, M. (2024). An exploration of effectiveness of artificial intelligence (AI) tools in English language learning at the undergraduate level in Pakistan. *Humanities and Natural Sciences Journal*, 8(4), 267-285.
- Rodriguez, A., & Smith, B. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *Educational Technology Research and Development*, 71(4), 1865-1890.
- Silva, C., & Santos, D. (2024). Exploring the perception of the impact of personal learning environments (PLEs) in the generative AI era in engineering education. *RGSA Journal*, 18(10), 1234-1251.



- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Thompson, M., & Davis, K. (2024). Exploring generative AI tools frequency: Impacts on attitude, satisfaction, and competency in achieving higher education learning goals. *EduLine Journal*, 7(3), 189-206.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, L., & Li, Z. (2025). Generative artificial intelligence amplifies the role of critical thinking skills and reduces reliance on prior knowledge while promoting in-depth learning. *Education Sciences*, 15(5), 554.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.



Repensando el aprendizaje colaborativo en la UNAD: hacia una interacción pedagógica crítica, ética y emocional en la Licenciatura en Pedagogía Infantil

Rethinking collaborative learning at UNAD: toward a critical, ethical, and emotional pedagogical interaction in the bachelor's degree in early childhood education

Edna Milena Vega Bolivar

Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Maestría en Educación, ZCBOY, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1837-7378>

Email: edna.vega@unad.edu.co

Carol Yulitza Páez Daza

Estudiante semilla de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, ZCBOY, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6402-4972>

Email: cypaezd@unadvirtual.edu.co

RESUMEN

La presente ponencia se presenta a partir de una investigación en relación a la necesidad de resignificar el aprendizaje colaborativo dentro del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, donde se identificó predominancia desde un enfoque mecánico y limitado a la distribución de tareas, lo cual no es hacia lo que se direcciona el aprendizaje colaborativo a partir del modelo pedagógico de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), por esta razón la investigación se realiza con el fin de posibilitar mejoras desde lo práctico a este modelo y por esto se propone integrar la comunidad de indagación, inspirada en Matthew Lipman, como estrategia para fortalecer las habilidades socioemocionales y la interacción pedagógica crítica, ética y emocional entre los futuros docentes. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo y metodología de investigación acción, el estudio analizó las percepciones de docentes y estudiantes mediante entrevistas, observación participante, revisión documental y grupos focales. Los resultados evidencian debilidades en el desarrollo del aprendizaje colaborativo virtual, caracterizado por la escasa comunicación sincrónica, la superficialidad en los foros y la falta de reflexión colectiva.



La implementación de experiencias basadas en la comunidad de indagación favoreció el diálogo, la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos, promoviendo un aprendizaje colaborativo más auténtico y significativo. El uso de encuentros sincrónicos a través de plataformas como TEAMS permitió mayor compromiso y sentido de pertenencia entre los participantes. Se concluye que la integración de la comunidad de indagación en el modelo pedagógico de la UNAD puede transformar la práctica educativa al fomentar el pensamiento crítico, el diálogo respetuoso y el cuidado mutuo. Así, se contribuye a la formación integral de docentes capaces de promover interacciones pedagógicas humanas, reflexivas y transformadoras en contextos educativos diversos.

Palabras Clave: Aprendizaje colaborativo; Comunidad de indagación; Habilidades socioemocionales; Interacción pedagógica; Educación virtual; Habilidades de pensamiento.

ABSTRACT

This presentation is based on research addressing the need to re-signify collaborative learning within the Bachelor's Degree in Early Childhood Education program, where a predominance of a mechanical approach limited to task distribution was identified. Such an approach diverges from the pedagogical model of the National Open and Distance University (UNAD). Therefore, this study aims to promote practical improvements to the model by proposing the integration of the Community of Inquiry, inspired by Matthew Lipman, as a strategy to strengthen socio-emotional skills and critical, ethical, and emotional pedagogical interaction among future teachers. The research was conducted under a qualitative approach and an action research methodology. The study analyzed teachers' and students' perceptions through interviews, participant observation, document analysis, and focus groups. The results revealed weaknesses in the development of virtual collaborative learning, characterized by limited synchronous communication, superficial forum participation, and a lack of collective reflection.

The implementation of experiences based on the Community of Inquiry fostered dialogue, empathy, cooperation, and conflict resolution, promoting a more authentic and meaningful form of collaborative learning. The use of synchronous meetings through platforms such as TEAMS enhanced participants' engagement and sense of belonging. It is concluded that integrating the Community of Inquiry into UNAD's pedagogical model can transform educational practice by fostering critical thinking, respectful dialogue, and mutual care. In doing so, it contributes to the holistic formation of teachers capable of promoting human, reflective, and transformative pedagogical interactions in diverse educational contexts.

Keywords: Collaborative learning; Community of inquiry; Socio-emotional skills; Pedagogical interaction; Virtual education; Thinking skills.



MARCO TEÓRICO

La investigación hace énfasis en la comunidad de indagación como estrategia para favorecer el aprendizaje colaborativo y las habilidades socio emocionales en los estudiantes de la licenciatura en pedagogía infantil de la UNAD, tomando en cuenta que desde su modelo pedagógico brinda claridad frente a cómo la universidad propicia un espacio donde es posible el aprendizaje colaborativo y se describe de la siguiente manera:

La estructura tecnológica de la UNAD posibilita un espacio adecuado donde el docente y los estudiantes organizados en grupos pequeños pueden desarrollar un ejercicio de retroalimentación e interacción, tanto en tiempo sincrónico como asincrónico, a través de los foros y chats en TEAMS, de igual forma para grupos más numerosos simplemente el encuentro de Web conferencias, radio o televisión IP. Adicionalmente, favorece el apoyo entre para académicos, donde se puede resaltar la labor de los monitores de acompañamiento y nivelación, lo cual se complementa a su vez con el uso de las redes sociales con fines educativos. (UNAD, 2011, p.53 y 54)

La estrategia de comunidad de indagación tiene origen en el programa de Filosofía para Niños (F p N) y la cual fue desarrollada por Mathew Lipman y se enlaza a partir de los ideales de pensamiento crítico, razón, democracia y formación ética; Aportaría en gran manera en el desarrollo de ejercicios colaborativos donde los participantes realizan de manera conjunta el análisis de conceptos, la creación de preguntas, el debate entre ideas y finalmente la construcción de conocimiento desde la colectividad y el proceso de reflexión.

Lipman (como se citó en Muñoz & Giraldo, 2015) precisa este enfoque en un ambiente dialógico, donde el pensamiento debe ser cuidadoso, crítico y creativo y sólo puede propiciarse desde la interacción entre pares, donde cada uno de los miembros de la comunidad de indagación presenta posturas propias y fortalece la habilidad del diálogo desde el respeto, la argumentación y la reflexión ética, lo cual propicia que la educación propicie el cuidado de uno mismo y de los demás.

Dewey (como se citó en Tuirán, 2019) quien fue citado en el marco teórico de la investigación, el ambiente social es prioritario para el desarrollo humano, pues la conducta y el pensamiento se forjan a partir del interactuar con el otro, es así como la comunidad indagación es un escenario propicio para despertar y fortalecer impulsos cognitivos y emocionales ya que esta favorece la participación activa y los procesos de reflexión, donde la interacción social se reconoce como inseparable de la educación, pues promueve la formación del carácter y el ejercicio pleno de la ciudadanía. Adicionalmente, la comunidad indagación propicia condiciones que favorecen el aprendizaje auténtico y significativo, dejando de lado la educación tradicional, mecánica y repetitiva observada en algunos entornos virtuales.



Estos vínculos podrían potenciarse, si en la educación formal se hiciera énfasis en el desarrollo de actividades que contribuyan al desarrollo de las habilidades socioemocionales, lo cual podría contribuir a una mejor convivencia. Ante lo cual, no está exenta la participación de la educación superior (Trejo, 2019).

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El presente estudio toma en cuenta las diferentes posturas y percepciones dadas por docentes y estudiantes en relación a aprendizaje colaborativo desde la metodología virtual que desarrolla la UNAD, de lo cual se identifican debilidades desde esta estrategia pedagógica, tomando en cuenta a Churches (2009), quien adapta la taxonomía de Bloom a la era digital, se enfatiza que el aprendizaje colaborativo trasciende el uso de herramientas digitales y centrándose en la construcción de conocimiento, también hace énfasis en “ el impacto de la colaboración tiene una influencia creciente en el aprendizaje” y que la colaboración “ es apenas facilitada por medios digitales, que son sólo los medios y no el fin”.

Desde la percepción de los docentes de la Escuela Ciencias de la Educación se resalta que, la metodología virtual favorece el proceso de organización y autonomía, la participación activa y el liderazgo desde los grupos colaborativos se tornan limitados; se hace énfasis en que el trabajo colaborativo debe favorecer el desarrollo de habilidades socio emocionales como lo es la empatía, la escucha activa y la paciencia, permitiendo esta manera la gestión de las emociones y el propiciar la interacción de manera adecuada. Para Chacón (2015) la reciprocidad entre individuos que contrastan sus puntos de vista genera un proceso de construcción de conocimiento, en el que cada uno aprende más que si estuviera solo.

Aun así, más del 50% de los docentes señalan que la participación en foros se da de manera superficial, con insuficiente interacción y compromiso por cada uno de los estudiantes, esta situación esa atribuida a la falta de comprensión sobre el conocimiento social y su importancia, la escasa motivación desde el ejercicio docente para promover las habilidades críticas, creativas y analíticas, las cuales son esenciales para la solución de problemas de manera colaborativa.

Los estudiantes señalan que las actividades desarrolladas desde la colaboración con los integrantes del foro, limita el cumplimiento desde su objetivo comunicativo y formativo. Cómo lo señalan Gros y Silva (2006) la colaboración se ve muchas veces desde una perspectiva superficial, confundiendo la repartición de tareas con la construcción conjunta del conocimiento. Los estudiantes relatan el ejercicio desde las actividades colaborativas son divididas entre los integrantes del grupo y por consecuencias o entrega es fragmentada, indican también que muy pocas ocasiones se posibilitan los espacios de diálogo, debate o reflexión profunda desde la sincronía.



De igual forma, indican que el rol de liderazgo lo asumen con temor por la carga que éste les conlleva, lo que crea desigualdad en las responsabilidades de las actividades y la falta de acuerdos, la carencia de la comunicación sincrónica afecta la cooperación, empatía y el conseguir tomar decisiones. Adicionalmente, son evidentes las falencias en relación a la autorregulación emocional y la conciencia social, reflejadas a partir de actitudes como la irresponsabilidad y la intolerancia lo cual también afecta el aprendizaje colaborativo.

A partir de lo anterior se da la implementación de seis experiencias donde se involucra la comunidad indagación, favoreciendo encuentros sincrónicos para el diálogo, análisis confrontación y consenso, donde el docente es quien guía el proceso a partir de preguntas reflexivas y provocadoras de cuestionamientos en relación a saberes previos y el poner en juego las diferentes habilidades de pensamiento.

Estas experiencias permitieron evidenciar avances en relación a la adaptabilidad, cooperación, empatía y resolución de conflictos; el implementar la plataforma TEAMS para el desarrollo de los encuentros sincrónicos promovió la organización y compromiso, lo que permite reconocer que este enfoque favorece la recuperación del aprendizaje colaborativo idóneo y proyectar el construir conocimiento significativo.

Brown y Arjona (como se citó en Escribano, 1995) indican que los objetivos de la enseñanza en grupos colaborativo son: “ 1) el desarrollo de estrategias de comunicación, 2) el desarrollo de competencias intelectuales y profesionales y 3) el crecimiento personal de los estudiantes (y quizás del tutor)”, Asumiendo el Docente el rol de tutor que promueve este ejercicio.

Leal (2021) señala que el docente debe favorecer el desarrollo de competencias afectivas y a su vez el conocimiento disciplinar para “servir a quienes necesitan señales claras sobre el valor fundamental de la educación como herramienta de transformación individual y colectiva”. Adicionalmente, resalta que el uso de las tecnologías de la información promueve la transformación educativa, la cual debe ser crítica y consciente de los diferentes aspectos que emergen en los contextos, como lo son las desigualdades sociales evidentes en Latinoamérica.

Desde el reflexionar docente, se resalta que el desarrollo de encuentros tomando como eje central la comunidad indagación posibilita aprendizaje desde la colaboración real, ya que genera espacios donde los estudiantes se inquietan, cuestionan, dialogan, analizan posturas y alcanzan consensos, por otra parte se señala que pese a la distancia y los retos tecnológicos, la UNAD ha conseguido mantener la educación virtual y la exploración actual de innovaciones como la inteligencia artificial y el metaverso, logrando esta manera la expansión de la inclusión educativa a nivel global.



BIBLIOGRAFÍA

- Chacón-Corzo, María A. (2015). La construcción del conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes. *Revista Educación* , 39 (1), 51-67. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442015000100051
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. https://www.academia.edu/download/34778640/taxonomia_de_bloom_para_la_era_digital.pdf
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=investigaci%C3%B3n+acci%C3%B3n+&ots=qVe2bod0l9&sig=H9lHzM_cpazG6kIHTTbSfmRjt8A
- Escribano, G. A. (1995). APRENDIZAJE COOPERATIVO Y AUTÓNOMO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. Dialnet, 14. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20478&dsID=aprendizaje_cooperativo.pdf
- Gros, B., & Silva, J. (2006). EL PROBLEMA DEL ANÁLISIS DE LAS DISCUSIONES ASINCRÓNICAS EN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (16). <https://revistas.um.es/red/article/view/24251>
- Hernandez, S. R. (2014). Metodología de la investigación . México: Mc Graw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Leal, J. A. A. (2021). *Educación, virtualidad e innovación: Estudio de caso para la consolidación de un modelo de liderazgo en la educación incluyente y de calidad*. Sello Editorial UNAD. <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=c-KzEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Educaci%C3%B3n,+virtualidad+e+innovaci%C3%B3n:+Estudio+de+caso+para+la+consolidaci%C3%B3n+de+un+modelo+de+liderazgo+en+la+educaci%C3%B3n+incluyente+y+de+calidad&ots=t2xFXNQwqd&sig=cHSyavqVu0xJAKGOlkrJpnSHZq4>
- Muñoz, G. E., & Giraldo, T. P. (2015). Juegos filosóficos, una apuesta hacia la educación del siglo XXI. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 22. <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551481006.pdf>
- Trejo, S. K. (08 de Noviembre de 2019). FOMENTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL CURRÍCULO ESCOLAR DE LA EDUCACIÓN



SUPERIOR COMO CONTRIBUCIÓN PARA UNA MEJOR CONVIVENCIA. Dialnet,
10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528362>

Tuirán, H. B. (2019). La “comunidad de indagación” en la filosofía para niños de Mathew Lipman. Cartagena de Indias: Universidad de Cartagena.
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/9827/ENTREGAR%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

UNAD. (04 de agosto de 2011). PROYECTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO SOLIDARIO. PROYECTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO SOLIDARIO. Bogotá D.C.
<https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>



Del aula al territorio: innovación digital en educación patrimonial para la construcción de ciudadanía

From the classroom to the territory: digital innovation in heritage education for citizenship building

Mg. Daniel Fernando Angarita Rodríguez

Doctorando en Educación, Universidad de las Américas y el Caribe (UNAC)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0083-6970>

Email: dangarita@unac.edu.mx dfangaritar@gmail.com

Dr. Félix Hernando Barreto Junca

Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3467-8093>

Email: felix.barreto@unad.edu.co

RESUMEN

La educación patrimonial se reconoce como una estrategia esencial para fortalecer la identidad cultural y promover ciudadanía crítica en el ámbito escolar. Esta ponencia presenta un avance de investigación doctoral orientada a analizar la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza del patrimonio con estudiantes de sexto y séptimo grado del Colegio de Sugamuxi, en Sogamoso (Boyacá). El estudio se inscribe en el paradigma socio-crítico y asume un enfoque constructivista y hermenéutico, que concibe el conocimiento como un proceso social y transformador. Se desarrolló un diseño mixto que articula métodos cualitativos y cuantitativos con el propósito de caracterizar percepciones, conocimientos y prácticas sobre el patrimonio cultural. En la fase inicial se aplicó un pretest validado por expertos, orientado a identificar vínculos emocionales y cognitivos, hábitos de aprendizaje y uso de medios digitales. Los hallazgos cualitativos destacan el papel de la familia en la transmisión cultural, la valoración simbólica del patrimonio, vacíos conceptuales y limitada proyección hacia su protección activa. Los resultados cuantitativos evidencian reconocimiento de la identidad y las tradiciones, baja interacción con espacios patrimoniales y predominio del consumo digital a través de videos, imágenes y redes sociales. En conclusión, se plantea la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que articulen familia, territorio y tecnologías, consolidando la educación patrimonial mediada digitalmente como puente entre memoria, identidad y acción ciudadana.

Palabras Clave: Educación; Patrimonio; Ciudadanía; Identidad; TIC.

ABSTRACT



Heritage education is recognized as an essential strategy to strengthen cultural identity and promote critical citizenship in school settings. This paper presents progress from a doctoral research project aimed at analyzing the incorporation of digital technologies in heritage teaching with sixth- and seventh-grade students at Colegio de Sugamuxi, in Sogamoso (Boyacá). The study is framed within the socio-critical paradigm and adopts a constructivist and hermeneutic approach, understanding knowledge as a social and transformative process. A mixed design was developed, integrating qualitative and quantitative methods to characterize perceptions, knowledge, and practices related to cultural heritage. In the initial phase, a pretest validated by experts was applied, aimed at identifying emotional and cognitive connections, learning habits, and use of digital media. Qualitative findings highlight the role of the family in cultural transmission, the symbolic value of heritage, conceptual gaps, and limited projection toward active protection. Quantitative results reveal recognition of cultural identity and traditions, low interaction with heritage sites, and a predominance of digital consumption through videos, images, and social networks. In conclusion, the study emphasizes the need to design pedagogical strategies that integrate family, territory, and technologies, consolidating digitally mediated heritage education as a bridge between memory, identity, and civic action.

Keywords: Education; Heritage; Citizenship; Identity; ICT.

DESARROLLO DE LA PONENCIA

La educación patrimonial, más allá de lo monumental o turístico, busca promover una comprensión profunda del patrimonio como eje de identidad y cohesión social. En el ámbito escolar, este enfoque permite que niñas, niños y jóvenes reconozcan su herencia cultural como parte viva del presente y como fundamento para proyectar el futuro de sus comunidades. Organismos como la UNESCO han subrayado la necesidad de involucrar a la comunidad en la gestión y preservación del patrimonio, destacando su papel en el desarrollo sostenible y la construcción de sociedades participativas. Sin embargo, en América Latina, y en particular en Colombia, persisten limitaciones para integrar el patrimonio en la educación, lo que se refleja en un bajo conocimiento y valoración de las manifestaciones culturales.

En Boyacá, región de gran riqueza patrimonial, estas limitaciones generan una débil construcción de identidad cultural, evidenciada en la escasa presencia de contenidos patrimoniales en el currículo, la insuficiente formación docente y el limitado uso de herramientas digitales. Como resultado, muchos estudiantes desconocen o desvalorizan las tradiciones locales, debilitando el sentido de pertenencia y cohesión social.

Este trabajo adquiere relevancia al proponer la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza del patrimonio, ofreciendo un enfoque innovador con potencial para fortalecer el tejido social, preservar tradiciones y fomentar conciencia cultural. La investigación doctoral busca responder: ¿Cuál es el impacto de una estrategia de educación patrimonial, mediada por herramientas de comunicación digital, en la valoración de los



bienes culturales en estudiantes de sexto y séptimo grado del Colegio de Sugamuxi? Se plantea diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica que, mediante recursos digitales, fortalezca la identidad, promueva el pensamiento crítico y fomente una ciudadanía activa y comprometida.

Educación para pertenecer: didáctica del patrimonio y nuevas ciudadanía

La educación patrimonial, según la UNESCO, trasciende la transmisión de contenidos históricos para convertirse en espacio de construcción de identidad, cohesión social y pensamiento crítico. Martín y Cuenca (2015) y Palacios (2018) la entienden como disciplina que diseña propuestas educativas en distintos contextos, fortaleciendo valores identitarios y promoviendo respeto intercultural. Desde esta perspectiva, la didáctica patrimonial articula aula y territorio (Palacios, 2018), asumiéndose como proceso socio-crítico (Quijano, 2020) que fomenta compromiso cívico. Para Estepa (2001), permite comprender sociedades desde el pasado y el presente, proyectando la memoria como base para nuevas ciudadanía.

Comunicar para transformar: patrimonio vivo en la sociedad del conocimiento

El patrimonio cultural, tangible e intangible (UNESCO, 1972), requiere procesos de comunicación que inspiren acción transformadora. Kaplún (1998) destaca el modelo procesual como el más cercano a la educación patrimonial, pues favorece la reflexión activa. Huergo (1997) subraya que la comunicación es un hecho cultural y relacional, más allá de lo técnico. En la sociedad del conocimiento, comunicar el patrimonio exige metodologías participativas y digitales, alineadas con la Agenda 2030 (ONU, 2015), para convertir a los estudiantes en agentes de cambio cultural.

Innovar para conectar: TIC y ciudadanía patrimoniales

Las TIC potencian la interacción y la construcción de ciudadanía, configurando entornos de aprendizaje permanentes (Bámaca-López y Orcasitas, 2021). Huergo (1997) advierte que su impacto debe entenderse como fenómeno cultural, mientras Negroponete (1995) señala la brecha digital como reto clave. Garay (2012) propone un paradigma horizontal de intercambio, y Moreira (2019) resalta el papel activo del estudiante en la integración de saberes. En el patrimonio, las TIC y redes sociales facilitan participación y compromiso (Gillate et al., 2018), ampliando narrativas y fortaleciendo identidades.

Medir para transformar: evaluación en educación patrimonial

La educación patrimonial fomenta conciencia y compromiso, pero requiere evaluación constante para garantizar impacto. Monfort (2007) señala que la crítica se fortalece mediante procesos sistemáticos de evaluación; Fontal y Martínez (2017) y Cuenca López et al. (2014) la entienden como retroalimentación que orienta mejoras. Experiencias en España, Portugal, México, Perú y Colombia evidencian avances, pero también la necesidad de sistematización.



Medir para transformar supone generar evidencias que fortalezcan la pertinencia de las intervenciones y potencien la preservación del patrimonio en la sociedad del conocimiento.

METODOLOGÍA

El estudio se enmarca en el paradigma socio-crítico (Habermas, 1987) y en un enfoque constructivista-hermenéutico que concibe el conocimiento como construcción social y transformadora (Vygotsky, 1978; Gadamer, 1997). El patrimonio se entiende como fenómeno vivo en constante resignificación (Fontal & Marín, 2018), y la educación patrimonial mediada por TIC como oportunidad para generar aprendizajes situados que fortalezcan identidad y ciudadanía crítica (González-Monfort, 2011).

Se empleó un diseño mixto con predominio cualitativo y componente cuantitativo exploratorio (Hernández-Sampieri et al., 2014). La muestra incluyó 96 estudiantes de secundaria del Colegio de Sugamuxi (66 de sexto y 30 de séptimo). En la fase inicial se aplicó un pretest validado en dos etapas —cualitativa y cuantitativa— (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), revisado por 10 expertos en educación patrimonial. Los datos se analizaron en Atlas.ti con codificación abierta y axial (Strauss & Corbin, 2002). Actualmente se desarrolla la intervención, mediante una estrategia de educación patrimonial mediada por TIC e integrada al currículo, incorporando la cartografía social como recurso participativo (Lynch, 1960; Barragán, 2016). La fase final contemplará un postest y análisis descriptivo-comparativo (Field, 2013), complementado con triangulación de datos (Denzin, 2012), garantizando criterios éticos de consentimiento y confidencialidad.

Análisis Mixto de Percepciones y Prácticas sobre Patrimonio Cultural

El pretest realizado en estudiantes de sexto y séptimo grado del Colegio de Sugamuxi permitió caracterizar, desde un enfoque mixto, las percepciones y prácticas vinculadas al patrimonio cultural y su territorio. La integración de preguntas abiertas y cerradas, procesadas en *Atlas.ti* y *Socrative*, evidenció tensiones entre referentes afectivos sólidos y vacíos conceptuales que limitan la apropiación patrimonial. En el análisis cualitativo se confirmó la centralidad de la familia como principal agente de transmisión cultural, por encima de la escuela. Esta influencia se acompaña de un vínculo simbólico y afectivo con lo regional, aunque con confusión frente a bienes patrimoniales específicos. También se observó una preferencia por medios tradicionales de aprendizaje, con escasa referencia a entornos digitales, lo que refleja baja apropiación tecnológica en procesos de educación patrimonial. De igual modo, la proyección cívica resulta débil, pues la valoración cultural no siempre se traduce en compromiso de protección.



Figura 1.

Frecuencia de códigos en el análisis cualitativo (Atlas.ti) – Pretest

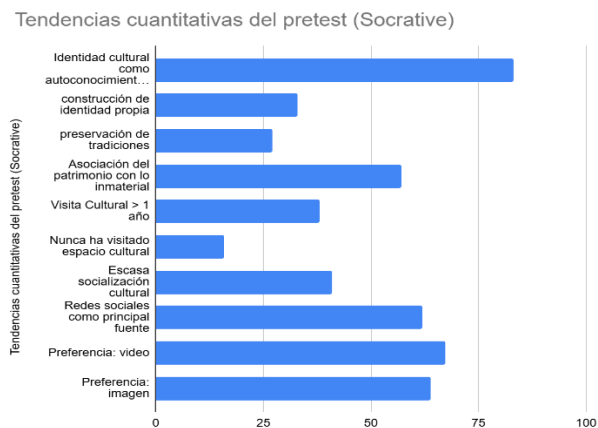


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del pretest, procesados con Atlas.ti (2025).

En el análisis cuantitativo se refuerza esta tendencia: los estudiantes conciben la identidad como herencia y autoconocimiento, asocian patrimonio con tradiciones inmateriales, muestran poca interacción directa con espacios culturales y reducida socialización familiar o comunitaria en torno al tema. Pese a que las redes sociales emergen como fuente principal de información, ello no se traduce en prácticas significativas de apropiación.

Figura 2.

Distribución de respuestas en el análisis cuantitativo – Pretest



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del pretest, procesados con Socrative (2025).

El pretest evidencia que la familia es el principal canal de transmisión cultural, mientras que la escuela y las instituciones tienen un papel secundario, lo que plantea el reto de articular ambos entornos. Aunque existe una valoración simbólica y afectiva del



patrimonio, persisten vacíos conceptuales, especialmente en torno a los bienes materiales, lo que demanda una comprensión más amplia e integral.

Los resultados también muestran una tensión entre prácticas tradicionales y consumo digital: se privilegian impresos y conversaciones presenciales, pero emergen videos e imágenes como referentes de aprendizaje, lo que abre oportunidades para incorporar las TIC en la educación patrimonial. Finalmente, se observa escasa interacción con espacios culturales y débil proyección cívica, ya que la apreciación no siempre se traduce en acciones de protección. Estos hallazgos orientan el diseño de estrategias pedagógicas que integren familia, territorio y tecnologías digitales para fortalecer identidad cultural y ciudadanía activa.

CONCLUSIONES

La educación patrimonial mediada por tecnologías digitales emerge como un instrumento fundamental para formar ciudadanías críticas y activas en la sociedad del conocimiento, en línea con los planteamientos de Martín y Cuenca (2015) y Palacios (2018). Este enfoque trasciende la transmisión de información y se orienta hacia experiencias significativas que fortalecen identidad y cohesión social. El pretest en estudiantes de sexto y séptimo grado del Colegio de Sugamuxi muestra que la valoración patrimonial se sustenta más en vínculos afectivos y familiares que en procesos escolares formales. Ello subraya la necesidad de estrategias innovadoras que integren territorio, participación estudiantil y uso intencional de TIC para consolidar competencias culturales y ciudadanas (Estepa, 2001; González-Monfort, 2011).

Asimismo, se identifican brechas entre la valoración simbólica y la acción concreta de protección, así como tensiones entre prácticas tradicionales y consumo digital. Estas evidencias abren la oportunidad de potenciar la apropiación crítica de recursos digitales. En síntesis, la investigación orienta la construcción de propuestas pedagógicas que articulen familia, territorio y tecnología, consolidando la educación patrimonial como puente entre memoria, identidad y ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

- Bámaca-López, M., & Orcasitas, L. (2021). *TIC y aprendizaje significativo en contextos educativos contemporáneos*. Editorial Universidad de Bogotá.
- Barragán, A. (2016). *Cartografía social y participación comunitaria*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional de Colombia.
- Denzin, N. (2012). *Triangulation and validation strategies in qualitative research*. Sage Publications.
- Estepa, J. (2001). *Didáctica del patrimonio cultural*. Graó.



- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Fontal, S., & Marín, A. (2018). Educación patrimonial y construcción de ciudadanía. *Revista de Educación y Cultura*, 22(1), 15–34.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y método* (J. Fernández, Trad.). Síntesis.
- Garay, M. (2012). Aprendizaje en entornos virtuales y diversificación de estrategias pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 10(3), 45–62.
- Gillate, A., Rodríguez, C., & Sánchez, P. (2018). Participación ciudadana y educación patrimonial digital. *Journal of Cultural Heritage*, 32, 101–110. <https://doi.org/10.1016/j.culher.2018.03.004>
- González-Monfort, L. (2011). Educación patrimonial y ciudadanía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 1–16.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Huergo, R. (1997). Comunicación educativa: enfoques y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Comunicación*, 3(1), 23–45.
- Kaplún, M. (1998). *Educación y comunicación popular*. Paidós.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. MIT Press.
- Martín, F., & Cuenca, J. (2015). *Educación patrimonial: enfoques y prácticas*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Monfort, L. (2007). Evaluación de competencias culturales en educación patrimonial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(1), 89–108.
- Moreira, M. (2019). Aprendizaje significativo y TIC en la educación patrimonial. *Revista de Innovación Educativa*, 18(2), 55–72.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Alfred A. Knopf.
- ONU. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Palacios, M. (2018). Educación patrimonial y ciudadanía: perspectivas interdisciplinarias. *Revista de Estudios Culturales*, 12(3), 77–94.
- Quijano, C. (2020). *Educación crítica y patrimonio cultural*. Editorial Universitaria.



1er Congreso
Internacional de
*Investigación en
Ciencias de la Educación*

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Innovación educativa e inclusión digital: impacto de las TIC en el desarrollo matemático y lectoescritor de estudiantes sordos

Educational Innovation and Digital Inclusion: Impact of ICT on the Mathematical and Literacy Development of Deaf Students

Mg. Jeidy Johanna Gómez Montiel

Licenciada en Matemáticas

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0043-0373>

Email: jeidyjohannag@gmail.com

Mg. Kelly Yurany Losada Montenegro

Colombia Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística; Doctoranda en Educación y Cultura Ambiental

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1570-6323>

Email: kelyurany34@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio presenta un diagnóstico sobre el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el desarrollo matemático y lectoescritor de estudiantes sordos en una institución educativa pública del suroccidente colombiano. A partir de un diseño mixto con predominio cualitativo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, observación participante y un breve cuestionario descriptivo (n estudiantes = 10; n docentes = 10; n intérpretes = 2). Los resultados muestran niveles heterogéneos de apropiación tecnológica: predominio de recursos visuales (videos en LSC, organizadores gráficos) y uso intermitente de plataformas interactivas. Se evidencian mejoras percibidas en motivación y comprensión simbólica, aunque persisten barreras relacionadas con la formación docente y la disponibilidad de materiales accesibles. Se finaliza con recomendaciones concretas para institucionalizar prácticas TIC inclusivas.

Palabras clave: TIC inclusivas; educación de sordos; aprendizaje multimodal; lectoescritura; accesibilidad digital.



ABSTRACT

This study presents a diagnostic on the pedagogical use of Information and Communication Technologies (ICT) in the mathematical and literacy development of deaf students in a public educational institution in southwestern Colombia. Using a mixed-methods design with a qualitative emphasis, semi-structured interviews, participant observation and a brief descriptive questionnaire were applied (n students = 10; n teachers = 10; n interpreters = 2). Findings reveal heterogeneous appropriation of technology: prominence of visual resources (LSC videos, graphic organizers) and intermittent use of interactive platforms. Perceived improvements in motivation and symbolic understanding are reported, while barriers persist regarding teacher training and availability of accessible materials. Recommendations are provided to institutionalize inclusive ICT practices.

Keywords: Inclusive ICT; deaf education; multimodal learning; literacy; digital accessibility.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa en contextos de diversidad lingüística exige el diseño de mediaciones pedagógicas que reconozcan la primacía de la visualidad en el aprendizaje de estudiantes sordos. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen recursos con alta capacidad semiótica para traducir conceptos abstractos a formas visuales y manipulables, lo que resulta especialmente relevante en áreas como las matemáticas y la lectoescritura (Cabero-Almenara & Palacios, 2020; Cárdenas, 2021). En Latinoamérica, avances recientes en políticas de inclusión han impulsado la incorporación de herramientas digitales, pero su uso efectivo depende de la formación docente, la pertinencia de los materiales y la articulación con lenguas de señas locales (UNESCO, 2020). Este artículo documenta un diagnóstico aplicado en una institución pública del suroccidente colombiano, con el objetivo de identificar prácticas, barreras y oportunidades en el uso de TIC para fortalecer el desarrollo matemático y lectoescritor de estudiantes sordos.

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

El marco teórico que sustenta esta investigación se ancla en tres ejes: (a) la teoría del aprendizaje multimedia; (b) el enfoque bilingüe-bicultural en la educación de sordos; y (c) los estudios latinoamericanos sobre inclusión digital. La teoría del aprendizaje multimedia (Mayer, 2014) postula que la integración coherente de palabras e imágenes facilita la comprensión y la retención para estudiantes sordos, cuya modalidad preferente es la visual, este enfoque ofrece un marco teórico robusto para la creación de secuencias didácticas multimodales. Desde la perspectiva bilingüe-bicultural, la Lengua de Señas Colombiana (LSC) debe ser concebida como lengua vehicular de aprendizaje, y no como un recurso auxiliar; su articulación con el español escrito posibilita procesos de lectoescritura más sólidos (Triana Mossos, 2019; Muñoz, 2021). En el ámbito latinoamericano, investigaciones recientes (González & López, 2022; Cárdenas, 2021) muestran que las experiencias exitosas integran videos en LSC, organizadores gráficos interactivos y actividades



colaborativas que implican tanto a estudiantes sordos como oyentes, promoviendo así intercambios interculturales y prácticas inclusivas.

METODOLOGÍA

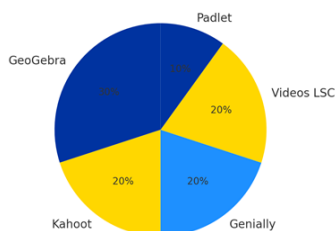
Diseño: El estudio se enmarcó en un diseño mixto con predominio cualitativo (secuencial exploratorio). Se realizó un diagnóstico para caracterizar la situación institucional y las prácticas de mediación tecnológica. Participantes: La muestra fue intencional: 10 estudiantes sordos (básica secundaria y media), 10 docentes de diversas áreas y 2 intérpretes de LSC, todos vinculados a la institución participante. Instrumentos: Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes e intérpretes, entrevistas en profundidad a los estudiantes (con apoyo de intérprete), observación participante en 12 sesiones de clase y un cuestionario breve de autoinforme para diagnosticar el uso de herramientas digitales. Procedimiento: El trabajo de campo se realizó durante seis meses, incluyendo aplicaciones piloto de recursos (videos en LSC, GeoGebra, Kahoot y actividades en Padlet). Análisis: La información cualitativa fue abordada mediante análisis de contenido temático (codificación abierta, axial y selectiva). Los datos cuantitativos descriptivos (frecuencias y porcentajes) se utilizaron para ilustrar tendencias en las gráficas incluidas en los resultados.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos del diagnóstico, organizados en torno a la apropiación de herramientas digitales, la frecuencia de uso, la percepción de su utilidad y las barreras u oportunidades identificadas. Las cifras presentadas se derivan de los instrumentos aplicados (n estudiantes = 10; n docentes = 10).

Figura 1.

Uso de Herramientas TIC por Estudiantes Sordos (n=10)



Fuente: elaboración propia (2025).

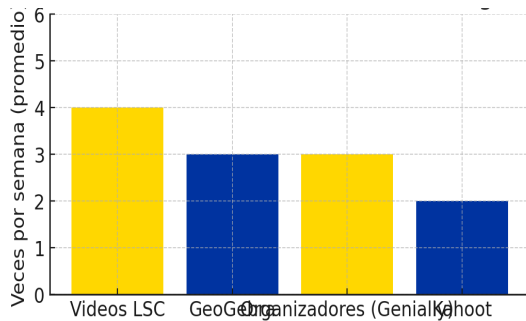
La figura 1 muestra que GeoGebra fue la herramienta más empleada (30%), seguida por Kahoot, Genially y Videos en LSC (20% cada una). Padlet se empleó de forma más limitada (10%). Esta distribución sugiere una preferencia por recursos que permiten manipulación visual (GeoGebra) y por herramientas interactivas de respuesta inmediata



(Kahoot), coherente con la necesidad de representaciones visuales dinámicas en estudiantes sordos.

Figura 2.

Frecuencia de uso semanal de recursos digitales (promedio).

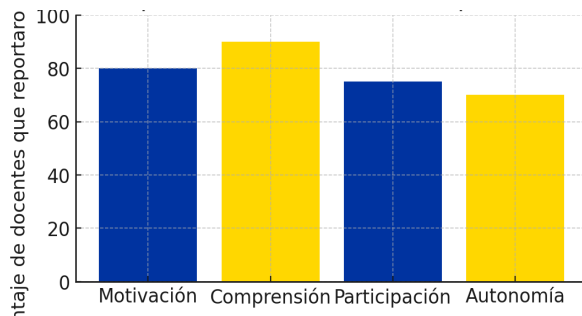


Fuente: elaboración propia (2025).

La figura 2 indica que los videos en LSC son el recurso de mayor uso, con un promedio de 4 sesiones por semana, lo cual reafirma la centralidad de la mediación en lengua de señas. La frecuencia moderada de GeoGebra y organizadores sugiere un uso pedagógico significativo, aunque todavía intermitente.

Figura 3.

Percepción docente sobre el impacto de las TIC en el aprendizaje (%).



Fuente: encuesta docente, elaboración propia (2025).

Los docentes valoran especialmente la mejora en comprensión conceptual (90%) y la motivación (80%), mientras que la autonomía y la participación también presentan efectos positivos, aunque en menor medida. Estas percepciones coinciden con las observaciones en aula y con los productos digitales analizados.

DISCUSIÓN

Los hallazgos del diagnóstico permiten sostener que la incorporación de TIC inclusivas aporta de manera significativa al proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes sordos, especialmente en la mediación de conceptos matemáticos y en la facilitación de la lectoescritura a través de la visualidad. Esto se alinea con la literatura que subraya la eficacia del aprendizaje multimodal para poblaciones con predominio visual en sus canales cognitivos (Mayer, 2014). No obstante, la evidencia también muestra limitaciones críticas: la formación docente insuficiente y la infraestructura limitada constituyen barreras que impiden escalar y sostener prácticas exitosas. Desde una perspectiva de política educativa, se requiere articular acciones formativas, inversión en conectividad y la producción colaborativa de recursos en LSC para construir una agenda de inclusión digital más robusta (UNESCO, 2020; Cárdenas, 2021).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- La mediación mediante TIC inclusivas (videos en LSC, GeoGebra y organizadores gráficos) mejora la comprensión simbólica y la motivación de estudiantes sordos.
- Es imprescindible invertir en formación docente en accesibilidad y diseño universal de aprendizaje, incluyendo competencias para crear recursos en LSC.
- Las instituciones deben priorizar la infraestructura y el acceso a dispositivos, así como promover iniciativas comunitarias para la coproducción de materiales didácticos.
- Se recomienda replicar el diagnóstico en contextos diversos y desarrollar estudios longitudinales que evalúen el impacto sostenido de intervenciones TIC inclusivas.

REFERENCIAS

- Cabero-Almenara, J., & Palacios, A. (2020). Las TIC y la educación inclusiva: retos y oportunidades para la escuela del siglo XXI. *Revista Comunicar*, 65(28), 9–18. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Cárdenas, L. (2021). Educación de sordos e inclusión digital en América Latina: una mirada crítica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 45–63.
- González, M., & López, J. (2022). Aprendizaje visual y TIC en la enseñanza de las matemáticas para estudiantes sordos. *Educación y Tecnología*, 17(3), 112–129.
- Mayer, R. E. (2014). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Triana Mossos, M. (2019). Educación para y en la diversidad: Las TIC y la enseñanza del español escrito como segunda lengua con estudiantes sordos. *Aula Urbana*, (115), 10.
- UNESCO. (2020). *Educación inclusiva y tecnologías digitales*. París: UNESCO.



Factores culturales y psicosociales que inciden en la violencia basada en género doméstico en las mujeres residentes en el municipio de Chipaque

Cultural and psychosocial factors influencing domestic gender-based violence among women living in the municipality of Chipaque

Martha Fernanda Fernández Monroy

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0693-1183>

Email: fernanda.fernandez@unad.edu.co

RESUMEN

El objetivo del proyecto es analizar los factores culturales y psicosociales que inciden en la violencia de género doméstico en las mujeres que residen en el municipio de Chipaque. El estudio es de tipo cualitativo, se llevó a cabo con mujeres residentes en el municipio. Según datos del plan de desarrollo del municipio de Chipaque las víctimas de violencia intrafamiliar, de acuerdo con el género, han sido en su mayoría mujeres, evidenciándose un crecimiento en las denuncias interpuestas entre los años 2018- 2019, para un total de 9 mujeres objeto de este delito, mientras en los hombres se han presentado entre 0 y 3 denuncias en el periodo de tiempo antes señalado. De acuerdo con las cifras anteriores, nace la necesidad de investigar, ¿Cuáles factores culturales y psicosociales inciden en la violencia de género doméstico en las mujeres que residen en el municipio de Chipaque? La muestra estuvo conformada por 55 mujeres seleccionadas mediante muestreo intencional, distribuidas en tres rangos de edad, mujeres entre los 20 y 35 años; entre los 36 y 50 años; y entre los 51 y 80 años. Esta diversidad generacional permitió explorar las transformaciones y continuidades en la vivencia de la violencia de género a lo largo del ciclo vital. Se establecieron nodos principales agrupados en dos categorías, factores culturales y factores psicosociales, desde las cuales se derivaron subcategorías como roles de género, religión, dependencia económica, miedo a denunciar, redes de apoyo y autoestima. El análisis permitió identificar patrones de sentido, divergencias generacionales y elementos estructurales que configuran la violencia en el contexto rural.

Palabras Clave: Violencia de género doméstica; factores culturales; factores psicosociales; mujer rural; masculinidad rural.



ABSTRACT

The objective of the project is to analyze the cultural and psychosocial factors that influence domestic gender-based violence against women residing in the municipality of Chipaque. The study is qualitative in nature and was conducted with women living in the municipality. According to data from the Chipaque municipal development plan, the majority of victims of domestic violence, disaggregated by gender, have been women. Reports show an increase in the number of complaints filed between 2018 and 2019, totaling nine women affected by this crime, while among men the number of complaints ranged from zero to three during the same period. Based on these figures, the need arises to investigate: Which cultural and psychosocial factors influence domestic gender-based violence against women living in the municipality of Chipaque? The sample consisted of 55 women selected through purposive sampling, distributed across three age groups: women between 20 and 35 years old; between 36 and 50 years old; and between 51 and 80 years old. This generational diversity made it possible to explore both the transformations and continuities in the experience of gender-based violence throughout the life cycle. Main nodes were established and grouped into two categories cultural factors and psychosocial factors from which subcategories emerged, such as gender roles, religion, economic dependence, fear of reporting, support networks, and self-esteem. The analysis allowed the identification of meaningful patterns, generational divergences, and structural elements that shape violence in the rural context.

Keywords: Domestic gender-based violence; cultural factors; psychosocial factors; rural women; rural masculinity.

DESARROLLO DE LA PONENCIA

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con un diseño de tipo descriptivo, orientado a analizar los factores culturales y psicosociales que inciden en la violencia de género doméstico en las mujeres que residen en el municipio de Chipaque, permitiendo la comprensión subjetiva de mujeres rurales frente a la problemática, explorando los significados que las participantes atribuyen a sus vivencias y a los factores culturales y psicosociales que las rodean.

La muestra estuvo conformada por 55 mujeres seleccionadas mediante muestreo intencional, distribuidas en tres rangos de edad, mujeres entre los 20 y 35 años; entre los 36 y 50 años; y entre los 51 y 80 años. Esta diversidad generacional permitió explorar las transformaciones y continuidades en la vivencia de la violencia de género a lo largo del ciclo vital. La recolección de la información se llevó a cabo por medio de técnicas como lo fueron la entrevista a profundidad y grupos focales. Las entrevistas se guiaron por un cuestionario semiestructurado que abordó dimensiones como experiencias de violencia, percepción de género, roles familiares, sexualidad, redes de apoyo y relación con las instituciones. Los grupos focales permitieron contrastar y enriquecer las narrativas individuales a través de la interacción colectiva.

Los datos fueron sistematizados y analizados con el software Atlas.ti, utilizando codificación abierta y categorización temática. Se establecieron nodos principales



agrupados en dos categorías, factores culturales y factores psicosociales, desde las cuales se derivaron subcategorías como roles de género, religión, dependencia económica, miedo a denunciar, redes de apoyo y autoestima. El análisis permitió identificar patrones de sentido, divergencias generacionales y elementos estructurales que configuran la violencia en el contexto rural.

Durante todo el proceso se garantizó el cumplimiento de los principios éticos de la investigación con seres humanos, respetando la confidencialidad, el consentimiento informado, el anonimato y la voluntariedad de las participantes, en concordancia con los lineamientos éticos de la Universidad nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la normativa colombiana vigente.

Desde la focalización de la población se implementaron diversas estrategias participativas diseñadas para fomentar un diálogo intercultural inclusivo. Las entrevistas permitieron identificar factores culturales como el machismo, la autoridad masculina en el hogar, el rol tradicional de la mujer y la influencia religiosa en la tolerancia al maltrato. En cuanto a los factores psicosociales, se destacaron el miedo a denunciar, la dependencia económica, la falta de apoyo institucional y comunitario, y la baja autoestima. Se evidenció una tendencia generacional; las mujeres mayores tienden a aceptar roles tradicionales, mientras que las más jóvenes expresan deseos de autonomía.

El análisis de las entrevistas, codificadas a través de Atlas.ti, permitió identificar patrones discursivos que revelan cómo las mujeres del municipio de Chipaque perciben, comprenden y experimentan la violencia de género doméstica. Las categorías más recurrentes fueron los roles de género tradicionales, las creencias culturales, la religión, la dependencia económica, el miedo a denunciar, la falta de redes de apoyo y la baja autoestima. A continuación, se describen estas categorías junto con citas textuales que ilustran su manifestación en la vida cotidiana.

Uno de los factores más mencionados fue la existencia de los roles tradicionales, donde la mujer es concebida como cuidadora y el hombre como autoridad. Una de las entrevistadas expresó “Yo me quedaba callada, porque me enseñaron que la mujer debe respetar al marido y no responderle”. Esta afirmación muestra cómo se interioriza el papel de la sumisión como parte del deber femenino. Otra participante señaló, “El hombre es el que lleva la batuta, así me criaron”, evidenciando la transmisión intergeneracional de estos esquemas.

En cuanto a las creencias culturales, varias mujeres señalaron que fueron educadas en un entorno de violencia física, siendo aceptada como parte de la crianza, “A uno lo criaron con palos en las costillas a toda hora, eso era lo normal”. Este tipo de discurso refleja la naturalización de la violencia como método de corrección y disciplina, legitimando comportamientos que, en contextos de derechos humanos, son considerados abusivos.

La religión también fue un componente relevante en la justificación de la violencia. Algunas mujeres indicaron que su fe le impedía cuestionar las situaciones vividas, “Yo soy católica a morir, me casé por la iglesia y me dijeron que era para toda la vida, así que



aguanté”. En estos relatos, la religión aparece como un dispositivo de control simbólico que promueve la permanencia en las relaciones disfuncionales violentas bajo el mandato del sacrificio.

La dependencia económica surgió como una de las principales barreras para salir de las relaciones abusivas. Una entrevistada comentó, “No tenía dónde ir ni cómo mantener a mis hijos, por eso me quedé con él”. Este testimonio pone en evidencia cómo la falta de autonomía financiera refuerza la permanencia en contextos de violencia de género doméstico.

El miedo a denunciar se repitió en múltiples relatos, una participante afirmó “¿Y si lo denuncio y después me hace algo peor? Mejor me quedo callada”. Esta percepción muestra la falta de garantías de protección, sumada a la desconfianza en las instituciones locales. Además, algunas mujeres manifestaron que al denunciar fueron juzgadas por la comunidad, “la gente empieza a decir que uno se lo buscó, que por algo fue”.

Otro factor mencionado fue la ausencia de redes de apoyo; algunas participantes señalaron que ni la familia, ni la comunidad ofrecieron respaldo ante el maltrato, “Uno se siente sola, no tiene a quién acudir, todo el mundo lo ve como normal”. Esta soledad social profundiza la sensación de impotencia y contribuye a que se siga perpetuando la violencia de género.

Los hallazgos confirman que la violencia de género doméstico en Chipaque está determinada por estructuras patriarcales naturalizadas. La falta de instituciones efectivas y la presión social limitan la denuncia y perpetúan el ciclo de violencia. Sin embargo, el cambio generacional muestra que los procesos educativos y de concienciación pueden ser herramientas poderosas para transformar la cultura de la violencia.

Coincidiendo con la ONU Mujeres (2021), se resalta la necesidad de intervenciones diferenciales en territorios rurales. Se identificaron similitudes con estudios previos en América latina (Guevara, 2018; Illescas et al., 2018; Bravo, 2022), donde factores como el miedo, la religión, el rol materno y la dependencia económica son recurrentes. Estas variables estructuran esquemas mentales que legitiman el maltrato y frenan la autonomía femenina.

Los resultados evidencian una estructura de violencia que va más allá de los actos individuales, consolidándose como un fenómeno sistemático inscrito en la cultura local. Como afirma Bourdieu (2000), la dominación masculina se perpetúa mediante estructuras simbólicas que legitiman la desigualdad, y estas se evidencia claramente en la manera en que las mujeres de Chipaque describen sus experiencias de vida.

La recurrencia de los roles tradicionales de género en los discursos indica que la violencia está normalizada y, en muchos casos, invisibilizada. Esta naturalización coincide con lo descrito por Bonino (2006), quien señala que los micromachismos funcionan como mecanismos de control aceptados socialmente, dificultando su identificación como violencia.



Desde la perspectiva psicosocial, la dependencia económica y el aislamiento son determinante clave. Como plantea Heise (1998), la violencia debe comprenderse desde un enfoque ecológico, donde se cruzan variables individuales, sociales y contextuales. En este sentido, el miedo y la falta de redes de apoyo revelan que las mujeres rurales se enfrentan a múltiples barreras estructurales que dificultan su salida del ciclo de violencia.

La influencia religiosa, aunque para algunas mujeres representan un factor de resiliencia, en la mayoría refuerza la idea de sacrificio y permanencia con el agresor. Según Illescas et al., (2018), en contextos rurales latinoamericanos, la religión y la tradición familiar cumplen un papel doble, sostienen vínculos, pero también legitiman el sometimiento.

Uno de los hallazgos se relaciona con la violencia institucional y el miedo persistente de las víctimas a denunciar. Las mujeres entrevistadas mencionaron la desconfianza hacia las entidades encargadas de brindar protección y justicia, señalando experiencias previas de revictimización, indiferencia o demora en la atención. Según Nieto et al., (2022), la violencia institucional se configura cuando las respuestas del estado, en lugar de garantizar derechos, profundizan la exclusión, el silencio y la impunidad. Esta forma de violencia se agudiza en contextos rurales, donde las mujeres enfrentan barreras geográficas, culturales y administrativas para acceder a la justicia. El miedo a denunciar no solo lo origina el temor al agresor, sino también en la percepción que se tiene de las instituciones.

Mas allá de las agresiones físicas, verbales o psicológicas, las siguen siendo vulneradas en sus derechos fundamentales. La falta de acceso a información sobre derechos sexuales y reproductivos, sumado a los imaginarios sociales que invisibilizan la violencia sexual dentro de las relaciones sexo afectivas, perpetúan situaciones de abuso sostenidas en el tiempo (Illescas et al., 2018; ONU Mujeres, 2021). Esta dimensión de la violencia requiere ser visibilizada y aborda como una prioridad en las políticas públicas, con acciones concretas de sensibilización comunitaria y formación institucional en el respeto de la autonomía de las mujeres.

La investigación realizada confirma la hipótesis de que existen factores culturales y psicosociales que naturalizan y sostienen la violencia de género doméstico en el municipio de Chipaque. Se requiere fortalecer las rutas de atención, promover el empoderamiento económico y sociales de las mujeres, y generar procesos educativos comunitarios con enfoque de género para prevenir la transmisión intergeneracional de la violencia. Las intervenciones deben contemplar el papel de la masculinidad rural y la transformación de los imaginarios culturales que siguen normalizando la jerarquía de género en el ambiente familiar.



BIBLIOGRAFÍA

- Ayala-Carrillo, M. D. (2007). *Masculinidades en el campo*. Ra Ximhai, 3(3),739-761.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130306>
- Bonino, L. (2006). *Los micromachismos: La violencia invisible en la pareja*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, España.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bravo, J. (2022). Factores psicosociales que inciden en la permanencia de mujeres en relaciones sentimentales con violencia doméstica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(2), 116–127. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.02.007>
- Concejo Municipal de Chipaque. (2020). Plan de Desarrollo Chipaque 2020-2023. <http://www.chipaquecundinamarca.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-chipaque-20202023>
- Guevara, L. (2018). Factores sociales, culturales y personales que influyen en la violencia de género. *Revista Ciencia y Desarrollo*, 23(3), 113-128.
- Heise, L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence Against Women*, 4(3), 262-290.
- Illescas, J., Martínez, L., & Carranza, S. (2018). Factores socioculturales que influyen en mujeres víctimas de violencia intrafamiliar. *Revista de Psicología Aplicada*, 20(2), 45-60.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2009-2014). Masatugó 2009-2014. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en mujeres en Colombia. Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.
- Lancheros, C. (2017). *Mujeres rurales en Colombia. Mujer rural y Derecho a la tierra América Latina y Caribe*. https://d3o3cb4w253x5q.cloudfront.net/media/documents/20171001.informe_mujer_esrurales_col_1.pdf
- Nieto, M., Mendoza, R., & López, A. (2022). Violencia institucional hacia mujeres víctimas de violencia de género: barreras en el acceso a la justicia. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 33(1), 45–60.
- ONU Mujeres. (2021). *Violencia contra las mujeres rurales: Obstáculos y retos*. <https://www.unwomen.org/>



- Oyervide, J. (2014). Construcción de una escala de violencia intrafamiliar, Cuenca Ecuador. *Ciencias médicas*, pp 32–33.
- Rodríguez, C., & Suárez, N. (2020). Violencia de género en contextos rurales colombianos. *Revista Colombiana de Sociología*, 43(2), 115-132.
- Ruano Chilito R. B., y Portilla Aux, L. M. (2019). *Análisis de los factores socioculturales y familiares que inciden en la violencia intrafamiliar en 5 casos de madres de familia presentados en la Comisaría de Familia de Popayán en el primer periodo de 2019*. [Tesis de Pregrado, Fundación Universitaria de Popayán]. <http://unividafup.edu.co/repositorio/files/original/c16132c0cd2ff5ac489cf6cb448913bf.pdf>
- Vargas, A. (2020) *Informe: violencias basadas en género contra mujeres rurales. Mujer rural y Derecho a la tierra América Latina y Caribe*. http://www.mujertierrayterritorio.org/wpcontent/uploads/2020/03/MUJERES-RURALES-COLOMBIA_Profundizaci%C3%B3n-VBG.pdf



Alfabetización Digital en Adultos Mayores: Inclusión y Redes de Conocimiento Comunitario

Digital Literacy for Older Adults: Inclusion and Community Knowledge Networks

Fernando Rincón Coral

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5174-8033>

Email: luisf.rincon@unad.edu.co

María García Santiago

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-5819-2100>

Email: nancy.garcia@unad.edu.co

RESUMEN

Las CIPAS Territorial en el corregimiento de Chinauta departamento de Cundinamarca se diseñó como una iniciativa pedagógica orientada a cerrar la brecha digital que se refleja en la población adulto mayor, históricamente excluida de los procesos de alfabetización tecnológica, este proyecto se enmarca en los principios del Modelo Heutagógico Unadista Solidario 5.0, que reconoce al docente como h-mediador, facilitador e innovador capaz de integrar conocimientos académicos y saberes territoriales mediante la difusión colectiva del conocimiento, teniendo como propósito principal promover la inclusión social y fortalecer la autonomía de los participantes mediante el desarrollo de competencias digitales esenciales para la vida cotidiana. El proceso de formación se estructuró en siete encuentros presenciales que combinaron estrategias de reflexión, sensibilización e instrucción práctica abordando habilidades fundamentales como el uso del celular, manejo del computador, navegación en Internet, mensajería digital y búsqueda de información en línea, la metodología aplicada se fundamentó en pedagogías mediadas, aprendizaje significativo y un enfoque participativo que consideró las historias de vida, experiencias previas y ritmos individuales de aprendizaje de los adultos mayores.

Los resultados muestran un progreso considerable en competencias tecnológicas: el uso del celular pasó del 10 % al 85 %, el manejo del computador del 5 % al 75 % y el acceso



a Internet del 8 % al 80 %, a nivel cualitativo, los participantes reportaron mayor confianza en sus capacidades, sentido de inclusión y motivación para continuar aprendiendo sobre temáticas avanzadas como redes sociales, marketing digital e inglés para turismo. Esta experiencia evidenció que la inclusión digital articulada a prácticas pedagógicas constructivistas, no solo contribuye al desarrollo técnico de los participantes, sino que también fortalece la identidad comunitaria, dignifica el aprendizaje en la adultez y consolida el territorio como un aula viva, asimismo, reafirma el compromiso de la UNAD como institución promotora de innovación educativa y transformación social en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente los relacionados con educación de calidad, reducción de desigualdades y comunidades sostenibles.

Palabras Clave: Inclusión social; Aprendizaje activo; Educación de adultos; Innovación pedagógica; Desarrollo comunitario.

ABSTRACT

The Territorial CIPAS in the Chinauta district was designed as a pedagogical initiative aimed at closing the digital divide among the older adult population, historically excluded from technological literacy processes. This project is framed within the principles of the Unadista Solidario 5.0 Heutagogical Model, which recognizes the teacher as a h-mediator, facilitator, and innovator capable of integrating academic and territorial knowledge through the collective dissemination of knowledge. Its main purpose is to promote social inclusion and strengthen participants' autonomy by developing essential digital skills for everyday life. The training process was structured into seven in-person meetings that combined reflection, awareness-raising, and practical instruction strategies, addressing fundamental skills such as cell phone use, computer skills, internet navigation, digital messaging, and online information search. The methodology applied was based on mediated pedagogies, meaningful learning, and a participatory approach that considered the life stories, previous experiences, and individual learning rhythms of older adults.

The results show considerable progress in technological skills: cell phone use increased from 10% to 85%, computer skills from 5% to 75%, and internet access from 8% to 80%. At a qualitative level, participants reported greater confidence in their abilities, a sense of inclusion, and motivation to continue learning about advanced topics such as social media, digital marketing, and English for tourism. This experience demonstrated that digital inclusion, combined with constructivist pedagogical practices, not only contributes to participants' technical development but also strengthens community identity, dignifies learning in adulthood, and consolidates the territory as a living classroom. It also reaffirms UNAD's commitment as an institution promoting educational innovation and social transformation in line with the Sustainable Development Goals (SDGs), particularly those related to quality education, reducing inequalities, and sustainable communities.



Keywords: Social inclusion; Active learning; Adult education; Pedagogical innovation; Community development.

DESARROLLO DE LA PONENCIA

La experiencia de las CIPAS Territorial en Chinauta Cundinamarca surge a partir de la identificación de una brecha digital significativa que afecta a la población adulta mayor, limitando su capacidad para interactuar con herramientas tecnológicas y participar de manera activa en la sociedad contemporánea, esta situación no solo restringe el acceso a información y servicios, sino que también incide en la autonomía personal, la comunicación con familiares y la participación ciudadana, en concordancia con el Modelo Heutagógico Unadista Solidario 5.0, la UNAD se propone transformar esta realidad mediante un proceso pedagógico que integra inclusión social, innovación educativa y gestión colectiva del conocimiento.

La experiencia se estructuró en siete encuentros presenciales realizados en el salón comunal de Chinauta y en la sala Maloka del CEAD Fusagasugá, diseñados bajo un enfoque de aprendizaje significativo, mediaciones pedagógicas activas y estrategias participativas, el equipo interdisciplinario estuvo conformado por docentes de diversas escuelas tales como 4 docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), un docente de la Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería (ECBTI), un docente de la Vicerrectoría de Inclusión Social para el Desarrollo Regional y la Proyección Comunitaria (VIDER), 2 monitoras del Observatorio Inter sistémico Regional (OIR) y estudiantes en práctica pedagógica, garantizando un acompañamiento integral.

Cada sesión contempló momentos de sensibilización, instrucción práctica y reflexión colectiva. Se abordaron habilidades como el uso del celular, manejo de computador, navegación segura en Internet, uso de aplicaciones de mensajería y acceso a plataformas digitales básicas, el proceso pedagógico se sustentó en referentes teóricos como Vygotsky (1979) y Freire (2006), quienes plantean el aprendizaje como construcción social y crítica, y en lineamientos internacionales de alfabetización digital promovidos por la UNESCO (2022).

El rol del docente fue resignificado en consonancia con el Modelo Heutagógico Unadista Solidario 5.0, dejó de ser únicamente un transmisor de información para convertirse en h-mediador, diseñador de experiencias inclusivas y promotor de redes de aprendizaje comunitarias, a través de metodologías activas y herramientas tecnológicas adaptadas, el equipo docente logró integrar saberes académicos y contextuales, potenciando la co-creación de conocimiento con los



participantes, este ejercicio fomentó la confianza y participación de los adultos mayores, quienes asumieron un rol protagónico en su proceso de aprendizaje.

A lo largo de las siete sesiones de las CIPAS Territorial “Alfabetización digital para adultos mayores en Chinauta Cundinamarca” se evidenció un impacto significativo tanto en el desarrollo de habilidades tecnológicas como en la dimensión emocional, social y pedagógica de los participantes, lo que permitió analizar el proceso desde una perspectiva integral, en la que se articulan la participación comunitaria, el avance en competencias digitales y la percepción subjetiva de los participantes frente al aprendizaje.

Tabla 1

Participación por sesión

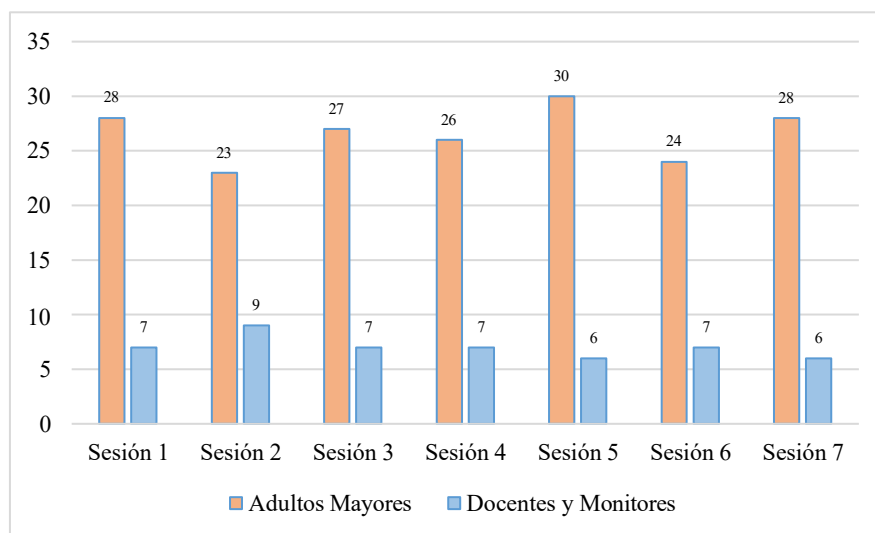
Sesión	Asistentes Totales	Adultos Mayores Docentes y Monitores
Sesión 1	35	28 7
Sesión 2	32	23 9
Sesión 3	34	27 7
Sesión 4	33	26 7
Sesión 5	36	30 6
Sesión 6	31	24 7
Sesión 7	34	28 6

Nota: Elaboración propia.



Figura 1

Participación por sesión



Nota. Elaboración Propia

En términos cuantitativos, la asistencia promedio por sesión fue de 33 personas, con un mínimo de 31 vista en la sesión 6 y un máximo de 36 en la sesión 5, de este total, aproximadamente 26 adultos mayores acudieron a cada encuentro, reflejando un índice de retención del 86%, la presencia constante del equipo de docentes y monitores de la UNAD entre 6 y 9 personas por sesión permitió asegurar acompañamiento permanente y una adecuada atención a los participantes en cada fase del proceso, este dato representa no solo una adecuada logística, sino también un compromiso institucional siendo esta una clave en procesos de educación popular (Freire, 2006).

En términos de impacto, los adultos mayores no solo aprendieron a usar dispositivos electrónicos, sino que desarrollaron mayor autonomía para realizar gestiones personales, comunicarse con familiares y acceder a contenidos en la nube, también expresaron interés por continuar en estos procesos, mencionando temas como el inglés, el turismo digital, el uso de redes sociales y el diseño de estrategias para promover sus productos y servicios locales.



Tabla 2

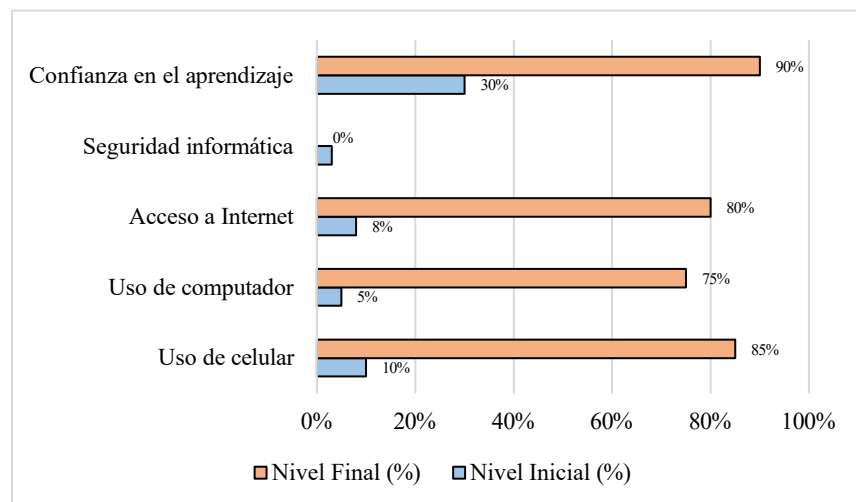
Progreso en competencias digitales

Aspecto Evaluado	Nivel Inicial (%)	Nivel Final (%)
Uso de celular	10%	85%
Uso de computador	5%	75%
Acceso a Internet	8%	80%
Seguridad informática	3%	0%
Confianza en el aprendizaje	30%	90%

Nota: *Elaboración propia.*

Figura 2

Progreso en competencias digitales



Nota. *Elaboración propia.*

Además, los resultados de la evaluación del progreso en competencias digitales representa un aumento sustancial en el dominio de habilidades básicas, por ejemplo, el uso del celular pasó de un 10% de comprensión al inicio a un 85% al final del proceso, del mismo modo, el uso del computador presentó una mejora del 5% al 75% y el acceso a internet subió del 8% al 80%, reflejando variaciones de comportamiento evidente en los adultos mayores, quienes manifestaron sentirse más seguros y capaces de interactuar con tecnologías que



anteriormente les eran ajenas, como lo señala la UNESCO (2022), el acceso equitativo a las TIC en adultos mayores fortalece la autonomía personal, el ejercicio de derechos y el acceso a servicios esenciales.

En el campo emocional y/o subjetivo, los participantes manifestaron sentirse valorados, incluidos y reconocidos como sujetos capaces de aprender, esta vinculación de su papel en la comunidad fue uno de los logros más relevantes del proceso ya que muchos expresaron haber creído que por su edad, no eran aptos para adquirir competencias tecnológicas, describiendo que el ambiente generado durante los encuentros fue cordial, afectuoso y acorde con los ritmos individuales, lo cual favoreció la confianza y la disposición al aprendizaje.

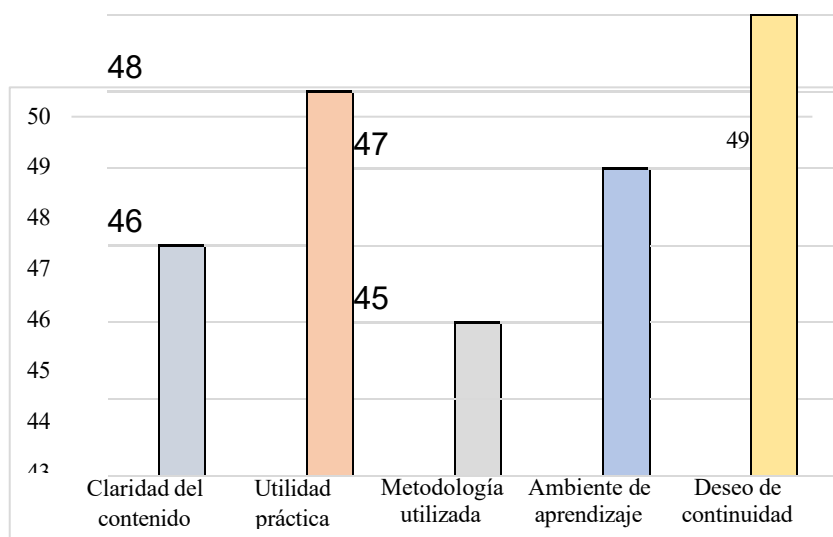
Tabla 3

Nivel de satisfacción de los participantes

Ítem de Evaluación	Puntaje promedio (1-5)
Claridad del contenido	4.6
Utilidad práctica	4.8
Metodología utilizada	4.5
Ambiente de aprendizaje	4.7
Deseo de continuidad	4.9

Figura 3

Nivel de satisfacción de los participantes



Nota. Elaboración Propia

Esta dimensión subjetiva del aprendizaje fue evaluada mediante encuestas de satisfacción, en las que los participantes calificaron aspectos como la claridad del contenido (4.6/5), la utilidad práctica (4.8/5), la metodología utilizada (4.5/5), el ambiente de aprendizaje (4.7/5) y el deseo de continuar con la formación (4.9/5), estos resultados no solo demuestran el acierto metodológico del proceso, sino que reflejan el impacto positivo en el sentir de los adultos mayores, como sugiere Coll (2004), la construcción de ambientes positivos de aprendizaje es fundamental para activar la zona de desarrollo próximo y superar las barreras psicológicas al aprendizaje, sobre todo en poblaciones que históricamente han sido marginadas del ámbito tecnológico.

Por otro lado, se recopilaron testimonios orales y escritos durante las sesiones donde los participantes expresaron haber redescubierto su capacidad de aprender, perdiendo el miedo a interactuar con dispositivos digitales manifestando que antes se sentían inútiles frente a la tecnología, pero ahora pueden enviar mensajes por WhatsApp, tomar fotos, hacer llamadas de video, buscar información sobre salud y entretenimiento, e incluso realizar gestiones básicas en línea, lo que evidencia una transformación subjetiva profunda, donde la educación se convierte en una herramienta de dignificación (Freire, 2006; Vygotsky, 1979).



IMPACTO Y PROYECCIÓN

La relación entre territorio y aprendizaje es un elemento clave del análisis, pues el hecho de que todas las sesiones se realizaran en el salón comunal de Chinauta facilitó una apropiación del espacio por parte de los participantes convirtiéndose en un centro de aprendizaje, encuentro e intercambio. Escobar (2010) propone que el territorio no debe ser entendido únicamente como un espacio físico, sino como un lugar de resultados, identidad y acción colectiva, teniendo en cuenta que el territorio se consolida como el aula viva que fortalece el vínculo entre comunidad y universidad, facilitando procesos de confianza, corresponsabilidad y apropiación social del conocimiento.

El enfoque metodológico de las CIPAS resultó clave para los logros alcanzados, la división de las sesiones en momentos de sensibilización, trabajo práctico y reflexión evaluativa permitió que el aprendizaje fuera relevante y de impacto, además, el uso de materiales visuales, dinámicas grupales, historias ilustradas y herramientas digitales accesibles, potenció el interés y la comprensión, según la teoría del aprendizaje situado, el conocimiento se construye con mayor eficacia cuando se desarrolla en contextos auténticos y con sentido para el aprendiz (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Durante las sesiones finales, los adultos mayores manifestaron interés por seguir aprendiendo, solicitando módulos complementarios sobre marketing digital, inglés básico para turismo, creación de contenidos para redes sociales y manejo de plataformas gubernamentales reflejando que la alfabetización digital no debe ser un proceso único o aislado, sino parte de una ruta de formación que permita a la población adulta mayor involucrarse plenamente en el entorno digital, como lo señala Castells (2006), el acceso a la tecnología es un prerrequisito para la ciudadanía en la era de la información.

En cuanto al impacto colectivo, la comunidad expresó sentirse respaldada por la UNAD y valoró la cercanía de los docentes y monitoras lo que permitió reforzar la confianza, generar redes de apoyo y promover la solidaridad entre pares, la proyección social de la universidad fue ampliamente reconocida como un acto transformador, y muchos participantes solicitaron que los encuentros de las CIPAS se realicen con mayor frecuencia.

En este sentido, los resultados obtenidos reflejan que la experiencia desarrollada fue exitosa superando las expectativas tanto de los participantes como del equipo líder de actividad, se logró una alta participación, con asistencia constante durante las siete sesiones demostrando el interés por parte de los adultos mayores por aprender y vincularse con la cultura digital, además, se observaron avances concretos en el manejo básico del celular, el acceso a aplicaciones de mensajería, el uso de herramientas como la cámara, la configuración del equipo y la navegación en línea.

El impacto de la experiencia trasciende la adquisición de habilidades tecnológicas, se evidenció un fortalecimiento del tejido social, la dignificación del rol de los adultos mayores y la consolidación del territorio como aula viva, además, se promovió la creación de redes de apoyo y la continuidad de procesos de alfabetización digital que respondan a las necesidades emergentes de la comunidad, la proyección futura incluye el diseño de módulos complementarios, la ampliación de la cobertura y la integración de experiencias similares en otros territorios.

BIBLIOGRAFÍA

Castells, M. (2006). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red. Alianza Editorial.

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y práctica educativa. Editorial Paidós.

Escobar, A. (2010). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. CLACSO.

Freire, P. (2006). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

UNAD. (2024). Lineamientos estratégicos de las CIPAS Territoriales. Vicerrectoría de Inclusión Social para el Desarrollo Regional y la Proyección Comunitaria.

UNESCO. (2022). Marco de competencias digitales para educadores. <https://unesdoc.unesco.org>

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

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://sdgs.un.org/goals>



Inteligencia artificial y neuropsicología educativa: hacia pedagogías mediadas más inclusivas

Artificial intelligence and educational neuropsychology: towards more inclusive mediated pedagogies

Mirna Paola Gaitán Láinez

Psicóloga clínica Universidad Panamericana

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9414-2040>

Email: psico.paolagaitan@gmail.com

RESUMEN

En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); el número 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La Inteligencia Artificial (IA) puede contribuir al logro de este objetivo si se implementa con un diseño consciente y ético, priorizando la personalización, la atención a la diversidad y el acceso en contextos con limitaciones docentes. Las pedagogías mediadas por IA transforman la enseñanza mediante tutores inteligentes, asistentes de clase y análisis predictivo, sin perder la intencionalidad pedagógica. Asimismo, la educación inclusiva mediada digitalmente utiliza tecnologías para responder a diferencias culturales, lingüísticas y cognitivas. El rol docente y el rol tutor adquieren nuevas dimensiones: el primero diseña experiencias significativas y el segundo acompaña el proceso formativo con orientación y apoyo emocional. La IA se plantea como un asistente que amplía la capacidad docente, sin sustituirla, siempre que sea entrenada y supervisada críticamente. Entre los principios de un diseño pedagógico inclusivo destacan: priorizar los propósitos educativos sobre la tecnología, aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), fomentar el co-diseño entre docentes y estudiantes, y fortalecer la formación digital e inteligencia artificial.

Aplicaciones prácticas incluyen personalización del aprendizaje, traducción automática, Text-to-Speech (TTS) y glosarios interactivos para apoyar la diversidad lingüística. No obstante, es necesario regular aspectos éticos como privacidad, sesgos y validez de las evaluaciones automatizadas. En síntesis, la IA debe ser una herramienta



que promueva una educación centrada en el estudiante, con conciencia, equidad e integridad académica.

Palabras Clave: Inteligencia; Artificial; Neuropsicología; Educación; Pedagogías; Mediación.

ABSTRACT

In 2015, the United Nations General Assembly approved the Sustainable Development Goals (SDGs); Goal 4 seeks to ensure inclusive, equitable, and quality education for all. Artificial Intelligence (AI) can contribute to achieving this goal if implemented through conscious and ethical design, prioritizing personalization, attention to diversity, and access in contexts with limited teaching resources. AI-mediated pedagogies transform teaching through intelligent tutors, classroom assistants, and predictive analytics, while maintaining pedagogical intentionality. Likewise, digitally mediated inclusive education employs technology to address cultural, linguistic, and cognitive differences. The roles of teacher and tutor acquire new dimensions: the former designs meaningful learning experiences, while the latter guides and emotionally supports students. AI functions as an assistant that enhances teaching capacity without replacing it, provided it is critically trained and supervised. Principles of inclusive pedagogical design include prioritizing educational purposes over technology, applying the Universal Design for Learning (UDL) framework, promoting co-design among teachers and students, and strengthening digital and AI literacy.

Practical applications include personalized learning, automatic translation, Text-to-Speech (TTS), and interactive glossaries to support linguistic diversity. However, ethical aspects such as privacy, bias, and the validity of automated assessments must be regulated. In summary, AI should serve as a tool that fosters a student-centered education grounded in awareness, equity, and academic integrity.

Keywords: Intelligence; Artificial; Neuropsychology; Education; Pedagogies; Mediation.

DESARROLLO DE LA PONENCIA

La Asamblea General de las Naciones Unidas, durante 2015, aprobó los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el número 4, específicamente se centra en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida”, hoy en día la Inteligencia Artificial (IA), puede acelerar el logro de la educación inclusiva y el alcance de este objetivo, esto solo si, se usa con diseño consciente, por ejemplo, personalización para diversidad, apoyo a necesidades educativas especiales y ampliación de recursos a contextos con escasez docente.



Para conseguirlo, debemos conocer los conceptos clave de un nuevo desarrollo pedagógico y andragógico digitalizado y poderlo aplicarlo, a su vez, en funciones operativas, es decir enseñar a través de estrategias prácticas y contextualizadas. Algunos conceptos clave que debemos conocer son sobre las Pedagogías mediadas por IA, ya que estas son prácticas didácticas donde la IA modifica, informa o automatiza elementos del diseño curricular, instrucción, evaluación o retroalimentación, manteniendo la intencionalidad pedagógica. (ej.: tutores inteligentes, asistentes de clase, análisis predictivo del aprendizaje).

En este sentido, resalta el concepto de Educación inclusiva mediada digitalmente, es decir uso de tecnologías para garantizar que los curso u oferta educativa, responda a la diversidad de capacidades, idiomas, contextos culturales, socioeconómicos, entre otros. En consecuencia, la pedagogía y andragogía ya no son campos únicos del pedagogo y andragogo respectivamente, sino de otros profesionales como ingenieros en sistemas, para la creación tanto de plataformas académicas y administrativas. En donde resaltan los Sistemas de Tutoría Inteligente (ITS) y plataformas adaptativas, con lo que se propone que la IA bien puede complementar la labor docente, como un recurso de apoyo, como un asistente.

Se debe hacer hincapié, que la eficacia de dicho “asistente”, depende en gran medida de su entrenamiento, es decir mientras más se utilice en ciertos temas, los contenidos que generan serán más específicos, más profundos y mientras más esté sujeto a correcciones por la parte del docente o profesional, más especializado se volverá en ese tema. Esto de ninguna manera indica que reemplazará al profesional, sino será un asistente competente entrenado, siendo un reflejo de su entrenador para los usos que este lo entrene.

Se tratará ahora el tema del rol docente y del rol tutor, el primero siendo un profesional competente en el proceso de enseñanza aprendizaje, sea dentro o fuera del aula, o en una educación formal o informal. Mientras que el tutor, como lo indica Mejía (2025), tiene una función más orientadora y de *companion*, el cual, en procesos de enseñanza superior, opera como una acompañante, quien orienta, y asume un papel que involucra manejo emocional y de formación a la vez. Adicionalmente crear un pensamiento crítico en el estudiante se vuelve fundamental, por lo que el docente se asume el rol de un diseñador o creador de experiencias, si logra esta competencia, relega a la IA a un estatus de herramienta sin usurpar las competencias cognitivas y dinámicas que supone el potencial humano.

Existen principios de diseño pedagógico que se pueden considerar para tomar a la IA como una herramienta inclusiva. En primer término, hablaremos de priorizar los propósitos pedagógicos, de tal manera que estos estén tan claro y bien definidos que la tecnología responda a ellos y no al revés. Un segundo principio sería utilizar el enfoque



educativo de Diseño Universal para el aprendizaje como un guía, considerando diversidad de estilos de aprendizaje, las distintas capacidades y necesidades de los estudiantes. Fomentando el pensamiento crítico y la expresión de pensamiento y acción contextualizada a su entorno.

El tercero emerge como un concepto que se pueda involucrar de manera efectiva, este es el Co-diseño, significa involucrar docentes, estudiantes en función de sus entornos, para diseñar estrategias, herramientas de forma conjunta que se puedan probar, validar y publicar para la mejora de la comunidad, viéndolo desde esta perspectiva puede significar una manera de impactar el contexto aplicando, significa el ser humano poniendo en ejercicio todas sus capacidades, haciendo del aprendizaje una experiencia real.

Como cuarto principio la formación en el conocimiento y uso de la IA significa estudiantes y docentes comprendiendo y aplicando la IA, poniéndola a prueba, entrenándola y utilizándola a favor del aprendizaje integrativo. Es necesario mencionar que este ejercicio debe renovarse debido a la velocidad del avance tecnológico. Algunas aplicaciones prácticas y ejemplos de su uso en el aula, que interesa a este escrito dejar claras son: la personalización de la formación, para ello el docente debe conocer a su grupo, por lo tanto, saber sus necesidades. Cuando el ser humano alivia sus necesidades, ese aprendizaje se vuelve para la vida.

En países como Guatemala, es imprescindible pensar en un soporte tecnológico para la diversidad lingüística y comunicativa. Por ejemplo, traducción con subtítulo automático, Text to Speech, con glosarios interactivos, para estudiantes con distintas capacidades lingüísticas. En definitiva, una accesibilidad aumentada: conversión texto-voz, reconocimiento de voz para estudiantes con dificultades motrices, interfaces conversacionales que sirven de andamiaje.

La IA, debe figurar como un asistente par el docente: dentro de sus asignaciones estaría, la generación de actividades diferenciadas, rúbricas, agrupamientos didácticos, análisis de progreso por cohortes para focalizar intervención. Así como generar de manera adaptativa evaluaciones formativas y detección temprana de riesgos, como modelos predictivos de abandono o rezago que orientan intervenciones, estos como todos los sistemas deben ser previamente validados.

Para concluir no podemos dejar de lado algunos riesgos y desafíos que necesitan un marco de regulación. Dentro de estos aspectos se encuentra la privacidad y protección de datos, la validez de herramientas de evaluación automatizada, sesgos en las actividades que no consideren la equidad al momento de la evaluación. Todo lo anterior apunta a una educación centrada en el estudiante, formándolo principalmente con conciencia, autonomía e integridad académica. No dejando de lado las políticas públicas



e institucionales al margen de la correcta aplicación de las nuevas tecnologías para el bien de la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

CAST. (s. f.). AI & UDL resources: UDL Product Certification [Guía para accesibilidad y diseño inclusivo]. Center for Applied Special Technology. <https://www.cast.org>

European Union (EU). (2024). *AI Act: Annex III – Sistemas de alto riesgo relacionados con la educación*. Diario Oficial de la Unión Europea. <https://eur-lex.europa.eu>

Khan Academy. (2024). *Khanmigo: Asistente de aprendizaje con inteligencia artificial* [Caso práctico]. <https://www.khanacademy.org>

Meta-análisis sobre ITS y resultados de aprendizaje. (s. f.). *Revista de la Asociación Americana de Psicología (APA)*.

Naciones Unidas. (2015). *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025).

What should teachers teach and students learn in a future of powerful AI?

OECD Publishing. <https://www.oecd.org>

UNESCO. (2023). *Artificial intelligence in education: Orientaciones y marco para políticas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org>

Naciones Unidas. (2015). *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>



Estrategias Mediadas por TIC, para fortalecer la comprensión de los números reales en estudiantes de séptimo grado: una experiencia desde la investigación acción participativa

ICT-mediated strategies to strengthen seventh-grade students' understanding of real numbers: an experience from participatory action research.

Yeimi Juliana Montes Pérez

Estudiante de Licenciatura en Matemáticas, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2860-6089>

Email: yjmontesp@unadvirtual.edu.co

RESUMEN

La enseñanza de las matemáticas enfrenta múltiples desafíos, especialmente en contextos educativos donde existen vacíos en los conocimientos previos, baja motivación estudiantil y limitaciones en el uso de recursos tecnológicos. Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación realizado en la Institución Educativa Veinte de Julio (Acacías, Meta), orientado a fortalecer la comprensión de los estudiantes de séptimo grado sobre las operaciones básicas y su aplicación a los números reales mediante estrategias pedagógicas mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño de Investigación-Acción Participativa (IAP), involucrando a docentes, estudiantes y directivos. En la fase diagnóstica se identificaron dificultades recurrentes, como el desconocimiento de las operaciones básicas, la falta de motivación hacia la asignatura y la escasa integración de las TIC en el aula. Posteriormente, se diseñaron e implementaron estrategias innovadoras apoyadas en recursos digitales interactivos como GeoGebra Classroom, Genially y videos educativos, complementadas con metodologías activas e inclusivas. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en el dominio de las operaciones básicas, un incremento en la motivación y el compromiso de los estudiantes, así como un cambio positivo en la percepción de los docentes sobre el uso de la tecnología. Estos hallazgos confirman que la mediación tecnológica, integrada en



procesos participativos, constituye una estrategia eficaz para transformar la enseñanza de las matemáticas, promover entornos inclusivos y avanzar hacia una educación de calidad alineada con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4).

Palabras Clave: TIC en educación, operaciones básicas, números reales, investigación acción participativa, innovación pedagógica.

ABSTRACT

Mathematics teaching faces multiple challenges, especially in educational contexts where there are gaps in prior knowledge, low student motivation, and limitations in the use of technological resources. This paper presents the results of a research project conducted at the Veinte de Julio Educational Institution (Acacías, Meta), aimed at strengthening seventh-grade students' understanding of basic operations and their application to real numbers through pedagogical strategies mediated by Information and Communication Technologies (ICTs). The study was developed using a qualitative approach and Participatory Action Research (PAR) design, involving teachers, students, and administrators. In the diagnostic phase, recurring difficulties were identified, such as lack of knowledge of basic operations, lack of motivation for the subject, and poor integration of ICTs in the classroom. Subsequently, innovative strategies were designed and implemented, supported by interactive digital resources such as GeoGebra Classroom, Genially, and educational videos, complemented by active and inclusive methodologies. The results showed significant improvements in the mastery of basic operations, increased student motivation and engagement, and a positive change in teachers' perceptions of the use of technology. These findings confirm that technological mediation, integrated into participatory processes, is an effective strategy for transforming mathematics teaching, promoting inclusive environments, and advancing toward quality education aligned with Sustainable Development Goal 4 (SDG 4).

Keywords. ICT in education, basic operations, real numbers, participatory action research, pedagogical innovation.

DESARROLLO DE LA PONENCIA

La Institución Educativa Veinte de Julio, ubicada en Acacías, Meta, es el lugar donde realizo mis prácticas docentes y donde se lleva a cabo esta investigación que da origen a esta ponencia. En este contexto, se han identificado diversos retos en la enseñanza de las matemáticas, tales como brechas en los conocimientos previos de los estudiantes, baja motivación hacia la asignatura y limitaciones en el uso de recursos tecnológicos, entre otros. Estas dificultades afectan la comprensión de contenidos fundamentales y restringen la participación durante las clases; por ello para abordar estos desafíos, la investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo y un diseño de Investigación Acción Participativa (IAP), que involucra a docentes, estudiantes y directivos en procesos colaborativos.

OBJETIVOS



General

Determinar e Implementar estrategias pedagógicas, apoyadas en tecnología de la información y la comunicación (TIC), que ayuden a fortalecer la comprensión de las operaciones basadas en su aplicación en el conjunto de los números reales en estudiantes de séptimo grado

Específicos

- Identificar las dificultades de los estudiantes en el aprendizaje de las operaciones básicas y números reales
- Elaborar estrategias pedagógicas que integren el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Evaluar el impacto de estas estrategias en la motivación y desempeño académico de los estudiantes

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante un proceso de seguimiento y observación durante el desarrollo de las practicas se logra identificar una dificultad frecuente en los estudiantes, esta es la confusión y el desinterés en el área de matemáticas, no consiguen manejar correctamente la teoría de los números reales ni aplicación en operaciones básicas todo esto debido a brechas en conocimientos previos, afectando que los estudiantes puedan avanzar en la adquisición de nuevos conocimientos fundamentales en el área de matemáticas.

Los factores que agravan esta problemática en el aula del grado séptimo son:

- Brechas en conocimientos previos: Los estudiantes presentan deficiencias en el manejo de conceptos básicos dificultando el aprendizaje
- Dificultan en el manejo de operaciones básicas: La comprensión y aplicación de las operaciones fundamentales en números reales.
- Escasa integración de las TIC en la institución: La limitada utilización de tecnologías en el aula reduce las oportunidades de aprendizaje innovador.
- Baja motivación estudiantil: El interés por las matemáticas es bajo, afectando la participación
- Mitologías tradicionales poco dinámicas: Las estrategias pedagógicas empleadas no fomentan un aprendizaje activo ni significativo.
- Bajo rendimiento académico: Estas problemáticas generan resultados insatisfactorios y una actitud negativa hacia la asignatura.

MARCO TEÓRICO

La enseñanza de las matemáticas ha evolucionado incorporando herramientas tecnológicas y metodologías activas que buscan superar desafíos como la desmotivación



estudiantil, las brechas en conocimientos previos y la comprensión de conceptos complejos

Jean Maitem y Rosmina Joy (2012): Investigaron un entorno virtual de aprendizaje tridimensional, en el cual los estudiantes resuelven operaciones matemáticas básicas (suma, resta, multiplicación, división) Esto favoreció la motivación, el desarrollo cognitivo y la coordinación motora

Durksen (2017): Explorando como las interacciones entre docentes y estudiantes influyen en la motivación y el compromiso con las matemáticas; a través de fomentar la motivación: confianza, climática, contacto y conexión,

Premiarse y marani (2020) - Integración de e-learning en matemáticas (2020) Este estudio evaluó el modelo de aprendizaje basado en recursos con e-learning Mostró que este enfoque aumentó significativamente el pensamiento matemático creativo —en términos de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Bermúdez-Quintero (2024): Este estudio cuasiexperimental realizado en análisis la eficacia de GeoGebra para mejorar la comprensión, matemática en estudiantes de décimo grado concretamente en trigonometría

METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo con diseño de Investigación Acción Participativa (IAP), con 32 estudiantes, 2 docentes lo cual permitió vincular activamente a los diferentes actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes) en un proceso reflexivo y transformador de la práctica pedagógica.

Diagnóstico inicial: Se identificaron debilidades en la comprensión de operaciones básicas con números reales, baja motivación hacia las matemáticas y escasa incorporación de TIC en el aula.

Planeación participativa: Se diseñaron estrategias pedagógicas integrando herramientas TIC como **GeoGebra, Edpuzzle, Genially** y simuladores, combinadas con metodologías activas e inclusivas.

Implementación: Las estrategias fueron aplicadas durante las clases, promoviendo la interacción, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo.

Evaluación y reflexión: Se recolectó información mediante observaciones, entrevistas informales y análisis del desempeño estudiantil, lo cual permitió valorar los avances y ajustar las estrategias en función de los resultados.

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Veinte de Julio (Acacías, Meta) y buscó responder a los retos detectados en la enseñanza de las matemáticas: deficiencias en conocimientos previos, baja motivación estudiantil, dificultades en las operaciones con números reales y escasa integración de las TIC en el aula. Bajo un enfoque cualitativo y el diseño de Investigación Acción Participativa (IAP),



se involucró a docentes, estudiantes y directivos para co-construir estrategias que fortalecieran la comprensión matemática.

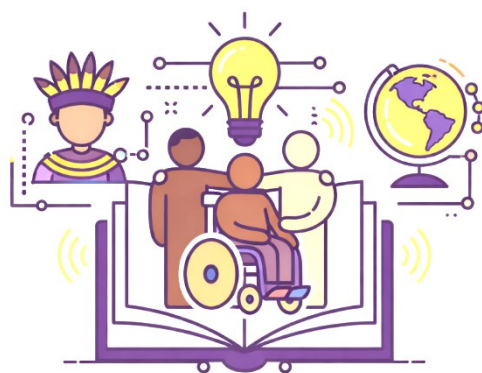
Se diseñaron e implementaron estrategias mediadas por TIC (GeoGebra Classroom, Genially y videos educativos) apoyadas en metodologías activas. Estas herramientas fomentaron la interacción, el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico, generando un entorno más dinámico y participativo. El proceso incluyó: diagnóstico inicial, planeación participativa, implementación en clase y evaluación reflexiva.

RESULTADOS

Los estudiantes mostraron avances significativos en la resolución de operaciones y en la aplicación de conceptos fundamentales, por otro lado, el uso de recursos digitales despertó mayor interés por la asignatura, aumentando la interacción en clase, de esta misma forma se redujo el rechazo inicial a la materia, mejorando la disposición para aprender, los estudiantes adquirieron habilidades en el manejo de herramientas TIC educativas, las estrategias fueron ajustadas con base en las observaciones y entrevistas realizadas, permitiendo optimizar los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Carriazo-Regino, Y., Hurtado-Carmona, D., & Bermúdez-Quintero, A. (2024). Uso de GeoGebra para mejorar competencias en trigonometría en estudiantes de secundaria. [ResearchGate]. <https://www.researchgate.net/publication/369128705>
- Durksen, T. L., Way, J., Bobis, J., Anderson, J., Skilling, K. & Martin, A. J. (2017). Motivación y compromiso en matemáticas: un marco cualitativo para las interacciones entre docentes y estudiantes. *Mathematics Education Research Journal*, 29(2), 163–181. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0199-1>
- Maitem, J., Cabauatan, R. J., Rabago, L. B. & Tanguilig III, B. T. (2012). Math World: un entorno virtual tridimensional basado en juegos para estudiantes de segundo grado. Recuperado de <https://arxiv.org/abs/1203.1964>
- Yaniawati, P., Kariadinata, R., Sari, N., Pramiasih, E. & Mariani, M. (2020). Integración del e-learning en matemáticas mediante el aprendizaje basado en recursos: Incremento del pensamiento matemático creativo y la autoconfianza. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(6), 60–78. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i06.11991>



Eje 2 - Pedagogías propias, inclusivas y estudios sociales





Mujeres negras (afrodescendientes), educación y diversidad cultural

Black women (of African descent) in the educational context of southwestern Colombia. Situation and positioning within the nation-building project

Carmen Cecilia Cabezas Cortés

Directiva docente, Escuela Normal Superior de Pasto, San Juan de Pasto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0004-8066>

RESUMEN

A diez años del desarrollo y defensa de la tesis doctoral titulada “Dinámica de los Imaginarios sobre las mujeres negras en la educación superior en Pasto” se abordó la condición de este colectivo desde la perspectiva de los universitarios mestizos para develar y comprender los esquemas de plausibilidad con los cuales se relacionaban en estos espacios de edificación de la cultura y la academia desde la corporeidad y la capacidad intelectual de las femeninas negras, entre otros tópicos. Una de las conclusiones más vigorosas de esta investigación es la impostergabilidad de la diversidad cultural para el siglo XXI.

En ese transcurso y con la nueva era dada el punto de inflexión que significa la postpandemia, a partir de la cual se colocaron en cuestión los valores del discurso liberal, el presente documento, posiciona unas reflexiones renovadas sobre el colectivo de mujeres afrodescendientes, que, sin ser un grupo monolítico, al cual la sociedad tradicional asigna una enunciación colonialista, estos es, *mujeres negras*, lo cual deja al descubierto que su realidad estructural no ha cambiado significativamente en tanto deben afrontar su trayectoria vital bajo el influjo y dinámica de los imaginarios sociales que se conservan y transmiten generacionalmente; los regímenes de discriminación étnico- racial actúan en su contra y funcionan como vasos comunicantes de cánones diferenciadores de clase, género y raza.

De esta manera, se examinará la *historicidad*¹ de las mujeres negras (afrodescendientes) para asumirla como un ser humano con unas herencias culturales entrelazadas (la africana de origen y de la diáspora) con las que carga en su memoria

¹ Las mujeres negras (afrodescendientes) no solo tienen un pasado que les ha determinado y se relaciona paralelamente con su presente para postular un futuro con límites, pero también con posibilidades. Ello implica necesariamente tener una conciencia histórica para profundizar en una existencia dialógica desde lo ético, ontológico, epistemológico y experiencial.



histórica fecunda de nostalgias, de rupturas periódicas que influyen en el modo de ser y estar en el mundo, así como sus apuestas de continuidad existencial. Retomar como eje la educación por erigirse en un derecho fundamental y opción de transformación del horizonte vital implica un análisis multidimensional para arribar a una discusión -provisional- de la complejidad que han adquirido los fenómenos anunciados desde la época colonial hasta el presente.

Por esta vía se busca comprender que no sólo se trata del acceso de las mujeres negras (afrodescendientes) a la educación en los diferentes nivel ni su presencia paulatina por fuerza de las políticas públicas de cobertura y algunos elementos básicos de calidad; el asunto medular es evidenciar que el reconocimiento autentico de los saberes de esta población es todavía precario y el tránsito hacia el posicionamiento de las epistemologías propias de las mujeres negras (afrodescendientes) que hacen parte de la académica y la elite intelectual es un proyecto en ciernes.

Palabras claves: mujeres negras (afrodescendientes), diversidad cultural, contexto educativo

ABSTRACT

Ten years after the development and defense of the doctoral thesis entitled “Dynamics of Imaginaries about Black Women in Higher Education in Pasto,” the condition of this group was addressed from the perspective of mestizo university students in order to reveal and understand the plausibility schemes with which they related in these spaces of cultural and academic development from the physicality and intellectual capacity of black women, among other topics. One of the most powerful conclusions of this research is the impossibility of cultural diversity for the 21st century. In this context, and with the new era marked by the turning point that is the post-pandemic period, which has called into question the values of liberal discourse, this document offers renewed reflections on the group of women of African descent who, without being a monolithic group to which traditional society assigns a colonialist narrative, that is, black women, which reveals that their structural reality has not changed significantly insofar as they must face their life trajectory under the influence and dynamics of social imaginaries that are preserved and transmitted generationally; regimes of ethnic-racial discrimination act against them and function as communicating vessels of class, gender, and race differentiating canons. In this way, the historicity of black women will be examined.

Keywords: black women (Afro-descendants), cultural diversity, educational context

DESARROLLO DE LA PONENCIA

El desarrollo del ejercicio permitió identificar los referentes teóricos y políticos sobre el rol de las mujeres negras en la sociedad que ha postergado la gestión de la



diversidad cultural lo cual trasciende en el campo de la educación. Mientras el rol de mujeres mestizas se construyó a partir de un ideal femenino alrededor de lo privado y doméstico para las mujeres negras se edificó desde los procesos esclavistas, al margen de la esfera pública, política, social, académica e intelectual. La construcción histórica, social y cultural de las mujeres negras como SUJETOS DE DERECHO y con ello, SUJETOS POLITICOS en las sociedades occidentalizadas del siglo XX y aún el siglo XXI está mediada por el influjo de los regímenes interseccionales de discriminación como principal barrera simbólica y práctica para el acceso, permanencia y titulación de este colectivo humano dentro del sistema educativo formal.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con una mirada orientadora histórico–hermenéutica e interpretativa; esta elección se fundamenta en comprender las resistencias e identidades de las mujeres negras durante el tiempo, más que medir cifras o establecer relaciones causales. El componente histórico permite rastrear los procesos sociales, culturales y políticos que han configurado la experiencia de las mujeres (negras) afrodescendientes, considerando tanto la herencia colonial como las luchas contemporáneas por el reconocimiento. En aras de cumplir con lo referido, se realiza una revisión documental de narrativas históricas sobre procesos de esclavización, migración interna y participación de mujeres negras en movimientos sociales, producción académica y testimonial desde el feminismo negro latinoamericano.

Desde el lente hermenéutico se asume que la voz de las mujeres negras no debe ser interpretada únicamente desde los archivos o los discursos oficiales, sino a partir de sus propias palabras, memorias y pálpitos. Es por lo anterior que, el texto incorpora narrativas y análisis de discursos, relatos comunitarios, que permiten acceder a sus formas de autorepresentación.

Historicidad de las mujeres negras (afrodescendientes). Contexto latinoamericano y colombiano.

A continuación, se abordará una discusión que enfoca tres ejes de la historicidad de las mujeres negras (afrodescendientes): (I) La discusión sobre el sin(lugar) del colectivo de mujeres afrodescendientes como *objetos de esclavización* durante los siglos XVII – XVIII, (II) la asimilación *formal* al corpus nacional como *sujeto de derecho* en situación de inequidad socioeconómica y cultural durante todo el siglo XIX -XX y (III) la emergencia incipientes como sujetos políticos a quien han logrado las exiguas posibilidades de dinamizarse como emergentes sujetos políticos en la aurora del siglo XXI. Finalmente se esbozan las conclusiones, en las cuales se resignifica y revaloriza el estatus de las mujeres (negras) afrodescendientes desde el cual se toma distancia del discurso tradicional de la exclusión que cae en la victimización, a modo de ritual de inacción, para legitimarse y validarse como agente activo desde lo social, epistémico,



institucional y simbólico, en suma, un sujeto político con impacto y trascendencia en la formación de identidad y las relaciones de poder en las instituciones sociales.

¿Objeto esclavizado y violentado por el proyecto colonial o protagonista de las rutas de libertad?

Una aproximación de la situación de las mujeres negras (afrodescendientes), que, en la cotidianidad, se les sigue denominando mujeres negras, deja entrever un panorama regional latinoamericano y del Caribe signado por un modelo múltiple de discriminación signado por el color de la piel o racializado heredero de las huellas de la colinealidad que colocó a estos sujetos al fondo de las relaciones políticas, sociales y culturales por medio de un legado arraigado en el proyecto colonizador que incluyó entre sus estrategias de dominación la esclavización.

Durante los siglos XVII y XVIII las mujeres negras en situación de esclavización y como objeto útil de régimen no tuvieron un rol aislado de la dinámica colonizadora. Todo lo contrario, el esquema de la economía colonial las coloca en el centro de este por su fuerza de trabajo y especialmente como reproductoras biológicas y sociales de generaciones de esclavizados, esto no es, la vigencia del sistema de castas que favorecía el orden social imperante. No obstante, desde ya se debe anunciar que las mujeres esclavizadas hacen uso de su reducido espectro de poder, para incorporarse en procesos de formas de supervivencia y también la transmisión de conocimientos y saberes en un panorama de jerarquización racial y de género que definieron la experiencia negra (femenina) por siglos. La herencia de la condición de esclavización por línea materna, los controles sobre instituciones como el matrimonio y la reproducción, así como el acceso al sistema judicial (diferencial de acuerdo con la posición social) se revelaron como un conjunto de elementos del sistema de violencia estructural que subyuga a la población negra en general y a su colectivo en especial.

Paralelo a estos acontecimientos y en un camino de resistencia ante el estado de cosas, las mujeres negras desarrollaron una vida que podría llamarse subalterna y velada como la iniciativa de introducirse en el desarrollo de actividades económicas independiente la cual le granjeó pequeños capitales con los cuales se lograron mejorar aspectos de su condición de vida, la actuación en procesos litigiosos para disputar y adquirir propiedades, denunciar abusos domésticos pero fundamentalmente cuestionar el estatus legal, agenciar procesos de manumisión y finalmente comprar su libertad y la de los miembros de su descendencia².

Lo anterior se suma al protagonismo de las mujeres negras esclavizadas con conciencia de resistencia a las rutas de libertad de América y el tránsito a los procesos independentistas de finales del siglo XVIII, que condujeron a la formación de los estados republicanos regidos por principios democráticos estructurados en constituciones

² Al respecto se puede ampliar información sobre el denominado *sistema de coartación (autocompra gradual)* como forma de agencia utilizada por las mujeres esclavizadas para establecer, entre otros aspectos, plazos de pagos por cuotas de la emancipación. Revisar Boxer, C. R., Pinto, O. M. de O. (1973).



políticas. La objetivación económica y social legitimada por el orden legal que se subrayó antes se reflejó en formas de violencia, que hoy, están documentadas.³ Este hecho se agudizó con los patrones opresivos impuestos por el patriarcado. En esta suerte de relaciones raza y género se constituyeron en los elementos de sometimiento estructural que desvaloriza a la mujer afrodescendiente en diversos contextos mundiales, lo cual es una constante en el concierto latinoamericano.

En consecuencia, las mujeres afrodescendientes y sus congéneres han transitado una historicidad, esto es desde su movilidad en la narrativa occidentalizada de la humanidad, en clave de objeto al servicio de la trata esclavista que deshumaniza su acontecer como persona humana para fijarla como reproductora de los oprimidos.

¿Sujeto de derecho en situación de exclusión o portadora de saberes como estrategias de resistencia cultural?

El transcurso por los siglos XIX y hasta mediados del siglo XX, período en el cual se consolidaron el proyecto republicano, las democracias y los estados de derecho en gran parte de América Latina y el Caribe y para el caso colombiano, se tradujo en la expedición de la Carta Política de 1886 con grandes avances en materia de libertad e igualdad formal no permeó a la ciudadanía nacional puesto que estableció una apuesta idealizada y romancista bajo articulada por la idea del mestizaje. Así, se fomentó una idea de nación que excluyó a la población negra (afrodescendiente) e indígena en la línea de la imposición de una narrativa blanco -española, misma que restringe sus derechos, la plena participación y justificó su ausencia del desarrollo socioeconómico conservando en muchos casos su situación de servilismo o actividades de bajos ingresos financieros. Las femeninas negras (afrodescendientes) quedan al margen del discurso oficial, en la práctica su memoria histórica, los aportes sociales y culturales se suprimen estructural y sistemáticamente quedando anulados y por fuera del reconocimiento de las instituciones políticas.

Se va comprendiendo cómo la pertenencia a la comunidad afro femenina en Colombia y más aún en la región suroccidente, que integra los departamentos de Valle del Cauca, Cauca, Nariño y Putumayo genera amplias limitaciones y barreras de orden social, político y económico para el horizonte de sus vidas, ahora en libertad nominal, pero sin condiciones de progreso en comparación con el resto de la población y de las mujeres blanco-mestizas. Los estudios desarrollados en una ventana de tiempo de aproximadamente dos décadas han problematizado este fenómeno.

Cabe mencionar los condicionamientos históricos y sociales que reducen sus posibilidades como sujetos de derecho la discriminación y las profundas debilidades las políticas inclusivas que siguen promoviendo desigualdades en el acceso a las oportunidades a las mujeres negras (afrodescendientes) particularmente las que habitan

³ Entre las formas de violencia colonial contra las mujeres negras (esclavizadas) se puede mencionar entre otras el control sexual coercitivo, la explotación sexual por quienes se atribuyeron su propiedad, los castigos corporales agresivos y el más impactante, la separación forzosa de sus hijos(as) y sus familias.



en la costa pacífica del suroccidente colombiano. Dicho de otra manera, si la situación de las mujeres negras en Colombia es la de mayor inequidad de la población, el de las mujeres de la Costa Pacífica suroccidente lo es mucho más⁴.

Al respecto, Navarro -Valencia destaca que en efecto las múltiples formas de exclusión socioeconómica y política experimentada por las mujeres afrocolombianas de Buenaventura (Valle del Cauca) y merced a los desarrollos formalistas de la carta política de 1886 les colocaron perspectiva de inferioridad y exotismo dentro de la sociedad colombiana. (2008) Efectivamente, las posibilidades de permanecer en las instituciones educativas, de lograr la titulación en los tiempos establecidos por los grados o programas académicos, las dificultades para el ingreso al mercado laboral en los empleos de mediana o alta valoración social y económica, entre otros, son obstáculos y limitaciones reales que bloquean su capacidad de incidencia y se erigen como expresiones que paralizan su potencial transformador.

Desde una mirada crítica puede afirmarse que la carta política de 1886 reforzó la intención institucional de subalternizar en aspectos fundamentales del ejercicio de la ciudadanía a la afrocolombianidad y a sus mujeres, extendiendo las desventajas políticas y socioeconómicas, reduciendo su representación desde el folclor, la gastronomía, ámbitos rurales ancestrales y los saberes populares. A finales del siglo XX y con la irrupción de los movimientos sociales reivindicatorios que propender por las identidades emancipatorias y la reconstrucción de pedagogías propias que colocaron en tensión y propusieron la controversia frente a las pedagogías eurocéntricas, en la cuales se recrea una visión histórica recesiva y perenne (no desde la historicidad) de la mujer negra (afrodescendiente).

Esta mirada se contrapone a las intencionalidades crecientes del feminismo negro norteamericano y latinoamericano, cuyo núcleo central es construir una matriz sociocultural y política para relacionar a el devenir de las mujeres negras (afrodescendientes) en clave de autonomía vital, capacidad para la toma de las decisiones para elevarse como agente de sus derechos, articuladora de los intereses de sus comunidades y referente social y cultural. Ello por la necesidad de superar la configuración relacional desde la *resistencia*, operada en la colonia o la época inicial de la república, para gestar, en la actualidad un proceso de resignificación y configuración relacional en la nueva trama vital de inicio del milenio.

¿Sujeto invisibilizado en el proyecto de nación o sujeto político con legitimidad epistémica?

La Colombia de finales del siglo XX e inicios del XXI enfrentó la violencia y el narcotráfico como dos sistemas de debilitamiento de las estructuras e instituciones políticas y sociales con lo cual adviene un nuevo marco constitucional que conjurarse y

⁴ Es importante referir que a la figura del *mulataje* (mulato) con dispositivo de una supuesta armonización racial ha funcionado en la vida nacional para asimilar “lo negro” a lo mestizo y blanco. Ello explica las diferencias de las manifestaciones del racismo estructural, institucional, sistemático y simbólico en la región caribe.



corríjese, amen otras problemáticas con la creciente desigualdad social que desembocó en la pobreza extrema y multidimensional que ya permeaba a grandes capas de la población. La Constitución Política de 1991, que retomó la cláusula social de derecho con el propósito de traducir con mayor énfasis las aspiraciones de una nación más democrática, reconoció la diversidad étnica y cultural de la nación. Como un desarrollo de esta declaración se implementan leyes que buscan proteger los derechos de las comunidades negras⁵ Pero este intento por derribar barreras institucionales resulta inconsistente y limitado. Los desafíos para las mujeres negras (afrodescendientes) siguen presentándose en marginalidad en los sectores urbanos, el desplazamiento de los sectores rurales, víctimas del conflicto armado.

En el contexto educativo, como se manifestó anteriormente, se registra su acceso paulatino pero las mujeres negras deben enfrentar la estigmatización académica, la concepción valorativa como sujeto cultural mediada por los prejuicios y estereotipos negativos que rondan alrededor de su forma de ser y estar en los espacios sociales y la invalidación y negación de sus saberes desde la perspectiva occidentalizada del conocimiento instituido.

El artículo 67 de la Carta Magna colombiana constitucionalizó la educación como un derecho de la persona y también como un servicio público. Para las mujeres negras adquiere una dimensión ampliada, pues la revisión de su situación como objeto colonial hace que hoy la educación sea una plataforma epistémica; es el lugar desde donde puede pasar de ser estudiante y por ello receptora del servicio educativo a académica e intelectual, dinamizadora de propuestas diferenciadas desde los campos del saber y el conocer propio fortaleciendo procesos educativos que incluyan, conecte y asocie sus experiencia y el acervo de la cultura negra (afro) y la formación académica profesional y avanzada.

Es de suma relevancia entonces, que en el cambio sociocultural y la dialéctica de la historicidad de las mujeres (negras) afrocolombianas de la costa pacífica del suroccidente colombiano este se instale como sujeto político, jurídico y epistémico transformador, capaz de liderar las rupturas pendientes de los pilares de la hegemonía desde su derecho de circular en los entornos académicos y reapropiar las epistemologías afrocolombianas tradicionales, vigentes y emergentes. En este tramo la perspectiva situacional y el escenario de las mujeres (negras) afrocolombianas de contexto sur es la visibilización, apropiación, recreación y aporte a las prácticas discursivas pedagógicas, los campos de producción de saberes y a los espacios de legitimación del conocimiento nacional, latinoamericano y global.

⁵ Se hace referencia explícita a la ley 70 de 1993.



CONCLUSIONES

Las mujeres negras del suroccidente colombiano deben pasar de ser estatus como sujetos de exclusión a ser sujetos de derechos y sujetos políticos como agentes activas e influyentes en la producción de conocimiento, generación de prácticas educativas y proyectos culturales que reivindican su identidad y la identidad de la nación colombiana.

Es urgente avanzar hacia una educación intercultural crítica que no reduzca “lo negro” a la incorporación folclórica de contenidos étnicos, sino que transforme los fundamentos epistemológicos del sistema educativo para reconocer al otro en el proyecto de nación.

Esto implica reconocer las voces de las mujeres negras como fuentes legítimas de conocimiento y acción educativa y favorecer los espacios para su divulgación en el concierto colombiano y latinoamericano.

La política educativa incluyente en lo cultural emerge de una vocación política, social y territorial, que reconozca el valor y aporte de las comunidades, fortaleciendo la autonomía pedagógica y promoviendo una justicia cognitiva como acto reivindicatorio y restaurador de la posición de mujer negra (afrodescendiente) académica e intelectual en el relato de nacional que impacte vigorosamente a la sociedad y las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

Agudelo, C. E. (1999). *Participation politique des populations noires en Colombie*. 30, 151–176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2400909>

BÁEZ OSORIO, Myriam. (2004). *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período Radical, 1870- 1886*. Tunja, Boyacá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

BOURDIEU Pierre. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama. Recuperado a partir de <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wpcontent/uploads/2015/09/Bonديو-Pierre-la- dominacion-masculina.pdf>

CABEZAS CORTÉS, Carmen. (2012). Masculinización del derecho. Giro del discurso jurídico tradicional hacia el enfoque de género. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas*, 3(3), 100-118. Disponible en <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/35?articlesBySameAuthorPage=18>

CABEZAS CORTÉS, Carmen. (2016). *Consideraciones alrededor de regímenes de género/etnia en las relaciones laborales en Colombia*. Disponible en. *Retos de las relaciones de trabajo y de la seguridad social en el Siglo XXI*. Editorial UNIMAR disponible: <https://libros.umariana.edu.co/index.php/editorialunimar/catalog/book/17>



COOK, Rebeca y CUSACK, Simone. Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales. (2010). University of Pennsylvania Press. Traducción al español, Profamilia.

DE BEAUVOIR, Simone (1976). La mujer rota; la edad de la discreción: monólogo. Buenos Aires: Sudamericana.

Congreso de la República de Colombia. (1993, agosto 27). *Ley 70 de 1993: Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia y se reconocen los derechos de las comunidades negras que habitan en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico*. Diario Oficial No. 41.013.

Constitución Política de Colombia (1991). Diario Oficial N. ° 109.

Curiel, O. (2013). Descolonización y feminismo afrodescendiente. *Revista Nómadas*, (39), 23–35.

Decreto 804 de 1995. Por el cual se reglamenta la Etnoeducación en Colombia.

Escobar García, B., & Vásquez Santamaría, J. E. (2012). The Displaced Black Women in the Armed Conflict in Colombia: Some Memoirs of the Victims*. *Journal of Community Positive Practices*, 12(2), 185. <https://www.questia.com/library/journal/1P3-2791329361/the-displaced-black-women-in-the-armed-conflict-in>

GONZALBO AIZPURU, Pilar, ARES QUEIJA, Berta. Coordinadoras. (2004). Las mujeres en la construcción de las sociedades iberoamericanas. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.

González, A. Z. (2022). Feminismo negro comunitario del suroccidente colombiano como forma de autogobierno. *Cadernos EBAPE.BR*. <https://www.scielo.br/j/cebape/a/WMvr3K3t7NDzXfKN8MHk4mk/?lang=es>

González Sevillano, P. H. (2012). *Marginalidad y exclusión en el Pacífico colombiano vs. normatividad jurídica para esclavos y afrodescendientes: del siglo XVI al XX*. 19(19), 106–131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3974334>

González Sevillano, P. H. (2014). *¿Por qué donde hay tanta riqueza hay tanta pobreza? Incidencia negativa de la normatividad jurídica para esclavos y afrodescendientes del Pacífico colombiano: del siglo XVI al XX*. 3(9), 53–60. <https://doi.org/10.21774/CTX.V3I9.380>

Grueso, L. (2019). Territorio, cuerpo y resistencia afrocolombiana. Editorial Universidad del Cauca.



HERNÁNDEZ VEGA, Gabriela. (2004). *La mujer en la Universidad de Nariño: 1935-1960*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

HERNÁNDEZ VEGA, Gabriela. (2006). *La condena a la equidad: el ingreso de las mujeres a la Universidad*. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. ISSN 0122-7238, No. 8. págs. 219-236.

HERNÁNDEZ VEGA, Gabriela. (2011). *Educación de las mujeres en Pasto: del silencio a la palabra*. En: *Revista Historia de la Educación Colombiana*. ISSN 0123-7756, N.º 14, págs. 97-120.

Htun, M. (2014). *Political Inclusion and Representation of Afrodescendant Women in Latin America* (pp. 118–134). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/ACPROF:OSO/9780199340101.003.0007>

Lozano, B. R. (2016). *Feminismo Negro – Afrocolombiano: ancestral, insurgente y cimarrón. Un feminismo en - lugar*. 5(9), 23–48. <https://doaj.org/article/d68b4ad052ad47628e4a2f54415915d1>

MORRISON, Toni. *El origen de los otros*. (2017). Ed. Lumen.

Navarro Valencia, M. C. (2008). *Discriminación racial, procesos de exclusión y desigualdad en las mujeres afrocolombianas: reflexiones a partir de un estudio de caso en la ciudad de Buenaventura*. 223–240. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3081301>

NUSSBAUM, Martha. *Las mujeres y el desarrollo humano*. (2000). Ed. Herder.

ONU Mujeres. (2024). *Informe nacional sobre igualdad de género en Colombia — énfasis en mujeres afrocolombianas, indígenas y rurales*. <https://www.unwomen.org>

Perea Mena, Y. M., & Calderón Cárdenas, A. M. (2021). *El camino discriminatorio de las mujeres afrocolombianas para ser reconocidas como sujetos de derechos*. *Cuadernos de Investigación Semilleros Andina*, 1(14). <https://doi.org/10.33132/26196301.1953>

QUIJANO, Aníbal. (2014). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Buenos Aires: CLACSO.

Reales Jiménez, L. (2014). *Discriminación racial, conflicto armado y defensa de los derechos étnicos. El caso afrocolombiano*. 23(67), 38–55. <https://doi.org/10.22431/25005103.24>



- Reis, R. R. dos. (2016). Historicality and existential necessity in Martin Heidegger's Being and Time. *Filosofia Unisinos*, 17(1), 2–12.
<https://doi.org/10.4013/FSU.2016.171.01>
- Restrepo, E. (2024). From ethnicization to ethnicism: Transformations of the legal and political subject of blackness in Colombia. *Ethnicities*.
<https://doi.org/10.1177/14687968241276868>
- Rodríguez Morales, M. M. (2010). La invisibilidad estadística étnico-racial negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en Colombia. *Trabajo Social*, 12, 89–99.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/18970>
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emilio o De la Educación. Madrid: Alianza Editorial, 1990, 1995, 1998.
- SCOTT, Joan W. (1996). El género una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, Marta. Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México. 265-302p.
- SCOTT, J. (2002). El género: una categoría útil para el análisis. Op. Cit. Revista Del Centro De Investigaciones Históricas, (14), 9–45. Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/opcit/article/view/16994>
- SCOTT, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad. Recuperado a partir de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53777>
- Sousa Santos, B. de. (2018). El fin del imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del Sur. Siglo XXI Editores.
- Tirado Mejía. Álvaro. (2014). Los años sesenta. Una revolución en la cultura. Ed. Debate.
- URANIA UNGO. (2007). Las mujeres y la educación en América Latina: una aproximación a los dilemas y desafíos. Revista venezolana de estudios de la mujer, (12) No. 28, 205-220. Recuperado a partir de <http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/r>
- Vergara-Figueroa, A. (2014). Feminismo afrodiaspórico: una agenda emergente del feminismo negro en Colombia. Revista Universitas Humanística, 78(1), 13–40.
- Wade, P. (2006). *ETNICIDAD, MULTICULTURALISMO Y POLÍTICAS SOCIALES EN LATINOAMÉRICA: Poblaciones afrolatinas (e indígenas) 1 (Ethnicity, multiculturalism and social policy in Latin America: Afro-Latin (and indigenous) populations)*. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a04.pdf>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. Quito: Abya Yala.



Observación de aves y educación: experiencias de pedagogía pajarera a la luz de los ODS

Bird observation and education: experiences of “bird pedagogy” in the light of the SDGs

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez

Doctora en Educación, Universidad Nacional Abierta y a distancia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2317-3302>

Email: Carmen.pedraza@unad.edu.co

Sandra Milena Morales Mantilla

Doctora en Educación, Universidad Nacional Abierta y a distancia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4991-5458>

Email: andra.morales@unad.edu.co

RESUMEN

El proyecto de investigación *Maestros del territorio: prácticas inspiradoras con y para las infancias en el marco de los ODS* motivó un acercamiento con los llamados *maestros pajareros*, es decir, docentes que integran la observación de aves en sus prácticas educativas. Este acercamiento se consolidó a partir de la participación en la organización del *Primer Encuentro Internacional de Maestras y Maestros Pajareros*, realizado en el primer semestre del año 2025. Dicho espacio permitió conocer experiencias de maestros pajareros en el ámbito nacional e internacional, quienes promueven acciones en diversas comunidades y territorios, así como en todos los niveles de la educación formal, incluida la educación inicial; de la misma manera, evidenciar el compromiso de estas prácticas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El intercambio de experiencias y saberes nos condujo a proponer una nueva categoría conceptual: *pedagogía pajarera*. La presente ponencia busca compartir hallazgos preliminares de la investigación y concretamente el potencial de la *pedagogía pajarera*, como fundamento para cualquier propuesta educativa para la primera infancia, orientada a la sostenibilidad y en consonancia con los ODS.



Palabras Clave: Pedagogía; prácticas pedagógicas; educación para el desarrollo sostenible; infancia.

ABSTRACT

The research project Teachers of the Territory: Inspiring Practices with and for Children within the Framework of the SDGs led to a rapprochement with the so-called bird teachers, that is, teachers who integrate bird watching into their educational practices. This approach was consolidated through participation in the organization of the First International Meeting of Birdwatching Teachers, held in the first half of 2025. This space allowed us to learn about the experiences of birdwatching teachers at the national and international levels, who promote actions in various communities and territories, as well as at all levels of formal education, including early childhood education. It also allowed us to highlight the commitment of these practices to the Sustainable Development Goals (SDGs). The exchange of experiences and knowledge led us to propose a new conceptual category: birdwatching pedagogy. This paper seeks to share preliminary research findings and, specifically, the potential of bird-based pedagogy as a foundation for any early childhood education proposal aimed at sustainability and in line with the SDGs.

Keywords: Pedagogy; Pedagogical practices; Education for Sustainable Development (ESD); Childhood

DESARROLLO DE LA PONENCIA

INTRODUCCIÓN

La actual agenda internacional de la educación reconoce la necesidad de formar a las nuevas generaciones en una conciencia crítica, ambientalmente responsable y socialmente solidaria. En este marco, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen una hoja de ruta que desafía a los sistemas educativos a proponer experiencias que trasciendan los límites del aula y se enraícen en el territorio y la vida cotidiana.

El proyecto *Maestros del Territorio: Prácticas Pedagógicas Inspiradoras con y para las Infancias en el marco de los ODS* se propone derivar aprendizajes para la educación infantil a partir de prácticas pedagógicas de maestros que aportan a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Nuestro interés ha sido visibilizar estas experiencias, documentar el accionar de los docentes que apuestan por la formación integral de las infancias y, en consecuencia, construir rutas de fortalecimiento de la educación inicial en clave de sostenibilidad.



En el transcurso del proyecto emergió un hallazgo que transformó nuestra mirada: la irrupción de las aves en el aula, tanto en sentido literal como simbólico. Las aves y, en particular, las maestras y los maestros pajareros se han convertido en mediadores de procesos pedagógicos vivos, comprometidos y transformadores; a nuestros ojos, inspiradores de nuevas comprensión en la relación *prácticas pedagógicas-infancias-territorio-sostenibilidad*.

De esta experiencia, se configuró lo que denominamos *pedagogía pajarera*, categoría conceptual en elaboración que consideramos clave en el marco de la apuesta por la educación de la primera infancia orientada hacia la sostenibilidad; un enfoque que articula la observación, la contemplación y el cuidado del entorno con aprendizajes científicos, emocionales, artísticos, ambientales y comunitarios.

Referentes conceptuales

Educación para el Desarrollo Sostenible y Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) ha sido reconocida como un eje estratégico de la Agenda 2030, en tanto orienta la formación de individuos capaces de afrontar los desafíos ambientales, sociales y económicos contemporáneos. Según la UNESCO (2017), la EDS promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permitan tomar decisiones informadas y asumir acciones responsables en favor de la sostenibilidad.

En el caso de la educación infantil, esta perspectiva adquiere un carácter fundacional, dado que la primera infancia constituye la etapa donde se configuran las bases cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje. La literatura pedagógica ha señalado de manera consistente que el contacto temprano con el entorno natural constituye un recurso privilegiado para el desarrollo integral. Desde la mirada constructivista de Piaget (2019) y el enfoque sociocultural de Vygotsky (2010), hasta las propuestas de Montessori (2004) y Malaguzzi (1998), se ha enfatizado que la exploración del medio fomenta la curiosidad, la indagación y la sensibilidad ambiental. Más recientemente, autores como Sobel (2022), Tilbury (2011) y Chawla (2020) han mostrado cómo estas experiencias nutren el pensamiento crítico, la conciencia ecológica y la construcción de ciudadanía ambiental desde la infancia.

Asimismo, la integración de los ODS en este nivel educativo permite generar una conciencia inicial sobre la interdependencia entre los seres humanos, la naturaleza y las comunidades, promoviendo la construcción de una ciudadanía global desde edades tempranas (UNICEF, 2019).



En este sentido, los ODS no pueden entenderse únicamente como metas globales, sino también como categorías pedagógicas que interpelan a la escuela y al currículo, orientando la inclusión de prácticas educativas que articulen ciencia, ética y comunidad ((UNESCO, 2017; UNICEF, 2023). De ahí que la educación infantil en clave de ODS suponga experiencias de aprendizaje activas, situadas en el territorio, que favorezcan la apropiación de valores como el respeto por la biodiversidad, la igualdad de género, la corresponsabilidad social y el compromiso con la sostenibilidad.

La exploración del medio como actividad rectora de la primera infancia.

La exploración del medio es reconocida como una de las actividades rectoras del desarrollo infantil, junto con el juego, el arte, la literatura y la relación con otros (MEN, 2014). Desde esta perspectiva, explorar el entorno no significa únicamente observar o manipular objetos, sino interactuar con el ambiente físico, social y cultural para construir significados (Malaguzzi, 1993). Según el documento del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014), la exploración del medio permite a los niños comprender cómo funciona el mundo, desarrollar pensamiento científico y fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia al territorio.

En el contexto de la EDS y los ODS, la exploración del medio se convierte en una estrategia clave, en la medida que logra que “la vida entre a la escuela y la escuela vaya a la vida” (MEN, 2014, p.18), se posibilitan experiencias significativas de contacto con la naturaleza, el fomento de la conciencia sobre la biodiversidad, además de la generación de actitudes de respeto y cuidado hacia el entorno. Dicho de otro modo, y siguiendo (Chawla, 2020), la práctica del pajareo desde edades tempranas es una vivencia que contribuye al desarrollo integral, al propiciar la observación, la indagación, la creatividad y la construcción de ciudadanía ambiental.

METODOLOGÍA

El texto presenta resultados preliminares de un proyecto de investigación cualitativa orientado por la propuesta metodológica de la teoría fundamentada, en tanto permite un abordaje inductivo del vínculo entre educación infantil, ODS y pajareo. Este enfoque posibilita *explorar el fenómeno sin imponer marcos previos*, generar conocimiento a partir del análisis de las prácticas pedagógicas de maestras y maestros pajareros, a través de las narrativas de sus experiencias.

La emergencia de categorías, como la *pedagogía pajarera*, constituye una inferencia conceptual sustentada en el tejido de la palabra y en diálogo con los lineamientos de la educación inicial en Colombia, los fundamentos pedagógicos del currículo experiencial, la noción de experiencia significativa y el principio de desarrollo integral que orienta la política educativa colombiana.



Desde esta perspectiva, la metodología ratifica la tendencia de la investigación educativa y pedagógica a implementar modelos flexibles que permitan *construir teoría desde la práctica*; en este caso, derivar aprendizajes de las prácticas pedagógicas para enriquecer la educación de la primera infancia en clave de ODS.

APRENDIZAJES ALCANZADOS

Pedagogía pajarera.

La pedagogía pajarera surge como una práctica pedagógica situada que encuentra en la observación de aves una experiencia formativa integral. Más que una actividad recreativa o científica, constituye un enfoque que articula la contemplación de la naturaleza con aprendizajes interdisciplinarios, la ética del cuidado y la construcción comunitaria (Pedraza & Morales, 2025, manuscrito en evaluación para publicación).

En el marco de la educación inicial, la pedagogía pajarera se enmarca, en la perspectiva del desarrollo integral que reconoce a las niñas y a los niños como agentes, sujetos activos, con capacidad de interrogar, crear y transformar. Desde esta perspectiva, la pedagogía pajarera puede entenderse como una expresión particular de la exploración del medio en clave de sostenibilidad; en este sentido, el avistamiento de aves, la observación de su comportamiento, la experiencia sensible, constituyen experiencias pedagógicas que trascienden la dimensión biológica para articular ciencia, arte, ética, comunidad, territorio, vida (Pedraza & Morales, 2025, manuscrito en evaluación para publicación).

Finalmente, los hallazgos muestran que la pedagogía pajarera contribuye a diversos ODS de manera concreta:

- ODS 3 (Salud y bienestar): promueve la actividad física y el bienestar emocional mediante caminatas de observación y contacto con la naturaleza.
- ODS 4 (Educación de calidad): favorece el pensamiento crítico, la investigación escolar y el desarrollo de competencias ecológicas y ciudadanas.
- ODS 5 (Igualdad de género): asegura la participación equitativa de niñas y niños en actividades de ciencia ciudadana.
- ODS 8, (trabajo decente y crecimiento económico): impulsa iniciativas de emprendimiento en turismo y artesanía como alternativas laborales.
- ODS 11 (Ciudades sostenibles): resignifica espacios públicos al utilizarlos como escenarios pedagógicos de conservación y pertenencia territorial.



- ODS 13 (Acción por el clima): sensibiliza sobre los impactos del cambio climático en las aves y los ecosistemas.
- ODS 15 (Vida de ecosistemas terrestres): fomenta la valoración y preservación de la biodiversidad.
- ODS 17 (Alianzas): fortalece redes educativas, comunitarias e institucionales.

CONCLUSIONES

El proyecto *Maestros del Territorio: Prácticas Inspiradoras con y para las Infancias en el marco de los ODS* permitió reconocer la fuerza transformadora de las maestras y los maestros pajareros, docentes que han integrado la observación de aves a las aulas, en distintos territorios y niveles educativos, incluida la educación inicial. Este hallazgo derivó en la configuración de una nueva categoría conceptual: la pedagogía pajarera, que articula ciencia, arte, sensibilidad, comunidad y territorio en clave de sostenibilidad.

Los resultados preliminares evidencian que esta práctica pedagógica constituye una concreción de la exploración del medio como actividad rectora de la primera infancia, al propiciar experiencias significativas de contacto con la naturaleza, la indagación y el desarrollo integral de las niñas y los niños. De manera especial, la pedagogía pajarera se muestra como una estrategia potente para materializar en la escuela los ODS, aportando a la salud y el bienestar, la educación de calidad, la igualdad de género, las ciudades sostenibles, la acción climática, la conservación de la biodiversidad y la construcción de alianzas.

En síntesis, la pedagogía pajarera se consolida como una apuesta educativa innovadora y pertinente para la primera infancia en el marco de los ODS. Representa un modo de enseñar y aprender que no requiere grandes infraestructuras, sino sensibilidad, creatividad y compromiso social y ambiental. Invita a pensar la escuela como un espacio vivo que se abre al territorio y a la vida, donde las niñas y los niños son reconocidos como protagonistas activos de la transformación social.

Finalmente, más que promover el pajareo como una competencia específica para los educadores infantiles, el proyecto destaca los aprendizajes que emergen de estas prácticas pedagógicas. Dichos aprendizajes evidencian el potencial de la educación inicial para aportar al logro de los ODS, siempre que se fundamente en experiencias de contacto, cuidado y compromiso con la vida y con el mundo que compartimos.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, J. (1984). *La importancia de la educación*. Paidós.



- Chawla, L. (2020). Conexión infantil con la naturaleza y esperanza constructiva: Una revisión de la investigación sobre la relación con la naturaleza y la crisis ambiental. *People and Nature*, 2(3), 619–642.
<https://doi.org/10.1002/pan3.10128>
- Dewey, J. (1997). *Experiencia y educación*. Paidós.
- Malaguzzi, L. (1998). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Documento N° 24 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Exploración del medio*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341842:Documento-N-24-La-exploracion-del-medio-en-la-educacion-inicial>
- Montessori, M. (2004). *El descubrimiento del niño*. Aakar Books.
- Pedraza, C. y Morales, S. (2025). *La pedagogía pajarera: generando conocimiento en la acción*. Manuscrito en evaluación para publicación
- Piaget, J. (2019). *Psicología y pedagogía*. Siglo XXI Editores.
- Sobel, D. (2022). *Aprendizaje basado en el entorno: cómo conectar las aulas con la comunidad*. Fundación Arquia.
- Tilbury, D. (2011). *Educación para el desarrollo sostenible: examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442_spa
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNICEF. (2019). *Un mundo listo para aprender: Priorizar la educación inicial de calidad*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/56571/file/Un-mundo-preparado-para-aprender-2019.pdf>
- UNICEF. (2023). *From the first 1000 days to a resilient future: Environmental and climate education for early childhood in Latin America and the Caribbean*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/lac/media/44501/file/From%20the%20first%201000%20days%20to%20a%20resilient%20future.pdf>
- Vygotskii, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.



Intervenciones multinivel para potenciar el desarrollo de trayectorias educativas con calidad en instituciones escolares colombianas

Multilevel interventions to enhance the development of quality educational paths in Colombian educational institutions

Claudia Patricia Ovalle Ramírez

Universidad de Antioquia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3664-7290>

Email: claudia.ovalle@udea.edu.co

RESUMEN

La presente ponencia de reflexión presenta los sistemas multinivel como un modelo que puede apoyar el desarrollo de trayectorias educativas completas y de calidad. En países que integran los modelos multinivel en el sistema educativo, se han empleado los soportes comportamentales (PBIS) y la respuesta a la intervención (RTI) para responder a las dificultades comportamentales y académicas de los estudiantes en todos los grados. El objetivo de la ponencia es argumentar la conveniencia de implementar estos sistemas de multinivel para la consecución de trayectorias con calidad en Colombia. Palabras clave: Sistemas Multinivel, Trayectorias Educativas, Desempeño escolar, Competencias socioemocionales.

Palabras Clave: Sistemas Multinivel, Trayectorias Educativas, Desempeño escolar, Competencias socioemocionales.

ABSTRACT

This reflection presents multilevel systems as a model that can support the development of complete and quality educational trajectories. In countries that integrate universal design and multilevel support into the education system, behavioral support and response to intervention have been used to respond to the behavioral and academic difficulties of students at all grades. The objective of this presentation is to argue the



convenience of implementing multilevel systems to achieve quality trajectories in Colombia.

Keywords: Multilevel systems of support, Trajectories, Achievement, Socio-emotional competences.

DESARROLLO DE LA PONENCIA

Actualmente, el Modelo Multinivel de Soportes (Multi-tiered System of Supports o MTSS) se ha implementado en varios países ya que enfatiza la toma de decisiones basada en datos (data-based decision making) y las prácticas educativas basadas en evidencia (evidence-based practices) con dos enfoques principales: 1) Soportes positivos de conducta (Positive Behavioral Interventions and Supports ,PBIS) con énfasis en el comportamiento, y 2) la Respuesta a la Intervención (Response to Intervention, RTI) con foco principal en desempeño académico (Stoiber & Gettinger, 2016).

Estas intervenciones multinivel pueden ser esenciales para la construcción de trayectorias escolares completas con calidad. Son intervenciones que se presentan en un modelo de pirámide, por niveles de triage, que se diferencian por la intensidad de la intervención requerida. En el primer nivel (Tier 1) o nivel universal, se hacen intervenciones para todos los estudiantes, siguiendo los presupuestos del diseño universal, y se espera como resultado que el 80% de los estudiantes en todos los grados, respondan satisfactoriamente a la intervención. En el segundo nivel (Tier 2), se enfatiza en intervenciones dirigidas a pequeños grupos de estudiantes en riesgo, para quienes el nivel universal no es suficiente. Por ejemplo, si la instrucción de alta calidad y las continuas evaluaciones de seguimiento del progreso del estudiante del nivel universal no son suficientes para el 15% de estudiantes, entonces se procede con intervenciones por pequeños grupos. El nivel 3 (Tier 3), son intervenciones intensivas e individualizadas y estos soportes por lo general se requieren para alrededor de un 5% de los estudiantes de toda la institución educativa (Loftus-Rattan et al., 2023)

La RTI (Respuesta a la intervención) se ha descrito como un enfoque curricular de varios niveles en el que las instituciones educativas identifican a los estudiantes en riesgo de fracaso académico, monitorean sus resultados de aprendizaje, brindan a los estudiantes instrucción basada en evidencia y ajustan la intensidad y frecuencia de las intervenciones educativas en función de la respuesta progresiva de los estudiantes. La RTI es una forma de los Sistemas de Apoyo de Múltiples Niveles (MTSS). El MTSS es "la práctica de proporcionar instrucción de alta calidad e intervenciones que se ajusten a las necesidades del estudiante, monitoreando el progreso con frecuencia para tomar decisiones sobre cambios en la instrucción o las metas, y aplicando los datos de respuesta del niño a las decisiones educativas importantes" (p.21, Jimerson et al., 2016).

Mientras RTI se adapta para los aspectos de aprendizaje, también se implementan soportes positivos de conducta (Positive Behavioral Interventions and Supports, PBIS) para cambiar la forma en que las instituciones apoyan a los estudiantes con problemas



de conducta. Los PBIS se aplican mediante la realización sistemática de una serie de intervenciones multinivel para mejorar los aspectos conductuales.

El objetivo principal de la presente ponencia es plantear una reflexión sobre la conveniencia de instaurar en las instituciones educativas colombianas, sistemas MTSS (tanto PBIS como RTI) para garantizar las trayectorias educativas con calidad y el desarrollo de competencias para el ingreso y éxito en la vida Universitaria y/o el trabajo. También se argumenta que el modelo puede servir en Colombia ya que consiste en construir capacidades dentro de la misma Institución educativa (e.j., entrenar equipos de bienestar compuestos por docentes, administrativos y personal de apoyo que apliquen intervenciones basadas en evidencia). El modelo propone el liderazgo distribuido de toda la institución, los estudiantes y las familias para garantizar trayectorias educativas con sistemas de prevención MTSS de los fallos académicos (RTI) y comportamentales (PBIS). El personal de bienestar y los docentes pueden soportar varios roles dentro de este sistema como coordinadores, implementadores y evaluadores de fidelidad de implementación. Los padres de familia y los mismos estudiantes pueden ser usuarios, pero también dinamizadores, evaluadores y promotores del sistema.

La Respuesta a la Intervención (RTI) para las trayectorias educativas completas: Caso de la Lectura.

La Respuesta a la Intervención (RTI) para las trayectorias educativas completas: Aprendizaje de las Matemáticas.

El estatus socioeconómico es un predictor significativo del rendimiento en matemáticas (OECD, 2019). Un marco matemático RTI centrado en la equidad tiene dos objetivos: El primero es proporcionar un acceso equitativo a los recursos, haciendo hincapié en (a) una enseñanza básica de matemáticas de alta calidad y culturalmente pertinente; (b) la aplicación de intervenciones suplementarias específicas y basadas en evidencia; y (c) una enseñanza individualizada basada en datos. El segundo es desarrollar la competencia matemática de los estudiantes para eliminar la injusticia social en la educación.

La comprensión conceptual y el conocimiento procedimental son bidireccionales; por lo tanto, es importante integrarlos en cada lección. Los Conceptos se refieren a la comprensión de leyes, principios y relaciones matemáticas. Algunos ejemplos son: (a) el significado del signo igual; (b) las propiedades conmutativa, asociativa y distributiva; (c) el valor posicional según el sistema base-10; (d) la estimación; y (e) la composición y descomposición de números. Los procedimientos se refieren a algoritmos, mnemotecnia, cálculo mental y recuerdo automático de hechos básicos. Es necesario saber cuándo y cómo utilizar los procedimientos adecuadamente, así como ser capaz de llevarlos a cabo con flexibilidad, precisión y eficacia.

El dominio de las matemáticas se logra utilizando una progresión centrada, coherente y secuencial con énfasis en los temas esenciales clave. Los Estándares Curriculares en Matemáticas indican los temas de matemáticas que se cubren cada año de escolarización según el nivel de grado. Estos estándares se pueden reforzar con los



propuestos por el Panel Asesor Nacional de Matemáticas (National Mathematics Advisory Panel, 2008), el cual enumeró cuatro fundamentos críticos para el álgebra, basados en la mejor evidencia disponible, que pueden ayudar a guiar la instrucción de los estudiantes en los grados K-8: (a) fluidez con números enteros, (b) fluidez con fracciones, (c) geometría, (d) medición.

Dentro de cada área crítica, deben desarrollarse simultáneamente la comprensión conceptual, la fluidez procedimental y las habilidades de resolución de problemas. Los educadores pueden promover el éxito de los alumnos asegurándose de que poseen las destrezas básicas necesarias. A los alumnos con dificultades para aprender matemáticas se les debe: a) proporcionar un apoyo suplementario que haga hincapié en las destrezas básicas y los prerrequisitos, (b) mostrarles cómo integrar las destrezas actuales y las previamente aprendidas (c) enseñarles a transferir las destrezas a tareas más complejas.

RTI Nivel Universal

El nivel universal incluye diferentes aspectos como: prácticas matemáticas culturalmente sensibles (Freeman-Green et al., 2021), ejemplos culturalmente relevantes (Luevano & Collins, 2020). La instrucción explícita (Fuchs et al., 2021), las actividades de aprendizaje cooperativo (Pellegrini et al., 2021) y las oportunidades para la práctica y el uso apropiado de la jerga matemática (Fuchs et al., 2021).

RTI Nivel 2.

El objetivo del nivel es identificar el área de matemáticas que debe mejorarse (por ejemplo, cálculo de varios dígitos, resolución de problemas con palabras, operaciones básicas, reducción de fracciones) y los puntos fuertes y débiles de cada área. La intervención puede centrarse en las destrezas que faltan al 50% o más de los alumnos de la clase.

Muchos estudiantes en el aula matemática tienen dificultades con:

- Las competencias numéricas básicas (por ejemplo, correspondencia 1:1, identificación y magnitud de números)
- Las habilidades y estrategias aritméticas (por ejemplo, conteo estratégico, operaciones numéricas, valor posicional)
- El uso eficaz del conocimiento conceptual y procedimental para comprender y resolver problemas intencionalmente (Fuchs et al., 2021)

Por lo tanto, la intervención específica complementaria (Nivel 2) debe centrarse en el desarrollo de las estas habilidades.



RTI Nivel 3.

En este nivel se incluyen todo tipo de intervenciones de nivel individual, desde la valoración neuropsicológica y de procesos individual, como el perfil psicológico y clínico hasta las intervenciones de caso con el análisis funcional de conducta.

DISCUSIÓN

Muchas de las intervenciones mencionadas ya han sido implementadas en varias instituciones educativas colombianas, dando soporte al argumento presentado en la presente ponencia sobre la factibilidad de usar MTSS para mejorar las trayectorias escolares en Colombia. El reto ahora consiste en organizar estas intervenciones en términos de sistemas de intervención de múltiples niveles enfocados tanto en la conducta (PBIS) como en el aprendizaje (TRI), es decir, en los aspectos cognitivos y emocionales de la formación de niños y jóvenes.

Para el campo educativo y para el campo de intervención psicosocial (Trabajo social, Psicología escolar, Pastoral, otros) es importante analizar cómo trabajar de forma cooperativa, para no permitir que los estudiantes no completen sus trayectorias por la falta de prevención y atención de problemas de salud mental o de aprendizajes no funcionales.

La literatura existente resalta la importancia de los sistemas MTSS en el campo de la educación, lo cual garantiza una intersección entre el trabajo académico de los profesores y la intervención de otros profesionales en el contexto educativo para promover tanto el bienestar y como el aprendizaje académico estudiantil. Además, los sistemas MTSS se justifican si se considera que son sistemas de bajo costo, pues se trata más bien de una reorganización, dinamización y puesta en práctica de estrategias basadas en evidencia dentro de la institución educativa.

CONCLUSIONES

La pregunta con la que iniciamos la presente ponencia era la factibilidad de implementar MTSS en Colombia. Es clave destacar que se trata de intervenciones psicosociales y educativas, de bajo costo, dentro del ambiente de la escuela y lideradas de forma horizontal y cooperativa por todos los actores clave de la comunidad educativa (incluyendo las alianzas familia-escuela). En Educación es necesario relevar más modelos basados en evidencia y su implementación con fidelidad para promover las trayectorias completas con calidad. Futuras investigaciones educativas pueden aportar evidencia empírica del aporte de los modelos multinivel a las trayectorias educativas en Colombia.



BIBLIOGRAFÍA

- Fuchs, L. S., Wang, A. Y., Preacher, K. J., Malone, A. S., Fuchs, D., & Pachmayr, R. (2021). Addressing Challenging Mathematics Standards With At-Risk Learners: A Randomized Controlled Trial on the Effects of Fractions Intervention at Third Grade. *Exceptional Children*, 87(2), 163-182. <https://doi.org/10.1177/0014402920924846>
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (2021). Social Skills Rating System [Dataset]. <https://doi.org/10.1037/t10269-000>
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. *Behavior Analysis in Practice*, 8(1), 80-85. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0045-4>
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2016). From Response to Intervention to Multi-Tiered Systems of Support: Advances in the Science and Practice of Assessment and Intervention. En S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of Response to Intervention* (pp. 1-6). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_1
- Kovaleski, J. (2013). *The RTI Approach to Evaluating Learning Disabilities (The Guilford Practical Intervention in the Schools Series)*. Guilford Publications, Inc.,.
- Loftus-Rattan, S. M., Wrightington, M., Furey, J., & Case, J. (2023). Multi-Tiered System of Supports: An Ecological Approach to School Psychology Service Delivery. *Teaching of Psychology*, 50(1), 77-85. <https://doi.org/10.1177/00986283211024262>
- Luevano, C., & Collins, T. A. (2020). Culturally Appropriate Math Problem-Solving Instruction With English Language Learners. *School Psychology Review*, 49(2), 144-160. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1717243>
- National Mathematics Advisory Panel. (2008). *The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel*. U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500486.pdf>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Pellegrini, M., Lake, C., Neitzel, A., & Slavin, R. E. (2021). Effective Programs in Elementary Mathematics: A Meta-Analysis. *AERA Open*, 7, 2332858420986211. <https://doi.org/10.1177/2332858420986211>
- Stoiber, K. C., & Gettinger, M. (2016). Multi-Tiered Systems of Support and Evidence-Based Practices. En S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of Response to Intervention* (pp. 121-141). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_9



Symonsen, B., & Myers, D. (2015). Classwide positive behavior interventions and supports: A guide to proactive classroom management. The Guilford Press.

Walker, H. M., & Severson, H. H. (1992). Systematic Screening for Behavior Disorders (SSBD). Sopris West.



Competencias ciudadanas para la resolución de conflictos en entornos escolares

Citizen Competencies for Conflict Resolution in School Environment

Darío Fernando Erazo Caicedo

Maestría en Educación, Grupo de Investigación InNova, Universidad de Nariño
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5361-2751>
Email: darioerazo24@hotmail.com

Luis Daniel Gavilanes Calvache

Maestría en Educación, Grupo de Investigación InNova, Universidad de Nariño
ORCID: <https://orcid.org/009-0000-0324-966X>
Email: luisgavilanes96@gmail.com

Anívar Chaves Torres

Docente Grupo de Investigación InNova, Universidad Nacional Abierta y a Distancia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-69847398>
Email: anivar.chaves@unad.edu.co

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo indagar sobre los conocimientos y capacidades que poseen los estudiantes de un colegio de Armenia (Q) para resolver conflictos de manera pacífica. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo y se aplicó un método hermenéutico para la interpretación de los datos obtenidos. Los hallazgos muestran que, si bien existe un conocimiento básico sobre resolver conflictos de manera pacífica empleando herramientas como el diálogo, persisten carencias en el conocimiento de herramientas y habilidades concretas para solucionar de manera pacífica o evitar conflictos.

Palabras clave: Competencias ciudadanas, convivencia escolar, resolución de conflictos, aprendizaje situado.



ABSTRACT

The aim of this study was to explore the knowledge and abilities that students from a school in Armenia (Q) possess to resolve conflicts peacefully. The research was conducted from a qualitative approach, applying a hermeneutic method for the interpretation of the data obtained. The findings show that, although there is a basic understanding of resolving conflicts peacefully through tools such as dialogue, there remain gaps in the knowledge of specific tools and skills to either resolve conflicts peacefully or prevent them.

Keywords: Citizen competencies, school coexistence, conflict resolution, situated learning.

INTRODUCCIÓN

Las competencias ciudadanas hacen referencia a la integración de conocimientos, capacidades y actitudes que permiten a los individuos intervenir de manera activa y responsable en los procesos democráticos y contribuir al fortalecimiento de una convivencia social pacífica e inclusiva.(MEN, 2004; Chaux, 2004). Estas competencias integran dimensiones cognitivas, emocionales y comunicativas que favorecen la convivencia, la participación en los procesos democráticos y el reconocimiento de la diversidad (López, 2006). En este sentido, su desarrollo contribuye a que los ciudadanos actúen de manera responsable frente a los problemas sociales y promuevan relaciones basadas en el respeto y la inclusión (Guerra, 2014).

La formación ciudadana tiene como propósito fundamental preparar a los estudiantes para participar de manera responsable y crítica en la vida social, fortaleciendo habilidades de convivencia, respeto por la diferencia y resolución pacífica de conflictos.

En Colombia existe preocupación por la limitada participación ciudadana y el deterioro de la convivencia pacífica. Según el MEN (2004), la formación ciudadana no ha recibido suficiente atención, ya que frecuentemente se asume que se desarrolla de manera espontánea en la vida cotidiana.

Los índices de violencia y conflictividad en contextos escolares de Colombia siguen siendo motivo de preocupación. Según el Ministerio de Salud y Protección Social (2023), en 2021 el sistema SIVIGILA reportó más de 60.020 casos de violencia que afectaron a niñas, niños y adolescentes. Muchas de estas situaciones se vinculan con agresiones y discriminación en contextos escolares, generando impactos negativos en la salud mental de la población juvenil.



La institución educativa en Armenia donde se desarrolló la investigación no es una excepción a esta problemática. Entre las situaciones que evidencian un deterioro de las competencias ciudadanas se puede mencionar las siguientes: porte de armas blancas por parte de estudiantes; faltas de convivencia y disciplina; agresiones y peleas entre estudiantes y hacia docentes; consumo de estupefacientes dentro de las instalaciones de la institución. Pese a los esfuerzos por promover la educación cívica en la institución, varios jóvenes carecen de las habilidades, conocimientos y valores necesarios para involucrarse de manera asertiva en la vida cívica y contribuir a la sana convivencia en los entornos escolares y sociales.

Frente a la problemática planteada, se formuló un estudio con el siguiente objetivo:

Contribuir al desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de básica secundaria en una institución educativa de Armenia mediante una estrategia didáctica basada en aprendizaje situado.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender los fenómenos sociales en su contexto y desde la perspectiva de los participantes (Blasco y Pérez, 2007). Se empleó el método hermenéutico para interpretar las experiencias y significados construidos por los estudiantes frente a situaciones de convivencia escolar. Según Hernández et al., (2014) la hermenéutica se enfoca en interpretar la experiencia humana y los textos de la vida. La unidad de observación estuvo conformada por estudiantes de noveno grado de una institución educativa de Armenia (Q) durante el año 2025. Para la recolección de la información se utilizaron técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas, talleres y bitácora.

RESULTADOS

A partir del análisis realizado sobre las respuestas de los estudiantes frente a un caso planteado en un taller diagnóstico, se evidenció que, si bien existen conocimientos sobre la necesidad de resolver los desacuerdos con respeto y diálogo, persisten falencias en cuanto a la puesta en práctica de herramientas efectivas para una resolución de conflictos realmente transformadora.

El diálogo como herramienta de solución de conflictos

Las respuestas de los estudiantes giran mayoritariamente en torno a la idea del diálogo como mecanismo de solución. La mayoría de los estudiantes consideran que dialogar es esencial para solucionar las diferencias de manera respetuosa y efectiva.



Ejemplos claros de esta postura son las respuestas de E5, quien afirma: *“Dialogar antes de hacer las cosas de manera agresiva, para comprender y hacer las cosas de mejor manera”*. Al igual que E18 quien expresa: *“Hablar tranquilamente sin golpes e insultos”*. Esta respuesta evidencia una noción clara del diálogo no sólo como solución, sino como prevención del conflicto. Es decir, plantea el diálogo antes de que el conflicto escale. Sin embargo, pese a esta intención positiva, al analizar más a fondo, se descubre que el uso del término es más bien simbólico. No se plantea cómo iniciar ese diálogo, cuáles serían las condiciones para que sea equitativo, no se hace referencia a herramientas como la escucha activa, los turnos de palabra, la empatía o la validación de emociones. Esto sugiere una comprensión superficial del proceso comunicativo en contextos de conflicto.

Intervención de terceros

Otra categoría notable es la búsqueda de la intervención de terceros o ayuda externa como docentes o directivos en situaciones donde el conflicto no puede ser resuelto directamente entre los involucrados. Muchos estudiantes consideran que la mejor estrategia es "avisar a la profesora" o "llevar el caso a la rectoría" como por ejemplo, E1 plantea de forma directa: *“Llamar a los profes y calmar el ambiente”* de forma similar E2 sugiere: *“Si ninguno está de acuerdo buscar ayuda de un profesor”*, E27 añade: *“Hablar con los compañeros o ir donde la rectora”*. Si bien esto puede reflejar confianza en la autoridad escolar, también delata una escasa formación en autonomía y corresponsabilidad.

Propuestas colaborativas

Las propuestas que implican votaciones o acuerdos grupales fueron muy escasas, y cuando aparecieron, carecían de criterios claros o de procesos previos de concertación como se evidencia en la respuesta de E28 frente a una situación de desacuerdo sobre los pasos de una coreografía, quien sugiere: *“Hacer una parte de la coreografía en la manera como lo quería Juan y la otra parte en la manera como la quería Pedro”*. De igual manera E30, quien expresa: *“La mejor manera de resolver este problema sería colocar un punto intermedio para que los dos no se peleen”*. Estas respuestas demuestran una comprensión de negociación integradora, en la que ambas partes ceden parcialmente y ganan algo al mismo tiempo. Sin embargo, se percibe una visión limitada sobre cómo llegar a ese acuerdo o consenso de manera dialógica, ya que no se explica ni argumenta cómo se llegaría a esta solución o si ambas partes la aceptarían voluntariamente.

Separación o limitación de participación

Un pequeño grupo sugirió como estrategia la separación de los estudiantes en conflicto o limitar su participación para proteger la armonía grupal. Aunque menos frecuente, esta respuesta refleja una forma de manejo del conflicto basada en la



preservación del grupo. Ejemplo de esto es lo que plantea el estudiante E7: "*Que Juan y Pedro se separaran del grupo y que aprendieran a trabajar individual o que no participaran en el baile*". Estas respuestas revelan una tendencia a abordar el conflicto a partir de la división del grupo, en lugar de proponer una solución integradora.

Ausencia de propuestas de mediación entre pares

Un elemento especialmente llamativo fue la ausencia de propuestas de mediación entre pares. Ningún estudiante manifestó la posibilidad de intervenir como facilitador de la solución del conflicto entre sus compañeros. La figura del mediador estudiantil está completamente ausente, lo cual pone en evidencia una falla estructural en la formación de competencias ciudadanas. La mediación no solo permite resolver desacuerdos, sino que fortalece la escucha y la empatía.

CONCLUSIONES

El estudio evidencia que los estudiantes poseen valores favorables hacia el respeto, la comunicación y la resolución pacífica de conflictos; sin embargo, su actuación se ve limitada por la falta de herramientas, modelos pedagógicos coherentes y espacios que fomenten su aplicación. Esto plantea la necesidad de replantear la formación ciudadana, pasando de la enseñanza teórica a estrategias que conviertan los conflictos en oportunidades de aprendizaje para negociar, mediar, perdonar y reconstruir relaciones que permitan desarrollar estas habilidades y avanzar de la intención a la acción para fortalecer una cultura de paz desde la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., & Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psyche (Santiago)*, 14(1), 137-150.
- Blasco, J. E., Pérez, J. A. (2007): "Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes". Editorial Club Universitario. España.
- Colombia, M. de S. y. P. S. (s/f). *La violencia en entornos escolares es una verdadera epidemia*. Gov.co. Recuperado el 20 de mayo de 2024, de <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/La-violencia-en-entornos-escolares-es-una-verdadera-epidemia.aspx>
- Competencias Ciudadanas, E. B. (2004). Formar para la ciudadanía sí es posible. *Lo que necesitamos es saber y saber hacer (series: guías Nro. 6)*.
- Chaux, E. (2004). ¿Qué son las competencias ciudadanas? *Colombia aprende*



(Homepage). Recuperado el, 22.

Chaux, E., Lleras J. y Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: MEN - Ediciones Uniandes.

Guerra, Y. (2014). Competencias ciudadanas para una sociedad sin corrupción. *Principia Iuris*, 16(16).

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. (2014). Metodología de la Investigación (Sexta edición ed.). México: III Interamericana de México SA.

López Restrepo, C. F. L. (2006) Competencias ciudadanas.

Morán, M. (2015, enero 7). *Educación*. Desarrollo Sostenible. Recuperado el 11 de junio de 2024, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Patiño Rincón, J. L., & Talero Castellanos, M. V. (2019). Participación y responsabilidad democrática: una vivencia desde la escuela.

Vélez, C. (2004). Formar para la ciudadanía: Estándares básicos de Competencias Ciudadanas.



Neuroeducación y neuropedagogía: aportes teóricos para el diseño de estrategias de enseñanza en la infancia

Neuroeducation and neuropedagogy: theoretical contributions for the design of teaching strategies in childhood

Diana Catherine Cely Atuesta

Líder de la Especialización en Neuropedagogía y Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6595-6239>

Email: diana.cely@unad.edu.co

Viviana Solbey Díaz López

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3767-6031>

Email: solbey.diaz@unad.edu.co

Diana Catherine Cely Atuesta

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5262-8639>

Email: sandra.villadiego@unad.edu.co

RESUMEN

Esta propuesta presenta un marco integrador entre neuroeducación y neuropedagogía como fundamento para el diseño de estrategias de enseñanza dirigidas a niños y niñas de 4 a 12 años, etapa conocida como la segunda ventana de oportunidad en el neurodesarrollo. A través de una sistematización bibliográfica (2015 - 2025) en Google Scholar, Scopus, Web of Science, PubMed, ERIC, Sciencedirect, Dialnet y Redalyc, se revisaron hallazgos recientes sobre la relación entre procesos neurocognitivos y prácticas pedagógicas innovadoras. Los resultados indican que las estrategias de enseñanza fundamentadas en la neurociencia como la instrucción multimodal, el entrenamiento de las funciones ejecutivas y el uso pedagógico de tecnologías emergentes favorecen la comprensión, la autorregulación y el aprendizaje



significativo. Como producto principal se presenta la sistematización bibliográfica y, de manera complementaria, la construcción de un mapa conceptual ampliado que articula los hallazgos más relevantes, ofreciendo insumos para la reflexión pedagógica y la innovación educativa en la infancia.

Palabras clave: Neurobiología; ciencias de la educación; psicología del aprendizaje; métodos de enseñanza; educación infantil.

ABSTRACT

This proposal presents an integrative framework between neuroeducation and neuropedagogy as the foundation for designing teaching strategies aimed at children aged 4 to 12, a stage known as the second window of opportunity in neurodevelopment. Through a bibliographic systematization (2015 - 2025) in Google Scholar, Scopus, Web of Science, PubMed, ERIC, Sciencedirect, Dialnet, and Redalyc, recent findings were reviewed on the relationship between neurocognitive processes and innovative pedagogical practices. The results indicate that teaching strategies grounded in neuroscience such as multimodal instruction, executive function training, and the pedagogical use of emerging technologies foster comprehension, self-regulation, and meaningful learning. The main product is the bibliographic systematization, complemented by the construction of an expanded conceptual map that articulates the most relevant findings, providing inputs for pedagogical reflection and educational innovation in childhood.

Key words: Neurobiology; educational sciences; educational psychology; teaching methods; early childhood education.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los avances en neurociencias han ampliado de manera significativa la comprensión de los mecanismos cerebrales implicados en el aprendizaje. En este marco emergen dos perspectivas complementarias que enriquecen el campo educativo. La primera, la neuroeducación, se consolida como un ámbito interdisciplinar que integra conocimientos de la neurociencia, la psicología cognitiva y la educación, con el fin de explicar cómo aprende el cerebro, cuáles son las condiciones que favorecen la atención, la memoria, la motivación y la plasticidad neural, y qué implicaciones tienen estos procesos en los entornos de enseñanza (Bueno, 2019; Ortiz, 2015; Mora, 2017). La segunda, la neuropedagogía, constituye un campo de acción pedagógica aplicada que traduce los hallazgos neurocientíficos en estrategias didácticas concretas, culturalmente pertinentes y contextualizadas. Su foco radica en la práctica docente y el diseño curricular, posibilitando el tránsito del plano teórico a la acción educativa en el aula (Barrientos, 2023; Terigi, 2016). Distinguir ambos enfoques resulta esencial: la



neuroeducación explica y la neuropedagogía aplica, estas articuladas, permiten avanzar hacia una pedagogía fundamentada en la evidencia, que impulsa la innovación educativa y amplifica el impacto formativo en diversos contextos escolares.

En este horizonte, el rango de edad comprendido entre 4 y 12 años adquiere especial relevancia, siendo reconocido como la segunda ventana de oportunidad del neurodesarrollo, se caracteriza por una elevada plasticidad cerebral y consolidación progresiva de las funciones ejecutivas, que continúan madurando hasta la adultez. Se trata de una etapa crítica que demanda propuestas educativas que conjuguen rigor científico y pertinencia pedagógica, capaces de garantizar aprendizajes significativos, inclusivos y sostenibles en el tiempo, respondiendo a las necesidades reales del estudiantado (Mas Salguero, 2018; Bear, Connors y Paradiso, 2015; Blakemore y Frith, 2007).

Con base en lo anterior, la presente revisión bibliográfica se orienta por la siguiente pregunta: ¿Qué aportes ofrece la literatura científica publicada entre 2015 y 2025 sobre la neuroeducación y la neuropedagogía para fundamentar estrategias de enseñanza dirigidas a niños y niñas de 4 a 12 años?

En coherencia, se establece como objetivo general: Sistematizar la literatura científica publicada entre 2015 y 2025 integrando los principales hallazgos sobre la influencia de los procesos neurocognitivos en el aprendizaje infantil, y en las propuestas pedagógicas que vinculan la neuroeducación y la neuropedagogía con el diseño de estrategias de enseñanza en contextos educativos diversos.

METODOLOGÍA

La presente propuesta se enmarca en una revisión bibliográfica de tipo cualitativo descriptivo, orientada a la identificación, sistematización y análisis de los hallazgos recientes sobre neuroeducación y neuropedagogía en relación con el aprendizaje infantil. Este tipo de revisión permite reconocer tendencias conceptuales y pedagógicas, al tiempo que ofrece un panorama integrador de los aportes teóricos y prácticos producidos en la última década (Snyder, 2019).

El proceso de búsqueda se realizó en bases de datos académicas de amplio reconocimiento, tales como Scopus, Web of Science, PubMed, ERIC, ScienceDirect, Dialnet, Redalyc y Google Scholar, garantizando diversidad en la procedencia de las fuentes y acceso a literatura tanto en inglés como en español. Los descriptores empleados estuvieron alineados con el Tesauro de la UNESCO, lo que permitió estandarizar y precisar la búsqueda a partir de palabras clave como neurobiología, ciencias de la educación, psicología del aprendizaje, métodos de enseñanza y educación infantil.



Como criterios de inclusión se seleccionaron artículos publicados entre 2015 y 2025, escritos en español o inglés, con acceso al texto completo y que presentan evidencia empírica o reflexiones teóricas directamente relacionadas con la neuroeducación, la neuropedagogía o el diseño de estrategias pedagógicas para niños y niñas de 4 a 12 años. Se excluyeron publicaciones duplicadas, documentos sin rigor académico (p. ej., notas de divulgación) y estudios centrados exclusivamente en población adolescente o adulta.

El corpus final fue sometido a un proceso de lectura analítica y categorización temática (Saldaña, 2009), que permitió organizar la información en torno a tres ejes principales:

- Procesos neurocognitivos relevantes para el aprendizaje (atención, memoria, emoción, motivación y plasticidad neural).
- Estrategias pedagógicas derivadas de hallazgos en neurociencia y psicología cognitiva.
- Aportes conceptuales sobre la articulación entre neuroeducación y neuropedagogía en contextos educativos.

El análisis se apoyó en técnicas de sistematización bibliográfica (Páramo, 2011), entendida como un ejercicio técnico de clasificación, y asimismo como un proceso reflexivo que reconoce el valor de los saberes científicos para la transformación educativa. En este sentido, se elaboró un mapa conceptual ampliado que organiza los hallazgos más significativos, con el propósito de ofrecer insumos claros para la reflexión docente y el diseño curricular fundamentado en la evidencia.

HALLAZGOS PRELIMINARES

La revisión de la literatura de la última década muestra una convergencia clara: el desarrollo de las funciones ejecutivas constituye un eje central para explicar las diferencias en el aprendizaje durante la infancia. Entre los 4 y los 12 años, considerados como la segunda ventana de oportunidad en el neurodesarrollo, estas capacidades son altamente entrenables y sensibles a la mediación pedagógica. Los contextos emocionalmente seguros potencian la consolidación de la memoria y fortalecen el compromiso con las tareas escolares, subrayando la relevancia de integrar lo cognitivo y lo socioemocional en la práctica docente (Yépez Herrera et al., 2020).

Desde la neuroeducación, se ha comprobado que el fortalecimiento de las funciones ejecutivas en la infancia tiene un impacto significativo en el aprendizaje y la autorregulación. Intervenciones pedagógicas como el programa *Tools of the Mind*, desarrollado a partir de los postulados de Lev Vygotsky, han mostrado resultados



positivos en el desarrollo de la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva en contextos escolares (U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences & What Works Clearinghouse, 2008). Del mismo modo, la literatura neuroeducativa sostiene que la emoción, la sensorialidad y la motivación son catalizadores esenciales del aprendizaje profundo, al conectar la experiencia afectiva y corporal con los procesos cognitivos, lo que refuerza la premisa de que no se aprende solo con la razón, sino también desde la vivencia y la emoción (Plass & Kalyuga, 2019). Por otra parte, los principios de la carga cognitiva y la multimodalidad proponen que un diseño educativo que combine de forma equilibrada lo verbal, lo visual y lo interactivo cuando se guía adecuadamente, favorece la comprensión, la retención y evita la sobrecarga mental del estudiante (Evans et al., 2024).

Por su parte, la neuropedagogía ofrece la dimensión práctica que permite traducir descubrimientos de la neurociencia en propuestas concretas para el aula. Estudios han mostrado que intervenciones como juegos cognitivos y rutinas de autorregulación pueden generar efectos beneficiosos en estudiantes de primaria (Barnes, Bailey, & Jones, 2021). Asimismo, procesos de alfabetización neurocientífica para docentes han sido explorados en investigaciones donde maestros incorporan principios neuroeducativos en su planificación pedagógica para hacer efectivas sus decisiones curriculares (Chang et al., 2021). Además, la inclusión educativa se enriquece cuando se utiliza de forma crítica y equitativa la tecnología: investigaciones recientes han señalado que el empleo de metodologías basadas en juegos e integración de TIC en educación primaria, fundamentadas en neuroeducación, favorece la atención, la motivación y el aprendizaje en contextos diversos (Procopio et al., 2024).

Además, las tecnologías emergentes actúan como puentes innovadores. Por ejemplo, aplicaciones impulsadas por inteligencia artificial y analíticas de aprendizaje han demostrado su capacidad para personalizar trayectorias educativas, ofrecer retroalimentación instantánea y ajustar la enseñanza según datos en tiempo real (Merino Campos, 2025; Khan, 2024). La realidad virtual y aumentada, especialmente cuando se acompañan de andamiaje docente y actividades generativas, han evidenciado efectos positivos en la motivación, la inmersión y el rendimiento en ambientes educativos, acercando experiencias que antes solo eran posibles de forma presencial (Prasetya et al., 2024; Lampropoulos & Kinshuk, 2024). Finalmente, la gamificación ha mostrado un efecto moderado pero significativo en la motivación y el rendimiento académico de estudiantes, aunque se advierte que su implementación requiere marcos pedagógicos bien fundamentados para no reducirse a elementos lúdicos aislados (Kurnaz & Koçtürk, 2025; Jaramillo Mediavilla et al., 2024).

De manera transversal, los estudios revisados insisten en que toda innovación debe estar guiada por principios de inclusión y equidad. Diseñar ambientes accesibles,



sensoriales y multimodales implica aprovechar las tecnologías para ampliar oportunidades y no para profundizar brechas, reconociendo que la verdadera innovación pedagógica no radica únicamente en la novedad tecnológica, sino en su capacidad de responder a las necesidades reales del estudiantado y de sostener aprendizajes significativos a lo largo del tiempo.

CONCLUSIONES

La neuroeducación explica los fundamentos neurocientíficos del aprendizaje; la neuropedagogía aplica estos fundamentos en estrategias didácticas. Entre los 4 y 12 años se consolidan procesos cognitivos y socioemocionales críticos, lo que convierte esta etapa en una oportunidad privilegiada para aplicar propuestas basadas en evidencia.

El desarrollo de las funciones ejecutivas constituye un eje transversal para explicar las diferencias en el aprendizaje infantil, especialmente en la franja de 4 a 12 años, durante este periodo, la plasticidad cerebral y la sensibilidad a la mediación pedagógica permiten implementar estrategias que fortalecen la atención, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación.

En particular, los contextos educativos emocionalmente seguros y socialmente significativos potencian la consolidación de aprendizajes y refuerzan la motivación y el compromiso escolar.

La integración de tecnologías emergentes debe hacerse bajo un enfoque neuropedagógico, que asegure pertinencia, accesibilidad y equidad, puesto que estas se configuran como puentes pedagógicos con alto potencial innovador.

Se debe fomentar la formación docente en la distinción y articulación entre neuroeducación y neuropedagogía, fortaleciendo el diseño curricular y las prácticas pedagógicas, asimismo, el conocimiento y el uso de la neurotecnología en los diversos contextos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Barnes, S. P., Bailey, R., & Jones, S. M. (2021). Evaluating the impact of a targeted approach designed to build executive function skills: A randomized trial of Brain Games. *Frontiers in Psychology*, 12, 655246.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.655246>



- Barrientos, S. (2023). El neuroaprendizaje: una batería que tiene la capacidad de transformar la energía en las aulas de diseño. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, (200).
- Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2015). Neurociencia: explorando el cerebro (4.ª ed.). Masson–Williams & Wilkins.
- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2007). Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación. Editorial Ariel.
- Bueno, D. (2019). Neurociencia para educadores. Octaedro.
- Chang, Z., Davis, C., Kim, Y., & Schallert, D. L. (2021). Neuroscience concepts changed teachers' views of learning and classroom practice. *Frontiers in Psychology*, 12, 685856. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.685856>
- Evans, C., Kalyuga, S., & Plass, J. L. (2024). Cognitive load theory and multimedia learning: Recent advances and future directions. *Educational Psychology Review*, 36(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09841-2>
- Jaramillo-Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2024). Impact of gamification on motivation and academic performance: A systematic review. *Education Sciences*, 14(6), 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>
- Khan, R. (2024). A review of AI-enhanced personalized learning systems. En *Proceedings of ICLS 2024* (pp. xx–xx). [Editorial del congreso].
- Kurnaz, M. F., & Koçtürk, N. (2025). A meta-analysis of gamification's impact on student motivation in K-12 education. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.70056>
- Lampropoulos, G., & Kinshuk. (2024). Virtual reality and gamification in education: A systematic review. *Educational Technology Research & Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10351-3>
- Mas Salguero, M. (2018). La aventura de tu cerebro: El neurodesarrollo de la célula al adulto. Colección El Café Cajal.
- Merino-Campos, C. (2025). The impact of artificial intelligence on personalized learning in higher education: A systematic review. *Trends in Higher Education*, 4(2), 17. <https://doi.org/10.3390/higheredu4020017>
- Mora, F. (2017). Neuroeducación. Alianza Editorial.



- Ortiz, A. (2015). Neuroeducación: ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes? Ediciones de la U.
- Páramo, P. (2011). La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación. Universidad Piloto de Colombia.
- Plass, J. L., & Kalyuga, S. (2019). Four ways of considering emotion in cognitive load theory. *Educational Psychology Review*, 31(2), 339–359.
<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09473-5>
- Procopio, M., Ferrara, C., & Ricciardi, A. (2024). Neuroscience-based information and communication technologies in primary education: Implications for learning and access. *Education Sciences*, 14(3), 213.
<https://doi.org/10.3390/educsci14030213>
- Saldaña, J. (2009). The coding manual for qualitative researchers. Sage Publications Ltd.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 46(2), 60–64.
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, & What Works Clearinghouse. (2008, September). Tools of the Mind (WWC Intervention Report). Institute of Education Sciences.
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/intervention_reports/toolsofthemind_091608.pdf
- Yépez Herrera, E., Padilla Álvarez, G. C., & Garcés Alencastro, A. (2020). Desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia. *Revista Cognosis*, 5(1), 103–114.
<https://doi.org/10.37135/rcognosis.05.01.08>



Aulas hospitalarias como territorio de cuidado, inclusión y saber compartido

Hospital classrooms as spaces of care, inclusion and shared knowledge

Gina Patricia Cleves Suaza

Magíster en Educación; Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4982-4329>

Email: gina.cleves@unad.edu.co

Sandra Pilar Gutiérrez Cuevas

Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario; Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8394-6243>

Email: sandra.gutierrez@unad.edu.co

RESUMEN

La presente ponencia expone avances y reflexiones del proyecto “Educación que acompaña”, centrado en las aulas hospitalarias como escenarios pedagógicos, de cuidado e inclusión para niños, niñas y adolescentes en situación de hospitalización. Desde un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, se recuperan experiencias de docentes en formación, cuidadores y profesionales de la salud que, mediante la lectura y la expresión artística, fortalecen la continuidad educativa y emocional de los estudiantes. El trabajo asume la lectura no solo como práctica académica, sino como acto de encuentro, acompañamiento y sanación simbólica. Los resultados muestran que las aulas hospitalarias se consolidan como territorios de saber compartido, donde confluyen educación, cuidado y afecto. Se evidencian avances en la vinculación emocional entre docentes y estudiantes, la participación activa de los niños, y la articulación interdisciplinaria entre salud y educación. La ponencia concluye que la pedagogía hospitalaria debe consolidarse como una política pública de educación inclusiva y humanizada, contribuyendo al bienestar integral, la resiliencia y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 3, 4 y 10).

Palabras Clave: Pedagogía hospitalaria; inclusión; lectura; cuidado educativo; resiliencia; bienestar.



ABSTRACT

This presentation exposes advances and reflections from the project “Education that Accompanies,” focused on hospital classrooms as pedagogical, caring, and inclusive spaces for hospitalized children and adolescents. From a qualitative phenomenological approach, it retrieves the experiences of pre-service teachers, caregivers, and health professionals who, through reading and artistic expression, strengthen emotional and educational continuity. Reading is understood not only as an academic practice but as an act of encounter, support, and symbolic healing. Results show hospital classrooms as shared learning territories where education, care, and affection converge. Findings highlight emotional bonding between teachers and students, children’s active participation, and interdisciplinary articulation between health and education sectors. The study concludes that hospital pedagogy should be institutionalized as inclusive, humanized education policy contributing to well-being, resilience, and the Sustainable Development Goals (SDG 3, 4, and 10).

Keywords: Hospital pedagogy; inclusion; reading; educational care; resilience; well-being.

DESARROLLO DE LA PONENCIA

La pedagogía hospitalaria surge como una respuesta ética y humanizadora frente a la necesidad de garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas que enfrentan procesos médicos prolongados. En este contexto, las aulas hospitalarias no se limitan a reproducir el aula convencional, sino que constituyen territorios de cuidado, inclusión y acompañamiento integral. Desde la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), el proyecto “Educación que acompaña” busca fortalecer la formación de docentes y estudiantes de licenciatura a través de experiencias significativas en hospitales, articulando saber pedagógico y sensibilidad humana.

Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo con orientación fenomenológica, que privilegia la comprensión de la experiencia vivida. Las técnicas de recolección incluyen la observación participante, los grupos focales adaptados y las narrativas de vida. Estas estrategias permitieron captar emociones, vínculos y aprendizajes emergentes durante las actividades de lectura y acompañamiento. La lectura se consolidó como una herramienta mediadora entre conocimiento, salud y bienestar, generando espacios de contención emocional y expresión simbólica.

Entre los hallazgos más relevantes se destaca el fortalecimiento del vínculo afectivo-pedagógico entre docentes en formación y estudiantes hospitalizados, quienes encontraron en la lectura un medio de escape y conexión con el mundo exterior. Igualmente, la participación activa de los niños demostró que el aprendizaje es posible incluso en escenarios de adversidad, siempre que medie el afecto y la creatividad. La



articulación entre el personal de salud, las familias y la academia reafirma la necesidad de un trabajo interdisciplinario que garantice atención integral y continuidad educativa.

En el plano formativo, los docentes en formación desarrollaron competencias pedagógicas, investigativas y socioemocionales, comprendiendo la pedagogía hospitalaria como una práctica que une lo humano, lo educativo y lo terapéutico. Esta experiencia ha permitido proyectar el modelo hacia otros territorios del sur colombiano, contribuyendo al desarrollo de comunidades educativas resilientes e inclusivas.

En conclusión, la pedagogía hospitalaria representa un desafío y una oportunidad para repensar la educación desde el cuidado, la empatía y la equidad. La lectura, entendida como práctica de encuentro, se erige en puente entre salud y educación, entre cuerpo y emoción. Consolidar políticas y programas institucionales en torno a las aulas hospitalarias permitirá fortalecer una educación que acompaña, sana y transforma, con sentido humano y justicia social.

BIBLIOGRAFÍA.

- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Carbonell, J. (2015). La educación hospitalaria como espacio de inclusión y bienestar. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 45-58.
- Díaz, P. (2021). *Leer para sanar: la lectura como práctica de cuidado en pedagogía hospitalaria*. Redalyc.
- UNESCO. (2022). *Educación inclusiva y atención integral en entornos hospitalarios*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Rivera, C. & Pérez, J. (2021). *La lectura como herramienta terapéutica en entornos hospitalarios*. Scielo.



Territorio y memoria cultural en la escuela: prácticas artísticas e investigativas desde el Semillero PAE

Territory and Cultural Memory in the School: Artistic and Research Practices from the PAE Research Group

Luisa María Sanabria Ardila

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5204-3895>

Email: luisa.sanabria@unad.edu.co; luardila2201@gmail.com

RESUMEN

Esta ponencia reflexiona sobre la necesidad de una educación conectada con el arte y el territorio, destacando la experiencia investigativa del Semillero Pensamiento, Arte y Educación (PAE). A partir de prácticas pedagógicas situadas en el contexto de la Institución Educativa Jorge Isaacs, se abordan experiencias como talleres de Carnaval, literatura infantil e interculturalidad, resaltando el papel del arte como lenguaje pedagógico que vincula escuela y comunidad. Se propone una metodología cualitativa y participativa, centrada en el trabajo colectivo, la creación artística y el pensamiento crítico. Las conclusiones señalan que una educación que se articula con el territorio potencia la ciudadanía, la memoria cultural y la transformación social desde las aulas.

Palabras Clave: Educación artística; territorio; investigación educativa; pedagogía crítica; semillero; cultura.

ABSTRACT

This presentation reflects on the need for education connected to art and territory, highlighting the research experience of the Pensamiento, Arte y Educación (PAE) group. Based on pedagogical practices in the Jorge Isaacs School, it explores experiences such as Carnival workshops, children's literature, and interculturality, emphasizing art as a pedagogical language that links school and community. The methodological approach is qualitative and participatory, centered on collective work, artistic creation, and critical



thinking. Conclusions indicate that education linked to territory enhances citizenship, cultural memory, and social transformation from the classroom.

Keywords: Art education; territory; educational research; critical pedagogy; research group; culture.

DESARROLLO DE LA PONENCIA

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia nace de la experiencia del Semillero Pensamiento, Arte y Educación (PAE), adscrito a la Zona Caribe, como espacio formativo e investigativo que vincula arte, territorio y comunidad. Desde esta perspectiva, se propone una mirada situada de la escuela como parte viva del contexto que la rodea, donde el arte se convierte en un puente entre generaciones, memorias y saberes. Lejos de una visión aislada de la educación, se asume que la escuela “late al ritmo del barrio, del río, de la plaza, del tambor”, como bien lo expresan las voces participantes en nuestras actividades pedagógicas.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En muchos contextos, la escuela aún permanece desconectada de su entorno, replicando modelos pedagógicos que ignoran la riqueza cultural y social del territorio. Este distanciamiento limita la posibilidad de formar sujetos críticos, creativos y comprometidos con su realidad. Surge entonces la pregunta central: ¿cómo puede la escuela articular el arte y el territorio para construir una pedagogía significativa, crítica y transformadora? Esta inquietud se enmarca en las prácticas desarrolladas en la Institución Educativa Jorge Isaacs, ubicada en un sector popular de Barranquilla, Sur Oriente, donde se ha trabajado con el Carnaval como patrimonio cultural inmaterial.

MARCO TEÓRICO CON SUS CONCEPTOS FUNDAMENTALES

La propuesta se apoya en los aportes de Paulo Freire (2005), quien plantea una educación liberadora vinculada al contexto, y Axel Rivas (2021), quien insiste en una escuela con sentido que se enraíce en la vida y el entorno del estudiante. Además, se reconoce el arte como una forma de lenguaje pedagógico que permite narrar identidades, construir memorias y transformar realidades (Eisner, 2004). En el semillero, el arte se convierte en metodología, contenido y expresión: teatro, literatura infantil, pintura y música son herramientas para el pensamiento crítico y la acción pedagógica.

METODOLOGÍA



La experiencia del semillero PAE se inscribe en una metodología cualitativa, creativa y participativa. Las actividades se desarrollan en modalidad taller, en las cuales se propicia el diálogo, la creación colectiva, la exploración sensorial y la reflexión crítica. Algunas acciones destacadas incluyen:

- Talleres interdisciplinarios sobre el Carnaval de Barranquilla.
- Actividad “Viva la palabra”, que combina literatura y oralidad desde el Caribe.
- Proyectos con enfoque de interculturalidad y literatura infantil en espacios escolares.

Estas estrategias fomentan la apropiación del territorio, el reconocimiento de la cultura local y la participación activa del estudiantado.

CONCLUSIONES

Los aprendizajes generados en el semillero PAE permiten afirmar que una educación que articula arte y territorio potencia procesos de transformación social, ciudadana y estética. Pensar desde el lugar que habitamos, crear con las manos y el corazón, conectar la escuela con la comunidad y formar desde la sensibilidad son caminos para resignificar la experiencia educativa. El arte, más que un adorno, es un derecho, una forma de conocer, de resistir y de imaginar otras realidades posibles.

BIBLIOGRAFÍA

Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente. Paidós.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Rivas, A. (2021). Reviviendo las aulas. Siglo XXI Editores.

UNESCO. (2003). Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial.



FOTOGRAFÍAS

Figura 1.

Equipo UNAD



Fuete: autoría propia

Figura 2.

Evento Viva la Palabra



Fuete: autoría propia



Figura 3.

Evento Viva la Palabra 2



Fuete: autoría propia



Pedagogías decoloniales y empoderamiento femenino indígena: experiencias de liderazgo en la comunidad indígena de los pastos (Nariño, Colombia)

**Decolonial pedagogies and indigenous feminine
empowerment: leadership experiences in the pasto
indigenous community (Nariño, Colombia)**

Tania Maribel Mafla Mejia

Doctoranda, Universidad Cuauhtémoc (México).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5600-2239>

Email: tmmaflam@upn.edu.co

RESUMEN.

Este trabajo presenta una reflexión sobre las pedagogías decoloniales y el empoderamiento femenino indígena a partir de experiencias de liderazgo vividas en la comunidad indígena de los Pastos, ubicada en el Resguardo de San Juan, departamento de Nariño, Colombia. A través de un enfoque cualitativo y participativo, se analizan las prácticas educativas, espirituales y políticas desarrolladas por mujeres líderes, quienes, desde el tejido, la palabra, la cosmovisión andina y la defensa del territorio, construyen formas de conocimiento situadas, relacionales y transformadoras. El estudio se sustenta en dos investigaciones previas: una tesis de pregrado y otra de maestría, ambas realizadas en el marco de la Universidad Pedagógica Nacional. Se cómo evidencia las mujeres Pastos, históricamente invisibilizadas en los registros históricos y en las políticas educativas, ejercen un liderazgo territorial, espiritual y pedagógico que desafía las estructuras patriarcales y coloniales. Este liderazgo no se manifiesta como una figura jerárquica, sino como una práctica de cuidado, memoria colectiva y reexistencia cultural. Las metodologías empleadas —etnográficas, de investigación acción-participativa y círculos de palabra— permitieron acceder a narrativas profundas que revelan cómo el tejido no solo es una técnica artesanal, sino también una metáfora viva del conocimiento colectivo. Los resultados muestran que el empoderamiento femenino debe entenderse desde una perspectiva interseccional, contextualizada en la relación con el territorio, los saberes ancestrales y la espiritualidad. La propuesta contribuye al fortalecimiento de una



educación intercultural crítica, basada en el reconocimiento epistémico y el respeto a las formas de vida propias de los pueblos originarios.

Palabra Clave: *Pedagogías decoloniales; Empoderamiento femenino; Mujeres indígenas; Liderazgo comunitario; Territorio; Cosmovisión andina.*

ABSTRACT

This paper presents a reflection on decolonial pedagogies and indigenous feminine empowerment based on leadership experiences in the Pasto Indigenous Community located in the San Juan Reserve, Nariño Department, Colombia. Through a qualitative and participatory approach, it analyzes educational, spiritual, and political practices developed by women leaders who, from weaving, speech, Andean cosmology, and territory defense, build situated, relational, and transformative knowledge systems. The study is grounded in two previous research projects: an undergraduate thesis and a master's thesis conducted within the framework of the National Pedagogical University. It reveals how Pasto women, historically marginalized in historical records and educational policies, exercise territorial, spiritual, and pedagogical leadership that challenges patriarchal and colonial structures. This leadership does not manifest as hierarchical authority but as a practice of care, collective memory, and cultural reexistence. Methodologies such as ethnographic research, participatory action-research, and dialogue circles allowed access to deep narratives revealing how weaving is not only a craft but also a living metaphor for collective knowledge. Findings show that feminine empowerment must be understood through an intersectional lens, contextualized in relationships with territory, ancestral knowledge, and spirituality. This proposal contributes to strengthening critical intercultural education based on epistemic recognition and respect for indigenous ways of life.

Keywords: Decolonial pedagogies; Feminine empowerment; Indigenous women; Community leadership; Territory; Andean cosmology

DESARROLLO DE LA PONENCIA

En los últimos años, las pedagogías decoloniales han emergido como una apuesta transformadora frente a los modelos educativos hegemónicos que han invisibilizado los saberes de los pueblos indígenas. Este trabajo se centra en las experiencias de liderazgo femenino en la comunidad indígena de los Pastos, ubicada en el Resguardo de San Juan, Nariño, Colombia. A partir de dos investigaciones previas—una de pregrado (2020) y otra de maestría (2023)— se analiza cómo las mujeres Pastos construyen pedagogías propias desde el tejido, la palabra, la espiritualidad andina y la defensa del



territorio, configurándose como lideresas, guardianas y constructoras de conocimiento comunitario.

El marco teórico se sustenta en la intersección entre género, territorio y epistemologías decoloniales. Autores como Catherine Walsh (2010), María Lugones (2008) y Silvia Rivera Cusicanqui (2010) permiten comprender el liderazgo femenino no como una figura jerárquica, sino como una práctica de cuidado, memoria colectiva y resistencia epistémica. La colonialidad del poder (Quijano, 2000) ha marginado históricamente los saberes indígenas y los roles de las mujeres; sin embargo, ellas han reexistido desde sus propias lógicas, redefiniendo el empoderamiento no como un concepto occidental, sino como una relación profunda con la tierra, la comunidad y los ancestros.

La metodología empleada fue cualitativa, con enfoque etnográfico y de investigación acción-participativa (IAP). Se realizaron entrevistas semiestructuradas, observación participante y círculos de palabra, espacios donde las mujeres narraron sus vivencias con naturalidad y profundidad. El proceso se desarrolló con ética del cuidado, respetando los tiempos ceremoniales y agrícolas del calendario andino- pasto. La investigadora asumió una postura reflexiva, evitando la reproducción de lógicas extractivistas y reconociendo a las mujeres como sujetas de conocimiento, no como “informantes”.

Los resultados revelan tres dimensiones clave del liderazgo femenino Pasto:

1. Liderazgo espiritual-territorial: Las mujeres se reconocen como guardianas del pensamiento ancestral, mediadoras entre lo humano y lo sagrado. Su vínculo con la Pachamama y los ciclos naturales guía sus decisiones comunitarias y educativas.
2. Pedagogía del tejido y la palabra: El acto de tejer no es solo artesanal, sino pedagógico y político. Mientras tejen en mingas, transmiten historias, enseñan valores, cuestionan violencias y construyen pensamiento crítico colectivo. La palabra, por su parte, es ritual, sanadora y transmisora de sabiduría intergeneracional.
3. Reconfiguración de roles de género desde la resistencia comunitaria: Las mujeres han transformado su rol tradicional sin romper con la ancestralidad. En espacios como las guardias indígenas, las escuelas propias y las asambleas, ejercen autoridad moral y política, desafiando las estructuras patriarcales impuestas por la colonización.



Una de las frases más significativas recogidas en campo fue: “*Somos la palabra del abuelo sol y el consejo de la abuela luna*”. Esta metáfora encierra una cosmovisión donde la mujer es canal de sabiduría, equilibrio y protección. No buscan “empoderamiento” en el sentido liberal-individualista, sino fortalecer el tejido. Este liderazgo contrasta radicalmente con los modelos occidentales: no se basa en el dominio, sino en el servicio; no en la competencia, sino en la reciprocidad; no en la individualidad, sino en la comunidad. Como señala Rivera Cusicanqui (2010), en los pueblos originarios, el poder reside en cuidar la vida, no en controlarla.

Las pedagogías que emergen de estas prácticas son profundamente transformadoras. No se limitan al aula, sino que se despliegan en la minga, en la ceremonia, en el cuidado de los niños, en la defensa del territorio. Son pedagogías situadas, vivas, políticas — tal como las define Rendón Monzón (2018): formas de vida que resisten y crean mundos nuevos desde lo propio.

Esta ponencia contribuye a visibilizar el papel de las mujeres indígenas como sujetas epistémicas y pedagógicas, y aboga por una educación intercultural crítica que no solo “incluya” la diversidad, sino que se construya desde ella. Reconocer estos saberes no es un acto folclórico, sino un acto de justicia cognitiva y reparación histórica.

En conclusión, las mujeres Pastos nos enseñan que educar es tejer, cantar, caminar, recordar, sanar y defender. Su liderazgo es un faro para repensar la educación desde la decolonialidad, el feminismo comunitario y el Buen Vivir. Invitamos al público a escuchar, aprender y acompañar estos procesos, no como espectadores, sino como aliados en la construcción de otras formas posibles de conocer, ser y habitar el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Borda, O. F., & Rahman, M. A. (1990). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research*. Apex Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. Trotta.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Abya-Yala.



- Fals Borda, O. (1986). *El reto de la sociología en el tercer mundo*. Ediciones Desde Abajo.
- Fals Borda, O. (1999). *El retorno a la tierra*. ICA – Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. South End Press.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Los hombres verdaderos: Voces del pueblo tojolabal*. Siglo XXI Editores.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101.
<https://doi.org/10.25058/20112742.293>
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina*. Gedisa.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO. https://www.clacso.org.ar/pdf_libros/quijano_colonialidad.pdf
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment: Working with women in Honduras*. Oxfam.
- Smith, L. T. (2016). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. En *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial* (pp. 25–44). Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). *Educación popular e interculturalidad: Tensiones y desafíos*. Universidad Andina Simón Bolívar.



Cultura del envejecimiento saludable, tejiendo memorias y saberes desde una experiencia gerontagógica e intercultural

**Culture of healthy aging, weaving memories and knowledge
from a gerontagological and intercultural experience**

Willian Germán Gámez Gaviria

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8624-7519>

Email: willian.gamez@unad.edu.co

RESUMEN

La ponencia Cultura del envejecimiento saludable, tejiendo memorias y saberes desde una experiencia gerontagógica e intercultural, expone una investigación desarrollada en el Centro de Bienestar del Adulto Mayor San Vicente de Paul en Florencia (Caquetá), con el propósito de resignificar el envejecimiento como una etapa activa, digna y enriquecedora del ciclo vital. En un contexto donde la institucionalización suele reducir al adulto mayor a un rol pasivo, se plantea la gerontagogía como herramienta pedagógica transformadora que reconoce saberes, trayectorias y capacidades, fomentando su inclusión en procesos educativos significativos. El estudio parte de la creciente relevancia del envejecimiento poblacional y de la necesidad de implementar políticas públicas como la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2022–2031. A través de un enfoque cualitativo fenomenológico, se exploraron las percepciones y experiencias de 30 adultos mayores, en su mayoría de estratos bajos, con baja escolaridad y diversidad, algunos con condiciones de discapacidad.

La propuesta educativa diseñada, denominada “Aprender, Vivir y Compartir”, incluyó actividades lúdicas, artísticas, físicas, de memoria, alfabetización digital, diálogos intergeneracionales y talleres de buen trato y dignidad. Dichas estrategias permitieron fortalecer la autovaloración, el bienestar emocional, la participación y la construcción de identidad cultural. Asimismo, propiciaron la disminución de estigmas en torno a la vejez y



mejoraron las relaciones entre los adultos mayores, cuidadores y comunidad. Los resultados evidencian que la gerontagogía aplicada con enfoque intercultural e inclusivo no solo mejora las condiciones emocionales, sociales y cognitivas de los participantes, sino que además constituye un modelo innovador replicable en otras instituciones.

Palabras Clave: Aprendizaje A lo Largo de la Vida, Envejecimiento, Minoría Cultural, Vejez.

ABSTRACT

The presentation, "The Culture of Healthy Aging: Weaving Memories and Knowledge from a Gerontological and Intercultural Experience," presents research developed at the San Vicente de Paul Senior Citizen Wellness Center in Florencia, Caquetá, with the aim of redefining aging as an active, dignified, and enriching stage of the life cycle. In a context where institutionalization often reduces older adults to a passive role, gerontology is proposed as a transformative pedagogical tool that recognizes knowledge, trajectories, and capacities, promoting their inclusion in meaningful educational processes. The study is based on the growing relevance of population aging and the need to implement public policies such as the National Policy on Aging and Old Age 2022–2031. Using a qualitative phenomenological approach, the perceptions and experiences of 30 older adults were explored. Most of them were from low-income families, with low educational attainment and a diverse population, and some with disabilities.

The educational program designed, called "Learn, Live, and Share," included recreational, artistic, physical, memory, and digital literacy activities, intergenerational dialogues, and workshops on good behavior and dignity. These strategies strengthened self-esteem, emotional well-being, participation, and the construction of cultural identity. They also helped reduce stigma surrounding aging and improved relationships between older adults, caregivers, and the community. The results show that gerontology applied with an intercultural and inclusive approach not only improves the emotional, social, and cognitive conditions of participants, but also constitutes an innovative model that can be replicated in other institutions.

Keywords: Lifelong Learning, Aging, Cultural Minority, Old Age.

DESARROLLO DE LA PONENCIA



INTRODUCCIÓN

El envejecimiento poblacional se ha consolidado como uno de los fenómenos demográficos más relevantes del siglo XXI, impactando de manera directa las estructuras sociales, culturales y sanitarias a nivel mundial. En Colombia, este proceso ha sido abordado en políticas públicas como la “Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2022–2031”, que enfatiza la promoción del envejecimiento saludable, autónomo y digno. Sin embargo, la implementación efectiva de estas políticas sigue siendo limitada, especialmente en contextos institucionales como los ancianatos, donde las prácticas educativas y de atención aún no responden integralmente a las necesidades de esta población.

En este marco, la presente investigación titulada “Cultura del envejecimiento saludable desde la gerontagogía en espacios interculturales del ancianato de hombres de Florencia Caquetá”, surge como una propuesta de transformación social desde la educación, buscando resignificar el envejecimiento como una etapa activa del desarrollo humano. La iniciativa se enmarca en la línea de investigación “Educación y Desarrollo Humano” y tiene como población objetivo a 50 adultos mayores del Centro de Bienestar del Adulto Mayor San Vicente de Paul en Florencia (Caquetá), quienes presentan diversas condiciones de salud, discapacidad y pertenencia étnica.

Planteamiento del problema y justificación

El desconocimiento sobre el envejecimiento saludable acarrea revisar las prácticas educativas, denominadas también prácticas desde la gerontagogía, y la intencionalidad con que se diseñan los programas educativos que atienden a la diversidad poblacional desde un desarrollo de transformación social. Bajo este marco, marco se identifica la necesidad de promover la cultura del envejecimiento saludable con las personas mayores del ancianato de hombres de Florencia Caquetá. Con la intencionalidad de generar procesos interculturales hacia la gerontología formando en temas relacionados con la vejez y envejecimiento, reflejado no sólo en los contenidos, sino en el tipo de enseñanza y metodología de aprendizaje que utilizan brindando un buen trato a la población focalizada. Al respecto Moragas (1998) plantea: existen principios básicos que debieran orientar todo trabajo con personas mayores, entre ellos: la Individualidad, como forma de envejecer única de cada individuo; la Independencia, es decir, la autonomía, libertad y toma de decisiones de las personas mayores; la Integración, que permita considerar el



medioambiente material y social del individuo; la Interdisciplinariedad, de acuerdo con la situación o complejidad de la intervención; y la Innovación, como reto de desarrollar intervenciones novedosas de acuerdo con el fenómeno e impacto del envejecimiento” (p.36). Desde la educación se debe generar espacios y procesos integrales para hablar de una cultura del envejecimiento saludable y generar desde La gerontagogía una educación y formación de adultos mayores considerandos las necesidades específicas, capacidades y características de este grupo demográfico.

Hablar sobre el envejecimiento es contar con el miedo y la zozobra de cómo pensamos sobre el curso de vida, teniendo presente que un fundamento social y psicológico que se ha convertido en una identidad cultural el pensar en un estado que por naturaleza el ser humano debe atravesar. Se asume entonces la vejez como un escenario con limitaciones, pérdidas y falta de oportunidad para la vida. Pero a la vez un espacio de descanso en el que, según las condiciones de las personas, se puede generar un bienestar en ambientes familiares y ambientales. Bajo lo anterior, comprender el envejecimiento desde los seres queridos, es dignificar la realización humana en todo el curso de la vida y contemplar el desarrollo de bienestar para cada uno.

MARCO REFERENCIAL

El envejecimiento, más allá de ser una etapa biológica, es un fenómeno social, cultural y pedagógico que requiere una mirada integral y transformadora desde los escenarios educativos. En este sentido, la gerontología educativa surge como un campo interdisciplinario que posibilita la inclusión activa de las personas mayores en procesos formativos, reconociendo sus saberes, experiencias, capacidades y necesidades particulares.

Uno de los conceptos centrales en este enfoque es la gerontagogía, entendida como la disciplina pedagógica orientada a diseñar e implementar estrategias educativas específicas para adultos mayores. Tal como lo plantean Cruz y Rincón (2017), la gerontagogía se configura como un horizonte pedagógico para la inclusión, donde se resignifican las representaciones sociales sobre la vejez y se transforma el proceso educativo en una herramienta de dignificación y empoderamiento.



Este enfoque cobra mayor relevancia en contextos institucionales como los ancianatos, donde frecuentemente se observa una ausencia de programas educativos significativos. La educación gerontológica, en esta línea, reconoce al adulto mayor como sujeto activo del aprendizaje, capaz de dialogar, enseñar, transformar y participar de manera crítica en la vida comunitaria (Red Latinoamericana de Gerontología, 2006).

Además, el marco teórico se sustenta en los lineamientos de la Política Pública Nacional de Envejecimiento y Vejez 2022–2031, la cual propone garantizar condiciones para el envejecimiento saludable, entendiendo este como un proceso dinámico que inicia desde el nacimiento y se extiende durante toda la vida. Esta política destaca la importancia de integrar acciones educativas, culturales y sociales para fortalecer la autonomía, la participación y el bienestar de las personas mayores en todos los entornos, incluida la institucionalización.

Desde la perspectiva de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002; 2015), el envejecimiento saludable implica mantener la capacidad funcional que permite el bienestar en la vejez, lo cual requiere intervenciones tempranas, acciones de promoción y prevención, y estrategias educativas que aborden los determinantes sociales y culturales del envejecimiento.

METODOLOGÍA

Enfoque y Tipo de Estudio: La investigación será cualitativa bajo un enfoque fenomenológico permitiendo dar respuesta a la problemática social y a la creación de conocimientos, estudiando el contexto de la vida cotidiana. El desarrollo de la investigación estará ejecutado bajo cuatro (4) fases.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos: Las técnicas e instrumentos seleccionados permitirán la ejecución de la propuesta pedagógica gerontagógica mediante la realización de grupos focales, mientras que las revisiones documentales y las entrevistas estructuradas y semiestructuradas contribuirán al reconocimiento del contexto y de las características sociodemográficas de la población objeto. A su vez, la encuesta estructurada posibilitará el análisis y la sistematización de fuentes documentales, fortaleciendo el desarrollo integral de la propuesta.

Población y Muestra: Centro de bienestar del adulto mayor donde hasta el momento habitan 50 adultos, entre los cuales padecen diferentes patologías



y discapacidades, son adultos que requieren asistencia constante para la realización de diferentes actividades de la vida diaria. Entre 54 y 100 años. pertenecen a grupos Blanco, mestizo e indígenas. Presentan discapacidades en Parkinson, trombosis, invidencia, invalides, trastornos mentales y discapacidades Físicas e intelectuales. Nivel socioeconómico 1.

RESULTADOS

El estudio realizado en el Centro de Bienestar del Adulto Mayor San Vicente de Paul integró la gerontagogía con un enfoque intercultural e inclusivo para promover un envejecimiento saludable en contextos institucionales. Se diseñó una propuesta educativa adaptada a las condiciones funcionales, culturales y emocionales de los adultos mayores, priorizando su participación, el reconocimiento de sus saberes y el fortalecimiento integral de su bienestar. Los principales hallazgos incluyen: una caracterización sociodemográfica y cultural que evidenció la diversidad de la población (edades entre 54 y 100 años, nivel educativo mayoritariamente de primaria, mestizos, indígenas y blancos, con diversas condiciones de salud y discapacidad), lo que permitió contextualizar las acciones pedagógicas. Asimismo, se diseñó e implementó el programa "Aprender, Vivir y Compartir", con actividades lúdicas, artísticas, recreativas y físicas orientadas al desarrollo emocional, psicosocial, cognitivo y físico, consolidando una intervención educativa holística ajustada a la heterogeneidad y particularidades de los participantes.

DISCUSIÓN

La experiencia demuestra que la gerontagogía con enfoque intercultural puede transformar el papel del adulto mayor en contextos institucionalizados, pasando de receptor pasivo a participante activo del aprendizaje. La innovación pedagógica radica en la integración de elementos artísticos, tecnológicos e interculturales, que refuerzan la identidad cultural y la dignidad humana. Asimismo, se evidencia la pertinencia de generar modelos educativos replicables en otros centros geriátricos, alineados con las políticas públicas y los retos del envejecimiento global.

CONCLUSIONES

Esta investigación muestra que la elaboración y puesta en marcha de una propuesta educativa gerontagógica, con un enfoque inclusivo e intercultural, puede modificar de manera significativa las condiciones de vida



de los adultos mayores en entornos de institucionalización. Mediante el reconocimiento de sus conocimientos, memorias, tradiciones y trayectorias vitales, se consigue reinterpretar el proceso de envejecimiento como una fase activa, digna y pedagógicamente fructífera.

El proyecto confirma que la educación a lo largo de la vida debe incluir a las personas mayores como protagonistas de procesos formativos que fortalezcan su autonomía, su participación social y su bienestar integral. La experiencia del sur colombiano constituye un modelo innovador replicable en América Latina, capaz de contribuir a la construcción de sociedades más humanas, inclusivas y solidarias. La gerontagogía, en este marco, no solo es una técnica pedagógica, sino un instrumento de transformación social y cultural.

BIBLIOGRAFÍA.

- Cruz. A.; Rincón. L. (2017). Gerontología educativa un horizonte pedagógico para la inclusión de personas adultas mayores. https://www.researchgate.net/publication/336218956_GERONTOLOGIA_EDUCATIVA_UN_HORIZONTE_PEDAGOGICO_PARA_LA_INCLUSION_DE_PERSONAS_ADULTAS_MAYORES
- Moragas, R. (1998). Gerontología social: Envejecimiento y calidad de vida.
- OMS (2015). ENVEJECIMIENTO Y SALUD. <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/ageing-and-health>
- Organización Panamericana de la salud. (2017). Envejecimiento Saludable. https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=13634:healthyaging&Itemid=42449&lang=es#gsc.tab=0
- Red Latinoamericana de Gerontología. (2006). La educación en la vejez. ¿realidad o fantasía <https://www.gerontologia.org/portal/information/showInformation.php?idinfo=818>



Eje 2 - Pedagogías propias, inclusivas y estudios sociales





The impact of grouping techniques in teacher and student talking time

El impacto de las técnicas grupales en el tiempo de habla del docente y del estudiante

Julian Andrés Cardona Moreno

Estudiante, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9942-5636>

Email: jacardonamo@unadvirtual.edu.co

RESUMEN.

Esta investigación cualitativa explora el impacto de las técnicas grupales en el tiempo de habla del docente (TTT por sus siglas en inglés) y del estudiante (STT por sus siglas en inglés) en dos cursos de inglés como lengua extranjera (EFL) de nivel A2, realizados en Cali, con la participación de 48 estudiantes. Basado en el enfoque de Enseñanza Comunicativa de Lenguas (Richards & Rodgers, 2001) y en la indagación reflexiva (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Domingo, 2021), esta investigación adoptó una metodología de sistematización de la práctica (Castaño et al., 2019). La recolección de datos se llevó a cabo mediante observaciones de clase, notas de campo y diarios reflexivos elaborados por el docente-investigador. Se implementaron tres estrategias de agrupamiento—cartas de póker, una ruleta digital de nombres aleatorios y notas adhesivas de colores—durante las etapas inicial, práctica y producción en sesiones sucesivas.

Los hallazgos del estudio evidenciaron una reducción significativa en el TTT, pasando de un promedio inicial de 5 a 7 minutos a 1 a 2 minutos en la tercera sesión. Paralelamente, el STT aumentó, con mejoras relevantes en la participación de estudiantes tímidos. Los resultados respaldan investigaciones previas que vinculan la equidad en las oportunidades de habla con una mayor motivación, confianza sociolingüística y rendimiento académico. El estudio concluye que las estrategias variadas y aleatorias grupales son eficaces para redistribuir la interacción en el aula, mientras que el proceso de sistematización ofrece un marco reflexivo sostenible para la innovación pedagógica en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL).

Palabras Clave: Enseñanza de idiomas, Análisis cualitativo, Dinámica de grupo, Lenguas extranjeras, Bilingüismo, Diálogo intercultural.



ABSTRACT

This qualitative study explores the impact of grouping techniques on Teacher Talking Time (TTT) and Student Talking Time (STT) in two A2-level English as a Foreign Language (EFL) course in Cali, involving 48 learners. Anchored in Communicative Language Teaching (Richards & Rodgers, 2001) and reflective inquiry (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Domingo, 2021), the research employed a systematization-of-practice methodology (Castaño et al., 2019). Data collection included classroom observations, field notes, and reflective journals maintained by teacher-researchers. Three grouping strategies: poker cards, an online random name picker, and colored sticky notes. These strategies were applied across the warm-up, practice, and production stages of successive sessions.

Findings indicated a marked reduction in TTT, decreasing from an average of 5–7 minutes to 1–2 minutes by the third session. Simultaneously, STT increased, with significant gains in participation among shy students. The results reinforce existing research that links equitable speaking opportunities to enhance learner motivation, sociolinguistic confidence, and academic achievement. The study concludes that varied and randomized grouping techniques effectively redistribute classroom interaction, while the systematization process offers a sustainable, reflective framework for pedagogical innovation in EFL settings.

Keywords: Language instruction, Qualitative analysis, Group dynamics, Foreign languages, Bilingualism, Intercultural dialogue

DESARROLLO DE LA PONENCIA

This systematization project documents a reflective teaching intervention aimed at rebalancing Teacher Talking Time (TTT) and Student Talking Time (STT) in English as a Foreign Language classes. Reflective practice represents an innovative training option that articulates theoretical and practical knowledge in depth and clarity for teachers seeking to improve professional performance. Teachers are the main agents of change and must be self-reflective and critical professionals who practice observation, inquiry into the teaching process, and classroom management in a space configured as a real, permanent, and dynamic ecosystem. However, this image of the teacher is light years away from the traditional and entrenched model of the teacher as a provider of knowledge. The problem identified is that teachers tend to overuse TTT in class, giving less chances for students to produce and having less STT, decreasing the oral production expected in the institution during class time.



At the Centro Cultural Colombo Americano Cali (CCCA), two A2-level courses: Pre-Independent 3A and Pre-Independent 2, exhibited pronounced teacher dominance in oral instruction, leading to limited spontaneous student output and reduced opportunities for collaborative learning. In professional work, the teacher is immersed in situations that must be analyzed and understood before designing and constructing interventions. Teachers strive to be contextualized, moving away from standardization and adapting strategies to real situations. They design open-ended interventions that are dynamic and changing, requiring innovation and commitment. In this way, teachers become active participants in building expertise, tailoring strategies to specific classroom needs and transforming themselves into reflective intellectuals who link theory to practice.

Drawing on the systematization framework proposed by Castaño et al. (2019), this qualitative study set out to document and analyze how structured grouping techniques could recalibrate the TTT–STT ratio, fostering greater learner autonomy and sociolinguistic confidence. Five foundational studies guided this inquiry. Salas (2005) identified grouping techniques as catalysts for heightened peer interaction, while Correa et al. (2017) demonstrated the impact of seating arrangements on participation. Sari (2019) highlighted group work’s motivational benefits and its effectiveness in reducing TTT. Sedova et al. (2019) established a positive correlation between increased STT and academic achievement, and Domingo (2021) advocated for systematization as a transformative reflective practice for teacher-researchers. Richards and Rodgers (2001), in their communicative language teaching framework, emphasized grouping and pair work as essential for authentic communication, underscoring the importance of flexible interaction patterns over rigid, teacher-dominated models.

Consistent with Hernández-Sampieri and Mendoza’s (2018) description of qualitative research pathways, this study adopted a systematization-of-practice approach. The population comprised 48 A2-level learners enrolled in Pre-Independent 3A and Pre-Independent 2, from which a purposive sample was taken representing different levels of participation, confidence, and language proficiency. Data collection relied on field notes, classroom observations, and reflective journals maintained by the instructor–researchers. These instruments enabled triangulation across theory, empirical observation, and practitioner reflection, honoring the triadic model of investigation, data collection, and interpretation.

Aligned with Castaño et al. (2019), the study unfolded through six interrelated phases: diagnosis, didactic design, reconstruction, interpretation,



reflection, and communication. During the diagnostic phase, baseline data revealed that the teacher's average talk span per activity ranged from 5–7 minutes, leaving minimal time for student discourse. In the didactic design phase, three grouping techniques were introduced systematically in warm-up, practice, and production stages: poker-symbol cards, randomized online pairing, and colored sticky notes. The reconstruction phase saw these techniques enacted over three consecutive sessions, with the instructor gradually assuming the role of facilitator and monitor rather than primary interlocutor.

In Session 1, poker cards were used with the symbols ♠♣♥♦. Students took cards from a deck and, depending on the symbol, formed groups. This technique was applied throughout the stages of the class. At the beginning, students were intrigued by learning the vocabulary of poker cards, and when the vocabulary was given, they were engaged with the activity. They worked in small groups for the warm-up, in grammar practice, and in the production process. They interacted with each other and gave opinions about the question "What's the best job you have ever had? Why?" Once the grammar was presented, they worked with different groups and shared their own examples. By the end of the class, the teacher spotted students struggling with grammar and paired them through the technique to improve their performance during production.

In Session 2, an online name picker was used to randomly select pairs of students. Again, the grouping technique was applied across the stages of the class. Students were intrigued by the use of technology; seeing their names on the screen generated curiosity and expectation. Groups were chosen randomly, and students interacted and gave opinions about "How good are you at giving directions? How?" Once grammar was explained, they worked with different groups, shared examples, and at the end, performed role-plays. They seemed engaged and participated in the target language throughout.

In Session 3, colored sticky notes were placed under chairs so students had to find classmates with the same color. Each student wrote a number and letter without showing anyone, pasted it on the back of their seats, and then played musical chairs. After several rounds, students found partners and were happy to work with different classmates. Instructions involved reading and answering questions while guessing the objective of the class. The interaction was positive: clear, shorter instructions—often written on slides with keywords—reduced TTT, and the teacher spent most of the time monitoring and answering questions while students interacted in the target language.



Across sessions, observational data indicated a marked decrease in teacher monologue. By Session 3, the teacher's instructions averaged 1–2 minutes before ceding control to student groups. Concurrently, peer-to-peer interaction rose substantially, as learners engaged in extended conversations using target structures. Students did not use their mother tongue during activities, and motivation promoted more participation. Shy or reticent students, previously marginalized in whole-class discourse, contributed more consistently within randomized groups, confirming Sedova et al.'s (2019) assertion that equitable talk opportunities correlate with improved participation and confidence. Motivational spikes occurred when novel grouping methods were introduced, echoing Sari's (2019) findings. Potential risks of overusing one technique were identified, suggesting the necessity of variety and cultural sensitivity.

The interpretation of teaching practice emphasized three axes: implementation of grouping techniques, Teacher Talking Time, and Student Talking Time. In terms of implementation, engagement often followed the intrigue elicited by the chosen technique. Regarding TTT, the teacher decreased talk time, encouraged autonomy, prompted peer correction, and acted as a guide. Clear and concise instructions, supported by written keywords, proved crucial to lowering TTT. For STT, group work provided opportunities for longer student talk, peer feedback, and increased sociolinguistic confidence, aligning with CLT principles and the institution's communicative goals.

The learnings from this process were significant. Reflective teaching practice benefited the critical thinking of the researchers, clarifying preconceptions and experiences central to becoming teacher-researchers. Grouping techniques demonstrated benefits for collaborative learning, communication skills, and confidence. Drawbacks such as group size, cultural background, leadership dynamics, and distraction were also noted. The techniques could become a methodology to identify communicative weaknesses from the first class, helping teachers avoid misjudgments in initial assessment. The affective filter was identified as a key factor: grouping techniques helped manage nervousness, making oral production more accessible.

In conclusion, grouping techniques served as practical levers for rebalancing TTT and STT in EFL contexts, shifting classrooms toward student-centered interaction. Randomized and varied grouping mitigated comfort-zone effects, fostering sociolinguistic confidence. Precise teacher instructions and multiple grouping strategies prevented methodological complacency and



sustained learner interest. Finally, the systematization model offered teachers a structured pathway to reflect on and document pedagogical innovations, with implications for long-term research into intercultural competence and learner autonomy

BIBLIOGRAFÍA

Burhan-Horasanlı, E., & Ortaçtepe, D. (2016). Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in and for-action. *Teaching and Teacher Education*,

59, 372-382.

Correa, R., Lara, E., Pino, P., & Vera, T. (2017). Relationship between group seating arrangement in the classroom and student participation in speaking activities in EFL classes at a secondary school in Chile. *Folios*, (45), 145-158.

Domingo, A. (2021). *La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente*. *Zona próxima*, (34), 3-21.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.

Larasanti, S. (2019). Using buzz group technique in writing activity for EFL students at senior high school (Doctoral dissertation, Universitas Negeri Padang).

Salas, M. R. (2005). Grouping techniques in an EFL classroom. *Actualidades investigativas en educación*, 5.

Sari, F. M. (2019). Patterns of teaching-learning interaction in the EFL classroom. *Teknosastik*,

16(2), 41-48.

Sedova, K., Sedlacek, M., Svaricek, R., Majcik, M., Navratilova, J., Drexlerova, A., ... & Salamounova, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and instruction*, 63, 101217.



Reconfigurando la enseñanza de lenguas: pedagogía inclusiva, currículo universal y didáctica digital para estudiantes con discapacidad

Reconfiguring Language Teaching: Inclusive Pedagogy, Universal Curriculum, and Digital Didactics for Students with Disabilities

Carol Constanza Bonilla

Especialista en Gestión Educativa, Licenciada en Literatura y Lengua Castellana e
Intérprete para sordos, Universidad Abierta y A distancia, VIMEP

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7023-1461>

Email: carol.bonilla@unad.edu.co

RESUMEN

La presente experiencia investigativa se desarrolló en diferentes contextos educativos en la ciudad de Tunja y en varios municipios de Boyacá, fundamentándose en la trayectoria que poseo como docente para estudiantes con discapacidad y como intérprete para personas sordas. A través de esta experiencia, se ha podido evidenciar la falencia existente en algunas universidades en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, como la adaptación de materiales didácticos y el uso de lenguajes accesibles, que promuevan un aprendizaje significativo y la participación de los estudiantes con discapacidad. Estas prácticas no solo fortalecen la equidad en los procesos educativos, sino que también contribuyen a la construcción de entornos escolares más inclusivos, sensibilizando a la comunidad educativa sobre la importancia de la diversidad y la accesibilidad en cada región, donde la digitalización y la diversidad humana vienen transformando y redefiniendo la educación, la enseñanza de lenguas en la educación superior, las prácticas pedagógicas, el diseño curricular y las estrategias didácticas, con la accesibilidad digital como eje catalizador. La enseñanza de lenguas en contextos educativos físicos y entornos virtuales para estudiantes con discapacidad representa un desafío y una oportunidad para reconfigurar las prácticas pedagógicas, los diseños curriculares y las estrategias didácticas; es por esta razón que esta ponencia



propone un marco transformador para la enseñanza de lenguas, donde la pedagogía inclusiva, el currículo accesible y la didáctica digital eliminen las barreras estructurales, posicionando a las lenguas como instrumentos de justicia educativa. En virtud de lo anterior, la Vicerrectoría de Medios y Mediaciones Pedagógicas, en cabeza del Vicerrector: Leonardo Yunda Perlaza, la Coordinadora de la Red de Gestión Tecnopedagógica de cursos y recursos educativos digitales: María Luisa Barreto Sandoval, y el equipo de la Red de Gestión Tecnopedagógica, vienen vieniendo asumiendo el desafío de derribar las barreras geográficas, sensoriales, físicas, sociales, educativas, lingüísticas y culturales, las cuales, a lo largo de la historia, han constituido obstáculos significativos que limitan tanto el acceso como la permanencia de los estudiantes en la educación superior.

Palabras Clave: Educación; Sordo; Lengua, Cultura; Tecnología; Comunicación.

ABSTRACT

This research experience was developed in different educational contexts in the city of Tunja and several municipalities in Boyacá, based on my experience as a teacher for students with disabilities and as an interpreter for deaf people. Through this experience, it has been possible to highlight the shortcomings existing in some universities in the design and implementation of inclusive pedagogical strategies, such as the adaptation of teaching materials and the use of accessible languages, which promote meaningful learning and the participation of students with disabilities. These practices not only strengthen equity in educational processes but also contribute to the construction of more inclusive school environments, raising awareness among the educational community about the importance of diversity and accessibility in each region, where digitalization and human diversity are transforming and redefining education, language teaching in higher education, pedagogical practices, curriculum design, and teaching strategies, with digital accessibility as a catalyst. Language teaching in physical educational contexts and virtual environments for students with disabilities represents both a challenge and an opportunity to reconfigure pedagogical practices, curriculum designs, and teaching strategies. For this reason, this paper proposes a transformative framework for language teaching, where inclusive pedagogy, accessible curricula, and digital didactics eliminate structural barriers, positioning languages as instruments of educational justice. In light of the above, the Vice-Rector's Office for Media and Pedagogical Mediation, headed by Vice-Rector Leonardo Yunda Perlaza, the Coordinator of the Technological-Pedagogical Management Network for digital educational courses and resources María Luisa Barreto Sandoval, and the Technological-Pedagogical Management Network team, have been taking on the challenge of breaking down geographical, sensorial, physical, social, educational, linguistic and cultural barriers,



which, throughout history, have constituted significant obstacles limiting both the access and permanence of students in higher education.

Keywords: Education; Deaf; Language; Culture, Technology; Communication.

DESARROLLO DE LA PONENCIA

Dentro del conjunto de derechos que asisten al ser humano en la actualidad, quizá sea la educación el que más representatividad tiene, toda vez que le permite a la persona como tal, adquirir durante toda su vida, un cúmulo de conocimientos y experiencias que le facilitan su vida social, familiar, laboral, permitiéndole desarrollar todas y cada una de sus actividades e integrarse con gran facilidad en la sociedad, implícitamente compartiendo ideas y experiencias, aspectos que se han logrado a los cambios generados por las tendencias como la inclusión educativa y social. Es allí, donde la pedagogía en la enseñanza de lenguas debe trascender los enfoques unidireccionales para adoptar una praxis dialógica que empodere a los estudiantes con discapacidad. Freire (1970) plantea que la educación liberadora se basa en un proceso de diálogo auténtico, donde educador y educando participan activamente en la construcción conjunta del conocimiento.

Este enfoque trasciende la tradicional relación vertical entre docente y estudiante, promoviendo una interacción horizontal que reconoce y valora las experiencias y saberes previos de los educandos. En el ámbito del aprendizaje lingüístico, esta perspectiva implica diseñar prácticas pedagógicas que integren las necesidades específicas de todos los estudiantes, permitiendo una construcción conjunta del conocimiento que parte de sus experiencias y realidades particulares y lingüísticas, para el caso de estudiantes indígenas, sordos, hipoacúsicos, etc. Es así, que el sistema educativo se ha venido adaptando a los nuevos lenguajes digitales, a las nuevas realidades del mundo moderno cada vez más cargado de nuevos vocabularios y conceptos, pues la lectura y escritura tradicional, ha dado un salto gigante del papel a los llamados ambientes virtuales de aprendizaje, abriéndose críticamente a otras experiencias cognoscitivas, a nuevos interrogantes y problemas que plantean la época actual, formulando estrategias didácticas multimodales y multiculturales, a través del diseño de herramientas tecnológicas innovadoras, metodologías y pedagógicas, que promuevan una comunicación asertiva en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Por ello, es fundamental que el diseño curricular en la enseñanza de lenguas se base en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), buscando eliminar las barreras lingüísticas al aprendizaje y garantizando la accesibilidad para todos los estudiantes desde la misma concepción del currículo. Este diseño promueve la creación de entornos educativos flexibles que ofrecen múltiples formas de representación, expresión y compromiso, permitiendo que cada estudiante acceda al aprendizaje de



acuerdo con sus necesidades, estilos y ritmos individuales. Al integrar estos principios en el diseño curricular, se favorece una educación inclusiva que reconoce y valora la diversidad de los estudiantes, asegurando que todos tengan las mismas oportunidades de éxito en el aprendizaje de lenguas escritas, orales o de señas. Vanderheiden y Tobias (2000) sostienen que el diseño universal elimina barreras estructurales, creando entornos educativos utilizables por todos, independientemente de sus capacidades. En el contexto lingüístico, un currículo accesible ofrece múltiples vías para demostrar competencia, adaptándose a las necesidades individuales.

MÉTODO

La investigación adoptó un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso, ya que toma en cuenta la opinión de diez jóvenes sordos de la ciudad de Tunja, egresados de diferentes universidades, procediendo a la interpretación de los resultados, considerando las relaciones del significado que se originan en la cultura sorda y orientado a explorar las prácticas pedagógicas, el diseño curricular y las estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de lenguas en los entornos virtuales de aprendizaje para estudiantes con discapacidad, particularmente personas sordas e hipoacúsicas.

CONTEXTO Y POBLACIÓN MUESTRA

El estudio se llevó a cabo en tres instituciones de educación superior en la ciudad de Tunja y dos municipios rurales de Boyacá (Cómbita y Oicatá) durante el primer trimestre académico de 2025. Se seleccionaron estas instituciones por su compromiso con la inclusión educativa y la disponibilidad de plataformas virtuales para la enseñanza del español escrito para sordos. Técnicas de investigación: se organizan los resultados de la población muestra, a través de la técnica del cuestionario y el instrumento de la encuesta, con el propósito de extraer la información necesaria, para luego ser procesada y organizada, para el diseño de una propuesta pedagógica. La técnica usada es de tipo descriptivo, ya que los participantes no son escogidos por casualidad, sino que por el contrario se realiza un muestreo de tipo intencional, priorizando aquellos con experiencia directa en entornos virtuales inclusivos.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Con la aplicación de las encuestas se pudo evidenciar que, de los diez egresados sordos e hipoacúsicos encuestados, solamente dos asistieron a una institución de educación superior que les impartía la lengua castellana escrita como segundo idioma, pues contaban con plataformas tecnológicas específicamente adaptadas con lengua señas colombiana, texto alternativo y descripción de imágenes, a través de la implementación de herramientas tecnológicas que facilitaban la accesibilidad al campus virtual, garantizando de esta manera que los ambientes virtuales de aprendizaje y los



recursos educativos digitales fueran accesibles, para estos estudiantes. Mientras que los otros ocho egresados con discapacidad auditiva, manifestaron en sus encuestas que en las instituciones de educación superior donde estudiaron, no se les enseñó la lengua castellana escrita como segundo idioma y que dependían cien por ciento de un intérprete itinerante para traducción de todas las clases, guías de aprendizaje y material educativo, ya que sus universidades no contaban con entornos virtuales de aprendizaje accesibles, ni tampoco contaban con materiales educativos traducidos en lengua de señas colombiana, y que por ello, la interacción entre estudiantes sordos y oyentes fue limitada en plataformas como Microsoft Teams o Zoom, participación en foros o diferentes actividades en el campus virtual, debido a la falta de herramientas específicas para la colaboración entre las dos lenguas: el español y la lengua de señas colombiana.

Respecto a los cinco docentes encuestados, reportaron dificultades para la enseñanza de lengua castellana y la comunicación escrita con los estudiantes sordos en los entornos virtuales, especialmente en zonas rurales con conectividad inestable, e igualmente destacan la falta de capacitación en atención a población con discapacidad como una barrera central para la enseñanza de lenguas en entornos virtuales inclusivos para estudiantes sordos, lo que limitó su capacidad para implementar prácticas pedagógicas inclusivas no solamente en la impartición de sus áreas técnicas, si no también reportaron sentirse inseguros al gestionar interacciones bilingües (lengua de señas y español escrito) en plataformas como Zoom, Meet, WhatsApp o Teams. Evidenciando con ello, que los estudiantes sordos acceden a su proceso formativo como actores extranjeros, donde encuentran elementos culturales y lingüísticos diferentes y es allí donde encuentran un muro comunicativo difícil de penetrar, pues ninguno de los dos maneja un mismo código lingüístico que les facilite tener acceso a las ideas del otro y por ende los estudiantes sordos enfrentan serios problemas en la construcción de su aprendizaje dentro de su contexto escolar.

CONCLUSIONES

En un panorama educativo global donde la diversidad y la digitalización redefinen los contornos del aprendizaje, la enseñanza de lenguas emerge como un campo privilegiado para forjar futuros inclusivos, y cualquier institución que desee impactar de manera eficaz el sistema educativo debe reconfigurar sus prácticas pedagógicas, el diseño curricular y las estrategias didácticas, con la accesibilidad digital como eje transformador, motivando a los docentes a repensar y estructurar currículos flexibles y adoptando enfoques y métodos de enseñanza más apropiados para cumplir los objetivos del proyecto pedagógico; impactando de ésta manera todas las áreas de la formación previendo cada uno de los aspectos que hacen parte del proceso educativo de los estudiantes teniendo en cuenta primero sus necesidades, sus habilidades, capacidades fortalezas y debilidades para trabajar encaminados a ofrecer una verdadero aprendizaje,



puesto que la enseñanza de lenguas en la educación superior tiene el poder de forjar futuros inclusivos, donde la innovación pedagógica, el diseño curricular universal y la didáctica digital converjan para empoderar a los estudiantes con discapacidad. Al integrar prácticas dialógicas, currículos flexibles y estrategias digitales accesibles, las instituciones educativas pueden trascender las barreras tradicionales, celebrando la diversidad como un pilar de excelencia. Evidentemente, la comunicación es fundamental en el diario vivir, no solamente para las personas oyentes sino también para las personas con limitación auditiva, ya que es a través del lenguaje oral y escrito que se intercambia ideas con otros en los distintos contextos educativos, sociales y culturales, lo que permite que se viva en una sociedad donde se aprende unos de otros; de igual forma sucede con las personas sordas, quienes a través de sus códigos lingüísticos, construyen conocimiento y enriquecen su cultura sorda. Este proceso debe ser liderado mediante el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas flexibles, innovadoras y pertinentes, que promuevan una mayor proactividad en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En virtud de lo anterior, la Vicerrectoría de Medios y Mediaciones Pedagógicas, en cabeza del Vicerrector: Leonardo Yunda Perlaza, la Coordinadora de la Red de Gestión Tecnopedagógica de cursos y recursos educativos digitales: María Luisa Barreto Sandoval, y el equipo de la Red de Gestión Tecnopedagógica, vienen vieniendo asumiendo el desafío de derribar las barreras geográficas, sensoriales, físicas, sociales, educativas, lingüísticas y culturales, las cuales, a lo largo de la historia, han constituido obstáculos significativos que limitan tanto el acceso como la permanencia de los estudiantes en la educación superior. Con el objetivo de contrarrestar estas limitaciones, la VIMEP ha diseñado un ecosistema digital innovador, basado en plataformas tecnológicas específicamente adaptadas para los estudiantes con discapacidad matriculados en la universidad, a través de la implementación de herramientas tecnológicas con Lengua de Señas para estudiantes sordos e hipoacúsicos, descripción de imágenes y nota de imágenes para los estudiantes con baja visión o discapacidad visual, que despliegan el menú de accesibilidad al campus, garantizando de esta manera que los ambientes virtuales de aprendizaje y los recursos educativos digitales sean accesibles, para cada uno de ellos, brindándoles materiales educativos inclusivos y metodologías pedagógicas adaptadas, a fin de facilitar la prácticas pedagógicas en los ambientes de aprendizaje, el diseño curricular y las estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de las lenguas de señas y la lengua escrita.



BIBLIOGRAFÍA

- Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera et al. 1995, pp. 63-83.
- Escandell-Vidal, M. V. (2006): Introducción a la pragmática, Barcelona: Ariel, segunda edición.
- García Murga, F. (2002). El significado: una introducción a la semántica. München: Lincom Hopenhayn, M. (2013) Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información.
- Kaplún, M. (1985). El comunicador popular. Quito: CIESPAL.
- MONTES GIRALDO José Joaquín. Lengua, Dialecto y Norma. THESAURUS. Tomo XXXV. Núm. 2 (1980).
- Oviedo, A. (2001). Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana. Cali: Universidad del Valle.
- Oviedo, A. (2007). La cultura sorda: notas para abordar un concepto emergente. Recuperado de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Oviedo-concepto_culturasorda-2007.pdf
- Pedraza, C. (2009). La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en básica primaria. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Rincón Bonilla, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Sánchez, C. (1990). La increíble y triste historia de la sordera. Caracas: Editorial Ceprosar.
- Vanderheiden, G., & Tobias, J. (2000). Universal design of consumer products: Current industry practice and perceptions. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting, 44(32), 6-19–6-21



From comprehensible input to confident output: exploring english immersion in a colombian public school

De la comprensión a la confianza: inmersión y producción oral en el aula de inglés

Melissa Ospina Flórez

Estudiante en Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0206-4871>

Email: mospinaf@unadvirtual.edu.co

RESUMEN

El presente estudio investiga el papel del input consistente y comprensible en inglés en el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes de sexto grado en una escuela pública colombiana. La práctica, actualmente en curso, enfatiza el uso exclusivo del inglés mediante comandos, rutinas e interacciones sin traducción. El fundamento teórico integra la Hipótesis del Input de Stephen Krashen, la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky y la Respuesta Física Total de James Asher. Los hallazgos iniciales indican una mejora en la participación estudiantil, la comprensión auditiva y la producción oral, incluso entre estudiantes con diferencias de aprendizaje como el autismo. El estudio destaca cómo la inmersión y la repetición dentro de un entorno emocional seguro pueden empoderar a los estudiantes para pasar de una comprensión pasiva a una producción segura.

Palabras clave: Input comprensible; adquisición de la lengua; TPR; inmersión; sexto grado; necesidades educativas especiales; Krashen; Vygotsky; educación inclusiva

ABSTRACT

The present study investigates the role of consistent, comprehensible English input in the development of oral language skills among sixth-grade students at a Colombian public school. The practicum, currently in progress, emphasizes exclusive use of English through commands, routines, and interactive input without translation. The theoretical foundation integrates Stephen Krashen's Input Hypothesis, Lev Vygotsky's Sociocultural



Theory, and James Asher's Total Physical Response. Initial findings indicate improved student engagement, listening comprehension, and spoken output, including among students with learning differences such as autism. The study highlights how immersion and repetition within a safe emotional environment can empower students to transition from passive understanding to confident production.

Keywords: Comprehensible input; language acquisition; TPR; immersion; sixth grade; special educational needs; Krashen; Vygotsky; inclusive education

DEVELOPMENT OF THE RESEARCH PAPER

Introduction

“Language is not just taught — it's lived.”

In Colombian public education, English instruction is often approached through traditional grammar-based methods, heavily reliant on translation into Spanish. While this approach may appear systematic, it limits students' exposure to authentic language use and does not reflect the natural process of language acquisition. Research has increasingly demonstrated that learners of all ages progress more effectively in environments where the target language is used meaningfully, consistently, and without translation (Krashen, 1982).

Grounded in this premise, this practicum project explores how English can be taught entirely through English — even to beginners — when the input remains comprehensible and emotionally safe. The effectiveness of this approach relies not on age, but on the teacher's ability to scaffold language using gestures, visuals, repetition, and real-life context. The ongoing practicum takes place in a sixth-grade classroom in a public school in Colombia, where English proficiency has traditionally been low. Despite initial resistance and diverse learning profiles, the first results reveal that students engage more actively and respond with enthusiasm when English becomes a communicative tool rather than a school subject.

THEORETICAL FRAMEWORK

From Theory to Empowerment

This study is supported by three key theories that complement one another. Stephen Krashen's Input Hypothesis (1982) proposes that language acquisition occurs when learners are exposed to comprehensible input slightly beyond their current competence ($i+1$). According to Krashen, “acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers focus not on form but on



the messages being conveyed.” In practice, this translates into lessons rich in context, visuals, and predictable routines where meaning is prioritized over grammar drills.

Lev Vygotsky’s Sociocultural Theory (1978) and concept of the Zone of Proximal Development (ZPD) emphasize the importance of guided interaction and peer collaboration. In the English classroom, this manifests when students help each other understand instructions, repeat phrases together, or model pronunciation - learning through social mediation. With adequate scaffolding, students operate within their ZPD, gradually moving toward independent performance.

James Asher’s Total Physical Response (TPR, 1977) reinforces this approach by connecting language with physical movement. Commands such as “Stand up,” “Open your book,” or “Touch something purple” transform input into kinesthetic experiences, reducing anxiety and reinforcing memory through action. Meanwhile, Bloom’s Taxonomy (1956) provides the cognitive structure guiding lesson design - from recalling and identifying vocabulary to analyzing, comparing, and applying it in meaningful ways.

METHODOLOGY

Every Day, Every Word

The practicum is currently being implemented in a sixth-grade classroom in a Colombian public school where students exhibit a wide range of proficiency levels and limited prior exposure to English. The methodology integrates Krashen’s comprehensible input, Vygotsky’s ZPD, Asher’s TPR, and Bloom’s Taxonomy principles into a cohesive immersive approach.

Lessons are conducted entirely in English, accompanied by gestures, visuals, songs, and clear contextual repetition. Translation is intentionally avoided. Routines such as greetings, instructions, and simple classroom interactions are repeated daily with slight variation to reinforce comprehension. Students are encouraged to respond physically or verbally depending on their comfort level.

Data collection involves systematic field notes, reflective journals, video clips, and photographic records documenting participation and engagement. Visual materials — including flashcards and charts — support students in recognizing linguistic patterns and associating words with concrete actions and images. Written activities are also reviewed to trace comprehension and retention.

The approach is inclusive and adaptable. One student diagnosed with Autism Spectrum Disorder demonstrates particularly strong engagement through routine and visual support. His increased willingness to participate and spontaneous use of English



phrases, even minimally, represents significant evidence of the effectiveness of this consistent and structured methodology.

RESULTS AND ANALYSIS

Initial findings reveal that full English immersion, reinforced by daily routines and comprehensible input, improves both participation and listening comprehension. After two months, most students respond automatically to common classroom instructions such as “Stand up,” “Open your notebook,” or “Repeat after me,” without needing translation. Their understanding results from context and repetition, not explicit grammar explanation.

Students who previously avoided participation now volunteer in chants, short dialogues, and games. The student with ASD can now reproduce complete expressions such as “It’s sunny today” or “I am happy,” accompanied by gestures, showing growing receptive and expressive capacity. A notable transformation has also been observed in peer support: students naturally help one another interpret commands using gestures, fostering collaboration in English rather than resorting to Spanish.

These outcomes demonstrate how consistent routines lower the affective filter and create a predictable, emotionally safe learning environment. They also validate the synergy between Krashen’s comprehensible input, Vygotsky’s social mediation, and Asher’s physical engagement. The emergence of risk-taking behaviors — students speaking up without fear of mistakes — marks a crucial shift from passive learning to active communication.

CONCLUSION

Although the practicum remains in progress, early evidence confirms that an immersive approach centered on comprehensible input and routine consistency fosters engagement, comprehension, and oral production, even in low-English environments. These results challenge traditional views that age is the determining factor in language learning. Instead, they emphasize the role of structured support, scaffolding, and emotional security.

The findings also highlight that pronunciation and oral confidence — often attributed exclusively to young learners — can improve at any age when learners are consistently exposed to fluent language models (Derwing & Munro, 2005). As the project continues, further outcomes are expected, including greater student autonomy, increased peer communication in English, and enhanced inclusion strategies for diverse learners. Continuous observation and analysis will contribute to understanding how meaningful, non-translational input can transform English learning in Colombian public schools.



BIBLIOGRAPHY

- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co. Inc.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). *Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach*. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Aportes sociales de la lengua de señas colombiana y la pedagogía inclusiva, en los procesos gestores de paz y de reivindicación de derechos para la comunidad sorda

Social contributions of Colombian sign language and inclusive pedagogy in peacemaking processes and the vindication of rights for the deaf community

Joham Becerra Llamosa

FINTES Federación Internacional de Especialistas, DOCTORADO HONORIS CAUSA,
Embajador de la Paz en el Escenario Global desde la Educación

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7060-4868>

Email. Johamb2023@gmail.com; johambecerra@hotmail.com

RESUMEN

A lo largo de la historia en nuestro país y en diferentes regiones del mundo el concepto de educación inclusiva se ha visto limitado a un grupo de estudiantes estigmatizados bajo el horrible término “Necesidades Educativas Especiales”, o con algún tipo de discapacidad física y/o mental, recibiendo una serie de apelativos en su mayoría peyorativos propios de la cultura del desconocimiento (niño especial, sordomudo, bobito, inválido o minusválido, entre otros) es ahí cuando surge el interrogante ¿Se pueden desarrollar propuestas desde la educación inclusiva a través de apoyos pedagógicos como la Lengua de Señas Colombiana que promuevan una construcción de paz y de igualdad de derechos, en los diseños sociales como la familia, las entidades educativas, la convivencia social, el sentido de pertenencia y cultural entre otros factores, reconociendo los Procesos sociales y la necesaria reivindicación de derechos en la comunidad sorda? Tema a desarrollar en esta investigación.

Palabras Clave: Educación Inclusiva; Lengua de Señas, Derechos, Enseñanza, Comunidad Sorda.



ABSTRACT

Throughout history, in our country and in different regions of the world, the concept of inclusive education has been limited to a group of students stigmatized under the horrible term "Special Educational Needs", or with some type of physical and / or mental disability, receiving a series of epithets, mostly pejorative, typical of the culture of ignorance (special child, deaf-mute, dumb, invalid or handicapped, among others). This is when the question arises: Can proposals be developed from inclusive education through pedagogical supports such as Colombian Sign Language that promote the construction of peace and equal rights, in social designs such as the family, educational entities, social coexistence, the sense of belonging and culture, among other factors, recognizing social processes and the necessary vindication of rights in the deaf community? A topic to be developed in this research.

Keywords: Inclusive Education; Sign Language, Rights, Education, Deaf Community.

DESARROLLO DE LA PONENCIA

La escuela entonces debe ser garante de los apoyos adicionales que se demanden, promoviendo el desarrollo de competencias básicas, competencias cognitivas, ciudadanas, laborales, etc. aun cuando se requiera de herramientas, estrategias, apoyos o incluso más tiempo para lograrlas. La educación es sin lugar a dudas la herramienta fundamental para el desarrollo de la sociedad. Todo el mundo tiene derecho a educarse desde todos los campos, no solo como la obtención de conocimientos pues supone mucho más, entre otras aportaciones permite obtener valores, disciplinas y sobre todo el desarrollo personal y social mejorando al individuo en sí mismo y permitiéndole fortalecer sus relaciones de tipo social.

Por todo lo anterior, aquellas personas que viven en una condición de discapacidad o en una situación de vulnerabilidad social son la que más necesitan ser reivindicados a través de las herramientas que la educación inclusiva puede ofrecer, sin embargo, y pese a la urgencia e importancia de la educación inclusiva en nuestro país , no son suficientes los procesos que al día de hoy se llevan, debemos entender un poco primero la inclusión como lo mencionan Buraglia, Morales y Vaca (1993),.. "la inclusión implica que todos los seres humanos deben y pueden aprender juntos si se les dan los servicios y el apoyo necesario para que tengan éxito... El éxito en la inclusión depende del compromiso, la cooperación, el trabajo de los padres, del sistema educativo y la actitud de los maestros"..



Es así que, la educación a través de los apoyos pedagógicos, como la Lengua de Señas Colombiana, contribuye a la transformación educativa y social, desde una nueva visión, siendo una clara, didáctica y poderosa herramienta para el desarrollo de actividades de todo tipo que bien direccionadas, propenderán en el fortalecimiento de la convivencia social al interior de las entidades educativas, permitiendo el reconocimiento de la población sorda, así como el mejoramiento de los niveles de comprensión al interior de las familias que tienen un integrante en esta condición, contribuyendo en el establecimiento y afianzamiento de sentidos de pertenencia cultural (entendiendo que la cultura de sordos y oyentes es diferente) y muchos otros factores que construyen inclusión social y que aportan a la igualdad de derechos promoviendo escenarios más reales en las entidades educativas, ayudando a gestar acciones concretas de paz en Colombia.

Es por ese motivo que más allá de solamente ver la discapacidad desde el concepto habitual, debemos repensarlo a través de programas de tipo social, que contribuyan a través de sus componentes estructurales de diferentes maneras, como por ejemplo en los procesos de sensibilización de la población oyente a la Lengua de Señas Colombiana, desde programas como “El Desarrollo de Habilidades Básicas Comunicativas en Lengua de Señas Colombiana” programa que en varios momentos ha ofertado el SENA permitiendo que jóvenes y adultos, aprendices e instructores, sean más conscientes de la necesidad de acoger a las comunidades con discapacidad con dificultades motrices, sociales y cognitivas, o en nuestro caso específico la población sorda ...según el ministerio de educación nacional (MEN) ..."Cuando la Revolución Educativa plantea que estas poblaciones son prioritarias, significa que los establecimientos educativos deben transformarse y modificar su cultura de atención a ellas", explica. De ahí la importancia de que los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) contengan acciones orientadas a la atención pertinente a estas poblaciones en todos los ámbitos de la gestión: directiva, académica, administrativa y comunitaria. "Anteriormente se pensaba que las personas con discapacidad no tenían condiciones para aprender; empezamos a trabajar por cambiar estos imaginarios, a revisar las prácticas y a generar una política de inclusión", señala la doctora Cedeño.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS DE LEGISLACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

- Constitución Política de Colombia (1991) Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) Decreto 1421 de 2017
- Resolución 2565 de 2003

REFERENCIAS DE INVESTIGACIONES Y DOCUMENTOS ACADÉMICOS



- +"Inclusión educativa en Colombia: orígenes y direcciones actuales" (Pinzón-León & Barahona-Suescún, 2018):
- +"INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA: CONTEXTO Y REALIDAD" (Mamián Alvarez, 2022):
- +"El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión" (2015):
- +"Reflexiones sobre Educación Inclusiva en Colombia" (Reina Avila & Lara Buitrago, 2020):
- +"La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las aulas regulares. Retos y estrategias" (2024)



Juegos tradicionales en espacios escolares no convencionales: una estrategia inclusiva para la enseñanza del inglés como segunda lengua

Traditional games in non-traditional school places: an inclusive strategy for teaching English as a second language

Lili Ariana López Ortiz

Investigador, Universidad Santo Tomás, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5366-2849>

Email: lililopez@usta.edu.co

RESUMEN

La educación actual en Colombia enfrenta grandes retos en torno a la diversidad y la inclusión, especialmente en el aprendizaje de una segunda lengua. Desde el semillero de investigación SIDILT, adscrito a la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés, surge la necesidad de replantear métodos de enseñanza para mejorar la efectividad del aprendizaje del inglés como segunda lengua. Esta investigación, inscrita en el subproyecto 1 de la línea “Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera Inglés”, propone implementar estrategias pedagógicas innovadoras basadas en juegos tradicionales, aplicados en espacios no convencionales como la cafetería escolar del Colegio Departamental La Esperanza y el centro poblado Georgina Ortiz, en San Juan de Arama (Meta). El colegio, con enfoque inclusivo, atiende a estudiantes sordos y oyentes bajo un modelo de pedagogía activa que favorece la formación integral. Paralelamente, el trabajo con la comunidad proveniente del antiguo ETCR de Vista Hermosa busca fortalecer valores de convivencia, participación y justicia, esenciales para la paz y el desarrollo social.

La propuesta pedagógica se centra en aprovechar espacios cotidianos, como la cafetería, para transformarlos en escenarios de aprendizaje lúdico, significativo e inclusivo. El juego se plantea como herramienta que potencia habilidades comunicativas, socioemocionales y de colaboración, al tiempo que promueve el respeto por la diversidad y el sentido de pertenencia. De esta manera, la investigación busca rescatar interacciones auténticas frente al predominio tecnológico, generando



experiencias educativas que conectan lo académico con lo humano. Así, se fortalece la enseñanza del inglés desde una perspectiva participativa, integral e inclusiva, alineada con las demandas de la educación contemporánea.

Palabras Clave: Inclusión; Juegos tradicionales; Enseñanza de una segunda lengua; Aprendizaje significativo; espacios no convencionales; Diversas capacidades.

ABSTRACT

Actually the education in Colombia faces major challenges in terms of diversity and inclusion, especially in second language learning. The SIDILT research group, attached to the Bachelor's Degree in English Foreign Languages, has identified the need to rethink teaching methods in order to improve the effectiveness of learning English as a second language. This research, part of subproject 1 of the "Teaching and Learning English as a Foreign Language" line, proposes implementing innovative pedagogical strategies based on traditional games, applied in unconventional places such as the cafeteria' school at E.I "Departamental La Esperanza" and the Georgina Ortiz population area in San Juan de Arama (Meta). The school has an inclusive approach, serves deaf and hearing students under an active pedagogy model that promotes comprehensive education. At the same time, the work with the community from the Vista Hermosa ETCR seeks to strengthen values of coexistence, participation, and justice, which are essential for peace and social development.

The pedagogical approach focuses on taking advantage of everyday spaces, such as the cafeteria, to transform them into settings for playful, meaningful, and inclusive learning. Play is used as a tool to enhance communication, socio-emotional, and collaboration skills, while promoting respect for diversity and a sense of belonging. In this way, the research seeks to rescue authentic interactions in the face of technological dominance, generating educational experiences that connect the academic with humans. Thus, English language teaching is strengthened from a participatory, comprehensive, and inclusive perspective, aligned with the demands of contemporary education.

Keywords: Inclusion; Traditional games; Teaching a second language; Meaningful learning; Non-traditional places; various capabilities.

DESARROLLO DE LA PONENCIA

La educación contemporánea enfrenta múltiples desafíos relacionados con la diversidad, la inclusión y la pertinencia pedagógica, especialmente en el aprendizaje de una segunda lengua. El inglés requiere enfoques innovadores que trasciendan las prácticas tradicionales de enseñanza y que respondan a las realidades sociales,



culturales y emocionales de los estudiantes. En este marco, surge la necesidad de replantear metodologías que no solo garanticen un aprendizaje, sino que también fortalezcan valores como la participación, la empatía, la convivencia y el respeto por la diversidad y la inclusión.

Desde el semillero de investigación SIDILT, adscrito a la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés de la Universidad Santo Tomás, se desarrolla una propuesta pedagógica que combina la enseñanza del inglés con la implementación de juegos tradicionales en espacios no convencionales, como la cafetería escolar u otros espacios que sirvan y transmitan el conocimiento. Este proyecto, busca transformar los procesos educativos mediante dinámicas lúdicas que promuevan la inclusión, la motivación y el aprendizaje significativo de niños y niñas, incluidos aquellos en situación de vulnerabilidad o con necesidades educativas especiales (NEE).

El sustento conceptual de esta investigación se organiza en torno a cinco ejes clave: los juegos tradicionales, la educación inclusiva, la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, las necesidades educativas especiales y la situación de vulnerabilidad y los trastornos del aprendizaje.

Más que actividades recreativas, los juegos tradicionales constituyen un recurso pedagógico motivador. Según Piaget (1972), el juego estimula el desarrollo cognitivo, social y afectivo, y permite a los estudiantes aprender de manera activa y emocional. En la enseñanza de lenguas extranjeras, estas dinámicas favorecen la comunicación oral, la cooperación y la resolución de problemas, lo denominado como habilidades comunicativas (Speaking, listening, reading and writing).

De acuerdo con la UNESCO (2005), la inclusión implica garantizar la participación y el acceso al aprendizaje de todos los estudiantes, eliminando barreras pedagógicas, sociales y culturales. Implementar juegos tradicionales en espacios no convencionales responde a este principio, pues permite integrar a estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, fortaleciendo su sentido de pertenencia.

Por consiguiente, la adquisición de un idioma requiere motivación, exposición significativa e interacción constante. Vygotsky (1978) subraya la importancia del entorno social en el aprendizaje. En este sentido, los juegos actúan como mediadores pedagógicos que transforman el inglés en una herramienta de comunicación auténtica, fortaleciendo la competencia lingüística y socioemocional. Con respecto a la inclusión según el Decreto 1421 de 2017 en Colombia enfatiza la creación de ambientes accesibles y metodologías participativas. Los juegos, por su flexibilidad, permiten adaptar contenidos para estudiantes con NEE, diversas capacidades, trastornos del aprendizaje y para aquellos en condiciones de vulnerabilidad, fortaleciendo su autoestima y reduciendo riesgos de exclusión.



Estudios como los de García (2012) y Melero (2015) evidencian que el juego mejora la atención, la memoria y la autorregulación en estudiantes con TDAH, dislexia o discalculia. Su carácter multisensorial crea un entorno inclusivo y motivador, donde los niños pueden aprender sin la presión del fracaso escolar.

La actual investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, dentro del paradigma crítico social y bajo la metodología de investigación-acción participativa (IAP). Se realizaron observaciones sistemáticas, entrevistas a estudiantes, así como talleres pedagógicos centrados en juegos tradicionales desarrollados por los estudiantes del semillero y aplicados al aprendizaje del inglés actualmente a ni y niñas hijos de paz. Los datos fueron recolectados mediante diarios de campo, registros fotográficos y grabaciones de sesiones. La articulación se realizó con líderes comunitarios, niños y niñas de la comunidad, donde la Universidad Santo Tomás, el semillero SIDILT y el grupo de investigación Nakota, dan apoyo a los planes de desarrollo municipal y departamental.

Así mismo, se observó un entusiasmo generalizado, las interacciones colaborativas promovieron la convivencia, el respeto y la empatía entre niños y niñas con diferentes niveles y capacidades. Se ha venido incrementando notablemente el vocabulario en inglés, sobre todo relacionado con objetos y actividades cotidianas.

La resignificación de espacios se transformó en escenarios pedagógicos, generando un ambiente de aprendizaje distendido pero productivo. Así lo demuestran los resultados favoreciendo la productividad del conocimiento en poblaciones diversas. El aprendizaje se vuelve más humano y participativo al eliminar la rigidez del aula y aprovechar espacios cotidianos.

Finalmente, se confirma que la inclusión no debe verse como una estrategia aislada, sino como parte integral de la planificación educativa. Cuando el inglés se enseña desde la interacción real y el juego, los estudiantes lo perciben como útil y cercano, fortaleciendo su autoestima y habilidades sociales. No solo de manera individual sino grupal. La implementación de estrategias basadas en juegos tradicionales en espacios no convencionales constituye una apuesta metodológica, ética y social para la enseñanza del inglés como segunda lengua. Dado que esta propuesta fomenta la inclusión y la equidad educativa, Incrementa la motivación y participación del estudiantado; Resignifica espacios escolares como escenarios de aprendizaje; Contribuye a procesos de paz y transformación social en comunidades vulnerables. Se recomienda institucionalizar estas prácticas en los currículos escolares y continuar con su validación en distintos niveles educativos.

BIBLIOGRAFÍA



- Castellanos Triviño, H., Contreras Castro, D., Neira Henao, D., Rubio Pardo, D., Florián Delgadillo, H., Chávez Gutiérrez, Ó., Gutiérrez Ramírez, J., Rodríguez Vargas, Y., Soto Mancera, J., Hernández Viáfara, Í., & Rodríguez Holaya, L. (2022). *Jugar a la paz. Experiencias de resiliencia en niños, niñas y jóvenes del departamento del Meta (Colombia)*. Universidad Santo Tomás.
<https://doi.org/10.15332/li.lib.2022.00306>
- Castellanos Triviño, H. R., Contreras Castro, D. A., Láskar Acero, H. E., Araujo Medina, L. L., López Ortiz, L. A., Santacruz Ordoñez, Á. M., Morales Pacagüí, L. M., Botero Guzmán, J. A., & Aguirre Trejo, M. (2025). *Narrativas y matices: Relatos colectivos que resaltan el componente humano y comunitario de la proyección social*. Ediciones USTA.
<https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/1439da26-9cd7-4082-8b71-9217c5c1fc05/content>
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- García, J. (2012). *La dislexia: comprensión y tratamiento*. Narcea Ediciones.
- Melero, M. Á. (2015). *Trastornos del aprendizaje: Una aproximación desde la neuroeducación*. Editorial Graó.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Guía para la inclusión educativa*. MEN.
<https://www.mineducacion.gov.co>
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Editorial Ariel.
- UNESCO. (2005). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://unesdoc.unesco.org>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.



Universidad Nacional
Abierta y a Distancia



ACREDITADA
EN ALTA CALIDAD



Código de Barras ISSN