Working Papers ECEDU



Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Volumen 3
Número 1
2025

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

Rector
Jaime Alberto Leal Afanador

Vicerrectora Académica y de Investigación
Constanza Abadía García

Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas
Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrectora de Inclusión social, Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria
Julialba Ángel Osorio

Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados
Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de Relaciones Intersistémicas e Internacionales
Leonardo Sánchez Torres

Decana Escuela de Ciencias de la Salud
Myriam Leonor Torres

Decana Escuela de Ciencias de la Educación
Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas
Alba Luz Serrano Rubiano

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades
Martha Viviana Vargas Galindo

Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería
Claudio Camilo González Clavijo

Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente
Jordano Salamanca Bastidas

Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Económicas, Contables y de Negocios
Sandra Rocío Mondragón

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

Working Paper ECEDU
Volumen 3, número 1, 2025
Comité de investigación ECEDU

Decana
Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Líder de grupo de investigación
Pablo Alexander Munevar Garcia

Líder de grupo de investigación
Dignora Inés Páez Giraldo

Líder ECEDU ZCBC
Luz Dary Guzmán

Líder ECEDU ZCBOY
Marisela Gutiérrez

Líder ECEDU ZCORI
Littsy Ethel Gaitán

Líder ECEDU ZOCC
Luz Yaneth Franco

Líder ECEDU ZAO
Jorge Borrero

Líder ECEDU ZCAR
José Luis Sedán

Líder ECEDU ZSUR
Omar Alberto Alvarado

Líder ECEDU ZCSUR
Alejandro Solarte

Líder de investigación ECEDU
Gino Andrey Gutiérrez

Equipo Editorial

Editor
Yenny García Sandoval

Corrección de estilo
Johana Patricia Mariño Quimbayo
Hipertexto SAS

Diseño y diagramación
Roberto López

Revista Working Paper ECEDU
Escuela Ciencias de la Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
Calle 14 sur n.° 14-23 Bogotá, Colombia
Teléfono: (571) 3443700 Ext. 1423

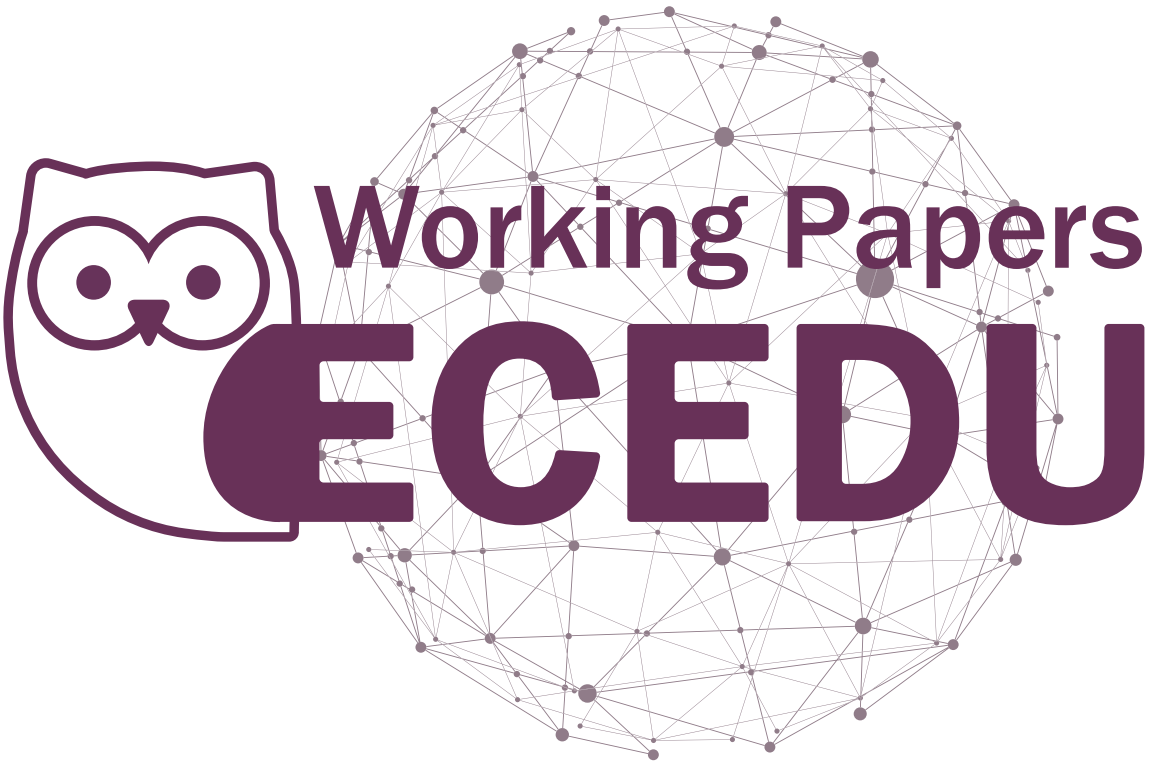
Esta obra está bajo unalicencia de
Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

Declaración de privacidad

La publicación de literatura gris en la UNAD se implementa bajo parámetros de calidad y con lineamientos que permiten visibilizar este tipo de publicaciones en pro del fortalecimiento del sistema editorial de la Universidad. Así mismo de la Política de Privacidad y Condiciones de uso del Portal Institucional de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), institución de educación superior colombiana creada por el Congreso de la República mediante Ley 52 de 1981.

En consonancia con lo anterior, la publicación sigue los lineamientos editoriales de la UNAD definidos en el acuerdo 004 del 19 de abril de 2016, así mismo se cumple con los lineamientos de propiedad intelectual indicados en el Acuerdo 006 del 26 de agosto de 2008.

Para más información, por favor consulte aquí:
https://selloeditorial.unad.edu.co/editorial/normatividad



Presentación

La publicación Working Papers ECEDU, fue creada pensando en la socialización de conocimiento generado por investigadores, académicos, estudiantes y profesionales, grupos de investigación y semilleros, interesados en el área de las ciencias de la educación, la tecnología y la innovación.

La publicación incluye los informes preliminares de investigaciones desarrolladas por grupos de investigación, semilleros, practicantes, tesistas, y académicos que buscan compartir sus avances, proteger sus ideas mediante la socialización y compartir su trabajo en cualquiera de sus etapas de desarrollo.



Tabla de contenido

Presentación

8 Percepción docente sobre educación socioemocional.Estudio de caso: Centro de Desarrollo Integral Luz de Esperanza Arjona -Bolívar, 20241

25 Impacto de las estrategias pedagógicas apoyadas en TIC para disminuir conductas disruptivas en estudiantes de primero, IE Bello Horizonte, Valledupar

39 Estrategias lúdicas para el fortalecimiento del bilingüismo en el IED Rodrigo de Bastidas de la ciudad de Santa Marta

49 Impacto del juego estructurado y libre en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primera infancia: un enfoque en la resolución de conflictos y la cooperación

57 Sembrando semillas de cambio en la educación inicial de la Amazonía y Orinoquía

66 Integración del apoyo emocional y académico: el impacto de los vínculos afectivos entre padres de familia o cuidadores y niños en el desarrollo integral infantil

81 Educación en zonas rurales: lúdica como estrategia pedagógica que contribuye a favorecer el aprendizaje de los niños y de las niñas desde los aportes del proceso de las prácticas pedagógicas del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en corregimientos y veredas de los municipios de Samaná y Victoria (Caldas).

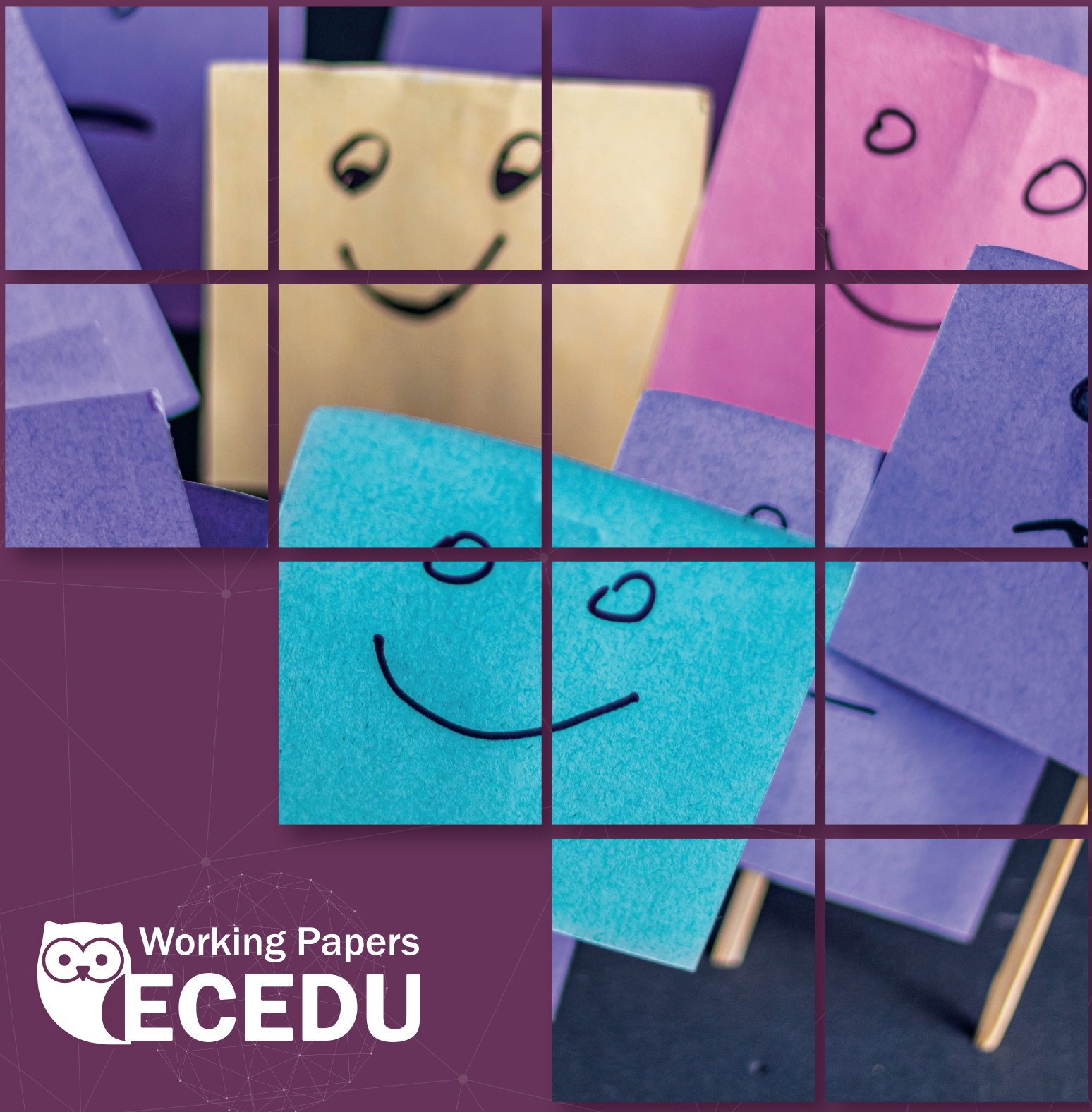
Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del teatro en los estudiantes del grado de primero de la institución educativa Pablo Neruda, Santa Marta

108 Huertas caseras con educación ambiental escolar: una estrategia para fortalecer las acciones de cuidado del medio ambiente en niños y niñas de 6 a 12 años de la Institución Educativa Francisco Núñez Pedroso - sede Guillermo Roldán de San Sebastián de Mariquita, Tolima

121 Miradas de esperanza: Lo que los niños con cáncer nos enseñan sobre la vida y la superación

132 Aplicación de actividades dinámicas e interactivas para afianzar el aprendizaje profundo y significativo y promover el compromiso activo y la reflexión crítica en estudiantes del grado transición 1° en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario

146 Mediación y educación: trascendiendo fronteras por medio del whatsapp y el correo electrónico



Working Papers
ECEDU

Percepción docente sobre educación socioemocional. Estudio de caso: Centro de Desarrollo Integral Luz de Esperanza

Arjona -Bolívar, 2024

Percepción docente sobre educación socioemocional. Estudio de caso: Centro de Desarrollo Integral Luz de Esperanza Arjona -Bolívar, 2024[1]

Teachers' perceptions of socio-emotional education. Case study: Luz de Esperanza Integral Development Center, Arjona - Bolívar, 2024

Autores:

Yuli Patricia Herrera Quintero[2]

Arlex Berrio Peña[3]

Recibido: junio 2024

Aprobado: noviembre 2024

Publicado: junio 2025

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo contribuir al conocimiento sobre la implementación de la educación socioemocional en la educación inicial. A través de un estudio de caso cualitativo se exploran las percepciones y prácticas de los docentes en este ámbito. Los instrumentos de recolección de datos fueron diseñados con base en una revisión exhaustiva de la literatura. Los resultados preliminares evidencian la importancia de seguir investigando sobre las estrategias pedagógicas más efectivas para promover el desarrollo socioemocional en los niños.

Palabras clave: educación básica; primera infancia; educación de la primera infancia; docencia; educación socioemocional.

[1.] Esta investigación es liderada por el semillero de investigación Metamorfosis de la infancia. Este equipo es orientado por docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), con sede en la ciudad de Cartagena.

[2.] Magíster en educación. Correo electrónico: Yuli.herrera@unad.edu.co. ORCID https://orcid.org/0000-0002-9941-8874

[3.] Doctor en ciencias de la educación. Correo electrónico: arlex.berrio@unad.edu.co. ORCID https://orcid.org/0000-0002-9841-5399

Abstract

The objective of this research is to contribute to knowledge about the implementation of socio-emotional education in early education. Through a qualitative case study, the perceptions and practices of teachers in this area are explored. The data collection instruments were designed based on an exhaustive review of the literature. The preliminary results show the importance of continuing to research the most effective pedagogical strategies to promote socio-emotional development in children.

Keywords: basic education; early childhood; early childhood education; teaching; socio- emotional education

Introducción

En la actualidad existe un interés para atender competencias socioemocionales a través de la educación. Tal parece que en las instituciones educativas ha ido en aumento el reporte de problemas que evidencian dificultades de salud mental en los estudiantes y miembros de la comunidad educativa. Por esta razón, es necesario hacer ejercicios de investigación direccionados al conocimiento de causas y consecuencias alrededor de este tema.

Para esta investigación un referente normativo importante frente a la educación socioemocional es la Ley 115 de 1194, más conocida como Ley general de educación de Colombia (Congreso de la República de Colombia, 1994). Desde 1994, en su artículo quinto, la ley define como un fin de formación el pleno desarrollo de la personalidad. Dentro de los fines se atienden aspectos integrales de la formación, como la atención psíquica y social, que según este trabajo, están relacionados con la educación socioemocional. Es decir, este tema no es una novedad porque desde el momento en que la Ley 115 fue promulgada se había contemplado como un fin educativo.

A la hora de revisar el estado actual de investigaciones que tienen como centro de reflexión la educación socioemocional, se ha encontrado que son varias las denominaciones con las que algunos autores nombran esta realidad: inteligencia emocional o educación emocional, entre otras, hacen referencia a educación o competencias sociales y emocionales. Esta investigación utiliza "Educación socioemocional" en los términos en que la define la Ley 2383 de 2024, es decir, como un conjunto de competencias y habilidades para aprender a gestionar emociones, pensamientos y comportamientos para el cuidado de la salud mental y física, así como proyectos personales.

El rastreo adelantado confirma que no hay suficientes evidencias de avances significativos en materia de atención de educación socioemocional en el sistema educativo colombiano, así como tampoco su inclusión en los procesos académicos y en todo lo que ello supone (pedagogía, didáctica, evaluación, currículo, entre otros).

El país, luego de la pandemia del Covid-19, según estudios del Ministerio de Salud de Colombia (Minsalud) —como el realizado en el 2021— afronta desafíos en salud mental. Durante este periodo hubo un aumento en el porcentaje de la atención por problemas relacionados con salud mental en niños menores de 6 años y el trastorno mixto con problemas de ansiedad y depresión fueron los más comunes (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021).

En el 2023, otra encuesta realizada por el Minsalud evidenció que el 66,3 % de los colombianos declaró haber enfrentado algún problema en su vida que altera su salud mental (Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, 2023). Estos datos, y seguramente los de otras encuestas realizadas

por organismos gubernamentales e investigaciones particulares, sirven como evidencia para comprender que hay un serio problema que demanda el interés prioritario de la sociedad.

Un año más tarde, el Estado colombiano, ante problemas de salud mental y poca precisión en cuanto a educación socioemocional, a través de la Ley 2383 de 2024 promulgó un marco del desarrollo integral y la promoción de la atención de educación socioemocional transversal en los niveles preescolares, primaria, básica y media académica en todas las instituciones educativas del país.

Sin embargo, para esta investigación, a pesar de que el marco normativo que la Ley 2383 estima para la atención de todos los niveles en las instituciones educativas es prioridad el papel de la educación socioemocional, sobre todo en la educación inicial, es un imperativo aportar sistemática, estructurada y articuladamente aprendizajes para el desarrollo de competencias socioemocionales desde esta etapa. Para Rodríguez Jiménez et al. (2013), la inteligencia emocional es primordial en el desarrollo humano, en tanto el impacto en el bienestar psicológico desde la infancia hasta la etapa adulta promueve una adaptación y juega un papel importante en los entornos educativo y personal.

Al dar prioridad al desarrollo de competencias socioemocionales se hace un aporte que alienta a la independencia para un bienestar de salud mental que fomenta capacidades para que el niño pueda integrarse en sociedad, comprenda y se ajuste al cumplimiento de normas de convivencia. Por ello, Estrada Jaramillo et al. (2012) manifiestan: “Activar y fomentar estas capacidades implica reconocer la agencia de los niños pequeños y entender que las actividades fundamentales se relacionan e integran en el proceso de participación y ejercicio de la ciudadanía” (p. 38).

Aunque a nivel pedagógico se ha avanzado en un mayor acceso a la información que mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha sido poco lo que se ha logrado a nivel de educación socioemocional. Existe un mayor interés por atender competencias cognitivas, dando prioridad a entornos de enseñanza y aprendizaje netamente academicistas, que dan poco valor a otras competencias, como las que podrían surgir de la atención de educación socioemocional.

El papel del docente y cada agente educativo, debe dar valor a la educación socioemocional y la posible inclusión de habilidades emocionales en el currículo impactando las competencias que se puedan aplicar en las diversas situaciones presentadas en la cotidianidad de los estudiantes. Por ello, Bisquerra (2023), reconoce que es importante atender las emociones, su desempeño y configuración desde la etapa infantil. Enfatiza en la oportuna y naturalidad de la expresión de los sentimientos como felicidad, tristeza, asombro, miedo, rabia y el aporte al desarrollo pleno de la inteligencia emocional.

Es esencial que el docente comprenda la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que sepa cómo orientar a sus estudiantes en la gestión de sus sentimientos, pues eso favorece el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Por esta razón, Durand et al. (2017) sostienen que las escuelas deben proporcionar un entorno de aprendizaje seguro y positivo, ayudar a los estudiantes a construir relaciones saludables, resolver conflictos de manera constructiva y tomar decisiones responsables.

Ante esta descripción, la investigación se lleva a cabo con el objeto de analizar las percepciones, conocimientos y prácticas de los educadores sobre educación socioemocional en la educación inicial. En esta primera etapa, se construye un aparato crítico y metodológico para, luego, hacer un trabajo de campo en la institución seleccionada.

El escenario de trabajo es el Centro de Desarrollo Integral (en adelante CDI) Luz de Esperanza, ubicado en el municipio de Arjona, departamento de Bolívar. La institución resulta ideal para llevar a cabo la presente investigación porque, en primer lugar, atiende, de manera exclusiva a niños en eta-

pa de educación inicial y, en segundo lugar, porque impulsa el desarrollo de estrategias innovadoras y la generación de espacios para la formación integral de los niños y familias. Todo ello contribuye a un proceso integral, que ofrece oportunidades a la población atendida, la cual, por cierto, posee un alto índice de pobreza. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en 2018 el 43,7 % de los habitantes se encontraba en situación de pobreza y el 13,9 % en pobreza extrema (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2020). La estructura familiar encontrada en la población se caracteriza por la presencia de hogares monoparentales y familias extensas.

Al respecto, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) menciona la necesidad de atender los desafíos en cuanto a la desintegración familiar, violencia y trabajo infantil, escasas oportunidades de educación y empleo (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2013).

Por otro lado, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), bajo su modelo pedagógico social, adopta un enfoque constructivista que integra dimensiones sociales, críticas y ecológicas. Así, ofrece programas formativos adaptados a las necesidades individuales y a los contextos regionales, nacionales y globales. A través de un estudio detallado de los territorios, la universidad identifica las principales demandas, especialmente en el ámbito socioemocional y educativo. Con base en estas necesidades, a través de su plan decenal, la UNAD desarrolla proyectos estratégicos que buscan transformar las comunidades y responder a los desafíos actuales. Uno de los aspectos por atender en la región Caribe es el componente de educación emocional (Universidad Nacional Abierta y a Distancias [UNAD], 2023). De ahí, la apuesta de esta investigación para alinearse con estos objetivos de la universidad.

Por otro lado, es importante hacer un trabajo metodológico que implique la construcción y aplicación de instrumentos para la recolección de datos que, por su naturaleza cualitativa, permita avanzar hacia el cumplimiento de lo dispuesto por la Ley 2383 de 2024, a través de un estudio de caso. Igualmente importante resulta aportar a la comunidad educativa a nivel local, regional, nacional e internacional, dado que no existe marco de referencia teórico sobre la perspectiva docente del papel de competencias de educación socioemocional en el desarrollo de su plan de trabajo personal e institucional relacionado con lo que la Ley 2383 de 2024 dispone.

Por otro lado, existe no solo un interés por la educación socioemocional como equipo investigativo, sino también la convicción de que la primera infancia y las experiencias tempranas moldean el desarrollo integral de los niños. Al trabajar con niños se observa la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales para su bienestar y su éxito futuro. Esta investigación permitirá profundizar en la práctica de la educación socioemocional en un contexto específico y contribuir al enriquecimiento de este campo.

Igualmente, el CDI Luz de Esperanza está ubicado en el municipio de Arjona (Bolívar), de manera que representa una iniciativa valiosa para la región, e interesa conocer cómo los docentes perciben la implementación de la educación socioemocional. Los resultados de esta investigación podrán contribuir a fortalecer las prácticas educativas y mejorar el bienestar de los niños de la comunidad. Además, hay voluntad institucional y comunitaria para permitir el desarrollo de este ejercicio investigativo.

Finalmente, la estructura de este trabajo está definida de la siguiente forma: primero, cuenta con un espacio reflexivo que identifica hallazgos y avances de investigaciones en materia de educación socioemocional; segundo, define la metodología, y con ello, lo relacionado con instrumentos de recolección y análisis de la información; tercero, aporta conclusiones de esta primera etapa de la investigación.

Estado actual de la investigación educativa sobre educación socioemocional

Estudios como el de Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2005) revelan un creciente problema de salud mental infantil caracterizado por limitadas expresiones afectivas y cuadros de ansiedad y depresión. Ante esta realidad, es urgente reflexionar el papel de los distintos agentes e interventores en la educación de los niños y fortalecer las competencias emocionales.

Para Zaldívar Sansuán (2024) es necesario profundizar en la naturaleza de las emociones y definir con mayor precisión el alcance de la educación emocional, considerando factores tanto genéticos como culturales. Además, es necesario pensar varios asuntos:

> […] evitarse la división dicotómica entre emociones positivas y negativas, y, por lo tanto, la promoción de las primeras y la denostación de las segundas. Las emociones deben ser exploradas en toda su complejidad y se debe evitar la imposición de etiquetas que puedan clasificarlas erróneamente (Zaldívar, 2024, p. 112).

Es importante, además, considerar el papel de la familia como escenario para identificar, gestionar y resolver problemas y necesidades de educación emocional. Por ello, Tobón Mora y Blair-Gómez (2023) manifiestan:

> Es en interacción con la familia donde se adquieren los recursos a través de los cuales se logra o no, reconocer las emociones, gestionarlas y posteriormente pasar a solucionar conflictos a lo largo de nuestra vida. Explorando las experiencias de manejo emocional en la familia de origen de las personas, se hace posible identificar las necesidades en educación emocional (p. 577).

En esta misma línea, Romero Hurtado (2015) y Santelices (2001) coinciden en que las prácticas de crianza son determinantes para fomentar el desarrollo a través de pautas como la promoción de una comunicación abierta, una disciplina positiva y el desarrollo de la autonomía.

Ahora, si bien el entorno familiar es fundamental para la formación emocional, la escuela desempeña un papel crucial en el desarrollo de la salud mental. En esta etapa formativa, los niños adquieren las primeras habilidades sociales que construyen su autoestima, identidad y personalidad. A través de la interacción con sus pares, los estudiantes experimentan y aprenden a gestionar diversas emociones y desarrollan competencias sociales fundamentales.

Tanto padres como docentes contribuyen significativamente a este proceso, no solo reconociendo las emociones de los niños, sino también ofreciéndoles herramientas para afrontar situaciones desafiantes. La importancia de desarrollar competencias socioemocionales en la escuela es innegable. Como afirman Aron et al. (2012), estas competencias favorecen una identidad positiva y preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida. Por ello, es indispensable que los docentes reciban la formación necesaria para promover el aprendizaje socioemocional en sus aulas. De ahí la importancia de saber cómo conceptualizan los docentes el término “educación emocional” y cuáles son las teorías que sustentan sus prácticas.

> Ante esta descripción y reconocimiento del papel de la educación emocional en la formación, Granda Granda y Granda Carrión (2021), afirman: “la educación emocional debe ser un proceso intencional y sistemático, sin embargo, en la actualidad, por lo general, se deja al azar de los ciudadanos” (p. 6). En este orden, no puede dejarse al libre albedrío esta meta educativa a la voluntad, poco conocimiento y preparación de los acudientes. Todo esfuerzo por educar en competencias socioemocionales redunda en positividad para los educandos. Así lo confirman Berastegui-Martinez et al., (2024), quienes manifiestan: “los programas de educación emocional son eficaces en el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado” (p. 195).

La educación emocional, según Barrios-Tao y Peña (2019),

> […] debe orientar hacia la persona que se educa y hacia sus experiencias emocionales, cuya comprensión, configuración y refiguración se conducen por el aprendizaje ampliado para toda la vida, en todos los momentos… no extrapolar a la educación emocional factores como el ambiente escolar y las influencias provenientes de sus entornos socioculturales. Los aspectos estructurales e institucionales no solo contribuyen a la mejor comprensión de las experiencias emocionales, sino también a su intervención formativa para fortalecer su adecuada expresión… A unos y otros ya no se les admite la discusión sobre la necesidad de considerar las experiencias emocionales como un factor fundamental en las acciones educativas, el desafío para todos es la conciencia, comprensión y formación acerca de las emociones… que se integre –en las agendas de todos los responsables institucionales en todos los niveles– el cuidado de los ambientes que permitan desarrollar mejores episodios emocionales en escenarios y espacios temporales adecuados, (pp. 500-501).

En este sentido, la educación socioemocional implica un proceso de formación en el cual el educando debe hacer autorreconocimiento no solo de lo que internamente hace parte de sus emociones, sino de cómo el entorno interviene en ellos.

Se debe reconocer además que en todo el proceso formativo las cualidades y características de los docentes cumplen un papel determinante. Según autores como Llorent y Núñez-Flores (2023), "el profesorado de Educación Infantil a Educación Secundaria presenta un nivel alto de competencias socioemocionales y morales" (p. 600). Este resulta un dato interesante porque, a diferencia de otros niveles de formación como, por ejemplo, el profesional, los docentes de niveles de educación básica tienden a contar con competencias socioemocionales favorables para acompañar niños. Todo esto, según los mismos autores, está determinado porque "Las competencias socioemocionales y morales del profesorado son distintas según el sexo, la experiencia con alumnado de diferente origen étnico-cultural, la experiencia con alumnado con diferentes orientaciones sexuales y la experiencia con alumnado con discapacidad" (p. 601).

Además, es interesante la tesis defendida por Isaza (2023), quien afirma que:

> Los docentes en la educación rural se valen de su inteligencia emocional durante el diseño de programas y actividades que contribuyan al desarrollo humano y que, de igual modo, permitan cumplir los objetivos del curso, y al mismo tiempo, generar logros personales que se proyecten en las comunidades y sirvan de ejemplo para sus estudiantes, quienes pueden replicarlos en su medio familiar y en la relación que establecen entre pares. (p. 16)

Los docentes rurales, a menudo, enfrentan múltiples desafíos, como recursos limitados o grandes distancias y situaciones socioeconómicas complejas. La capacidad de gestionar sus propias emociones y mantener una actitud positiva es fundamental para enfrentar estas dificultades y servir de modelo para sus estudiantes.

A pesar de los beneficios que en el proceso educativo pueda dar la inclusión de competencias emocionales, existen varios retos de tipo pedagógico y organizacional que se deben atender para apuntar al éxito. Por ejemplo, desde el punto de vista institucional, según Oros et al. (2011):

> Para que puedan alcanzarse de forma eficaz los objetivos propuestos, toda la comunidad educativa debe adherir a la filosofía de trabajo: desde las docentes que van a implementar el programa hasta el equipo directivo. Lamentablemente, esto no siempre ocurre. Puede suceder que algunos docentes no estén de acuerdo con esta nueva forma de trabajar, pero se sientan

> obligados a implementarla porque los directivos así lo indican, o a la inversa, docentes muy comprometidos con el trabajo, pero directivos que no comprenden la necesidad de una integración curricular y dan extrema importancia a los contenidos conceptuales y al desarrollo cognitivo, en desmedro de las competencias emocionales y sociales, (p. 506).

Ahora, desde lo pedagógico, en lo que corresponde a la formación docente Chica y Sánchez (2015) se preguntan:

> ¿cómo asumen estas nuevas dimensiones las Facultades de Educación?, ¿cómo se prepara al docente para responder a esta realidad?, ¿sigue imperando solo la preocupación por la formación disciplinar del docente dejando de lado todo lo necesario para enfrentar este panorama social?. (pp. 127-128)

Además, deben atenderse nuevos desafíos actuales para la formación emocional, como: estructuras familiares actuales, una nueva condición humana, las demandas de la sociedad y los medios, y las dificultades en la formación docente.

Estos retos se convierten en oportunidades reflexivas que permiten precisar objetivos y estrategias de atención para que, desde la educación, se puedan desarrollar competencias de inteligencia socioemocional. Los docentes en ejercicio y los futuros educadores deben contar con estructuras pedagógicas para desarrollar en los educandos este tipo de habilidades. Evidencia de ello, es el aporte que realizan Ruiz-Melero et al. (2023), quienes manifiestan:

> …cabe destacar que la IE se presenta, por tanto, como una habilidad imprescindible en los docentes, ya que un adecuado nivel en esta, una actitud favorable hacia su aprendizaje y mejora, junto con la sensibilización para la puesta en práctica de estas habilidades y conocimientos en el día a día del aula, podrían favorecer el desarrollo de esta competencia en los niños desde los primeros niveles instruccionales, estimulando de esta manera el desarrollo integral de los mismos dentro de la educación formal… Esta habilidad emocional habría que estimularla en todas las asignaturas, es decir, de una forma transversal, así como, que el momento del día no marca una especial diferencia para su estimulación. (p. 526)

Junto a las estrategias pedagógicas, se reconoce entonces la habilidad personal del docente para sentir empatía con las necesidades personales del educando. El maestro se muestra sensible ante las experiencias de los estudiantes. Dicha sensibilidad aborda escenarios de la vida que escapan al aula de clase, pero se convierten en oportunidades de intervención en el proceso educativo, buscando una atención integral. Esta tesis la confirma Martínez Morales (2020) quien manifiesta:

> Cualquier propuesta formativa en el campo de las emociones debe promover el sentimiento de empatía. En esa medida, no se trata solo de una capacidad cognitiva sino también de una afectiva. Pero es importante ir más allá del desarrollo de habilidades para el manejo de las emociones y su establecimiento como conflictivas. (p. 57)

Emprender un proyecto educativo que contemple el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, no solo se ocupa de un asunto psicológico y personal del educando, sino que permite el crecimiento profesional del maestro y el cumplimiento de los objetivos pedagógicos de la educación. Al respecto, Ariza-Hernández (2017) subraya que las emociones presentes en el aula tienen un impacto significativo en el aprendizaje. Las emociones negativas, como la ira o la ansiedad, pueden generar barreras para el aprendizaje al interferir con la concentración y la memoria. En

contraste, las emociones positivas, fomentadas por un ambiente de aula cálido y acogedor, pueden potenciar el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. Todas estas situaciones que toman distancia del desarrollo de competencias cognitivas requieren del interés y atención de la escuela.

Sin embargo, la realidad en la que se encuentra la escuela y su preocupación por el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes discrepa de la situación e ideales educativos. Así lo muestran Ensuncho Hoyos y Aguilar Rivero (2023) quienes, a través de una investigación afirman:

> Aunque los docentes de la institución consideran y perciben la enseñanza basada en los principios que rigen la educación emocional como eje fundamental para la formación de los estudiantes en el presente y para el futuro, pocos de ellos, por no decir ninguno, hacen uso de estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje disponibles en este ámbito de la educación… las prácticas habituales de enseñanza siguen siendo el método pedagógico más efectivo para la adquisición de competencias netamente cognitivas. En este sentido, cabe señalar que más que propiciar la verdadera formación integral en los estudiantes, el proceso educativo se fundamenta en la adquisición de competencias y habilidades propias de los contenidos disciplinares que reflejan una visión academicista y evaluativa para tener mejores resultados en las pruebas internas y externas. (p. 21)

Como se puede ver, no existe un consenso claro entre los profesionales de la educación sobre la inclusión de las competencias socioemocionales como objetivo educativo transversal. En muchos educadores persiste una divergencia significativa entre el reconocimiento teórico de su importancia y su concreción en las prácticas pedagógicas, las cuales, con frecuencia, se encuentran ancladas en modelos tradicionales de enseñanza, priorizando la formación disciplinar especializada.

Metodología

La investigación se llevó a cabo bajo el modelo de estudio de caso, una herramienta clave en la investigación que permite generar nuevos conocimientos y enriquecer las teorías existentes (Martínez Carazo, 2006).

Se hará uso del método de investigación cualitativo porque este se enfoca en describir y comprender un fenómeno tal como se presenta en la realidad, sin buscar probar teorías preexistentes. Utiliza métodos que valoran la observación directa y la interpretación de los datos, con el fin de plantear hipótesis y teorías cualitativas (Muñoz Razo, 2011). Además, se observarán y analizarán los fenómenos relacionados con la educación socioemocional en el centro educativo seleccionado sin manipular las variables (Hernández et al., 2006), es decir, tal como ocurren en su contexto natural (Trujillo et al., 2019).

La población de estudio está compuesta por todos los docentes (16) y auxiliares educativos (6) de la institución. Para obtener una visión completa de sus perspectivas, se decidió aplicar dos instrumentos de recolección de datos: entrevistas individuales al 50 % de la población (11 entre docentes y auxiliares) y un grupo focal al otro 50 % (11 entre docentes y auxiliares). Este diseño garantiza una representación equitativa de las diferentes opiniones y experiencias dentro del grupo.

Siguiendo a Arias Gonzáles (2020), quien define las técnicas como los instrumentos para recopilar datos, en este trabajo se ha optado por utilizar entrevistas en profundidad; grupos focales,

observación participante y análisis documental. A continuación, se hace relación de las técnicas, instrumentos y los objetivos específicos:

Tabla 1

Relación objetivo específico-técnica e instrumento

Objetivo específico	Técnica	Instrumento
Obj. 1. Identificar las concepciones de los docentes sobre el término "educación emocional" y su relación con el desarrollo integral de los niños y niñas.	• Entrevistas en profundidad	• Guíade entrevista semiestructurada • Guía de grupo focal
Obj. 2. Analizar la frecuencia e intensidad con la que se integran las actividades de educación emocional en la planificación diaria de los docentes.	• Observación participante • Análisis documental	• Guía de observación Lista de cotejo
Obj. 3. Señalar los factores contextuales (formación docente, recursos, políticas institucionales, etc.) que influyen en la implementación de prácticas de educación emocional.	• Observación participante	• Guía de observación

Nota: elaboración propia

La investigación emplea el método cualitativo para analizar los datos. Los datos textuales (entrevistas, observaciones, grupo focal) se analizan mediante el software ATLAS.ti (Muñoz Rojas, 2016). Este enfoque permite una comprensión integral de los fenómenos estudiados y conseguir profundidad en la interpretación. La triangulación se emplea para comparar los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes (entrevistas, observación, documentos), con los referentes teóricos e investigativos y la opinión de los investigadores frente a dicha confrontación.

Conclusiones preliminares

Esta etapa de la investigación ha mostrado la importancia de conocer la perspectiva que tienen los docentes sobre la inclusión del desarrollo de competencias socioemocionales en el proceso de formación que lideran con sus estudiantes. Los maestros deben ser considerados actores importantes dentro de las expectativas que se tienen de educación socioemocional, como lo estima la Ley 2382 de 2024.

Hacer este diagnóstico permitirá saber desde dónde comenzar la concreción de educación socioemocional de una forma puntual y práctica, porque, aunque la Ley 2383 de 2024 define la importancia e inclusión de la educación socioemocional, no se dan especificaciones de cómo hacerlo en el aula de clase.

Esta iniciativa busca ser un instrumento que permita no solo diagnosticar la percepción docente sobre el tema en cuestión, sino también convertirse en base para construir una propuesta de intervención ajustada a las necesidades educativas de los niños, los conocimientos y disposiciones de los profesionales de la educación. De esta manera se busca promover una implementación efectiva de la educación socioemocional en las aulas.

Referencias

Arias Gonzáles, J. L. (2020). *Métodos de investigación on line. Herramientas digitales para recolección de datos.* https://www.perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/Metodos-y-herramientas-on-line.pdf

Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores, 20*(2), 193-210. https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2

Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: Una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar, ECLIS–. *Universitas Psychologica, 11*(3), 803-813. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.csee

Barrios-Tao, H., & Peña Rodríguez, L. J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores, 22*(3), 487-509. https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8

Berastegui-Martínez, J., De La Caba-Collado, M. Á., & Pérez-Escoda, N. (2024). Intervención en educación emocional. Efectos en la competencia emocional del alumnado de Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educación, 35*(1), 187-197. https://doi.org/10.5209/rced.83087

Bisquerra, R. (2023). *Educación emocional: El desarrollo de competencias emocionales en la ESO*. Universidad de Barcelona.

Chica, P. O., & Sánchez, B. J. (2015). Escenarios problematizadores de las organizaciones educativas desde la perspectiva del desarrollo de competencias emocionales en los docentes en formación. *Praxis*, *11*, 116-131.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial.* http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Congreso de la República de Colombia. (2024). Ley 2383 de 2024. Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. *Diario Oficial.* https://www1.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261956

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). *Boletín técnico. Pobreza multidimensional en Colombia.* DANE. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2018/bt_pobreza_multidimensional_18.pdf

Durand, C., Daura, T., Sánchez, M., & Urrutia, M. (2017). *Las neurociencias y su impacto en la educación*. Teseo. https://www.editorialteseo.com/archivos/15827/las-neurociencias-y-su-impacto-en-la-educacion/

Ensuncho Hoyos, C. F., & Aguilar Rivero, G. E. (2023). Concepciones y percepciones docentes relacionadas a la educación emocional en una institución pública de Colombia. *Actualidades Pedagógicas, 82*, e1762. https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss82.2

Estrada Jaramillo, L. M., Pérez Rendón, N. A., Vanegas, J. S., Herrera Castañeda, D., & Díaz Hurtado, D. A. (2012). Responsabilidad civil parental por acoso escolar del hijo menor de edad en Colombia. *Revista de La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 42*(116), 253-269.

Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. R*evista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 19*(3), 63-93.

Granda Granda, T., & Granda Carrión, J. (2021). Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Orientación y Sociedad, 21*(1), 1-23.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.a ed.). McGraw-Hill.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). *La familia: El entorno protector de nuestros niños, niñas y adolescentes colombianos* (No. 15). Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-47-a.pdf

Isaza Zapata, G. M. (2023). Comprensión de la inteligencia emocional del docente en la educación rural. *Actualidades Pedagógicas, 80*, e1603. https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss80.5

Llorent, V. J., & Núñez-Flores, M. (2023). Las competencias socioemocionales y morales del profesorado de Educación Infantil a Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación, 3*4(3), 593-603. https://doi.org/10.5209/rced.79717

Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión, 20*, 165-193.

Martínez Morales, E. M. (2021). Formación socioemocional: Más allá del discurso de las competencias. *Actualidades Pedagógicas, 76*, 41-59. https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.2

Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2021, julio 15). Las cifras de la salud mental en pandemia. *Ministerio de Salud.* https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Las-cifras-de-la-salud-mental-en-pandemia.aspx

Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2023, octubre 11). Encuesta de Minsalud revela que el 66,3% de los colombianos declara haber enfrentado algún problema de salud mental. *Ministerio de Salud.* https://www.minsalud.gov.co/Paginas/66-porciento-de-colombianos-declara-haber-enfrentado-algun-problema-de-salud-mental.aspx

Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (2.a ed.). Prentice Hall.

Muñoz Rojas, H. A. (2016). *La investigación cualitativa. Práctica desde Atlas.ti.* Universidad Santo Tomás de Aquino.

Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores, 1*4(3), 493-509.

Rodríguez Jiménez, R. M., Caja López, M. D. M., Gracia Parra, P., Velasco Quintana, P., & Terrón López, M. J. (2013). Inteligencia emocional y comunicación: La conciencia corporal como recurso. REDU. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(1), 213-242. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5598

Romero Hurtado, N. (2015). P*rácticas de crianza, ansiedad y regulación emocional en contexto escolar* [Maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. https://repositorio.unal.edu.co/items/1e76cef5-9e37-476e-9137-4197ea027c6b

Ruiz-Melero, M. J., Sainz-Gómez, M., Jiménez-Carmona, B., & Bermejo, R. (2023). Conocimiento y percepción emocional en una muestra de futuros docentes. *Revista Complutense de Educación, 34*(3), 519-528.

Santelices, L. (2001). La familia desde una mirada antropológica: Requisito para educar. *Pensamiento Educativo, 28*(1), 183-198.

Tobón Mora, K. Y., & Blair-Gómez, C. (2023). El aprendizaje de la expresión emocional en interacción con la familia como alternativa para la promoción de la salud mental: Conceptualización e intervención cognitiva y transdiagnóstica de tres casos. *El Ágora USB, 23*(2), 562-579. https://doi.org/10.21500/16578031.6780

Trujillo, C. A., Naranjo Toro, M. E., Lomas Tapia, K. R., & Merlo Rosas, M. R. (2019). *Investigación cualitativa*. Universidad Técnica del Norte. https://www.researchgate.net/profile/Kennedy-Lomas-Tapia/publication/330683601_Investigacion_Cualitativa/links/5c4f0a11299bf12be3e9c382/Investigacion-Cualitativa.pdf

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2023). *Plan de Desarrollo Docenal 2023—2034 UNAD 5.0*. UNAD.

Zaldívar Sansuán, R. (2024). Críticas constructivas a la educación emocional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 36*(1), 95-118. https://doi.org/10.14201/teri.30261

Anexos

Anexo 1. Consentimento informado docentes

Consentimiento informado Docentes.

Cartagena, _____

Apreciado y apreciada

_____
Docente **Centro de Desarrollo Integral Luz de esperanza Arjona -Bolívar**

Mg. Yuli Patricia Herrera Quintero (Investigadora líder) y el Dr. Arlex Berrío Peña (Coinvestigador) en calidad de investigadores de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Unad), con sede en Cartagena, estamos desarrollando una investigación titulada: *Percepción docente sobre educación socioemocional en Centro de desarrollo integral luz de esperanza Arjona -Bolívar*

Queremos invitarla(o) a participar en esta investigación, que permitirá identificar las concepciones de los docentes sobre el término "educación socio emocional" y su relación con el desarrollo integral de los niños y niñas del Centro de desarrollo integral luz de esperanza Arjona -Bolívar. Este ejercicio cumple con códigos de cumplimiento de Etica y tiene una finalidad académica, no comercial.

Si usted acepta participar, le pediremos que permita entrevistarlo y tomar fotografías como evidencia. La entrevista tendrá una duración aproximada de 1 hora y se harán preguntas sobre "educación emocional" y su relación con el desarrollo integral de los niños y niñas.

Su participación en esta investigación no tiene ninguna recompensa material o económica y usted es libre de no participar o de retirarse cuando lo desee. Sus opiniones y aportes a esta investigación se usarán exclusivamente para este proyecto y se archivarán de manera segura. Si usted autoriza, se grabará y transcribirá la entrevista y, si lo desea, podemos hacerle llegar copia de la transcripción para que revise y corrija si lo considera necesario. Su nombre no aparecerá en la investigación, ni en su publicación.

Con su firma, reconoce que ha leído y comprendido la información proporcionada y han resuelto las dudas que tenía respecto de esta investigación y la entrevista; de modo que, acepta participar en esta y en constancia de ello, firma este documento de consentimiento informado.

Estamos agradecidos que permita explicarle este proyecto y que pueda ser parte de este ejercicio investigativo. Si lo desea puede contactarnos en el siguiente correo electrónico: yuli.herrera@unad.edu.co

Yuli Patricia Herrera Quintero
Investigadora líder - Unad
Tel: 3013794630
Correo: yuli.herrera@unad.edu.co

Firma
Nombre del participante
Fecha:
Correo electrónico:
Teléfono:

Anexo 2. Guía de entrevista

Guía de entrevista

A través de la entrevista se busca identificar las concepciones de los docentes sobre el término "educación socioemocional" y su relación con el desarrollo integral de los niños y niñas del CDI Luz de esperanza Arjona -Bolívar

Datos del entrevistado: Nombre
Año y lugar de nacimiento: Sexo:
Formación profesional:
Años de experiencia:

ES: Educación Socioemocional

	Formación docente
1.	¿Su formación académica y profesional le permite atender necesidades de EE en los estudiantes?
2.	Los centros de formación universitaria ¿preparan a los futuros docentes para atender necesidades de EE?
3.	¿Por qué es importante la formación continua sobre ES?
	Conceptos de ES
4.	¿Qué entiende por ES?
5.	¿Cuáles son las competencias que se desarrollan con la educación ES?
6.	¿Qué es educación integral y su relación con ES?
7.	¿Impacto del desarrollo de competencias de ES en la formación de los niños?
	Planeación Pedagógica
8.	¿Define objetivos en la planeación para el desarrollo de competencias de ES?
9.	¿Incorpora conceptos de ES en sus clases? ¿de qué manera?
10.	¿Qué habilidades o competencias se deben desarrollar en los niños y niñas a través de la ES?
11.	¿Cuáles son los principales beneficios en la implementación de programas de ES?
12.	Según su opinión ¿Cuáles son los componentes claves de la ES?
13.	¿Considera que la ES contribuye al desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes? ¿por qué?
14.	A nivel personal: ¿Como responde a la obligatoriedad de la ES en los diferentes niveles de formación (ley 2383 de 2024)?
15.	Como profesional de la educación ¿cuáles son sus prioridades educativas en la formación de niños (Ej: academia, ES, otros)?
16.	¿Existe interés personal en desarrollar competencias de ES en sus estudiantes? ¿Por qué?
17.	¿En qué áreas del desarrollo infantil cree que la ES tiene un mayor impacto? (Ej: autoestima, relaciones interpersonales, resolución de conflictos)
	Prácticas pedagógicas
18.	¿Conoce teorías o modelos de ES que aplique en sus prácticas?
19.	¿Ha tenido alguna experiencia trabajando con programas de ES? ¿Qué aspectos positivos y negativos destacaría de estas experiencias?
20.	¿Qué recursos o formación considera que necesitaría para implementar programas de ES de manera efectiva?
21.	¿Identifica problemas académicos y de convivencia que se desprenden de ausencia de competencias emocionales en los niños?
22.	¿Cuenta con experiencias exitosas relacionadas con la ES en los estudiantes?
23.	¿Qué obstáculos pedagógicos y didácticos ha encontrado usted al abordar la ES?
	Horizonte Institucional
24.	En las dinámicas escolares ¿identifica problemas de salud mental y emocional en los estudiantes?
25.	En la institución educativa ¿existen lineamientos para desarrollar proyectos, estrategias o actividades enfocadas en la ES?
26.	¿Se realiza seguimiento o evaluación de ES en los procesos académicos?
27.	A nivel institucional: ¿Cómo responde a la obligatoriedad de la ES en los diferentes niveles de formación (ley 2383 de 2024)?
28.	Los miembros de la comunidad académica ¿promueven actividades de ES?
29.	¿En qué áreas, proyectos de aula o trasversales se atiende la ES en la escuela?
30.	¿Existe disposición por parte del personal administrativo y profesorado frente al desarrollo de competencias de inteligencia emocional en la escuela?
31.	¿Quién es el responsable de atender el desarrollo de competencias socioemocionales en la escuela (El equipo docente o el psicosocial)? ¿Por qué?
32.	A nivel institucional ¿existe preocupación por la inteligencia emocional del docente?
33.	¿Cuáles son los principales desafíos para la implementación de la ES en las escuelas?
34.	¿Cuál es el papel de la familia en el desarrollo de la ES en los niños?

Observaciones:

Agradecemos su colaboración en el diligenciamiento de esta entrevista. Sin duda, será de gran ayuda en el desarrollo de esta investigación educativa.

Anexo 3. Guía de grupo focal

Guía de grupo focal

A través de la entevista grupal se busca identificar las concepciones de los docentes sobre el término "educación socioemocional" y su relación con el desarrollo integral de los niños y niñas del CDI Luz de esperanza Arjona -Bolívar

ES: Educación Socioemocional

	Formación docente
35.	¿Su formación académica y profesional le permite atender necesidades de EE en los estudiantes?
36.	Los centros de formación universitaria ¿preparan a los futuros docentes para atender necesidades de EE?
37.	¿Por qué es importante la formación continua sobre ES?
	Conceptos de ES
38.	¿Qué entienden por ES?
39.	¿Cuáles son las competencias que se desarrollan con la educación ES?
40.	¿Qué es educación integral y su relación con ES?
41.	¿Impacto del desarrollo de competencias de ES en la formación de los niños?
	Planeación Pedagógica
42.	¿Definan objetivos en la planeación para el desarrollo de competencias de ES?
43.	¿Incorporan conceptos de ES en sus clases? ¿de qué manera?
44.	¿Qué habilidades o competencias se deben desarrollar en los niños y niñas a través de la ES?
45.	¿Cuáles son los principales beneficios en la implementación de programas de ES?
46.	Según su opinión ¿Cuáles son los componentes claves de la ES?
47.	¿Considera que la ES contribuye al desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes? ¿¿Por qué?
48.	¿Cómo responde a la obligatoriedad de la ES en los diferentes niveles de formación (ley 2383 de 2024)?
49.	Como profesionales de la educación ¿cuáles son sus prioridades educativas en la formación de niños (Ej: academia, ES, otros.)?
50.	¿Existe interés personal en desarrollar competencias de ES en sus estudiantes? ¿Por qué?
51.	¿En qué áreas del desarrollo infantil cree que la ES tiene un mayor impacto? (Ej: autoestima, relaciones interpersonales, resolución de conflictos)
	Prácticas pedagógicas
52.	¿Conoce teorías o modelos de ES que aplique en sus prácticas?
53.	¿Han tenido alguna experiencia trabajando con programas de ES? ¿Qué aspectos positivos y negativos destacaría de estas experiencias?
54.	¿Qué recursos o formación considera que necesitaría para implementar programas de ES de manera efectiva?
55.	¿Identifica problemas académicos y de convivencia que se desprenden de ausencia de competencias emocionales en los niños?
56.	¿Cuenta con experiencias exitosas relacionadas con la ES en los estudiantes?
57.	¿Qué obstáculos pedagógicos y didácticos ha encontrado usted al abordar la ES?
	Horizonte Institucional
58.	En las dinámicas escolares ¿identifica problemas de salud mental y emocional en los estudiantes?
59.	En la institución educativa ¿existen lineamientos para desarrollar proyectos, estrategias o actividades enfocadas en la ES?
60.	¿Se realiza seguimiento o evaluación de ES en los procesos académicos?
61.	A nivel institucional: ¿Cómo responde a la obligatoriedad de la ES en los diferentes niveles de formación (ley 2383 de 2024)?
62.	Los miembros de la comunidad académica ¿promueven actividades de ES?
63.	¿En qué áreas, proyectos de aula o trasversales se atiende la ES en la escuela?
64.	¿Existe disposición por parte del personal administrativo y profesorado frente al desarrollo de competencias de inteligencia emocional en la escuela?
65.	¿Quién es el responsable de atender el desarrollo de competencias socioemocionales en la escuela (El equipo docente o el psicosocial)? ¿Por qué?
66.	A nivel institucional ¿existe preocupación por la inteligencia emocional del docente?
67.	¿Cuáles son los principales desafíos para la implementación de la ES en las escuelas?
68.	¿Cuál es el papel de la familia en el desarrollo de la ES en los niños?

Observaciones:

Agradecemos su colaboración en el diligenciamiento de esta entrevista. Sin duda, será de gran ayuda en el desarrollo de esta investigación educativa.

Anexo 4. Ficha de observación clase

FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE
CDI Luz de esperanza Arjona -Bolívar

La presente ficha de observación servirá para la recogida de información en el marco de una investigación, con el título: *Percepción docente sobre educación emocional en el CDI Luz de esperanza Arjona -Bolívar 2024,* que se realiza en el CDI Luz de esperanza Arjona -Bolívar

Se pretende analizar la frecuencia e intensidad con la que se integran las actividades de educación emocional en la planificación diaria de los docentes del Centro de desarrollo integral luz de esperanza Arjona -Bolívar

DOCENTE OBSERVADOR: _____
ESCENARIO (REUNIONES, TALLER, CLASE): _____
GRADO Y GRUPO: _____
FECHA: _____
HORA DE INICIO_____**HORA DE FINALIZACION**_____. **Nº VISITA**_____

TEMA DE CLASE OBSERVADA: _____

Criterios de Evaluación
Frecuencia: Baja, media, alta.

Criterio de actividades de educación socioemocional	Valoración		
	Baja	Media	Alta
¿Se identifican actividades, programas o estrategias explícitas destinadas al desarrollo de habilidades socioemocionales?			
¿Las actividades están planificadas o surgen de manera espontánea?			
¿Con qué frecuencia se implementan estas actividades a lo largo de la semana?			
¿Cuál es la intensidad de tiempo promedio de estas actividades?			
El docente: ¿Muestra competencias pedagógicas para el desarrollo de ES en el aula?			
¿Se utilizan estrategias metodológicas para promover el desarrollo socioemocional?			
¿Se desarrollan habilidades socioemocionales específicas (ej: empatía, autocontrol, resolución de conflictos)?			
¿Se utilizan materiales y recursos adecuados para promover habilidades de EE?			
¿Se fomenta un ambiente seguro y respetuoso en el aula?			
¿Los estudiantes participan activamente en las actividades de educación emocional?			
¿Los docentes modelan las habilidades socioemocionales que desean desarrollar en sus estudiantes?			
¿Se vinculan las actividades de educación emocional con los contenidos curriculares de las distintas asignaturas?			
¿Se utilizan las emociones como herramienta para facilitar el aprendizaje de contenidos temáticos?			

Observaciones:

Anexo 5. Ficha

Investigación: Percepción docente sobre educación emocional en el CDI Luz de Esperanza Arjona -Bolívar, 2024

Con esta ficha se pretende analizar las dinámicas con la que se integran actividades de educación socioemocional en los documentos oficiales utilizados en el Centro de desarrollo integral luz de esperanza Arjona -Bolívar

Educación socioemocional: Sigla (ES).

Instrucciones: Marque con un X en la columna que más se ajustea su opinión. EE: Educación Emocional

1. Cuestionario

Documento	Periodo revisado	Existencia		Define E.E		Contiene actividades de EE		Articula EE y planeación		Transversaliza EE		Define competencias emocionales		Define evaluación EE	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Plan de estudio															
Diario de campo															
Guía de docente															
Proyectos educativos															
Investigaciones															
Documentos curriculares															
Blog o publicaciones institucionales															
Plan operativo de atención integral (POA)															
Otros:															

2. Observaciones generales



Working Papers
ECEDU

Impacto de las estrategias pedagógicas apoyadas en TIC para disminuir conductas disruptivas en estudiantes de primero, IE Bello Horizonte, Valledupar

Impacto de las estrategias pedagógicas apoyadas en TIC para disminuir conductas disruptivas en estudiantes de primero, IE Bello Horizonte, Valledupar

Impact of Pedagogical Strategies Supported by ICTs to Reduce Disruptive Behaviors in First Grade Students, IE Bello Horizonte, Valledupar

Autoras:

Ezequiel Orjuela Betancourt[1]

Edelmira Rosa Montenegro Peña[2]

Zuris Dayanis Suarez López [3]

Recibido: junio de 2024

Aprobado: noviembre de 2024

Publicado: junio 12 de 2025

Resumen

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló durante cuatro periodos académicos (semestres) consecutivos terminando en la primera mitad de 2024, en la institución educativa Bello Horizonte, ubicada en el barrio del mismo nombre al noroccidente de la ciudad de Valledupar, departamento del Cesar, Colombia. El barrio donde está la institución, al igual que los aledaños a este, se originaron como asentamientos subnormales, y su desarrollo urbanístico ha sido más bien lento en relación con otros sectores de la ciudad. Aún se encuentran tres asentamientos subnormales cercanos a la institución educativa que no superan los diez años de existencia. El trabajo estuvo enfocado en estudiantes de primer grado de básica primaria, debido a que este grupo se caracteriza por su energía y curiosidad natural y, en este caso específico, presentaba desafíos particulares en términos de conductas disruptivas, lo que proporcionó un escenario ideal para explorar el potencial de las TIC como herramienta de intervención pedagógica.

Palabras clave: conductas disruptivas, estrategias pedagógicas, tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Abstract

The experience presented here was developed during four consecutive academic periods (semesters), ending in the first half of 2024, at the educational institution Bello Horizonte, located in the neighborhood of the same name in the northwest area of Valledupar, in the department of Cesar, Colombia. The neighborhood where the

[1] Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Correo electrónico: ezeorjuela.1@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5241-3765

[2] Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Correo electrónico: edelmira.montenegro@unad.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2028-2563

[3] Estudiante, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2613-0067

school is located, as well as those surrounding it, originated as informal settlements, and its urban development has progressed at a slower pace compared to other sectors of the city. There are still three informal settlements near the school, all of which have been established within the last ten years. The work focused on first-grade elementary school students, a group known for its energy and natural curiosity. In this specific case, the students also presented particular challenges related to disruptive behaviors, which created an ideal scenario to explore the potential of ICTs as pedagogical intervention tools.

***Keywords*:** Disruptive Behaviors, Pedagogical Strategies, Information and Communication Technologies (ICTs)

Introducción

Los niños sentados y en silencio, expectantes y ávidos de aprender es el ambiente de aula soñado por casi todos los docentes. Sin embargo, el reto es lograr que tantas individualidades con sueños, intereses y problemáticas personalizadas creen ese ambiente y se adapten a él durante toda la sesión de clase. Generalmente, el docente se enfrenta a una realidad contraria a sus expectativas en la cual las conductas disruptivas en el aula, como plantea Nieto Sanz (2019), representan un desafío significativo tanto para él como para los estudiantes, debido a que obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y afectan negativamente el clima escolar, como también lo afirma Martín Retuerto (2021). En este contexto, y con la intención de transformar esta realidad, surge esta propuesta innovadora que integra las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramienta propicia para abordar esta problemática, entendidas las TIC como las entienden Ortí y de Valencia, (2011). Esta experiencia pedagógica explora cómo las estrategias mediadas por las tecnologías pueden transformar el ambiente del aula, y capta la atención de los estudiantes, promueve comportamientos más proactivos y facilita el aprendizaje y la labor del docente.

El objetivo principal de esta experiencia fue implementar estrategias pedagógicas apoyadas en TIC para disminuir las conductas disruptivas en el aula. Se esperaba que, a través de la integración de recursos tecnológicos interactivos y actividades lúdicas digitales, los estudiantes desarrollaran un mayor interés y compromiso con su proceso de aprendizaje, centrando su atención en la temática tratada en clase en vez de distraerse en conversaciones y juegos casi siempre agresivos entre compañeros. Además, se buscaba promover habilidades socioemocionales, como la empatía, la autorregulación y la comunicación efectiva, elementos fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje más armonioso y productivo. La expectativa era que al finalizar la intervención se observara una reducción significativa en las conductas disruptivas y un aumento en la proactividad de los estudiantes en las actividades del aula, para generar aprendizajes factibles de compartir con otros docentes quienes pudieran replicar la experiencia en sus aulas y en otras instituciones educativas.

Antecedentes de la experiencia

La iniciativa pedagógica que permitió esta experiencia partió de la observación directa de una docente en formación durante su primer periodo de práctica pedagógica, con la cual se logró identificar una problemática recurrente en el aula de primer grado de básica primaria en la institución educativa Bello Horizonte: las conductas disruptivas, que interferían significativamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta fue la motivación externa que, de acuerdo con Sa-

bino (1992) dio origen a este trabajo. La necesidad de abordar este desafío de manera innovadora y efectiva motivó la concepción de un proyecto que integrara las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramienta principal de intervención. Esta idea fue desarrollada inicialmente por la docente en formación en colaboración con el equipo docente de la institución educativa, con la supervisión y el acompañamiento de los tutores de la Universidad Nacional Abierta ya Distancia (UNAD). De igual manera, el apoyo de la dirección escolar y la participación de los padres de familia fueron cruciales para el lanzamiento y desarrollo del proyecto.

El barrio Bello Horizonte, donde se ubica la institución educativa del mismo nombre y en la cual se implementó la experiencia, está ubicado al noroccidente de la ciudad de Valledupar, capital del departamento del Cesar, Colombia. Es un área urbana con características socioeconómicas diversas, donde muchos estudiantes provienen de familias de recursos limitados, hogares disfuncionales y baja formación académica. Este barrio, igual que los aledaños a él, se originaron como asentamientos subnormales y su desarrollo urbanístico ha sido más bien lento en relación con otros sectores de la ciudad. Aún se encuentran tres asentamientos subnormales cercanos a la institución educativa que no superan los diez años de existencia. La mayoría de las familias tienen una economía de subsistencia y lleva a cabo actividades informales, con alta presencia de desempleo. Este entorno presenta desafíos particulares para muchos estudiantes, como la falta de acceso a recursos tecnológicos en el hogar y la necesidad de estrategias pedagógicas que capturen la atención y despierten el interés de los niños, expuestos a múltiples estímulos en su vida cotidiana. De igual forma, el entorno social de la institución educativa propicia una alta población estudiantil que, en muchas aulas, evidencia hacinamiento, extraedad y alto nivel de reprobación y repitencia escolar. Además, la institución, como muchas otras en la ciudad, la región y el país, enfrenta el reto de integrar efectivamente las TIC en sus prácticas educativas exigido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), lo que hizo que esta experiencia fuese particularmente relevante y potencialmente transformadora y, por ende, de fácil aceptación tanto por la docente titular como por los directivos docentes de la institución.

El propósito principal del proyecto se centró en disminuir las conductas disruptivas en el aula de primer grado a través de la implementación de estrategias pedagógicas mediadas por TIC, que buscaba lograr una mejora significativa en el ambiente de aprendizaje y promovía la proactividad, reflejada en actitud positiva de los estudiantes en las actividades escolares. Para ello, se pretendía contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la comunicación efectiva entre los alumnos. Estos objetivos fueron establecidos de manera concertada con el equipo docente de la institución educativa, considerando las necesidades específicas observadas en el aula y las potencialidades de las TIC como herramientas educativas para lograr una transformación positiva en los estudiantes. A nivel institucional no se tenía memoria del desarrollo de una propuesta de esta índole, a pesar de que hacía varios años se venía presentando esta problemática y los docentes manifestaban su preocupación ante la misma. Esta fue la oportunidad observada por la docente en formación y aprovechada no solo para desarrollar su propuesta de acción pedagógica, como requisito en su proceso de formación como licenciada en pedagogía infantil, sino también para contribuir a la solución de esta problemática institucional.

Herramientas y métodos

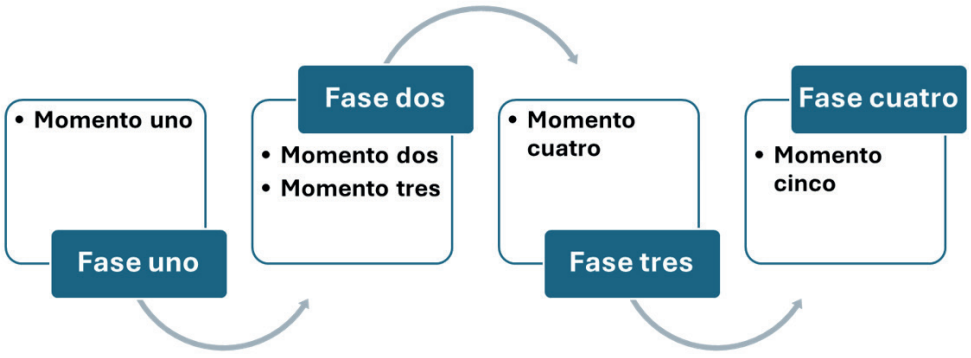
Esta propuesta está planteada a partir de un enfoque cualitativo, el cual admite explorar y comprender profundamente los fenómenos educativos y sociales dado que posibilita abordar la realidad desde premisas interpretativas y subjetivas de los participantes, con el propósito de

comprender la situación particular objeto de este estudio (Slife & Williams, 1995). El tipo de investigación seleccionado es la Investigación Acción Participativa (IAP), ya que debido a su naturaleza participativa y su finalidad práctica que permite transformar las condiciones sociales y educativas de la población investigada se ajusta a este caso particular (Fals-Borda, 1985). Esta metodología permite a la comunidad educativa identificar sus propias necesidades y problemáticas, al tiempo que le brinda herramientas para intervenir en la realidad circundante. El diseño de este trabajo es de tipo descriptivo, con el fin de conocer a profundidad las dificultades, situaciones y actitudes predominantes en los estudiantes de grado primero, lo que permitirá caracterizar detalladamente los casos de estudiantes específicos, procesos, resultados y lecciones aprendidas, de forma que puedan ser replicados o mejorados (Blanco, 2005).

Durante toda la propuesta se mantuvo un enfoque constructivista centrado en el estudiante, en el cual se promovió el aprendizaje significativo y la participación de éstos como gestores de su propio aprendizaje según lo exponen Universidad del Valle de Atemajac y Ponce Ponce (2016). En este sentido, las estrategias pedagógicas se diseñaron considerando las características específicas de los estudiantes de primer grado y el contexto educativo de la institución educativa Bello Horizonte. Se seleccionaron actividades en las que se integraran las TIC de forma lúdica y creativa, con el fin de fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación y la autorreflexión. Para ello, se recurrió a la utilización de la secuencia didáctica como modelo de planeación dinámica que propone Díaz-Barriga (2013), debido a que su implementación es parte de la cotidianidad de la docente titular y lo será también de la docente en formación. La propuesta se estructuró en cuatro fases, una por cada periodo académico de la práctica pedagógica que debía realizar la docente en formación, y dentro de estas fases se desarrolló la secuencia didáctica la cual se estructuró en cinco momentos principales, como se nombran a continuación: momento uno, introducción a las emociones; momento dos, creación de cuentos sobre las emociones; momento tres, juegos educativos en computadores; momento cuatro, exploración de la amistad; momento cinco, presentación de cuentos y reflexiones. Cada momento incorporó el uso de recursos tecnológicos adaptados a las necesidades y habilidades de los estudiantes. Cada uno de estos momentos fue desarrollado en uno de los cuatro periodos académicos durante los cuales se implementó esta propuesta. Al finalizar cada fase se hizo socialización con la docente titular y los demás docentes y directivos docentes de la institución para evaluar el impacto del proyecto en la comunidad educativa e identificar la percepción de los demás miembros de la comunidad educativa sobre este impacto.

Figura 1.

Ruta met



Nota: elaboración propia.

Se utilizaron aplicaciones educativas interactivas, como educaplay, Kahoot y Celebriti, entre otras, para explorar las emociones básicas; así mismo, fue utilizado *software* de creación de historias digitales, como Toontastic 3D, Kodu GameLab y Scratch para la elaboración de cuentos, y plataformas de videoconferencia para facilitar entrevistas entre los estudiantes. Como puede notarse, los recursos y materiales empleados incluyen variadas herramientas, tanto tecnológicas como tradicionales. Para ello fue necesario utilizar equipos como el computador con acceso a internet y video *beam*, para acceder a juegos educativos en línea y aplicaciones interactivas las cuales se proyectaron a los estudiantes en el aula; también se emplearon proyectores y pantallas interactivas para presentaciones grupales y actividades colaborativas. Además, se integraron materiales impresos, como cuentos ilustrados, materiales para artes plásticas y manualidades con los que se complementaron las actividades digitales y se desarrollaron experiencias de aprendizaje multisensoriales. Es de resaltar el rol de la docente en formación, fundamental en la implementación de la experiencia, ya que actuó como facilitadora y guía en el proceso de aprendizaje; se adaptaron las actividades, se seleccionaron los recursos tecnológicos apropiados y se proporcionó apoyo individualizado a los estudiantes acorde con sus necesidades.

Para la recolección de información se aplicaron encuestas semiestructuradas a la docente titular, a padres de familia y a docentes y directivos de la institución, tanto en medio físico como digital, mediante formulario de Google. Estos actores fueron escogidos por medio de muestreo no probabilístico por conveniencia seleccionando aquellos que permitieron ser incluidos en el proyecto y debido a su disponibilidad de tiempo e interés en la propuesta (Otzen & Manterola, 2017, p. 229). Con los niños se utilizó la técnica amigable "El árbol de los sueños" para recoger las voces y perspectivas de los niños sobre su experiencia en las actividades realizadas y cómo estas han impactado en la disminución de las conductas disruptivas propias y de sus compañeros. Simultáneamente, se utilizaron diarios de campo en los cuales se consignaban detalles de las observaciones; se llevaron registros escritos de las entrevistas; se anotaron cosas que tenían alguna importancia para este trabajo y se detallaron minuciosamente acciones y elementos para tener en cuenta en el análisis de la información. Una de esas anotaciones fue la alta motivación que despertó en los estudiantes la aplicación de la técnica amigable “el árbol de los sueños”, ya que fue asombroso ver el impacto que tuvo en los niños, quienes intentaban expresar de la mejor manera posible sus anhelos, con la esperanza de que se harían realidad en la medida que cuidaran muy bien el árbol a lo largo de sus vidas.

La determinación, el entusiasmo y la total entrega de la docente en formación durante todo el proceso de desarrollo de su práctica pedagógica fue fundamental para involucrar a los diferentes actores en esta gran tarea. De manera similar, la buena disposición de la docente titular para acoger esta propuesta y su compromiso en apoyar su ejecución permitió que los demás miembros de la comunidad educativa se comprometieran en este ejercicio académico, de beneficio para toda la institución. La manera como se presentó la propuesta resalta su pertinencia ante los padres y acudientes, pues incentivó la participación decidida de varios de ellos y permitió amplios aprendizajes.

Desarrollo y ejecución

Durante la segunda mitad del 2022 comenzaron las prácticas pedagógicas de la docente en formación, quien fue asignada a la institución educativa Bello Horizonte, en el grado primero 05, debido a que ese grupo era el que requería el apoyo, según lo manifestaron el rector y el coordinador académico de la institución. Durante ese mismo periodo, producto de la observación de la

docente en formación, se definió la propuesta de acción pedagógica y empezó el desarrollo de la primera fase tal como fue concebida: se hizo lectura del contexto local, institucional y de interacciones en el aula y se consignó todo lo observado en los diarios de campo respectivos. En concordancia con la intervención planteada, se implementaron diversas actividades lúdico-pedagógicas y clases orientadas, acompañadas de recursos didácticos, buscando satisfacer las necesidades que presentaban los niños involucrados, con el fin de brindar una solución a la problemática identificada. Esas actividades fueron ejecutadas dentro de un proyecto acción pedagógica titulado "Explorando mis emociones y la amistad en el grado primero de la institución educativa Bello Horizonte". Tanto en la elaboración como en la ejecución de este proyecto se combinaron práctica y experiencia, claves para enriquecer el saber pedagógico de los docentes, según Páez Martínez (2015). En síntesis, este primer periodo fue un espacio de preparación, observación y exploración de la población muestra seleccionada para el estudio y la definición de las diferentes fases que conformaron la propuesta de intervención.

Al iniciar el 2023, se continuó con la ejecución de la fase dos de la propuesta de acción pedagógica de la docente en formación, y en ella se diseñó y comenzó la ejecución de una secuencia didáctica dividida en cinco momentos bien definidos. Momento uno: introducción a las emociones, en el cual se exploraron las emociones básicas a través de actividades interactivas y cuentos ilustrados. Asimismo, se hizo una exploración sobre la motivación para el aprendizaje. Como estrategia de diagnóstico de la motivación para el aprendizaje en los estudiantes, se definieron los siguientes indicadores, que luego fueron observados en los estudiantes: participación en clase, iniciativa en la búsqueda de información adicional fuera del aula, expresión de interés por los temas discutidos durante las clases y persistencia en la resolución de problemas y tareas asignadas. También se aplicó una entrevista semiestructurada a estudiantes, en la que se les preguntó sobre su nivel de interés en las materias estudiadas, los aspectos específicos que les motivaban a aprender y cómo percibían su propio grado de motivación para el aprendizaje. Además, se hizo observación en el aula para identificar y registrar las oportunidades para la aplicación de estrategias y métodos de enseñanza, y se encontró necesario el uso de ejemplos concretos durante la explicación, así como llevar a cabo actividades prácticas o ejercicios contextualizados a su entorno y a su cotidianidad, utilizando material concreto, así como fomentar el debate para dar participación de los estudiantes. También se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los educadores, como se había previsto, con el fin de conocer las estrategias de enseñanza que ellos consideraban más efectivas, la manera como descubrieron que era pertinente utilizarlas y cómo creían que esas estrategias impactan en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. En este momento se implementó también el *Diario de emociones*, el cual consistió en proporcionar a cada estudiante una hoja donde puedan dibujar o escribir sobre cómo se sentían en la escuela; luego, todas las hojas se compendiaron en una carpeta para formar un «diario de emociones». Con esta actividad se pretendía ayudar a identificar posibles fuentes de estrés o ansiedad que pudieran estar contribuyendo a las conductas disruptivas.

Momento dos: creación de cuentos sobre las emociones. Los estudiantes trabajaron en grupos durante varias sesiones para crear historias y dibujos que representaban diferentes emociones, siempre fomentando la creatividad y la colaboración para lograr una creación colectiva. Durante este momento se pudo observar cómo los estudiantes pusieron de manifiesto sus talentos y dieron rienda suelta a su imaginación e inventiva, al punto de lograr sorprender a su maestra. Algunos de ellos, que en otros momentos de la clase se mantenían callados, distraídos o molestando a sus compañeros, centraron toda su atención y participaron casi que de forma espontánea en esta ac-

tividad. Otra actividad desarrollada en este momento fue la llamada *Pintura emocional*. Para ello se organizaron sesiones de pintura en las que los estudiantes pudieron expresar sus emociones a través del arte; cada uno hacía el dibujo que deseara para expresar la emoción que en el momento estaba experimentando. Luego de que todos los niños terminaron sus dibujos, se expusieron sus obras de arte enfatizando en las emociones que cada una representaba.

Figura 2.

Pintura emocional de un estudiante



Nota. Fotografía de Suárez, Z. (2023) Pintura emocional de un estudiante. Trabajo de práctica pedagógica entregado por medio del aula virtual UNAD.

En la segunda mitad del 2023 tuvo lugar la ejecución de la fase tres, en la cual también se desarrollaron las diferentes actividades en dos momentos, es decir, los momentos tres y cuatro de la secuencia didáctica, como había sido planeado al diseñar la propuesta. Momento tres: *juegos educativos en computadores*. Esta actividad consistió en proporcionar computadores con juegos educativos específicos para el nivel de primer grado que fomentan el aprendizaje interactivo y la concentración de los estudiantes. Del mismo modo, se realizaron videoclases interactivas, las cuales consistieron en organizar sesiones de clases cortas y atractivas en las que los estudiantes podían participar activamente a través de preguntas y respuestas en tiempo real, y en algunos momentos, usar el mouse para dar clic a alguna opción de respuesta o enviar un emoticón; esto exigía mantener la calma, respetar el turno, acatar órdenes, seguir instrucciones y mantener la concentración. Fue necesario organizar una biblioteca digital en línea, con libros electrónicos y cuentos animados, que los estudiantes pudieron explorar y leer con la orientación y ayuda de la

docente en formación. Durante el desarrollo del momento tres también se realizaron entrevistas y conversaciones sobre emociones. Para ello, los estudiantes conversaron entre sí compartiendo sus sentimientos en diferentes situaciones, y se hicieron preguntas a manera de entrevista, promoviendo la empatía y la escucha activa. Luego ellos mismos manifestaron qué dificultades tuvieron para desarrollar esta actividad y qué tan importante es la atención del oyente cuando se quiere transmitir un mensaje o conversar sobre un tema interesante. En la misma fase tres, como estaba previsto, se desarrolló el momento cuatro: exploración de la amistad. Aquí se discutió el concepto de amistad y cómo las emociones afectan las relaciones interpersonales. Para una mejor comprensión y, siguiendo las recomendaciones de los docentes de la institución y las observaciones realizadas en la fase uno, se aplicó la estrategia juego de roles, que permitió que los estudiantes actuaran con la naturalidad que los caracteriza y alcanzaran una clara comprensión del tema, evidenciada en disminución de peleas entre compañeros y llamados de atención entre pares cuando algunos perturbaban la clase.

Al iniciar el 2024 se aproximaba el final de esta aventura pedagógica con el desarrollo de la fase cinco, en la cual se ejecutó el momento cinco: *presentación de cuentos y reflexiones*. Como resultado del uso de la biblioteca digital y la motivación que los niños recibieron de la docente en formación y la docente titular, pudieron crear sus propios cuentos sobre las emociones, algunos solo con imágenes, debido a su dificultad para escribir, pero con mucha habilidad para imaginar y narrar lo imaginado. Los estudiantes, organizados por grupos, presentaron sus cuentos sobre emociones, y se llevó a cabo una discusión en plenaria para reflexionar sobre lo aprendido, lo que puso en evidencia el impacto positivo de la ejecución de esta propuesta en la disminución de las conductas disruptivas.

Continuamente, desde el comienzo de la ejecución de la propuesta, la docente en formación tomó registros del comportamiento de los estudiantes y, por medio de estos, pudo evidenciar mejoras en la mayoría de los niños. Estos registros fueron llevados en un *software* para que fuesen más precisos y poder disponer de ellos con mayor facilidad al momento de requerirlos; así, pudo dar cuenta de los logros de cada estudiante y de las estrategias más pertinentes y efectivas para alcanzar estas transformaciones en el comportamiento de los estudiantes.

Resultados y evaluación

Conservando la estructura frecuente en este tipo de trabajos se mostrará primero cada objetivo específico para llegar luego al objetivo general. En primera instancia este trabajo se propuso identificar las conductas disruptivas en los estudiantes del grado primero de la institución educativa Bello Horizonte, y cumpliendo con este cometido, se implementaron diversas estrategias que permitieron observar y registrar de manera detallada las conductas disruptivas presentes en el aula, así como identificar posibles factores que podrían estar contribuyendo a detonar comportamientos disruptivos, como estrés, ansiedad o conflictos emocionales. Con base en este hallazgo se pudo pensar, elaborar y ejecutar la secuencia didáctica de la que da cuenta este trabajo. Esto pone de manifiesto que fue logrado el primer objetivo específico.

Como segundo objetivo específico, la propuesta buscaba aplicar estrategias pedagógicas mediadas por las TIC para disminuir las conductas disruptivas de los estudiantes del grado primero de la IE Bello Horizonte. Para lograrlo fueron implementadas una variedad de estrategias que incorporan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para abordar las conductas disruptivas. Como se describió en la secuencia didáctica ejecutada en cinco pasos, una

de estas actividades fue la de los juegos educativos en computadores, lo cual demostró ser una herramienta valiosa debido a que los niños que no han tenido o tienen poco acceso a este tipo de tecnologías mejoraron su comportamiento para poder participar en la actividad, y se mantuvieron motivados y atentos, cumpliendo las normas definidas por la docente en formación y comprometidos con las actividades, lo cual redujo la posibilidad de que se presentaran comportamientos disruptivos. Este es un indicador del logro de este segundo objetivo específico.

El tercer objetivo específico fue evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas mediadas por las TIC en la disminución de las conductas disruptivas de los estudiantes del grado primero de la IE Bello Horizonte. Las técnicas de recopilación y análisis de datos que se utilizaron dan cuenta de una transformación positiva gradual en el comportamiento de los estudiantes como lo reconocieron los actores encuestados y entrevistados durante la última fase del proyecto: padres, acudientes, docente titular, coordinador y rector de la institución educativa. Todo esto quedó consignado también en los diarios de campo presentados como trabajos a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) por la docente en formación con el visto bueno de sus tutores.

Todo lo anterior evidencia el logro del objetivo general, puesto que se pudo implementar las estrategias pedagógicas mediadas por las TIC, y con ellas, se logró disminuir significativamente las conductas disruptivas de los estudiantes de grado primero en la institución educativa Bello Horizonte de Valledupar. Sin embargo, es fundamental mantener una actitud de mejora continua, escuchando atentamente las voces de todos los actores involucrados, especialmente las de los niños, y ajustando nuestras acciones en consecuencia.

Reflexiones y aprendizajes

Todo docente debe, en su rol de formador, debe tener presente que “el ejemplo arrastra”, y que los niños aprenden mucho más y más rápidamente de lo que ven que de lo que escuchan. Esto hace pensar que la escuela debe proyectarse a la familia, a la comunidad de su entorno inmediato, para transformar lo que ven los niños, lo que viven a diario, porque es una tarea de nunca acabar si en el aula se les carga la memoria con frases y recomendaciones de buen comportamiento, pero al salir de la institución educativa se enfrentan a una realidad amenazante que destruye lo que los docentes han empezado a construir.

Los niños sentados y en silencio, expectantes y ávidos de aprender, como se dijo en la introducción de este trabajo —el ambiente de aula soñado por casi todos los docentes— no debe abandonarse por más difícil de alcanzar que parezca. También, y en contraposición a esa meta, el docente debe comprender la diversidad de personalidades y que los niños, salvo contadas excepciones, son activos y contraventores por naturaleza; y es la educación adecuada la que permite moldear a cada individuo, sacar sus potencialidades inherentes y ponerlas al servicio de la humanidad. Dicho de otra manera, reconociendo la diversidad de personalidades y educando más con el ejemplo que con la palabra podrá lograrse el propósito de convertir a cada niño en una persona de bien.

Los conocimientos aplicados sobre el uso innovador de las TIC para abordar conductas desafiantes, promover habilidades socioemocionales y crear ambientes de aprendizaje más inclusivos y participativos pueden contribuir a enriquecer las estrategias pedagógicas en este campo, lo cual es otro de los aprendizajes importantes. Al mismo tiempo, aprendí que obtener experiencias pedagógicas innovadoras en la práctica implica no solo integrar las TIC de forma lúdica y creativa, fomentar metodologías activas y participativas centradas en el niño y vincular a la comunidad y familias en el proceso educativo, sino también promover el desarrollo de habilidades socioemo-

cionales y adoptar enfoques que valoren la voz, intereses y diversidad de los niños. En relación con las competencias requeridas por un educador infantil, comprendí la importancia tanto de observar y escuchar atentamente a los niños para adaptar las experiencias pedagógicas a sus necesidades e intereses reales como de valorar la necesidad de establecer vínculos estrechos con las familias, mantenerlas informadas e involucrarlas activamente en el proceso educativo de sus hijos, así como de reconocer la importancia de conocer y valorar el contexto sociocultural de la comunidad en la que está inmersa la institución educativa para diseñar experiencias significativas y relevantes. En relación con el desempeño personal como docente, es de resaltar la adquisición de un mayor nivel de confianza y seguridad al enfrentar estudiantes con comportamientos difíciles. Esta experiencia me ha dado más preparación para afrontar los retos que conlleva la enseñanza y la gestión del aula; asimismo, me ha permitido despertar una mayor sensibilidad y empatía hacia las necesidades e intereses de los niños, valorando la importancia de escucharlos y adaptar las experiencias pedagógicas favoreciendo sus intereses.

Esta práctica ha sido, en lo personal, transformadora y motivadora; antes veía la enseñanza como un proceso más unidireccional, en el cual el docente era la fuente principal del conocimiento; ahora comprendo que el aprendizaje es un proceso bidireccional y colaborativo, donde los niños son protagonistas activos. En lo sucesivo, a partir de esta práctica, avizoro un amplio espacio de aprendizaje en el camino de la educación que me motiva a continuar haciendo investigación desde el aula y el entorno de los estudiantes. Sin embargo, sin duda uno de los aprendizajes obtenidos con la ejecución de esta propuesta —y quizás el más valioso— es el reconocimiento de que ningún niño es incorregible y, de acuerdo con lo que dice ‘Abdu’l-Bahá:

La razón fundamental de la maldad es la ignorancia y, por consiguiente, debemos adherirnos a las herramientas de la percepción y el conocimiento. Debe enseñarse el buen carácter. La luz debe esparcirse por doquier, para que, en la escuela de la humanidad, todos adquieran las características celestiales del espíritu y vean ellos mismos que, más allá de toda duda, no existe infierno más terrible ni abismo más ardiente que poseer un carácter malvado y pernicioso, ni hay fosa más oscura ni tormento más aborrecible que mostrar cualidades que merecen condena.(*Selección de los Escritos de ‘Abdu’l-Bahá – Editorial Bahai*, 2009, p. 185)

Conclusión

La experiencia documentada en esta propuesta de acción pedagógica resalta la importancia y el impacto significativo de la práctica pedagógica en la formación de docentes en el campo de la educación infantil. En este caso puntual, al aplicar fundamentos teóricos sólidos sobre conductas disruptivas, habilidades socioemocionales y el uso de TIC, se logró diseñar e implementar estrategias pedagógicas efectivas y contextualizadas; no solo permitió alcanzar los objetivos de la práctica docente, también promovió un ambiente de aprendizaje más positivo y enriquecedor tanto para los estudiantes y la docente en formación como para la docente titular. El proyecto evidenció la pertinencia de aspectos como la importancia de integrar las TIC al proceso de enseñanza para facilitar el aprendizaje y disminuir la conducta disruptiva en estudiantes del grado primero.

Los docentes deben estar en continua actualización para mantenerse en sintonía con la teoría, debido a que el conocimiento evoluciona rápidamente, y quien no lee y no aplica los nuevos sabe-

res, queda rezagado y, por ende, reflejará tal rezago en su trabajo. Con este trabajo se puede notar que esa necesidad de ir a la vanguardia en lo concerniente a la práctica pedagógica es sumamente necesario para afrontar los desafíos que nos presenta la sociedad actual. Un docente vanguardista adquiere conocimientos para enriquecer la academia y optimizar su praxis. En el caso que ahora nos ocupa, los conocimientos obtenidos a partir de esta propuesta de acción pedagógica aportan valiosas perspectivas al campo de la pedagogía, especialmente en el uso innovador de las TIC para crear ambientes de aprendizaje más inclusivos y participativos, teniendo en cuenta que las estrategias implementadas demostraron ser efectivas también para promover habilidades socioemocionales en los niños, lo cual hace casi indispensable la integración de las herramientas tecnológicas en la educación infantil.

En conclusión, esta experiencia proporciona una comprensión clara de la valía y la relevancia de hacer investigación en la práctica pedagógica cotidiana, ofreciendo un modelo que puede ser replicado y expandido en futuras investigaciones para continuar generando conocimiento en el campo de la educación. La integración de teorías pedagógicas con estrategias innovadoras y contextuales tiene el potencial de transformar positivamente el entorno educativo y contribuir significativamente al avance del conocimiento en pedagogía infantil.

Referencias

Abdu'l-Bahá. (2009). *Selección de los escritos de 'Abdu'l-Bahá*. Bahai.

Blanco, C. (2011). Sandín Esteban, Ma Paz (2003) «Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones». Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España (pp.258). *Revista de Pedagogía, 26*(77), 48-58.

Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI.

Martín Retuerto, D. (2021). *Conductas disruptivas de los y las estudiantes de primaria en Educación Física* [Pregrado, Universidad del País Vasco]. https://addi.ehu.es/handle/10810/50962?show=full

Nieto Sanz, M. (2019). *Las conductas disruptivas dentro del aula. ¿Cómo hacer invisible lo visible?* [Pregrado, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/37083

Ortí, C. B. (2011). *Las tecnologías de la información y comunicación* (TIC). Universidad de Valencia. https://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf

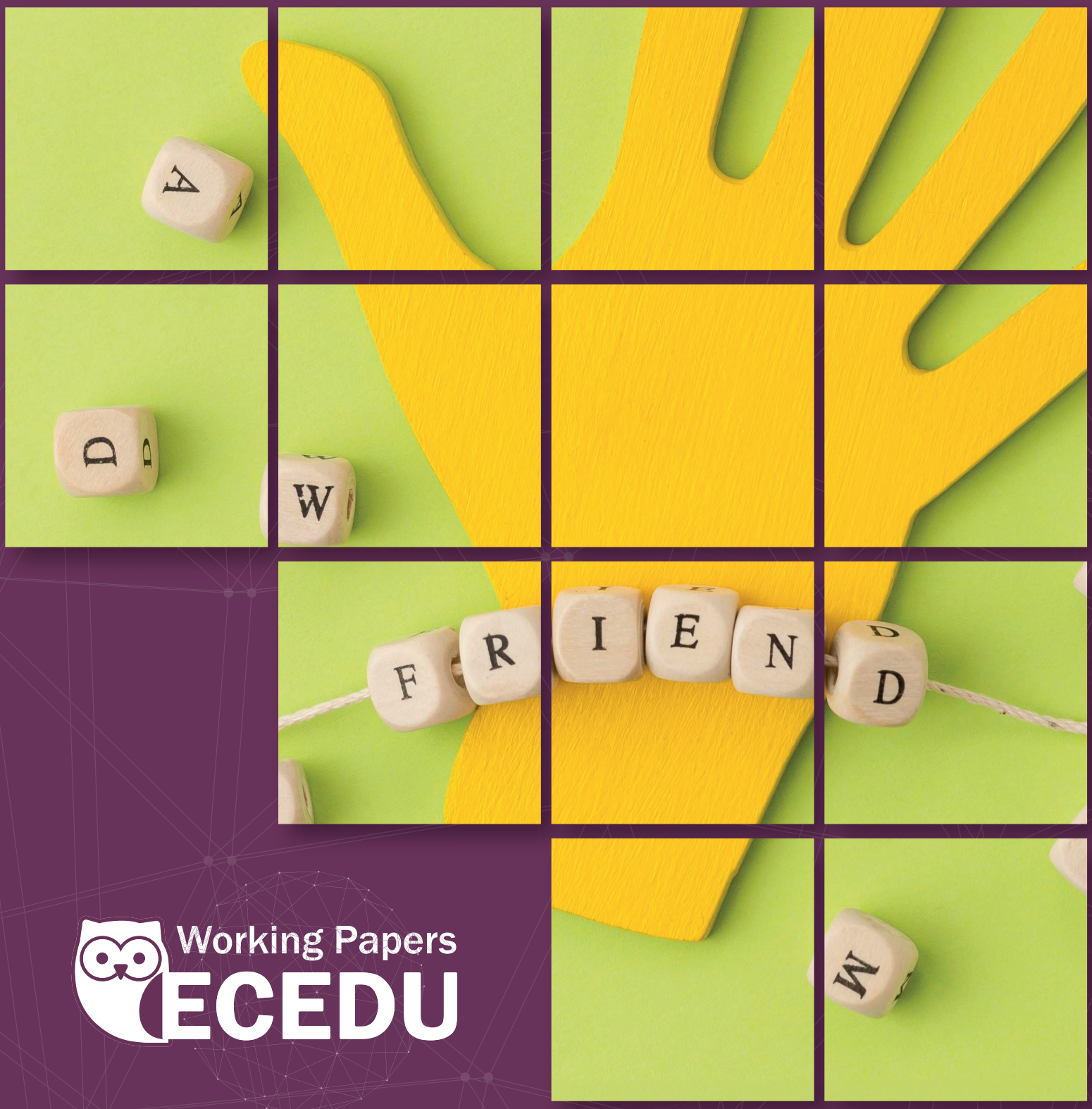
Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology, 35*(1), 227-232. https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Páez Martínez, R. M. (2015). *Práctica y experiencia: Claves del saber pedagógico docente*. Universidad de La Salle. https://hdl.handle.net/20.500.14625/35954

Ponce Ponce, M. E. (2016). Self-managed learning in students within technology-mediated environments. *Diálogos sobre Educación, 12*(0). https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.258

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo. https://hormigonuno.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/10/el-proceso-de-investigacion-carlos-sabino.pdf

Slife, B., & Williams, R. (1995). *What's Behind the Research? Discovering Hidden Assumptions in the Behavioral Sciences. En What's Behind the Research? Discovering Hidden Assumptions in the Behavioral Sciences* (pp. 205-226). Sage. https://sk.sagepub.com/book/mono/whats-behind-the-research/toc#_



Working Papers
ECEDU

Estrategias lúdicas para el fortalecimiento del bilingüismo en el IED Rodrigo de Bastidas de la ciudad de Santa Marta

Estrategias lúdicas para el fortalecimiento del bilingüismo en el IED Rodrigo de Bastidas de la ciudad de Santa Marta

Recreational Strategies for the Strengthening of Bilingualism in the I.E.D. (Distrital Education Institution) Rodrigo Bastidas in Santa Marta

Autoras:

Arleth Carolina Rodríguez Núñez[1]
Martha Johana Sánchez García[2]
Nelfy Rocío Hernández[3]

Recibido: junio 2024
Aprobado: noviembre 2024
Publicado: junio 12 de 2025

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación realizada durante dos años aproximadamente dentro de las prácticas pedagógicas. El estudio se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo y utilizó la observación participante como principal herramienta de recolección de datos. Este enfoque permitió identificar las causas del desinterés de los estudiantes en el aprendizaje del inglés. En consecuencia, durante en el periodo comprendido entre el 16-04 del 2022 hasta el 16-01 del 2024, comenzó este proyecto con una población entre los cinco y los nueve años perteneciente a los grados de transición, primero y segundo del nivel de primaria. Cabe mencionar que este grupo de estudiantes enfrenta limitaciones económicas y pocas condiciones en su entorno que favorezcan el desarrollo del bilingüismo. El trabajo se organizó de manera sistemática para proporcionar una comprensión clara y detallada del estudio realizado.

Palabras clave: *bilingüismo; aprendizaje; estrategias lúdicas; enseñanza; prácticas pedagógicas.*

Abstract

This article presents the results of an investigation conducted for approximately 2 years within pedagogical practices. The study was conducted through a qualitative approach and used participant observation as the main data collection tool. This approach made it possible to identify the causes of students' disengagement in learning English.

[1] Perfil e Institución: Estudiante de la escuela de ciencias de la educación en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, décimo semestre. Correo electrónico: acrodriguezn@unadvirtual.edu.co ORCID: 0009-0002-7636-2617

[2] Docente programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNAD Correo electrónico: marthaj.sanchez@unad.edu.co ORCID: 0009-0002-4096-0025

[3] Docente Programa De Licenciatura En Lenguas Extranjeras Con Énfasis En Ingles, UNAD Correo electrónico: nelfy.hernandez@unad.edu.co ORCID: 0009-0002-1726-9746

Consequently, during the period from April 16, 2022, to January 16, 2024, this project began with a population of children between 5 and 9 years of age, belonging to the transition, first, and second grades of primary school. It is worth mentioning that this group of students faces economic limitations and few conditions in their environment that favor the development of bilingualism. The work was organized in a systematic way to provide a clear and detailed understanding of the study conducted.

Keywords: bilingualism; learning; recreational strategies; teaching; pedagogical practices.

Introducción

Cuando nos emocionamos de manera casi que inmediata los neurotransmisores que tenemos en nuestro cerebro se activan y optimizan nuestra eficacia cognitiva, ya que el juego nos conecta emocionalmente con lo que hacemos, y el error pasa a un segundo plano (Marin, 2018). Teniendo en cuenta lo anterior, nos encontrábamos al inicio de las prácticas pedagógicas, en una institución de carácter público de la ciudad de Santa Marta. Al hacer el ejercicio de observación participante, se encontró una problemática en el contexto escolar, la cual no permitía el conocimiento significativo de la enseñanza del inglés en los estudiantes en vista que no eran motivantes ni lúdicas, por lo tanto, los estudiantes no mantenían esos conocimientos nuevos dentro de su aprendizaje. Es relevante tener en consideración según Ramírez y Torres (2011), que:

Hoy cada vez se habla más de plurilingüismo y el bilingüismo. El plurilingüismo se define como la capacidad de las personas para manejar múltiples idiomas, una habilidad que el Consejo de Europa describe como la capacidad de utilizar varias lenguas para la comunicación personal. La diversidad lingüística se considera un valor educativo agregado, importante que promueve la tolerancia lingüística, siendo fundamental en la educación intercultural y en la formación de los futuros ciudadanos, ya que diversos estudios han demostrado que el bilingüismo tiene efectos positivos en el desarrollo general del proceso de enseñanza-aprendizaje, p.356.

Hamel (2005) “hace un análisis retrospectivo de diversas posturas acerca de la manera en la que el inglés pasó de ser la lengua de un imperio a lograr tener el estatus de la lengua de la hegemonía mundial” (p.23).

En un rincón atiborrado de sueños y fantasías, en el que la magia se entrelaza con el aprendizaje, despertar las habilidades lingüísticas en los pequeños corazones es una aventura que requiere de métodos innovadores que involucren estrategias lúdico-pedagógicas que permitan tejer aprendizajes significativos. Fue así que durante mi primera visita exploré la sensación de la monotonía en una clase de inglés: parecían atrapados en la monotonía, allí se evidencia la falta de motivación de esa chispa que encienda el interés y el deseo por aprender. Sin embargo, desde mi primer contacto con los estudiantes se logró encender un rayo de esperanza, que atrajo el interés por medio del juego como mariposas a las flores, anhelando esos momentos en que podían volar libremente en el recreo, lejos de las páginas del cuaderno.

De esta manera, se entretejió un nuevo método, en el cual cada planeación se centra en lo que quiere aprender el estudiante. Ese enfoque autodirigido o aprendizaje centrado en el estudiante, combinado con estrategias lúdicas, llena el escenario educativo de una gama de aventuras desbordada de emociones, de manera que no solo se aprende, sino que además se les permite disfrutar, explorar y adquirir conocimiento mediante lo que les gusta o les despierta interés.

La institución educativa es de carácter oficial, ubicada en un barrio popular que cuenta con estrato entre 1 y 2 en la ciudad de Santa Marta. La investigación contó con una población de niños y niñas entre los 5 y 9 años de edad de una institución educativa oficial de Santa Marta, y se llevó a cabo durante el periodo comprendido entre el 16-04 del 2022 hasta el 16-01 del 2024. Cabe mencionar que la población objeto presenta algunas características comunes, como las limitaciones en recursos educativos, falta de equipos tecnológicos, un bajo nivel de motivación y, sumados a esto, problemas emocionales. Todos estos factores se convierten en una limitante para alcanzar el éxito en el aprendizaje del inglés.

La enseñanza de una segunda lengua (inglés) se ha convertido en un reto, pero a la vez ha sido una experiencia significativa centrada en el fortalecimiento del bilingüismo. La experiencia con este tipo de poblaciones es gratificante, dado que es una ventana al mundo mágico de las prácticas pedagógicas, y a la vez, un puente para mejorar las condiciones de calidad educativa de los participantes; además, se pretende ofrecer color de esperanza en una población desfavorecida.

En este contexto, la implementación de las estrategias pedagógicas es un vínculo entre la exploración y el desarrollo de habilidades. De este modo, este proyecto centró su objetivo en identificar las causas del desinterés de los estudiantes en el aprendizaje del inglés, y asimismo, en diseñar, implementar y evaluar experiencias educativas frente a la enseñanza del inglés por medio de estrategias lúdico-pedagógicas. Más allá de abrir simplemente las ventanas de acceso a nuevas culturas y oportunidades, se trata de buscar una que impacte en el desarrollo cognitivo y emocional.

Por último, el resultado de la experiencia fue significativo, dado que se logró percibir en los estudiantes que se mantiene la presencia de palabras implementadas durante el desarrollo de las experiencias. Fue un reto grato ver cómo, desde un método tradicional, la clase se vuelve dinámica y motivadora, tal como mencionan Lesmes y Zorro (2020): “en la actualidad el idioma inglés se ha convertido en un lenguaje universal imprescindible en un mundo globalizado y necesario para superar los desafíos del siglo XXI”. (p. 2)

Antecedentes de la experiencia

Este proyecto surge de la necesidad de afrontar este reto educativo, de examinar estrategias innovadoras que permitan incentivar el interés de los estudiantes en el aprendizaje del inglés y que, al mismo tiempo, estén en concordancia con sus contextos socioeconómicos. La desmotivación e inacción se convierte en una limitante para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los estudiantes. En este contexto, se logra ese primer acercamiento con la población estudiada mediante el escenario de prácticas, ya que se implementó el método de observación no participante con un enfoque descriptivo que proporciona detalles y características específicas entre los estudiantes y los métodos de enseñanza implementados. Este ejercicio de observación nos permitió deducir que el sistema educativo en las instituciones educativas debe centrarse en un currículo de la didáctica de la enseñanza basada en el aprendizaje del estudiante, articulado con estratégicas como el juego como pieza fundamental para tejer el camino hacia la globalización del bilingüismo.

En este sentido, la investigación de Sarmiento Lozada (2019) en el Gimnasio San José de Bogotá durante 2018 y 2019, en el contexto de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), para abordar la falta de motivación y autoconfianza en la comunicación en inglés entre estudiantes de primaria. El proyecto utilizó técnicas corales musicales integradas en el Programa Bilingüe, y se aplicó durante un año y medio, siguiendo cuatro etapas principales: calentamiento corporal y

vocal, repetición coral, lectura coral y ejercicios corales con canto. Los resultados indicaron que, aunque los estudiantes estaban familiarizados con el programa, no dominaban la escritura y el habla debido a la falta de vocabulario y motivación. Aproximadamente el 60 % de los estudiantes expresó temor a hablar en inglés frente a sus compañeros, mientras que el resto identificó la falta de palabras adecuadas como el principal problema.

La institución dispone de una infraestructura adecuada, con salones bien equipados y una docente titular asignada a cada grupo. La escuela abarca niveles educativos que van desde preescolar hasta secundaria, e incluso ofrece un programa de educación para adultos. Aunque está situada en una zona de estrato 3, la mayoría de los estudiantes provienen de barrios clasificados en los estratos 1, 2 y 3. Debido a la carencia de recursos económicos, se evidencian casos de estudiantes que no cuentan con uniformes. Igualmente, se percibe diversidad en los tipos de familias que integran la comunidad escolar, lo cual se refleja en la pluralidad de contextos socioeconómicos presentes.

Se concluye este apartado señalando que el objetivo se centró en identificar las causas del desinterés de los estudiantes, así como en diseñar, implementar y evaluar experiencias educativas frente a la enseñanza del inglés por medio de estrategias lúdico pedagógicas. Para esto fue necesario primero analizar e indagar las temáticas trabajadas con la docente principal. Después de este ejercicio, se elaboró un cronograma de actividades, presentado a la docente de la institución y tutora de prácticas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia para su revisión y aprobación. Con su debida aprobación, comenzamos a hacer un diagnóstico con la población participante y, de esta manera, a ejecutar las actividades. Para esto fue necesario elaborar material didáctico elaborado por los estudiantes y practicantes, con la finalidad de motivar la participación de los estudiantes, uno de los participantes expone: “la verdad es que involucrarlos en la elaboración de materiales fue gratificante para ellos, esto ayudó a que al momento de implementar las actividades ellos se concentraran en las clases”. Por último, el proceso de evaluación en relación con los objetivos establecidos permitió identificar tanto las falencias como las fortalezas de cada estudiante. A partir de esta evaluación se adaptó el enfoque de trabajo para alinearlo con el ritmo y el estilo de aprendizaje de cada uno. Esto facilitó la formación de equipos de trabajo, teniendo en cuenta las habilidades individuales de los estudiantes. Aunque el proceso no fue fácil y requirió tiempo, resultó fructífero. A lo largo del proceso se observó una mejora en el vocabulario, la comprensión y la pronunciación de palabras en inglés. Además, se registró la participación de los estudiantes y se incorporaron actividades como el aprendizaje del inglés a través de canciones, entre otras estrategias. De esta manera se produjo un impacto significativo en el proceso de aprendizaje.

Herramientas y métodos

La educación bilingüe en la primera infancia y primaria es crucial, ya que estos son los periodos de mayor plasticidad cerebral, los que permiten una adquisición de lenguas de manera más natural y eficiente. El enfoque de esta propuesta está en el uso de estrategias lúdicas para promover el bilingüismo en entornos de aprendizaje atractivos y participativos. En el proyecto se implementaron experiencias que permitían a los niños y niñas fomentar de forma interactiva el bilingüismo, entre las cuales están:

Herramientas

El juego, actividades didácticas y la lúdica, son herramientas indispensables para la enseñanza de un idioma en edades tempranas, y cada una de ellas cumple una función diferente en beneficio de los nuevos aprendizajes que los niños y niñas deben experimentar.

Por medio del juego se llevaron a cabo actividades como la búsqueda de colores memory bilingüe, mediante la cual los niños asocian la imagen con el vocabulario, o la peregrina de figuras geométricas, que permitieron, además de jugar, mantener el conocimiento aprendido en el momento inicial y final para lograr el objetivo planteado. En actividades didácticas se utilizaron diversos materiales que captaban la atención de los niños y niñas, y que mantuvieron su motivación por aprender. Estos eran elaborados por las docentes en formación, tales como la ruleta de las emociones, rompecabezas de las partes del cuerpo (cartón) o de útiles escolares (palitos de paleta) o fichas de las frutas y verduras, entre otras actividades dinámicas como juegos de imitación de las profesiones y los deportes, descripción en dibujos sobre las partes de la casa. Todas estas experiencias —y algunas más—estaban siempre encaminadas a motivar a los niños con su desarrollo del bilingüismo, permitiendo obtener aprendizajes significativos

Figura 1.

Soporte gráfico del trabajo



Nota. Fotografía de Rodríguez (2022)

Métodos

De acuerdo con lo manifestado por González-González, (2015):

> El aprendizaje basado en juegos (ABJ), centra la enseñanza en la utilización de juegos como medio principal para la adquisición de conocimientos. El ABJ busca integrar el contenido lingüístico en la mecánica de los juegos, para que los estudiantes aprendan de manera natural. Por ejemplo, los juegos de rol donde los niños y niñas asumen identidades de hablantes de diferentes idiomas pueden ser altamente efectivos. Durante estos juegos, se fomenta el uso de frases comunes, vocabulario relevante y estructuras gramaticales sencillas (s.p).

En este sentido, la selección de estrategias pedagógicas en el proyecto se sustentó en una perspectiva constructivista, combinada con un método de enseñanza activa encaminado hacia la construcción de saberes mediante experiencias enriquecedoras. De igual manera, se fusionó con un método lúdico-pedagógico; sin dejar de lado que el aprendizaje colaborativo fue fundamental para llevar a cabo los objetivos.

En el marco de la implementación de estrategias pedagógicas, se utilizaron diferentes herramientas innovadoras; destaca el uso de materiales reciclables, como cartones y papeles, entre otros, para crear herramientas didácticas, en línea con la teoría constructivista de Piaget (1973), que valora la participación activa del estudiante. Se incluyeron tecnologías dinámicas, como Duolingo y Google *Classroom*, siguiendo el enfoque de Mishra y Koehler (2006) sobre la mejora del contenido pedagógico a través de la tecnología.

Además, se implementó el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), promoviendo un aprendizaje profundo y aplicado, tal como argumenta Thomas (2000).

Las actividades lúdicas y manualidades, como juegos didácticos, se utilizaron para hacer el aprendizaje más atractivo, apoyadas por los planteamientos de Kornhaber et al. (2014), mientras que los escenarios de role-play, basados en la teoría de Vygotsky (1978), permitieron a los estudiantes practicar el inglés en contextos reales y mejorar su competencia comunicativa de manera práctica y divertida (Cobos-Sanchiz et al, 2022).

Cabe mencionar que a este proyecto se suma la participación de tres docentes, estudiantes pertenecientes al IED Rodrigo de Bastidas, sede 2 (17 de diciembre) del nivel de preescolar y transición, y primero y segundo del nivel de primaria. Asimismo, participaron tutores de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), fusión esencial en el diseño de la experiencia educativa expuesta. La sinergia entre los aportes teóricos y prácticos aportó al logro de los objetivos propuestos, que construyeron un ambiente de enseñanza que promueve la implicación directa de los estudiantes y la utilización práctica del saber. Esta cooperación resultó clave, puesto que se logró recopilar información relevante respecto a la caracterización socioeconómica y otros detalles significativos para el estudio. El proyecto como se mención, inició durante la práctica 1 del año 2022, e incorpora el enfoque cualitativo en la discusión sobre la observación no participante. Marshall y Rossman (2016) argumentan que las metodologías cualitativas, combinadas con la observación no participante, son esenciales para lograr una comprensión profunda y detallada de los entornos educativos; teniendo en cuenta lo anterior, esta técnica garantiza una mayor objetividad en los resultados.

El primer paso fue identificar la problemática, en este caso dado, ¿cuáles son las causas del desinterés de los estudiantes en el aprendizaje del inglés? y ¿cómo pueden diseñarse, implementarse y evaluarse experiencias educativas con estrategias lúdico-pedagógicas para mejorar su mo-

tivación y aprendizaje? Después de identificar la problemática, el siguiente paso fue elaborar un plan estratégico centrado en el objetivo de mejorar el aprendizaje del inglés mediante estrategias lúdico-pedagógicas.

Subsecuentemente, en la práctica 2 del año 2023, durante el periodo 16-01, se dio continuidad a la implementación del proyecto. Durante esta fase se llevó a cabo el siguiente ejercicio con los estudiantes denominado "Greetings" con el objetivo de enseñar a los niños y niñas a conocer los términos de saludos y despedidas en inglés. Después de esta experiencia se observó que, al llegar al aula y atravesar la puerta, los estudiantes respondían con "*Hello, teacher*" y se despedían con "*Goodbye, teacher*", comprobando el uso de las expresiones aprendidas. Esta primera intervención fue gratificante y a la vez significativa, y no solo en el aula de clase, sino también en sus hogares, lo cual evidencia la integración de las expresiones aprendidas en su vida cotidiana.

Más adelante, en la práctica 3 del año 2023, periodo 16-04, se dio continuidad a la ejecución de las actividades con "*EcoFruitCreativity: Sustainable Delights*", para continuar afianzando el vocabulario, fortaleciendo el bilingüismo, Para la actividad "*EcoFruitCreativity: Sustainable Delights*", se reunieron materiales reciclables, como papel, cartón, botellas plásticas y tapas, además de tijeras, pegamento, pinturas y pinceles. Después, se explicó a los estudiantes el objetivo de la actividad. Más tarde, se dividió a los estudiantes en grupos que debían elegir la fruta preferida, tras lo cual se les suministraban los materiales.

Figura 2

Muestra fotográfica del proceso



Nota. Fotografía tomada por Rodríguez (2023)

Durante el proceso, se les guio en la elaboración de las frutas reciclables. Una vez terminaron, se organizó el desfile en el aula, cada grupo presenta y a la vez pronuncia el nombre de la fruta. Posteriormente, nos reunimos en un círculo para entonar juntos una canción "*The Fruit Song*". Finalmente, se invitó a cada estudiante a pronunciar en voz alta el nombre de su fruta favorita. Se concluyó con la práctica 4, del año 2024 periodo 16-01.

Figura 3

Muestra fotográfica del proceso



Nota. Fotografía tomada por Rodríguez (2024)

En primer lugar, se presenta la actividad la ruleta de las emociones "*Emotion Wheel*", que consiste en una ruleta interactiva que contiene una variedad de imágenes que representan distintas emociones. En esta actividad, los estudiantes giran la flecha de la ruleta y, al detenerse en una emoción específica, deben expresarla mediante palabras, gestos o una breve representación. A continuación, se entona la canción "*If You're Happy and You Know It*". Finalmente, cada estudiante enuncia en inglés en su emoción favorita; la actividad concluye con una reflexión sobre la importancia de entender y expresar nuestras emociones.

Para la siguiente actividad "Aventura lingüística digital", se solicita la sala de informática. Comienza con una introducción interactiva en la que se presenta el video sobre cómo Duolingo ayuda a aprender idiomas de forma divertida. Luego, se guía a los estudiantes en la creación de cuentas en Duolingo, con el consentimiento de la docente titular, y así proceder a enseñarles cómo navegar en la plataforma. Después de navegar, se establecen lecciones diarias. Al finalizar, se organizan concursos "*Digital Language Adventure: Learning English Words*", en la cual los estudiantes demuestran la adquisición de nuevas palabras en su vocabulario.

Desde esta perspectiva, dejo la siguiente anécdota: Camilo, del grado segundo, llega corriendo a su docente titular con una sonrisa enorme en su cara. Le dice emocionado: "¡Seño, le voy a decir a mi mamá en inglés a love! Y sonrió mientras se alejaba expresaba las siguientes palabras ¡me siento feliz ya sé hablar inglés de verdad, seño!".

Al concluir la investigación se pudo determinar que los estudiantes necesitan un acompañamiento psicológico y académico enfocado en diseños curriculares de provoquen interés en el estudiantado, mediante la educación digitalizada, con el fin de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo destaca González (2021), quien afirma que las tecnologías digitales facilitan el acceso a recursos interactivos y adaptativos que fomentan un aprendizaje más dinámico y efectivo.

Resultados y evaluación

En este apartado se proporciona una introducción a la sección y una descripción detallada de cada componente:

Componente académico. Las actividades pedagógicas se convierten en el puente para mejorar el desempeño en el inglés, para lo cual la motivación jugó un papel fundamental, y permitió avances en los vocabularios aprendidos. Se destaca que en las diferentes áreas los niños y niñas mostraron mayor compromiso e interés para realizar sus actividades en clase, dado que, al finalizar lograron participar en las actividades lúdicas preparadas por las docentes en formación.

Componente emocional. Las emociones desempeñan una función clave en este tipo de estudios, puesto que genera mayor efectividad en el manejo de la motivación y da mayor efectividad en los resultados obtenidos, en tanto mejoró el comportamiento. Es posible deducir que, además de promover el bilingüismo, el proyecto también contribuyó al fortalecimiento de valores como el respeto, la tolerancia y la empatía. Gracias a esto, podemos sostener que se lograron mejorar en un alto porcentaje algunas dificultades emocionales, y convertirlas en fortalezas.

En el transcurso de la ejecución del proyecto se detectaron avances significativos en distintas áreas; no obstante, al examinar estos logros con los objetivos iniciales, surgieron aspectos relevantes. A pesar de que se ha observado un avance en la participación y el interés de los estudiantes, no todos los objetivos han sido alcanzados en la medida esperada. Las metas propuestas para el desarrollo de habilidades específicas del inglés, por ejemplo, mostraron un impacto positivo, pero la velocidad de adquisición no siempre cumplió con el ritmo planeado.

Es importante destacar los desafíos identificados, entre ellos, las limitaciones de tiempo y recursos, que incidieron en el ritmo de proceso. A pesar de las barreras, los resultados demuestran un avance en el método de enseñanza y la aplicación de enfoques innovadores. Esta valoración constructiva no solo ayuda a valorar los resultados logrados, también brinda un cimiento para dar continuidad a otras propuestas pedagógicas.

Referencias

Cardozo Montilla, D., & Sánchez Buitrago, J. O. (2023). *El inglés como lengua extranjera en el distrito de Santa Marta*. Universidad de Magdalena. https://editorial.unimagdalena.edu.co/Editorial/Publicacion/4254

Cobos-Sanchiz, D., Molina-García, L., Martín-Padilla, A.-H., López-Meneses, E., & Jaén-Martínez, A. (2023). *Educar para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos.*

Dykinson. https://www.dykinson.com/libros/educar-para-transformar-innovacion-pedagogica-calidad-y-tic-en-contextos-formativos/9788411224697/

Educación en Colombia. (s. f.). Escuelas en Colombia: Guía de escuelas y otros centros educativos en Colombia. *Educación en Colombia*. https://educacionencolombia.com.co/

González-González, C. S. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la educación superior: Pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia* (RED), 40. https://revistas.um.es/red/article/view/234291

González, M. (2021). *Innovaciones en la enseñanza del inglés a través de la tecnología digital*. Educación Avanzada.

Hamel, R. E. (2005). *Language empires, linguistic imperialism and the future of global language*s. Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2005%20Language%20Empires.pdf

Kornhaber, M.L., Griffith, K., & Tyler, A. (2014). It's not education by zip code anymore – but what is it? Conceptions of equity under the Common Core. Education *Policy Analysis Archives, 22* (4), 1-30. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n4.2014

Lesmes Medellín, D. M., & Zorro Pinto, L. M. (2020). *Facilitación de los procesos de enseñanza del inglés en el nivel preescolar, bajo el método de Total Physical Response "TPR" y la lúdica* [Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. http://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/267d195b-8cfc-4cef-9408-b058887f5f86/content

Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación* (1.a ed.). Paidós. https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxius/38/37554_Jugamos.pdf

Marshall, C. y Rossman, G. (2016) *Diseño de investigación cualitativa*. 6.ª edición, SAGE, Thousand Oaks.

Mishra, P. y Koehler, M. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teacher College Record, 108(6), 1017-1054

Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barral editores

Ramírez, M. y Torres, J. (2011). Importancia del bilingüismo en el proceso enseñanza aprendizaje del inglés. *International journal of developmental and educational psychology, 3* (1), 355-363. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832330036.pdf

Sarmiento Lozada, P. (2019). *Choral techniques as a strategy to improve the motivation and use of English speaking skills in the primary students of the school Gimnasio San José Bogotá* [Maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/28018/psarmientol.pdf?sequ

Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. http://www. bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf



Working Papers
ECEDU

Impacto del juego estructurado y libre en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primera infancia: un enfoque en la resolución de conflictos y la cooperación

Impacto del juego estructurado y libre en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primera infancia: un enfoque en la resolución de conflictos y la cooperación

Impact of structured and free play on the development of socio-emotional skills in early childhood: a focus on conflict resolution and cooperation

Autora:
Mónica Gabriela Basto Vega[1]
Recibido: junio 2024
Aprobado: noviembre 2024
Publicado: junio 2025

Resumen

Este estudio investiga el impacto del juego estructurado y libre en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primera infancia: un enfoque en la resolución de conflictos y la cooperación. El estudio se basó en un diseño cuasi-experimental con dos grupos de 60 niños cada uno: un grupo participó en actividades de juego estructurado; el otro, en juegos libres. Durante un período de 8 semanas se evaluaron las habilidades de cooperación, resolución de conflictos y manejo emocional de los niños antes y después de la intervención. Los resultados indicaron que los niños que participaron en juegos estructurados desarrollaron de manera más efectiva habilidades socioemocionales críticas, en comparación con aquellos que participaron en juegos libres. Este hallazgo permite concluir que la integración de actividades de juego estructurado en el currículo de educación infantil puede ser una estrategia eficaz para fortalecer el desarrollo socioemocional en la primera infancia.

Palabras clave: cooperación; desarrollo socioemocional; juego estructurado; juego libre; primera infancia; resolución de conflictos.

Abstract

This study investigates the impact of structured and free play on the development of social-emotional skills in early childhood children: a focus on conflict resolution and cooperation. The study was based on a quasi-experimental design with two groups of 60 children each: one participated in structured play activities and the other in free play. Over an 8-week period, children's cooperation, conflict resolution, and emotional management skills were assessed before and after the intervention. Results indicated that children who participated in structured play more effectively developed critical social-emotional skills compared to those who participated

[1] Educación Básica con énfasis en Humanidades - Lengua Castellana Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-1853-7314. Correo electrónico: monica.basto@unad.edu.co

in free play. This finding allows us to conclude that the integration of structured play activities in the early childhood education curriculum can be an effective strategy to strengthen socio-emotional development in early childhood.

Keywords: cooperation; socio-emotional development; structured play; free play; early childhood; conflict resolution.

Introducción

El desarrollo socioemocional en la primera infancia es un aspecto crítico para la formación integral de los niños, ya que sus primeras experiencias emocionales y sociales sientan las bases para futuras interacciones en su vida escolar, familiar y comunitaria (Denham et al., 2012). Las habilidades socioemocionales, como la cooperación, la resolución de conflictos, el manejo de emociones y la empatía, son fundamentales para establecer relaciones interpersonales saludables y están directamente relacionadas con el éxito académico y el bienestar general a largo plazo (Jones et al., 2017, 2022; Thompson, 2021).

Diversos estudios han demostrado que los niños adquieren estas competencias principalmente a través de sus interacciones cotidianas, siendo el juego uno de los medios más importantes por los cuales los niños aprenden y desarrollan estas habilidades (Blair & Raver, 2021). El juego, como actividad central en la vida de los niños, no solo les permite explorar el mundo que los rodea, sino también aprender a trabajar en equipo, resolver problemas y manejar sus emociones en contextos sociales. Sin embargo, la literatura reciente ha empezado a destacar las diferencias en el impacto de diversos tipos de juego —como el juego estructurado y el juego libre— en el desarrollo socioemocional infantil (Yee et al., 2022).

El juego libre promueve la autonomía y la toma de decisiones, lo que fomenta la creatividad y la independencia en los niños. Sin embargo, recientes estudios han señalado que, aunque este es valioso para ciertos aspectos del desarrollo, el juego estructurado puede ser más efectivo para desarrollar habilidades socioemocionales específicas, como la cooperación y la resolución de conflictos (Tough, 2012). El juego estructurado, al ser guiado por adultos o educadores y estar enfocado en objetivos específicos, ofrece un entorno controlado en el que los niños pueden practicar y mejorar sus interacciones sociales bajo la supervisión de adultos, lo que facilita la enseñanza directa de habilidades como el manejo de conflictos y la empatía (Saarni, 2022).

Los programas de intervención socioemocional en la primera infancia, basados en actividades de juego estructurado suelen mostrar mejoras significativas en la autorregulación emocional y la capacidad de trabajar en equipo en niños de 4 a 5 años. Por otro lado, Blair y Raver (2021) encontraron que, aunque el juego libre promueve la autonomía, no arroja los mismos resultados en términos de habilidades sociales y emocionales complejas. Estos hallazgos sugieren que los diferentes tipos de juego pueden influir de manera distinta en el desarrollo de habilidades socioemocionales, y que el juego estructurado en particular tiene un impacto positivo en la capacidad de los niños para resolver conflictos y cooperar con otros.

Este estudio pretende ampliar la comprensión de estas diferencias, comparando el impacto del juego estructurado y libre en el desarrollo socioemocional de los niños de primera infancia. Se plantea la hipótesis de que las actividades de juego estructurado, enfocadas en la cooperación y la resolución de conflictos, tienen un impacto más significativo en el desarrollo de habilidades socioemocionales en comparación con las actividades de juego libre. Con este enfoque, se espera

aportar evidencia empírica que guíe a educadores y responsables de políticas en la planificación de programas pedagógicos que incluyan estrategias específicas para fortalecer el desarrollo integral de los niños (Thompson, 2021; Yee et al., 2022).

En la actualidad, la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales en los primeros años de vida se ha vuelto cada vez más evidente, especialmente en un mundo pospandemia, en el cual la interacción social de los niños se vio limitada durante gran parte de los años 2020-2021. Investigaciones recientes (Saarni, 2022; Yee et al., 2022) han señalado que los niños que participan en juegos estructurados tienen más oportunidades de desarrollar habilidades que les permitirán adaptarse mejor a situaciones de grupo y manejar el estrés social. Por tanto, este estudio no solo pretende llenar un vacío en la investigación actual, sino también ofrecer sugerencias prácticas para mejorar la educación socioemocional en la primera infancia en un contexto pospandemia.

Metodología

Se empleó un enfoque mixto, con diseño cuasiexperimental con dos grupos de niños en edad preescolar (4 a 5 años) seleccionados de dos centros educativos. Un grupo participó en actividades de juego estructurado diseñadas específicamente para fomentar la cooperación y la resolución de conflictos, mientras que el otro grupo participó en juegos libres. Las sesiones de juego se llevaron a cabo tres veces por semana durante un período de ocho semanas. Las habilidades socioemocionales de los niños se evaluaron utilizando observaciones estructuradas, encuestas a padres y docentes y un inventario de habilidades socioemocionales antes y después de la intervención. Los datos recopilados se analizaron utilizando técnicas estadísticas apropiadas para determinar el impacto del tipo de juego en el desarrollo de las habilidades estudiadas.

Se utilizó un diseño cuasiexperimental con dos grupos de niños de 4 a 5 años (N = 60), distribuidos en:

- Grupo 1: Juego estructurado (n = 30). Participaron en actividades diseñadas para fomentar la resolución de conflictos y la cooperación.
- Grupo 2: Juego libre (n = 30). Participaron en juegos libres sin directrices específicas.

Participantes

Se seleccionaron niños de dos centros educativos locales. Los participantes fueron distribuidos aleatoriamente en los grupos de intervención. Las edades promedio fueron de 4,5 años, con una proporción equilibrada de género.

Intervenciones

- Juego estructurado: actividades de roles, cooperación en equipo y dinámicas de resolución de problemas fueron implementadas durante 30 minutos, tres veces a la semana, durante 8 semanas.
- Juego libre: los niños participaron en actividades de juego libre en las que podían seleccionar qué hacer sin intervención directa de adultos.

Instrumentos de evaluación

- Observaciones estructuradas: se utilizaron rúbricas para medir habilidades como la cooperación, empatía y resolución de conflictos.
- Inventario de habilidades socioemocionales: evaluaciones antes y después de la intervención para medir la competencia socioemocional.
- Encuestas a docentes y padres: recolección de percepciones sobre el desarrollo emocional y social de los niños.

Procedimiento

- Pretest: antes de la intervención, se realizó una evaluación inicial de las habilidades socioemocionales de ambos grupos.
- Intervención: los grupos participaron en sus respectivas actividades durante las ocho semanas.
- Postest: al finalizar las sesiones, se repitió la evaluación para medir los cambios en las habilidades socioemocionales.

Discusión y resultados

Los resultados del presente estudio arrojan importantes conclusiones sobre el impacto diferencial del juego estructurado y el juego libre en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primera infancia, con un enfoque en la cooperación y la resolución de conflictos.

Resultados

Resolución de conflictos

El análisis estadístico mostró que los niños que participaron en actividades de juego estructurado experimentaron una mejora significativa en sus habilidades para resolver conflictos. Los puntajes en la resolución de conflictos en el grupo de juego estructurado aumentaron de un promedio de 3,2 (en una escala de 1 a 5) en la evaluación pretest, a un 4,7 en el postest. Por otro lado, el grupo de juego libre mostró una mejora más moderada, pasando de 3,1 a 3,6 en la misma escala.

Los hallazgos evidencian un notable incremento en la capacidad de los niños del grupo de juego estructurado para gestionar conflictos en comparación con los niños que participaron en juegos libres. Las actividades guiadas, como las dinámicas de resolución de problemas y trabajo en equipo, permitieron a los niños enfrentar y resolver situaciones de conflicto de manera más eficaz.

Cooperación

Los datos también indican un incremento sustancial en la cooperación dentro del grupo de juego estructurado. Los puntajes de cooperación, que inicialmente estaban en 3,0, subieron a 4,6 tras

las ocho semanas de intervención. En contraste, los niños del grupo de juego libre solo aumentaron marginalmente, de 3,2 a 3,5.

Las actividades orientadas a la cooperación dentro del grupo estructurado permitieron a los niños mejorar significativamente en el trabajo en equipo, compartir recursos y resolver tareas grupales. Las actividades libres, aunque fomentaron la independencia, no lograron el mismo impacto en la colaboración entre pares.

Observaciones de comportamiento

Las observaciones realizadas durante las sesiones confirmaron que los niños en el grupo de juego estructurado participaron en más interacciones positivas, como el apoyo mutuo, la negociación de roles, y la colaboración para resolver tareas compartidas. Los educadores notaron que, en situaciones de conflicto, los niños del grupo estructurado tendían a utilizar estrategias verbales para resolver diferencias, como la negociación y el compromiso, en lugar de depender únicamente de la intervención del adulto.

En el grupo de juego libre, aunque también se observó cooperación, esta fue menos frecuente y, en varios casos, los conflictos no fueron resueltos de manera autónoma, lo que requirió la intervención del educador para facilitar la solución.

Percepción de docentes y padres

Las encuestas realizadas a los docentes y padres de familia después de la intervención revelaron que aquellos cuyos hijos participaron en las actividades de juego estructurado percibieron una mayor mejora en la habilidad de los niños para regular sus emociones y resolver conflictos con sus compañeros. Los docentes también destacaron que estos niños eran más propensos a buscar soluciones colaborativas en el aula, lo cual repercutió positivamente en su rendimiento académico.

Discusión

Los hallazgos obtenidos respaldan investigaciones previas que sugieren que el juego estructurado tiene un mayor impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales que el juego libre (Yee et al., 2022; Tough, 2021). En particular, las actividades de juego estructurado, orientadas hacia la cooperación y la resolución de conflictos, permitieron a los niños no solo aprender a interactuar positivamente con sus compañeros, sino también desarrollar estrategias efectivas para manejar conflictos y trabajar en equipo.

En comparación, aunque el juego libre favoreció la autonomía y la creatividad, su impacto en las habilidades de cooperación y resolución de conflictos fue menos pronunciado. Esto concuerda con estudios recientes que indican que, aunque el juego libre es crucial para el desarrollo cognitivo y creativo, no siempre proporciona las estructuras necesarias para que los niños practiquen interacciones sociales complejas y reguladas (Blair & Raver, 2021).

Uno de los principales factores que explican esta diferencia es la naturaleza guiada del juego estructurado. Al ofrecer un entorno controlado, con reglas claras y objetivos definidos, el juego estructurado no solo proporciona a los niños las herramientas necesarias para resolver problemas, también facilita la transferencia de estas habilidades a contextos sociales más amplios, como el aula y el hogar (Saarni, 2022).

Implicaciones para la educación infantil

Los resultados obtenidos en este estudio tienen importantes implicaciones para el diseño de programas educativos en la primera infancia. Integrar actividades de juego estructurado en los currículos de educación infantil puede ser una estrategia eficaz para mejorar el desarrollo socioemocional de los niños, en particular en contextos donde la resolución de conflictos y la cooperación son habilidades críticas para el éxito académico y social (Farran, 2023).

Además, los educadores deben ser conscientes de que, aunque el juego libre sigue siendo valioso, la inclusión de actividades más estructuradas y guiadas puede ofrecer oportunidades adicionales para que los niños practiquen habilidades sociales bajo la supervisión de un adulto, lo que les permitirá internalizar comportamientos prosociales de manera más efectiva.

Conclusiones

El presente estudio confirma la efectividad del juego estructurado en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primera infancia. Mientras que el juego libre promueve la independencia, el juego estructurado se destaca como una herramienta pedagógica para fomentar la cooperación y la resolución de conflictos. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de equilibrar ambos tipos de juego en los programas educativos para maximizar el desarrollo integral de los niños.

El presente estudio confirma la efectividad del juego estructurado en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primera infancia. Mientras que el juego libre promueve la independencia, el juego estructurado se destaca como una herramienta pedagógica para fomentar la cooperación y la resolución de conflictos. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de equilibrar ambos tipos de juego en los programas educativos para maximizar el desarrollo integral de los niños.

Los resultados de este estudio resaltan la importancia del juego estructurado como una herramienta pedagógica efectiva para fomentar el desarrollo socioemocional en niños de primera infancia. A través de un análisis comparativo entre el juego estructurado y el juego libre, se ha evidenciado que las actividades organizadas y orientadas a objetivos específicos, tales como la cooperación y la resolución de conflictos, contribuyen de manera más significativa a la mejora de estas habilidades en los niños.

Se confirmó que el juego estructurado tiene un impacto más pronunciado en la capacidad de los niños para resolver conflictos y trabajar en equipo. Los resultados cuantitativos y cualitativos mostraron que los niños expuestos a actividades guiadas mejoraron notablemente en su capacidad de cooperación y regulación emocional, aspectos esenciales para su desarrollo integral.

Aunque el juego libre sigue siendo fundamental para fomentar la creatividad, la independencia y la exploración individual, no arroja los mismos resultados en términos de habilidades socioemocionales avanzadas, como la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo.

Este estudio sienta las bases para futuras investigaciones que exploren en mayor profundidad las particularidades del impacto de diferentes tipos de juego en contextos diversos, así como la influencia de factores como el entorno familiar y el contexto socioeconómico en el desarrollo socioemocional de los niños.

Referencias

Blair, C., & Raver, C. C. (2021). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Child Development Perspectives, 15*(1), 1-6. https://doi.org/10.1111/cdep.12457

Farran, D. C. (2023). Early childhood education and care: The impact of structured play on social-emotional development. *Early Childhood Research Quarterly, 64*, 15-25.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

Jones, S. M., Barnes, S.P., Bailey, R., and Doolittle, E.J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. Social and emotional learning Spring, 27 (1), 49-72. https://www.jstor.org/stable/44219021 I

Kochanska, G., & Kim, S. (2020). Early childhood cooperation and its developmental precursors: Parent-child relationship quality and self-regulation. *Child Development, 91*(5), 1542-1557. https://doi.org/10.1111/cdev.13348

Saarni, C. (2022). The development of emotional competence in a post-pandemic context. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63*(8), 854-861. https://doi.org/10.1111/jcpp.13562

Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review, 3*(4). https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=wXlRLKkAAAAJ&citation_for_view=wXlRLKkAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC

Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Houghton Mifflin Harcourt.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Guilford Press.

Wood, E. (2013). *Play, learning, and the early childhood curriculum*. Sage Publications.

Yee, L. J., Radzi, N. M. M., & Mamat, N. (2022). Learning through play in early childhood: A systematic review. International *Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(4), 985–1031. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i4/16076



Working Papers
ECEDU

Sembrando semillas de cambio en la educación inicial de la Amazonía y Orinoquía

Sembrando semillas de cambio en la educación inicial de la Amazonía y Orinoquía

Sowing Seeds of Change in Early Childhood Education in the Amazon and Orinoco Amazon Region

Autores:

Luz Nidia Ortiz Hernández[1]

Giovanna Yalile García Cardona[2]

Jenny Carolina Moreno Rey[3]

Carlos Mario Morales Campuzano[4]

Recibido: junio 2024

Aprobado: noviembre 2024

Publicado: junio 2025

Resumen

En las profundidades de la Amazonía y la Orinoquía, donde la selva se funde con los ríos y a través de la ósmosis de la flora y la fauna, aparece la vida en una explosión de colores y especies acumulados en una atmósfera de diversidad de sonidos y visiones. En este acontecer, si se quiere mágico-realista, surgen y subsisten las culturas ancestrales con la misma fuerza y dinámica en que se da lo demás. De esta misma manera, germina un acontecer humano de los habitantes de estas tierras, una transformación educativa que consiste en hacer preservar un semillero de investigación en pedagogía infantil que tiene el propósito primordial de transformar e impulsar a futuros docentes y de ser un escenario privilegiado para reflexionar desde y para los educadores en ejercicio acerca de sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: colaboración, innovación, reflexión, contextualización, desarrollo profesional, comunidades de práctica, impacto.

[1] Técnica Profesional en Primera Infancia-Sena, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana- Pontificia Universidad Javeriana, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo-UNAD. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa-UDES. Docente Licenciatura en Educación Infantil-Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Coinvestigador del Semillero de Investigación Pedagogía Infantil SIPI Correo electrónico: luz.ortiz@unad.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9493-0396

[2] Licenciada en Educación Infantil y Preescolar de la Universidad de los Llanos Orientales - UNILLANOS, Especialista en las Nuevas tendencias en Pedagogía, Tecnología e Investigación de la Universidad de la Sabana, con la asociación de ASPAEN. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa-UDES. Docente Licenciatura en Educación Infantil-Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Líder del Semillero de Investigación Pedagogía Infantil SIPI. Correo electrónico: giovanna.garcia@unad.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5790-4797

[3] Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana - Universidad Antonio Nariño. Especialista en Docencia del Español como Lengua Propia - Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación- Universidad Minuto de Dios. Maestra en Educación - Tecnológico de Monterrey México. Doctora en Ciencias de la Educación- Universidad Cuauthemoc de Aguascalientes México.. Coinvestigador del Semillero de Investigación Pedagogía Infantil SIPI. jenny.moreno@unad.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8021-3190?lang=es

[4] Licenciado en Pedagogía Infantil -Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Estudiante del Semillero de Investigación Pedagogía Infantil SIPI, Correo electrónico: cmorales@unad.edu.co

Abstract

In the depths of the Amazon and the Orinoco, where jungle and river interwine, life emerges through the osmosis of flora and fauna—an explosion of colors and species that accumulates in an atmosphere rich with diverse sounds and visions. In this unfolding—almost magical realist in nature—ancestral cultures emerge and endure with the same strength and dynamism as everything else around them. In this same way, an educational transformation takes root in the lives of the inhabitants of these lands, which involves preserving a research seedbed in childhood pedagogy, with the primary purpose of transforming and empowering future teachers, while also serving as a privileged scenario for practicing educators to reflect on their pedagogical practices, both from and for their own experiences.

Keywords: Collaboration, Innovation, Reflection, Contextualization, Professional Development, Communities of Practice, Impact.

Introducción

En las profundidades de la Amazonía y la Orinoquía, donde la selva se funde con los ríos y a través de la ósmosis de la flora y fauna, aparece la vida en una explosión de colores y especies acumulados en una atmósfera de diversidad de sonidos y visiones. En este acontecer, si se quiere mágico-realista, surgen y subsisten las culturas ancestrales con la misma fuerza y dinámica en que se da lo demás. De esta misma manera, germina en acontecer humano de los habitantes de estas tierras, una transformación educativa que consiste en hacer preservar un semillero de investigación en pedagogía infantil, y que tiene el propósito primordial de transformar e impulsar a futuros docentes y de ser un escenario privilegiado para reflexionar desde y para los educadores en ejercicio acerca de sus prácticas pedagógicas.

Esto sucede desde la construcción que surge a través de enriquecedores conversatorios, en donde se expone la experticia, proyectos y sueños de estos profesionales que anhelan llegar a brindar educación de calidad para sus coterráneos y aportar al sistema educativo nacional. Los conversatorios se han convertido en un espacio de encuentro y diálogo donde se abordan competencias humanas y profesionales que nutren a los futuros docentes de la Amazonía y la Orinoquía. En estas sesiones, los participantes no solo han tenido la oportunidad de compartir sus vivencias, desafíos y logros y creado un ambiente de aprendizaje colaborativo, que permite intercambiar ideas y perspectivas que favorecen su comprensión de las teorías pedagógicas, también han desarrollado herramientas prácticas para aplicar en sus aulas. De esta manera, se ha fomentado una reflexión profunda sobre el papel del docente como mediador de aprendizajes significativos y como agente de cambio social.

Por consiguiente, los conversatorios virtuales sobre prácticas pedagógicas que se vienen implementando desde el año 2020 en el CEAD Acacías de la UNAD representan una estrategia innovadora que fomenta la colaboración y el aprendizaje entre los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Zona Amazonía Orinoquía. Estos encuentros virtuales, han permitido democratizar el acceso al conocimiento y promover el intercambio de experiencias pedagógicas relevantes. En consecuencia, la participación ha sido diversa, y ha abarcado tanto a estudiantes en práctica como a aquellos que cursan sus primeros semestres. También se evidencia una marcada heterogeneidad generacional de los participantes, que oscila entre adolescentes y adultos jóvenes; todos comparten un denominador común, el arraigo por la Zona Amazonía Orinoquía,

lo cual se ve reflejado en las trayectorias y modos de interacción con la tecnología determinando marcadas diferencias en cuanto a lo sociocultural de la región.

Dado lo anterior, estos encuentros han fomentado la reflexión crítica sobre las prácticas docentes, y promovido la articulación entre la academia, las instituciones gubernamentales y las comunidades locales. La participación de estudiantes de diferentes programas académicos, docentes de diversos niveles educativos y representantes de instituciones como el ICBF ha permitido abordar la temática de la educación infantil desde una perspectiva multidisciplinaria y contextualizada. Los conversatorios se han convertido en un referente para la innovación educativa en la región.

Antecedentes de la experiencia

La Amazonía Orinoquía, con su rica diversidad cultural y sus desafíos socioeducativos, exige una educación que responda a las necesidades y particularidades de sus comunidades. Los conversatorios no solo se han convertido en un espacio privilegiado para explorar las prácticas pedagógicas más adecuadas para este contexto; en ellos han participado activamente instituciones públicas y privadas del Meta, docentes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD, estudiantes de diversos semilleros de investigación, agentes educativas del ICBF, docentes del Ministerio de Educación y estudiantes de la Escuela Normal de Acacías. Todos ellos han compartido experiencias exitosas en la implementación de proyectos educativos que promueven el desarrollo integral de la primera infancia y que fortalecen la pertinencia social de la educación inicial en la región. Esta iniciativa ha tenido un impacto significativo al enriquecer las prácticas docentes y las experiencias de aprendizaje de los niños, y ha contribuido a construir un futuro educativo más equitativo y de calidad.

Es fundamental fortalecer la formación de docentes en la Zona Amazónica y de la Orinoquía, ya que la práctica pedagógica es clave para abordar las disparidades educativas en la región. En este sentido, la educación de calidad debe ser un derecho universal, que asegure que tanto la población indígena como la no indígena accedan a las mismas oportunidades de aprendizaje. De este modo, al capacitar a los educadores se promueve un entorno inclusivo y equitativo, donde cada estudiante pueda desarrollar su potencial. Así, el ejercicio docente se convierte en un pilar esencial para transformar la realidad educativa y contribuir al desarrollo social de estas comunidades. En este contexto, la educación inicial en la Amazonía se presenta como un elemento esencial, dado que las condiciones socioculturales, económicas y geográficas de la región requieren un enfoque específico. La educación inicial no solo actúa como base para el desarrollo socioeconómico, también proporciona a los niños habilidades y conocimientos que mejoran sus oportunidades y contribuyen al bienestar de sus comunidades.

Los objetivos iniciales del conversatorio se centran en fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes en formación y en ejercicio de la Zona Amazonía Orinoquía, mediante el intercambio de experiencias significativas en la mediación de procesos de lectura y escritura, y la implementación de proyectos de aula, con el fin de promover aprendizajes significativos en los niños y niñas de educación inicial, los cuales buscan dar respuesta a la necesidad de potenciar la práctica pedagógica de los docentes en la región, especialmente en lo que respecta a la promoción de la lectura y la escritura y al desarrollo de proyectos de aula. Estos aspectos son fundamentales para garantizar que los niños y niñas de educación inicial reciban una educación de calidad que les permita desarrollar sus potencialidades al máximo. Los objetivos fueron establecidos a partir de

un análisis de las necesidades formativas de los docentes, identificadas a través de la revisión de la literatura especializada, la consulta con expertos en el área y la consideración de las experiencias previas de los organizadores. Además, se tomaron en cuenta los objetivos específicos de cada una de las temáticas propuestas para el conversatorio.

Herramientas y métodos

Los conversatorios pedagógicos se constituyeron en espacios de diálogo y reflexión profunda sobre las prácticas docentes en la primera infancia. A través de plataformas virtuales se propició un ambiente de intercambio de experiencias y conocimientos en el que los futuros docentes y profesionales de la educación pudieron analizar y discutir temas cruciales, como la incorporación de recursos digitales, la importancia de la literatura infantil, la implementación de proyectos de aula y el desarrollo del liderazgo pedagógico. La metodología empleada en cada encuentro se basó en la presentación de preguntas orientadoras y la participación activa de los asistentes.

Además, se contó con la valiosa contribución de expertos en diferentes áreas, quienes enriquecieron las discusiones con sus conocimientos y perspectivas. Como resultado de estos conversatorios, se evidenciaron cambios significativos en las concepciones y prácticas pedagógicas de los participantes, quienes destacaron la relevancia de adoptar un rol de facilitadores del aprendizaje, de promover la participación de los niños y niñas y de involucrar a las familias en el proceso educativo. Asimismo, se resaltó la importancia de la lectura y la literatura infantil como herramientas fundamentales para el desarrollo integral de los niños, así como la necesidad de fortalecer el liderazgo docente para impulsar transformaciones educativas en los contextos escolares. De acuerdo con Hernández (2021), los maestros guían a los estudiantes para que reconozcan y aborden problemas sociales, ayudándolos a tomar conciencia de sus roles en la sociedad y a entender la importancia de su participación en ella.

Los conversatorios se perfilaron como el crisol de experiencias y conocimientos, gracias a la participación de una diversidad de actores, entre ellos, los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en sus distintas etapas de formación, quienes desde las prácticas pedagógicas o los semilleros de investigación aportaron perspectivas frescas y una visión crítica sobre las temáticas abordadas. Con su experiencia y conocimiento del campo, los docentes del programa guiaron las discusiones y brindaron herramientas pedagógicas claves. Además, la participación de instituciones educativas públicas y privadas, así como de agentes del ICBF, enriqueció el debate al aportar diferentes realidades y desafíos del contexto educativo. Esta sinergia entre estudiantes, docentes y representantes de instituciones permitió construir un diálogo constructivo y colaborativo en el que se intercambiaron ideas, se analizaron prácticas y se cocrearon soluciones innovadoras para los retos de la educación inicial. La participación de los estudiantes de lecturas y escrituras académicas amplió la mirada hacia la importancia de la alfabetización inicial y su relación con la mediación literaria. En conjunto, esta red de actores contribuyó a fortalecer las competencias de los futuros docentes, a enriquecer la práctica pedagógica y a consolidar un impacto positivo en la calidad educativa.

Desarrollo y ejecución

La semilla de los conversatorios de prácticas pedagógicas fue sembrada a finales de 2019, con la creación del Semillero de Investigación SIPI. Este espacio de exploración y aprendizaje se convirtió en el catalizador para propiciar un diálogo enriquecedor entre los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Zona Amazonía Orinoquía. A mediados de 2020, en medio de la emergencia sanitaria por la COVID-19, surgió la necesidad de crear un espacio virtual en el que los estudiantes pudieran compartir sus experiencias y aprendizajes durante las prácticas pedagógicas. Ante este desafío, la docente Luz Nidia Ortiz Hernández lideró la iniciativa de organizar los primeros conversatorios virtuales, una decisión audaz que permitiría a estudiantes de diferentes regiones participar de manera equitativa. A pesar de las limitaciones impuestas por la pandemia, el primer conversatorio se llevó a cabo con éxito, y no solo estableció un precedente para futuros encuentros, también consolidó una red de estudiantes comprometidos con la mejora continua de sus prácticas pedagógicas.

Desde su creación, los conversatorios de prácticas pedagógicas se han consolidado como un espacio de reflexión y actualización constante para los futuros docentes. La invitación de expertos nacionales e internacionales ha enriquecido el debate sobre las tendencias pedagógicas más innovadoras en la primera infancia y fomentado la adopción de prácticas basadas en evidencia. Al promover un diálogo continuo entre la teoría y la práctica, estos encuentros han contribuido a fortalecer las competencias de los educadores en formación, quienes se enfrentan al desafío de diseñar experiencias de aprendizaje significativas y pertinentes para los niños pequeños. En línea con las investigaciones de Fabry et al., (2022), la adaptación a los constantes cambios en el campo de la educación infantil es fundamental para garantizar una educación de calidad.

Por tanto, el desarrollo profesional continuo es otro pilar fundamental en la transformación de las prácticas pedagógicas. Al reflexionar sobre sus propias prácticas y colaborar con colegas, los educadores pueden fortalecer sus habilidades y conocimientos. Esto, a su vez, fomenta un sentido de empoderamiento y confianza en sus capacidades docentes. La creación de entornos de apoyo es esencial para facilitar este proceso de cambio. Al fomentar una cultura de colaboración y respeto, los docentes se sienten motivados a compartir experiencias y aprender unos de otros. Esta dinámica positiva contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza y, en última instancia, a optimizar los resultados de aprendizaje de los niños. Por tanto, repensar las prácticas pedagógicas es vital para que los educadores se adapten a los cambios, promuevan las mejores prácticas, desarrollen capacidades profesionales, creen entornos de apoyo y mejoren los resultados de los niños en la educación de la primera infancia.

Los docentes desempeñan un papel crucial como agentes de cambio en la sociedad. Su capacidad para adoptar una postura abierta y flexible les permite cuestionar sus propias prácticas y buscar nuevas estrategias, lo que contribuye a una educación más equitativa y justa. Esta disposición a innovar y a adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes es esencial para enfrentar los desafíos de un mundo en constante evolución. Conscientes de su impacto, los educadores tienen el poder de transformar no solo la educación, sino también el tejido social en el que operan. Fomentar un ambiente de aprendizaje activo y colaborativo se erige como una de las funciones vitales del docente. Al hacerlo, empoderan a los niños para que se conviertan en pensadores críticos y ciudadanos comprometidos. Reconocer y valorar la diversidad de perspectivas dentro del aula no solo enriquece el proceso educativo, también contribuye a la construcción de una sociedad

más justa e inclusiva. En última instancia, el éxito de cualquier sistema educativo depende en gran medida de la calidad y el compromiso de sus docentes.

Resultados y evaluación

Los conversatorios realizados constituyeron un espacio fértil para la reflexión y el intercambio de experiencias entre los docentes en formación. Los resultados obtenidos evidenciaron un incremento significativo en el conocimiento de los participantes sobre temas pedagógicos contemporáneos como la pedagogía por proyectos, el liderazgo docente y la mediación literaria. Este enriquecimiento teórico se tradujo en un fortalecimiento de sus competencias prácticas, que se manifestó, a su vez, en una mayor capacidad para diseñar y ejecutar propuestas pedagógicas innovadoras y significativas. Asimismo, se identificó un fortalecimiento de las redes de colaboración entre los estudiantes de práctica, lo cual favoreció la creación de comunidades de aprendizaje en las que se compartieron experiencias, se resolvieron dudas y se construyó conocimiento de manera colectiva. Este sentido de comunidad fomenta, a su vez, un mayor compromiso con la mejora continua de las prácticas pedagógicas, y evidencia la disposición de los participantes para implementar nuevas estrategias en sus aulas y reflexionar críticamente sobre sus resultados.

Para medir estos avances se empleó una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. El análisis de los discursos producidos durante los conversatorios permitió identificar los cambios en las concepciones de los participantes sobre la docencia. La elaboración de perfiles de docentes líderes y el seguimiento de la implementación de proyectos de aula proporcionaron evidencia de la aplicación de los conocimientos adquiridos en contextos reales. Estos hallazgos sugieren que los conversatorios cumplieron con su objetivo de promover el desarrollo profesional docente, es decir, fomentaron la reflexión crítica sobre la práctica educativa y equiparon a los futuros docentes con las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de la educación contemporánea. Como se observa, los conversatorios no solo transmitieron conocimientos teóricos, también propiciaron un proceso de transformación pedagógica en los participantes, quienes demostraron un mayor empoderamiento y autonomía para innovar en sus prácticas docentes.

Los cuatro conversatorios realizados se diseñaron con el propósito de ofrecer espacios de reflexión y aprendizaje colaborativo entre los docentes en formación y en ejercicio, y los resultados evidencian que se lograron los objetivos propuestos. Los participantes demostraron un profundo interés en temáticas como la pedagogía por proyectos, el liderazgo docente y la mediación literaria. Estos espacios de diálogo permitieron enriquecer sus prácticas pedagógicas y fortalecer sus competencias profesionales. Sin embargo, es fundamental destacar que el impacto de estos conversatorios trasciende la mera adquisición de conocimientos teóricos. Se observó un cambio en las actitudes y creencias de los participantes, quienes manifestaron un mayor compromiso con la innovación educativa y con el desarrollo de aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Reflexiones y aprendizajes

Los conversatorios llevados a cabo no solo demostraron ser un catalizador de cambios significativos en las prácticas pedagógicas de los docentes participantes, en estas experiencias se evidenció el intercambio de conocimientos que, en un ambiente de colaboración, no solo ha fomentado

una profunda reflexión sobre la propia práctica docente, también ha ayudado a desarrollar un ejercicio fundamental a través del cual el docente reflexiona y comprende su saber pedagógico en pro de la edificación del conocimiento con el uso de estrategias, ejercicios, recursos, actividades y técnicas que despierten el interés y la motivación del estudiante por el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, han enriquecido el quehacer pedagógico y la construcción de experiencias significativas que brindan un desarrollo integral en el estudiante. Al sumergirse en teorías pedagógicas contemporáneas y al compartir sus desafíos y logros, los educadores adquirieron nuevas herramientas para diseñar propuestas de enseñanza más pertinentes y significativas para sus estudiantes. La construcción de comunidades de práctica fortaleció el sentido de pertenencia y facilitó un ambiente de aprendizaje continuo, en el que los docentes se sintieron motivados a innovar y a buscar soluciones creativas para los desafíos que enfrentaban en sus aulas. La implementación de estrategias metodológicas más diversas y una mayor atención a la diversidad de los estudiantes fueron solo algunas de las evidencias del impacto positivo de estos encuentros.

Si bien los resultados obtenidos son alentadores, es importante identificar áreas de mejora para optimizar el impacto de futuros conversatorios. Una de las principales limitaciones identificadas fue la dificultad para garantizar la participación continua de todos los docentes, especialmente la de aquellos que se encontraban en zonas remotas. Además, se observó la necesidad de profundizar en la evaluación del impacto a largo plazo de los conversatorios, tanto del desempeño de los docentes como de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Para futuras implementaciones se sugiere fortalecer la articulación con las instituciones educativas locales, a fin de integrar los contenidos de los conversatorios en los planes de estudio y en las actividades de formación continua. Asimismo, es fundamental explorar nuevas tecnologías y herramientas digitales no solo para facilitar la participación y el seguimiento de los docentes, sino también para ampliar el alcance de estos espacios de diálogo y reflexión.

Para replicar exitosamente esta experiencia de conversatorios pedagógicos, es fundamental considerar la diversidad de participantes. Los estudiantes de prácticas pedagógicas se beneficiarán de espacios donde puedan compartir sus primeras experiencias y recibir retroalimentación de docentes experimentados. Los estudiantes de primeros semestres y de semilleros de investigación encontrarán en estos encuentros un puente entre la teoría y la práctica a través del cual podrán enriquecer su formación inicial. Los docentes en ejercicio, por su parte, podrán actualizar sus conocimientos y compartir buenas prácticas con colegas de diferentes instituciones. Para involucrar a todos estos actores es importante diseñar actividades que promuevan la colaboración y el aprendizaje mutuo, como la creación de grupos de trabajo heterogéneos o la realización de proyectos colaborativos. Además, para garantizar la sostenibilidad de la iniciativa y su impacto en el sistema educativo es fundamental contar con el apoyo de las instituciones educativas y de organismos como el ICBF.

La evaluación del impacto de los conversatorios debe ser integral y considerar diferentes dimensiones. Además de medir los cambios en los conocimientos y las prácticas de los docentes, es importante evaluar el impacto en las relaciones interpersonales en el clima escolar y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se pueden utilizar diversas herramientas, como encuestas, entrevistas, observaciones de aula y análisis de producciones de los estudiantes. Los resultados de la evaluación deben ser difundidos a toda la comunidad educativa para visibilizar el impacto de la iniciativa y fomentar su replicabilidad. Asimismo, se requiere la creación de comunidades de práctica sólidas, donde los participantes puedan seguir colaborando y aprendiendo

unos de otros después de finalizar los conversatorios. Estas comunidades pueden ser virtuales o presenciales, y pueden estar basadas en intereses comunes o en proyectos específicos.

Conclusión

Los conversatorios pedagógicos implementados en la Amazonía Orinoquía han demostrado ser una estrategia eficaz para fomentar la innovación educativa y el desarrollo profesional docente. Al promover el intercambio de experiencias, la reflexión crítica y la colaboración entre diversos actores del sistema educativo, estos encuentros han contribuido a enriquecer las prácticas pedagógicas y a mejorar la calidad de la educación en la región. Esta experiencia pionera ofrece valiosas lecciones para el campo de la pedagogía. En primer lugar, subraya la importancia de crear espacios de diálogo y reflexión en los cuales los docentes puedan compartir sus conocimientos y experiencias. En segundo lugar, evidencia el papel fundamental de las comunidades de práctica en el desarrollo profesional docente. Y, en tercer lugar, demuestra que la formación continua debe ser un proceso dinámico y colaborativo, que se adapte a las necesidades y contextos específicos de cada región.

Los resultados obtenidos en estos conversatorios abren un abanico de posibilidades para futuras investigaciones en el campo de la formación docente y la innovación educativa. Sería de gran interés profundizar en un estudio longitudinal que permita evaluar el impacto a largo plazo de estos encuentros en el desarrollo profesional de los docentes participantes, así como en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Esto implicaría diseñar instrumentos de seguimiento que permitan rastrear los cambios en las prácticas pedagógicas, las actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje, y los logros de los estudiantes a lo largo del tiempo. Asimismo, resulta esencial explorar la replicabilidad de esta experiencia en otros contextos educativos, tanto a nivel nacional como internacional. Adaptar este modelo a diferentes realidades socioculturales y educativas permitiría identificar factores clave para su éxito y obtener evidencia empírica sobre su efectividad en la mejora de la calidad educativa. Además, sería enriquecedor comparar los resultados obtenidos en diversos contextos para identificar patrones y tendencias que puedan informar el diseño de políticas públicas y programas de formación docente más efectivos.

Referencias

Fabry, A., Barblett, L. y Knaus, M. (2022). El papel de los líderes pedagógicos de la primera infancia en las escuelas: liderar el cambio para la mejora continua. *Australasian Journal of Early Childhood, 47*(4), 275-288. https://doi.org/10.1177/18369391221130788

Hernández. I. (2021). The Teacher as a Social Transformer. *Psychosozial, 44*(2), 92-102. https://doi.org/10.30820/0171-3434-2021-2-92



Working Papers
ECEDU

Integración del apoyo emocional y académico: el impacto de los vínculos afectivos entre padres de familia o cuidadores y niños en el desarrollo integral infantil

Integración del apoyo emocional y académico: el impacto de los vínculos afectivos entre padres de familia o cuidadores y niños en el desarrollo integral infantil

Integrating Emotional and Academic Support: The Impact of Affective Bonds between Parents or Caregivers and Children on Comprehensive Child Development

Autores:
Dolly Jinneth Tenjo Chocontá [1]
Ana Lucia Zambrano Nossa [2]
Carmen Alejandra Gutiérrez Ibáñez [3]
Ednna Milena Vega Bolívar[4]

Recibido: junio 2024
Aprobado: noviembre 2024
Publicado: junio 2025

Resumen

El impacto del acompañamiento familiar en el desarrollo y el aprendizaje de los niños se analizan en este documento derivado del proyecto de investigación "Fortalecimiento de vínculos afectivos entre padres e hijos mediante experiencias lúdicas para mejorar el rendimiento académico de niños y niñas de grado primero". Se examinaron métodos efectivos que, a través de la colaboración entre el aula y el entorno familiar o cuidadores, pueden mejorar el rendimiento académico durante el período 2022-2023

Palabras clave: vínculos afectivos; desarrollo integral; emociones; juego.

Abstract

The impact of family accompaniment on children's development and learning is discussed in this article derived from the research project “Strengthening Affective bonds between Parents and Children through Recreational Experiences to improve the Academic Performance of First Grade Children”. It examined effective

[1] Egresada vinculada al Semillero de Investigación en Educación y Desarrollo Humano Integral. Correo electrónico: djtenjoc@unadvirtual.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-5699-8522?lang=en

[2] Egresada vinculada al Semillero de Investigación en Educación y Desarrollo Humano Integral. Correo electrónico: alzambranon@unadvirtual.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6820-3986

[3] Monitora en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y estudiante de maestría vinculada al Semillero de Investigación en Educación y Desarrollo Humano Integral. Correo electrónico: cagutierrezi@unadvirtual.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9945-7712

[4] Docente de la Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) e investigadora vinculada al Semillero de Investigación en Educación y Desarrollo Humano Integral. Correo electrónico: ednna.vega@unad.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1837-7378

methods that, through collaboration between the classroom and the family environment or caregivers, can improve academic performance during the 2022- 2023 period.

Keywords: Bonding; Comprehensive Development; Emotions; Playing.

Introducción

El impacto del acompañamiento familiar en el desarrollo y el aprendizaje de los niños se analiza en el capítulo actual del proyecto de investigación "Fortalecimiento de vínculos afectivos entre padres e hijos mediante experiencias lúdicas para mejorar el rendimiento académico de niños y niñas de grado primero". Se examinaron métodos efectivos que, a través de la colaboración entre el aula y el entorno familiar o cuidadores, pudieran mejorar el rendimiento académico durante el período 2022-2023. A pesar de que las coautoras del estudio no se enfocaron únicamente en este tema, sus proyectos, creados y desarrollados durante la práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), están vinculados con el tema al experimentar la experiencia y evidenciar cómo se brindó en cada caso el acompañamiento familiar o del cuidador y los efectos de esto en los niños.

Dos de las tres experiencias pedagógicas tuvieron lugar en la Institución Educativa Álvaro González Santana; la tercera, en el Colegio La Presentación de Duitama, durante el año académico 2022-2023. Dolly, Ana Lucía y Carmen crearon estrategias que, como parte de su capacitación, enfrentaron el reto de equilibrar los conocimientos teóricos con la realidad del salón de clases. Su práctica incluyó la creación de actividades basadas en el juego, el arte y la literatura para estudiantes de grado primero, con el propósito de impulsar el progreso académico y promover, a través de sus diversas perspectivas, el bienestar emocional de los niños.

El objetivo principal de la experiencia pedagógica que orientó este capítulo fue incorporar el apoyo académico y emocional, destacando el valor de la participación activa de las familias en el proceso educativo. La cooperación entre padres y docentes tenía como objetivo mejorar el rendimiento académico y la estabilidad emocional de los alumnos y crear un ambiente de aprendizaje positivo. Debido a que la participación afectuosa de los padres puede cambiar significativamente la experiencia educativa de los niños, la práctica demostró que un enfoque equilibrado entre el conocimiento y el apoyo emocional es esencial para el desarrollo integral de los niños. Por lo tanto, el propósito general del proyecto es fortalecer los lazos afectivos entre padres e hijos mediante la creación de experiencias basadas en el juego para favorecer el rendimiento académico de los niños y niñas de grado primero de la Institución Educativa Álvaro González Santana.

Iniciativas Educativas Innovadoras

En la educación, la innovación y la adaptación a las necesidades de los alumnos son fundamentales para un desarrollo completo y efectivo. Por esta razón, se toman en este capítulo tres proyectos pedagógicos diferentes, aunque cada uno tiene un enfoque diferente en sus metodologías y estrategias. El apoyo desde el hogar es fundamental para el desarrollo integral y el progreso académico de los alumnos, ya que no replicar en casa lo que se ve en el aula disminuye los procesos y, por ende, el fortalecimiento de su desarrollo integral.

Se llevó a cabo un proyecto educativo llamado "Fortalecimiento de la relación afectiva entre padres e hijos a través de la creación de experiencias basadas en el juego para mejorar el rendimiento académico de los alumnos y alumnas de primer grado". El motivo por el cual se creó este proyecto fue la falta de participación de los padres en el proceso educativo para abordar el bajo rendimiento académico de los alumnos. Los padres y cuidadores que viven en la ciudad de Sogamoso, Boyacá, en los estratos 1 y 2, llevan a cabo diversas labores durante el día, lo que les limita el tiempo de calidad que pueden dedicar a sus hijos. Este contexto particular enfatiza la importancia de fortalecer los lazos afectivos entre padres e hijos a través del juego, con el fin de crear espacios de apoyo y colaboración que beneficie el aprendizaje de los estudiantes. La pregunta problema que orientó el proyecto fue: ¿cómo fortalecer vínculos afectivos entre padres e hijos a partir del desarrollo de experiencias fundamentadas en el juego, para motivar el acompañamiento y el rendimiento académico de los niños y niñas de grado primero de la Institución Educativa Álvaro González Santana? Esta pregunta guio el desarrollo e implementación del proyecto, con el propósito de encontrar soluciones efectivas para mejorar el involucramiento de los padres o cuidadores y, por ende, el rendimiento académico de los estudiantes.

En la Institución Educativa Álvaro González Santana, el proyecto se creó para mejorar los lazos afectivos entre padres e hijos y el rendimiento académico, y tenía como objetivo principal crear y desarrollar experiencias basadas en el juego, que permitieran fortalecer el apoyo y la motivación de los alumnos. Dentro del ejercicio se propuso desarrollar actividades lúdicas que fomentaran una colaboración activa entre la familia y la escuela. También se reconoció el impacto de estas experiencias en el ámbito educativo y familiar, evaluando cómo contribuyeron a la consecución de los objetivos establecidos, los cuales guiaron el proyecto y aportaron una base sólida para medir y analizar su éxito, evaluando de forma comprensiva y crítica el impacto y la efectividad de las estrategias, y sirvieron como guía para la ejecución y evaluación de la experiencia.

Figura 1.

Soporte fotográfico de la experiencia



Nota. La fotografía presenta el desarrollo de una de las experiencias aplicadas, Tenjo (2023)

Métodos de intervención

El desarrollo del proyecto de acción pedagógica se basó en varios aspectos claves de la investigación, que se reforzaron y contribuyeron significativamente al proceso. El método cualitativo se utilizó para recopilar información detallada para comprender y explicar el fenómeno estudiado. Este enfoque se basa en una descripción detallada del fenómeno utilizando métodos y técnicas que se derivan de sus fundamentos epistémicos, como la hermenéutica, la fenomenología y el método inductivo, según Sánchez (2019).

La investigación acción participante, que se centra en la observación para identificar problemas y proponer soluciones, fue el diseño que se utilizó. Colmenares y Piñero (2008) resaltan que la investigación acción es una metodología beneficiosa porque aumenta el conocimiento y ofrece soluciones concretas a los problemas planteados por los participantes. Aquí los sujetos participan activamente en cada etapa del proceso investigativo y contribuyen a las reflexiones y soluciones que se derivan de este ciclo continuo.

Durante la experiencia se implementaron estrategias pedagógicas para fortalecer las relaciones afectivas entre padres e hijos y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de grado primero de la institución educativa Álvaro González Santana mediante el uso del juego como herramienta esencial de aprendizaje, y se reconoció su relevancia para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños. Según Vygotsky, el juego actúa como un potenciador de habilidades fundamentales para la vida en sociedad (Montoya Palacio et al., 2012); mientras que Winnicott lo considera una experiencia creadora que configura la identidad y las relaciones con el mundo (Documento 22 del MEN, 2014).

En este punto es relevante hablar sobre cómo el acompañar y apoyar el proceso escolar de los niños, aporta en gran manera a su desarrollo integral, tomando en cuenta que en este ejercicio los padres deben ser agentes activos y presentes para conseguir que los vínculos afectivos entre la familia se fortalezcan y se reconozca el valor del aprendizaje. Esto posibilitará, desde la visión del niño, a identificarse en un rol más importante en el hogar, lo cual aporta a su autoestima y motivación para aprender. El "efecto familia" subraya la importancia del aporte y la presencia de los padres en el proceso escolar como un factor determinante en los rendimientos académicos, y desafía a las escuelas a crear condiciones que faciliten una alianza efectiva con las familias y la comunidad (Romagnoli & Gallardo, 2008, p. 2).

Es importante que los familiares o cuidadores se den cuenta y comprendan la importancia del papel del niño como estudiante en su proceso, porque de esta manera el niño encontrará más significado en su proceso y la participación activa ayuda a crear un ambiente de aprendizaje más estable. Es enriquecimiento, incluyendo evaluación de los logros del niño, apoyo emocional y académico constante y comunicación ininterrumpida con los maestros, porque cuando las familias y las escuelas trabajan juntas de manera efectiva, se forma una red de apoyo que promueve el desarrollo de habilidades, valores y conocimientos. Crecimiento equilibrado gestionado por el Ministerio de Educación Nacional (2014) el cual desde su componente familia, comunidad y redes sociales presenta la familia, como pieza clave en el desarrollo de sus hijos e hijas. Esta sinergia entre el hogar y la escuela no solo mejora el rendimiento académico, también contribuye al desarrollo de competencias sociales y emocionales esenciales para el futuro del niño.

La formación integral de un niño es un proceso compartido entre la escuela y el hogar, donde ambas partes desempeñan un papel fundamental. Sin embargo, algunas familias o cuidadores

asumen erróneamente que la responsabilidad recae exclusivamente en el establecimiento educativo, cuando la realidad es que la escuela y el hogar deben trabajar juntos para potenciar el desarrollo del niño. Mientras la escuela brinda conocimientos académicos y fomenta habilidades sociales y valores, la familia debe reforzar estos aprendizajes y proporcionar un entorno de apoyo, guía y amor. De esta manera el niño puede desarrollarse integralmente, ya que su formación no solo se da en el aula, sino también en el día a día del hogar, donde se moldean valores, actitudes y comportamientos. Delegar toda la responsabilidad en la escuela limita el potencial de desarrollo del niño, por lo que es esencial una colaboración estrecha entre la escuela y el hogar.

Por lo anterior, se hizo importante pensar en estrategias pedagógicas que aportaran al objetivo propuesto desde el proyecto y que lograran adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes y al contexto educativo, por lo que se priorizó el uso de métodos lúdicos, que facilitara el aprendizaje mediante la interacción y exploración. Entre las experiencias implementadas se incluyeron actividades como "Ruleta de emociones," "El enojo y yo," "Rompecabezas," e "Inteligencia emocional," que ayudaron a los niños a desarrollar habilidades de control emocional, autoestima y razonamiento crítico; además, se utilizaron juegos como "Adivinando por medio de pistas" y "Parejas a la mitad" para fomentar la creatividad y el trabajo en equipo.

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) también jugó un papel crucial en la adaptación de las tareas escolares; estas se emplearon para apoyar la planeación y aplicación de estrategias lúdicas, haciendo las actividades más accesibles y atractivas para los niños. El uso de herramientas digitales y aplicaciones educativas facilitó un aprendizaje interactivo y personalizado. Además, la inclusión de recursos innovadores, como *kamishibai*, cuentos, canciones y cortometrajes enriqueció la experiencia educativa, pues promovió una participación activa de los estudiantes y su familia.

Al reflexionar sobre cómo llevar este ejercicio a casa surge el juego de roles en el que el niño actúa en su hogar como el profesor y desarrolla los juegos en casa. Ello fue encontrado como una estrategia efectiva, pues no solo moviliza el ejercicio desarrollado en el aula hacia el entorno familiar, también facilita una conexión más profunda entre los niños y sus padres o cuidadores, con lo cual se crea un espacio para el entendimiento mutuo, la empatía, el fortalecimiento de la relación afectiva y, por supuesto, para aportar en los aprendizajes brindados en el aula.

Es así como la participación activa desde la familia o cuidador es guiada desde un ejercicio compartido desde el aula, el cual pretende provocar un deber escolar en el niño y posibilitar el uso de su responsabilidad, lo cual es fundamental en su proceso de desarrollo integral. Por esta razón se prioriza desde los primeros años de escolaridad, ya que juega un papel crucial como ejercicio de apoyo activo desde el hogar; de esta manera se logra involucrar al niño en comprender la importancia de su rol en el ámbito familiar y el fortalecer su confianza al solicitar apoyo tanto en las tareas escolares como en el desarrollo de otras habilidades. Al participar en la realización de tareas o deberes escolares, el niño refuerza y practica las habilidades académicas adquiridas, fomenta la formación de buenos hábitos de estudio y disciplina y desarrolla su creatividad e iniciativa; además, las tareas o deberes escolares motivan al niño a investigar y planificar, fortalecen su capacidad para trabajar en equipo y promueven su responsabilidad, autonomía y autoestima.

En cuanto a los docentes, las tareas ofrecen beneficios significativos al conectar el aprendizaje en el aula con la práctica en casa, facilitar la adaptación socio-afectiva del alumno, mejorar el diagnóstico del proceso educativo y permitirles identificar y apoyar talentos individuales. Asimismo,

las tareas escolares sirven como un medio efectivo para fortalecer la comunicación entre maestros y padres, proporcionando una visión clara del tipo de apoyo que los padres brindan a sus hijos.

De acuerdo con Becerra (citado en Díaz Masmuta & Vargas Rosero, 2021), en Colombia, durante la segunda mitad del siglo XX, las tareas escolares han sido abordadas como un problema desde diversas perspectivas pedagógicas. En la escuela tradicional, se consideraban un conjunto de actividades impuestas; en la escuela activa, parte de un proceso investigativo; en la tecnología educativa, una herramienta de control conductual; finalmente, el constructivismo las percibe como un conjunto de actividades con significado.

Tradicionalmente, las tareas escolares han sido percibidas como ejercicios monótonos, extensos y a menudo complejos, que no siempre resuenan con las necesidades y habilidades de los niños de las nuevas generaciones, las tareas o deberes escolares. Frecuentemente diseñadas bajo un enfoque que no considera el dinamismo de la era digital, pueden resultar aburridas y poco atractivas para los estudiantes en la actualidad, ya que lo enviado a casa suele ser repetir el ejercicio realizado en clase. Esto proviene de una metodología tradicional, por lo que carece de innovación y no reconoce los intereses reales de los niños, acostumbrados a interactuar con tecnologías avanzadas y métodos de aprendizaje más innovadores. Esta desconexión entre estas prácticas tradicionales y las expectativas actuales de los niños subraya la necesidad de adaptar las tareas escolares a los tiempos contemporáneos, incorporando herramientas y metodologías más actuales, lo cual fue uno de los objetivos del proyecto, ya que desde este punto sería posible interesar a niños y padres de familia o cuidadores.

Tomando en cuenta lo anterior, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las tareas escolares puede ofrecer un apoyo significativo en el desarrollo y aprendizaje de los niños, el uso de aplicaciones educativas y herramientas digitales no solo hace las tareas más interesantes y accesibles, también facilita un aprendizaje más interactivo y personalizado. Además, el uso de juegos y actividades planificadas en familia juega un papel crucial en este proceso, pues estas actividades, además de ayudar a aliviar el estrés y las emociones, facilitan el control emocional, promueven la autoestima y contribuyen al desarrollo de habilidades de razonamiento, amor propio y pensamiento crítico en los niños.

Incluir a los padres en el proceso de tareas escolares y emplear estrategias lúdicas en el hogar puede fortalecer el apoyo y la colaboración entre la familia y la escuela, y esta colaboración no solo asegura que los niños se sientan valorados y seguros, también mejora su experiencia educativa general. Además, los juegos intencionados y bien planeados no solo alivian las emociones y facilita el control emocional, también contribuyen al desarrollo integral de los niños, promoviendo su felicidad, autoestima y capacidad para enfrentar situaciones complejas con independencia. De esta manera, se favorece un ambiente de aprendizaje más equilibrado y positivo tanto en el hogar como en la escuela.

Desarrollo y ejecución

La descripción cronológica estuvo conformada por cuatro fases, desarrolladas de la siguiente manera: en de la primera fase se identificó una problemática que radica en el bajo rendimiento académico de los niños y niñas por falta de apoyo y acompañamiento por parte de los padres de familia; la segunda dio inicio el diseño del proyecto de acción pedagógica, en ella se planificaron

e implementaron experiencias de aprendizaje fundamentadas en el juego y el manejo de emociones. La tercera fase implicó un aumento en la aplicación de dichas experiencias, en las cuales se involucró a las familias como actores directos del proceso del grupo focal. Por último, en la cuarta fase se continuó con el desarrollo de experiencias y se valoró el proceso de cada estudiante a nivel académico y emocional; además, se aplicaron tres instrumentos evaluativos que permitieron evidenciar resultados satisfactorios y un avance en la vida académica de los estudiantes, esto sustentado a partir de las voces de los actores.

Figura 2.

Soporte fotográfico de la experiencia



Nota: la fotografía presenta el desarrollo de una de las experiencias aplicadas.

El involucrarse en las vivencias de los niños y niñas como docente en formación es un reto, pues poco a poco te conviertes en un apoyo, refugio y, de cierta manera, en un cómplice de las conversaciones y anécdotas que día a día surgen con cada alumno. Es ahí donde inicias con la indagación e investigación que permita apoyar correctamente dichas acciones, es decir, debes tener una postura crítica y reflexiva que aporte en la orientación de cada situación, por eso cuando un niño o niña se acerca a ti para contarte lo que siente y piensa, ello es un síntoma de que necesita apoyo y de que confía en que tú puedes serlo. La docencia no solo está en impartir conocimiento y administrar normas dichas detrás de un escritorio, la docencia va más allá: es ser resiliente, crítico y ponerte en la posición de los niños y niñas, escucharlos, orientarlos y, sobre todo, despertar la confianza y seguridad que no obtienen en casa.

Durante esta experiencia de práctica pedagógica surgieron situaciones diversas y complejas, especialmente una de ellas me sacó de mi zona de confort y me llevó a pensar en la importancia del apoyo de padres de familia o cuidadores. Esto ya que la relación con los padres de familia era compleja, y por ende, entablar una conversación amena con ellos no era muy fructífero, pues lo estados de ánimo eran fuertes en vocabulario, tratos y acciones descorteses, que de cierta manera afectaron emocionalmente, en su momento mi rol como docente en práctica y frente a la visión que tenía sobre la profesión, ya que no había identificado la importancia de esta red de apoyo.

Inicialmente fue todo un reto, sin embargo, con constancia, dedicación, compromiso y responsabilidad logré sacar adelante el proceso y aportar a la vida de los niños desde sus diferentes vivencias; quienes llevan necesidades conjuntas de acompañamiento de sus familias. A partir de esto sé identificó que anímicamente necesitan de espacios en los que puedan expresarse libremente y comentar sus emociones, así que una de las mejores herramientas que pude implementar fue el juego, pues este ayuda a sacar aquello que afecta, aunque de una manera divertida. Así que se dio inicio en este camino, en el que inicialmente se observó y escuchó a cada uno de los estudiantes, pues esto permitía descubrir qué podía hacer para apoyarles. Dentro de las planeaciones empecé a incluir a los padres de familia en la actividades, las cuales guiaban, de cierta manera, en su desarrollo y con su apoyo, de lo que surgió un interrogante

¿Cómo hacer que estas actividades en casa no fueran las tradicionales tareas y que se tomaran de manera imperceptible por parte de los padres de familia o cuidadores? Es así que se pensó en el juego, en una estrategia que permitiera propiciar el apoyo desde casa mediante espacios que fortalecieran los vínculos afectivos por medio del desarrollo de experiencias fundamentadas en el juego. Por ello se diseñaron algunos, como: “la ruleta de la emociones, lotería de las emociones, ¿Quién eres, quién soy?, rompecabezas, saca-piojos, árbol de valores, el ovillo afectivo, diálogo reflexión, el enojo y yo, la golosa de emociones, entre otros. Estos me permitieron unir familias, pues cada estudiante debía relatar lo aprendido en cada experiencia, llevar su propio juego y jugarlo con los padres de familia o cuidadores, para al día siguiente relatar la experiencia frente a sus compañeros. Fue muy satisfactorio escuchar cómo se divirtieron y lo especial que se sintieron al tener la atención de sus padres.

Al tener este avance surgieron espacios de calidad en los que ocurrían diversas situaciones; cabe mencionar una en la que se dio un espacio de risas insaciables, pues en una de las actividades realizadas con los niños y niñas consistía en que debían narrar a sus padres sobre las emociones y escuchar sus opiniones. Seguidamente, debían representar gestualmente cada emoción y tomarse fotos, que luego imprimieron y llevaron al colegio, en el aula formamos entre todos un collage, nos divertimos mucho porque observábamos cada una de la fotos y sobre todo la tristeza, el enojo y la alegría llamaban más la atención porque sus caras eran demasiado graciosas, incluso ellos hacían comparaciones e intentaban imitarlas, lo cual causaba mucha risa. Lo más impactante se dio a la hora de la salida, porque no me imaginé que los padres estarían con la expectativa de saber qué habíamos hecho con las fotos, de modo que se acercaron y me preguntaron. Cuando los niños escucharon, inmediatamente comentaron a sus padres y ellos se reían haciendo comentarios como: ¡Qué vergüenza nosotros en esas fotos! Algunos manifestaron que les había sido un poco difícil hacer la mímica, sin embargo, hicieron su mayor esfuerzo por tener un espacio ameno junto a sus hijos; el collage fue puesto en el salón y yo les decía diariamente a los estudiantes “no olviden que sus papás los están viendo, así que pórtense bien” y esto era gracioso para ellos.

Estos enriquecedores espacios se fueron fortaleciendo al tener en cuenta las voces de los niños, pues esto conducía a la realización de las siguientes experiencias, la idea era vincular a los padres de familia o cuidadores, de tal manera que se pudieran suplir las carencias existentes a nivel emocional en los niños y de esta manera conseguir avanzar en su rendimiento académico, pues se identificó que estos son dos factores que deben ir de la mano, porque si un niño o niña no está bien emocionalmente, su formación académica será inestable, pues la frustración, inseguridad, desmotivación y miedo con que llegan al aula perjudica enormemente sus capacidades y habilidades de aprendizaje, lo cual, desde la labor docente, se debe captar y apoyar para que realmente se esté propiciando desarrollo integral.

Cuando el tiempo hubo transcurrido y se observó que había sido significativo, que había logrado gestionar sus emociones y que ellos habían aprendido sobre ellas, fue satisfactorio el impacto significativo. Un niño que en su hogar ha sido motivado, apoyado y acompañado en su proceso, al llegar al aula se presenta como un sujeto que gestiona sus emociones, y esto se logra reconocer al ver rostros de felicidad, al notar el diálogo en la resolución de conflictos, el escuchar al otro, mayores espacios de tranquilidad y, muy importante, la empatía entre ellos, y como fruto de esto, el avance en el rendimiento académico. Un número significativo de padres aceptaron conscientemente su falencia y no solo prometieron un cambio, también manifestaron la importancia de sus hijos para ellos, y esto empezó a reflejarse en las actitudes y comportamientos de los niños y niñas. Finalmente, fue emocionante ver cómo la actitud de los padres empezó cambiar frente a la presencia de aquella practicante en el aula, ahora se le tenía presente e incluso la buscaban para preguntar por sus hijos o para que les apoyara con refuerzos extraclase y, de vez en cuando, para brindar detalles sencillos pero significativos, tanto de padres o cuidadores como de los niños, en señal de agradecimiento. Aquí también fue indispensable el apoyo de la docente titular, pues es quien brinda confianza y aporta de su conocimiento para enriquecer la práctica, y por todo esto es posible decir que el maestro se hace en el aula, se forma y se evalúa en la práctica, donde saca avante diversidad de generaciones que exigen el indagar e identificar posibles soluciones para aportar en la construcción de su vida en general, pues los niños necesitan constantemente de un docente con alta calidad humana, lo que hará la diferencia.

Resultados y evaluación

Durante el desarrollo del proyecto de acción pedagógica se diseñaron e implementaron diferentes estrategias mediadas por el juego, todas con el fin de mitigar la problemática identificada en el aula con los estudiantes de grado primero. Estas estrategias, abordadas desde la aplicación de experiencias de aprendizaje, obtuvieron los siguientes resultados:

- Los juegos motivaron el interés de los niños por participar, captaron toda su atención desde el comienzo hasta el final de cada experiencia, en un ambiente acogedor, positivo, divertido y entusiasta, lo que favoreció su disposición para el aprendizaje y no solo fomentó el compañerismo para realizar actividades grupales, y contribuyó al desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, también mejoró la comunicación entre pares y aportó también a la resolución de problemas.
- La aplicación del juego en el aula contribuyó a un clima positivo, ya que aporta significativamente al proceso educativo y aumenta el rendimiento académico beneficiando tanto a estudiantes como a docentes, pues se observa una participación activa, se desarrollan habilidades cognitivas específicas como la memoria, la atención y el pensamiento crítico, al mismo tiempo que se fortalecen interacciones y se aporta al desarrollo integral de los estudiantes.
- Estas estrategias mediadas por el juego no solo se llevaron a cabo en la institución educativa, también se extendieron en el entorno donde los niños tomaron el rol de docentes, quienes en sus hogares desarrollaron las estrategias con los padres consiguiendo de esta manera la integración familiar involucrándolos en el desarrollo de los juegos. Esto contribuyó al aprendizaje, reforzó contenido educativo y fortaleció lazos afectivos entre padres e hijos mediante la participación conjunta; estas interacciones logradas a través del juego crean espacios y momentos

de calidad en los que de manera imperceptible aportan en las buenas relaciones familiares, mejora en la comunicación y apoyo en el hogar.

En este espacio cabe presentar los resultados desde las voces de los estudiantes, padres de familia o cuidadores y docente titular, para que desde estas se logre comprender el impacto generado, estas se posibilitaron al implementar técnicas de recolección de información como la entrevista estructurada —aplicada tanto a padres de familia y cuidadores como a la docente titular—. Con los niños se desarrolló la técnica de grupo focal, que comenzaba con un juego, y luego se les llevó a recordar los momentos en los que fueron desarrolladas las experiencias para, de esta manera, conseguir la valoración desde sus voces.

Estudiantes:

Alejandro: “El sábado y el domingo jugué con mi mamá a la ruleta”.

Erick: “Cuando había tiempo, yo jugaba con la ruleta. A veces no comparten tiempo con nosotros, pero yo valoré ese tiempo que estuvieron conmigo.”

Darwin: “Porque nos gustó cómo hizo el rompecabezas de emociones que tú hiciste para que nosotros jugáramos y llevarlo a la casa para enseñarle a mi mamá”.

Alison: “A mí me gustó la sopa de letras porque aprendimos valores”.

Sergio: “A mí me gustaron todas, porque compartimos momentos muy lindos y chéveres”.

Padres de familia o cuidadores:

“Casi siempre es bueno compartir con los hijos, porque a un hijo cuando crezca sí le va a gustar estar con su papá y su mamá y luego van a decir ¡ay yo quisiera disfrutar los años cuando mi hijo estaba pequeño”.

“Por medio del juego los niños aprenden a forjar vínculos con los demás, a compartir, negociar y resolver conflictos”.

Docente titular:

Las actividades implementadas por la docente en formación fueron muy importantes, llamaron la atención de los niños y las niñas, pues en ellas se divirtieron y reafirmaron el aprendizaje dado en las clases.

En las actividades realizadas, los estudiantes resaltaban la importancia en los valores; los padres también reconocieron el alcance de la educación con valores y la importancia del acompañamiento de los niños para la obtención de excelentes resultados. Considero que se consiguió que los padres de familia reconocieran la importancia de la colaboración en las tareas académicas de sus hijos, ya que de esta manera se avanza satisfactoriamente en su proceso académico y se fortalecen los vínculos afectivos en sus hogares.

A partir de las voces de los sujetos presentes en el desarrollo del proyecto de acción pedagógica se puede observar un impacto positivo y significativo, pues en los diferentes testimonios del grupo

focal los participantes manifiestan que el aprendizaje no solo se da en el aula, sino también con las interacciones familiares con materiales de juego usados en clase y llevados a casa, lo que permite lograr una continuidad en el aprendizaje y mantener el interés y la motivación mientras se refuerzan contenidos educativos en espacios en que el tiempo suele ser limitado por las ocupaciones de los padres, pero de gran valor para los niños.

Por lo tanto, se puede percibir el tiempo compartido y el disfrute de los juegos como herramienta de gran valor que aporta al interés, motivación y actitud hacia el aprendizaje, a su vez fortaleciendo vínculos significativos entre procesos educativos y tiempo en familia, por lo que es fundamental que los docentes en sus planeaciones tengan en cuenta diseñar experiencias de interacción por medio del juego, incluso cuando el tiempo familiar suele ser limitado, con el fin de asegurar una participación activa para que haya un impacto positivo en las conexiones familiares y en la construcción del aprendizaje.

Finalmente, en un acercamiento inicial con los padres de familia, para implementar estrategias mediadas con el juego es necesario realizar una sensibilización sobre su importancia y beneficios, para que ellos lo reconozcan y puedan participar de forma activa.

Reflexiones y aprendizajes

La práctica pedagógica me permitió reconocer la importancia de la fundamentación teórica y cómo esta brinda posibilidades diversas al estar en el aula, ya que a partir de esta se crean estrategias, se adoptan ideas, se contemplan soluciones, etc. Todo ello influye de forma positiva en la construcción del saber pedagógico a través de la experiencia, donde se ponen a prueba los conocimientos previos, y asimismo, se enriquecen desde el observar y el participar. En este punto cabe mencionar el construir y reconstruir el saber pedagógico a partir de la experiencia, ya que el docente siempre debe permitirse avanzar y ajustarse a los diferentes contextos, permitiendo así consolidar los conocimientos previos y su validación.

Figura 3.

Soporte fotográfico de la experiencia



Nota: la fotografía presenta el desarrollo de una de las experiencias aplicadas

Frente al desarrollo de este proyecto se tomó el juego como una herramienta pedagógica fundamental desde la infancia, ya que permitió ofrecer un ambiente de aprendizaje divertido y motivador, lo cual facilitó la adquisición de conocimiento y habilidades esenciales para la vida. A través del juego los niños aprenden a interactuar con otros, a cooperar y a resolver conflictos, por lo que las experiencias se diseñaron tomando el juego como eje y considerando este como herramienta facilitadora y creadora de aprendizaje. Según el MEN (2014) "el juego es un lenguaje natural, porque es precisamente en esos momentos lúdicos en los que la niña y el niño sienten mayor necesidad de expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones y sus sentimientos" (p. 17)

A partir de lo vivido, el proceso formativo se enriquece desde el reconocer la importancia de la atención integral que deben recibir los niños; el docente no solamente debe enfocarse en lo académico, ya que los demás aspectos, como en este caso los vínculos afectivos, pueden limitar el proceso, y por esta razón cada una de las propuestas que se desarrollen en el aula deben encauzarse desde la integralidad y las necesidades observadas.

Ahora bien, en este punto también es posible hacer mención a la innovación, ya que esta va de la mano con la actualización, capacitación, investigación e incorporación de nuevas estrategias, tecnologías y recursos didácticos que el docente incorpore en el aula para llevar a cabo experiencias pedagógicas planteadas de acuerdo con las necesidades educativas y formativas de los niños, donde todos y todas sean partícipes de su proceso.

El estar inmersos en los escenarios de práctica permitió desarrollar habilidades esenciales para la labor como docente, entre las cuales está el planificar actividades de acuerdo con las necesidades de los niños y niñas, la gestión en el aula, evaluar aprendizajes y para resaltar desde los resultados obtenidos del proyecto, está el mantener una comunicación efectiva y afectiva con los niños, padres de familia o cuidadores.

Las relaciones padres de familia y docente deben llevarse bajo el respeto, el diálogo y la escucha de las opiniones, pues es indispensable el trabajo conjunto entre estas dos partes, reforzando vínculos afectivos como un medio fundamental de desarrollo integral y cumplimiento de roles para desempeñar un buen papel dentro de la sociedad, pues esta contribuye en la educación de los actores. Asimismo, las voces de los niños y niñas deben ser la base de la formación, pues desde allí podemos establecer orientaciones, respondiendo a las necesidades y escuchando opiniones que fortalecen la labor docente y aportan a nuevas ideas educativas.

La experiencia vivida durante las cuatro prácticas pedagógicas fue enriquecedora, ya que el ser partícipe en un contexto educativo real, donde se tiene interacción directa con niños, docentes, padres de familia o cuidadores y en sí en toda la comunidad educativa en general permite evidenciar realidades de las infancias y los diferentes retos que implica ser docente en sociedades cambiantes y exigentes, retos identificados al poner en juego una mirada crítica y reflexiva, que fortaleció a su vez los conocimientos adquiridos.

Por otra parte, es necesario mencionar que ser un actor activo en el aula cada día posibilita mayor libertad en la interacción con niños y docente titular, algo importante, ya que es el espacio para perder miedos o temores y reconocerse como futuro docente. Desde este rol deberá valerse de diferentes formas y en los diferentes contextos, y presentar siempre una actitud correcta frente a cada caso, el cómo dirigirse para guiar de la mejor manera el proceso, ya que desde este rol puede ser tomado como ejemplo de las futuras generaciones.

Se ha comprendido que ser docente no es permanecer tras un escritorio, implica tener la habilidad de ofrecer aprendizaje que no solo es educativo, sino que también enriquece la personalidad e identidad de los estudiantes, pues cada acción realizada puede influir positiva o negativamente en su futuro. De esto depende posibilitar a la sociedad tener líderes transformadores, autónomos e integrales; algo para lo cual es fundamental tener vocación y amor por los niños, ya que ellos reflejan lo que se enseña en el aula. Esta labor va más allá del simple cumplimiento de un currículo, un plan de trabajo o un proyecto institucional.

Como docentes en formación se avizora que hay mucho trabajo por hacer con la población infantil, y por esta razón surge la necesidad de continuar formándose en este campo, ya que nuestro sueño es impactar positivamente en la vida de los niños, no solo en su desarrollo académico, sino también promoviendo su curiosidad, crecimiento emocional y social y sus valores y motivación para aprender. Aquí cabe mencionar el fortalecer las redes de apoyo como la familia o los cuidadores, quienes deben presentar su compromiso en la formación de los niños desde el primer momento.

Recomendaciones

Promover el trabajo colaborativo entre docentes, familias y estudiantes para promover un ejercicio desde las responsabilidades y a su vez fomentar el sentido de pertenencia, abordar la labor docente desde las singularidades de los niños de acuerdo con las necesidades y características educativas.

Para fortalecer las estrategias por implementar es importante que se involucre a los padres de familia o cuidadores desde el comienzo del año escolar. Al empezar, es importante que se realice un encuentro que bien puede desarrollarse a modo de taller para sensibilizar y brindar explicación de los beneficios que otorga el acompañar activamente el proceso de sus hijos.

Importante considerar las demás actividades rectoras dentro del diseño de las experiencias, ya que, aunque en este proyecto solo se tuvo en cuenta una, es posible mejorarla al hacer presente la interacción con el medio, la literatura y el arte. De esta manera se conseguirá mayor variedad de ideas que aporten tanto a fortalecer lazos afectivos entre padres de familia o cuidadores y niños como a nivel emocional y, por supuesto, desde lo académico, forjando de esta manera niños seguros de sí mismos, que puedan aportar y replicar estas acciones en su vida en sociedad.

Emplear las diversas técnicas y estrategias de enseñanza aprendizaje vistas desde la formación moral, espiritual y emocional de los alumnos, con el fin de fortalecer los procesos académicos y de involucrar a las familias en ejercicios dinámicos que contribuyan a la formación integral y su autonomía en la cotidianidad.

Conclusiones

Es primordial que desde la atención integral que se brinda desde las instituciones educativas se tenga en cuenta el ir un poco más allá de las paredes del establecimiento y permitir pensarse en los factores que afectan el proceso de los niños, en este sentido, se resalta el valor de los vínculos afectivos entre padres de familia o cuidadores y niños, ya que a nivel emocional este espacio es

un propulsor o una limitante, por ello, las estrategias implementadas en el aula deben trascender más allá de este espacio, consiguiendo el apoyo de los padres de familia o cuidadores lo cual es de gran valor para el bienestar y desarrollo de los niños.

Cabe resaltar que dentro del ejercicio realizado en el desarrollo del proyecto como se toma el juego desde las actividades rectoras como eje para el desarrollo de las estrategias que se aplicaron, este fue un elemento primordial que logró propiciar la vinculación de los padres de familia o cuidadores, ya que posibilitó espacios calidad, en los cuales entre la diversión y risas se consiguió la unión familiar, aportar en el proceso de desarrollo emocional y aprendizaje de los niños, pues este actúa de forma imperceptible tanto para los padres de familia o cuidadores y los niños, rompiendo un poco los esquemas de las tareas tradicionales que solían ser tediosas.

Los vínculos afectivos entre padres de familia o cuidadores son de gran influencia en el estado emocional de los niños dentro el proceso escolar, lo cual juega un papel fundamental, ya que se necesita estar en un estado emocional bueno, para tener la mejor disposición en el aula y de esta manera posibilitar el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que si las emociones son positivas aumenta la motivación para que los niños aprendan. De lo contrario, si la emoción es de tristeza, disminuye la motivación y es probable que los niños no participen en el desarrollo de las actividades escolares. Por esta razón, es preponderante que los vínculos afectivos entre padres de familia o cuidadores se guíe desde un ejercicio de apoyo, comunicación y afecto, con el fin de darles seguridad y motivación, lo que promoverá en el aula su concentración, su interés por las actividades escolares, su capacidad para enfrentar retos académicos y el desarrollo de habilidades emocionales necesarias no solo para el aula, sino también para la vida.

Referencias

Colmenares, A., & Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, *14*(27), 96-114.

Díaz Masmuta, A. M., & Vargas Rosero, S. P. (2022). Concepciones del desarrollo de la tarea escolar, para un aprendizaje significativo. *Unimar, 40*(1), 76-91. https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art4

Montoya Palacio, D. M., Mora Tocora, L., Pineda Arango, A., & Rodríguez Álvarez, Z. A. (2012). Sentidos asociados al juego en los vínculos afectivos familiares. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 4, 76-92.

Romagnoli, C., & Gallardo, G. (2008). *Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Valoras UC. https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Alianza-Efectiva-Familia-Escuela_Para-promover.pdf

Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 13*(1), 101-122.



Working Papers
ECEDU

Educación en zonas rurales: lúdica como estrategia pedagógica que contribuye a favorecer el aprendizaje de los niños y de las niñas desde los aportes del proceso de las prácticas pedagógicas del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en corregimientos y veredas de los municipios de Samaná y Victoria (Caldas).

Educación en zonas rurales: lúdica como estrategia pedagógica que contribuye a favorecer el aprendizaje de los niños y de las niñas desde los aportes del proceso de las prácticas pedagógicas del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en corregimientos y veredas de los municipios de Samaná y Victoria (Caldas).

Education in Rural Areas: Recreation as a Pedagogical Strategy to Enhance Children's Learning from the Contributions of the Pedagogical Practices of the Early Childhood Education Degree Program in Rural Areas of the Municipalities of Samaná and Victoria, Caldas.

Autora:
Alix Marleny Latorre Arias [1]
Juan Camilo Coy González[2]

Recibido: junio de 2024
Aprobado: noviembre de 2024
Publicado: junio de 2025

Resumen

La sensibilidad hacia las actividades lúdicas se ubica en el campo de las actitudes, la expresión y el placer, que encierra un compromiso de entrega; se debe ofrecer posibilidades de expresión de sentimientos y valoración que permitan al niño su desarrollo integral para ser capaz de amarse a sí mismo, "de amar a los demás favoreciendo de esta manera el desarrollo de actitudes de pertenencia, autorregulación, confianza, singularidad, eficiencia, satisfacción. Del mismo modo en las actividades lúdicas, se incluye el pensamiento creativo, solución de problemas, habilidades para aliviar tensiones y ansiedades, así como la habilidad para usar herramientas y desarrollo del lenguaje" (Gómez et al., 2015, p.23).

Este documento da cuenta del trabajo realizado en las prácticas de observación en instituciones educativas rurales, donde se pudo determinar la poca implementación de actividades lúdicas en el aula, como sugiere el papel desempeñado por la docente, quien imparte e impone las actividades por realizar sin dar rienda suelta a su imaginación y capacidad creadora; práctica que provoca en el niño la falta de interés hacia la actividad escolar.

[1] Magíster en Ciencias Sociales. Universidad de Caldas. Nacionalidad: colombiana. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6485 5954 Correo electrónico: alix.latorre@unad.edu.co

[2] Estudiante Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID https://orcid.org/ 0009-0002-3762-2252 Correo electrónico: jccoyg@unadvirtual.edu.co

Palabras clave: educación rural, estrategia pedagógica, lúdica, prácticas pedagógicas, primera infancia, proceso de aprendizaje

Abstract

The response to play is located within the field of attitudes, expression, and enjoyment, which involves a commitment of dedication. It should provide opportunities for the expression of feelings and appreciation, enabling the child's holistic development, fostering self-love, the ability to love others, thus favoring the development of attitudes such as belonging, self-regulation, confidence, uniqueness, efficiency, and satisfaction. Likewise, playful activities include creative thinking, problem solving, skills to alleviate tension and anxiety, as well as the ability to use tools and language development.

This document reports on the work conducted during observation practices in rural educational institutions, where it was found that playful activities are scarcely implemented in the classroom. This is due to the role of the teacher, who imparts and imposes the activities to be carried out, without allowing space for imagination and creative capacity. Such practices result in a lack of interest in school activities among children.

Keywords: Rural Education, Pedagogical Strategy, Playful Activities, Pedagogical Practices, Early Childhood, Learning Process.

Introducción

La sensibilidad hacia las actividades lúdicas se ubica en el campo de las actitudes, la expresión y el placer, que encierra un compromiso de entrega; se debe ofrecer al niño posibilidades de expresión de sentimientos y valoración que le permitan su desarrollo integral para ser capaz de amarse a sí mismo.

El pedagogo infantil debe reconocer la sensibilidad en referencia a la expresión espontánea que hace al niño reconocer y compartir sus emociones y sentimientos; por esta y muchas razones se pretende implementar el proyecto de investigación formativa de aula la actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños y las niñas de las instituciones rurales como una experiencia enriquecedora donde ellos mismos son participantes en la elección, elaboración y realización de los diferentes actividades que los lleva al objetivo que se desea alcanzar.

En las prácticas de observación en instituciones educativas rurales se pudo determinar la poca implementación de actividades lúdicas en el aula, como sugiere el papel desempeñado por la docente, quien imparte e impone las actividades por realizar sin dar rienda suelta a su imaginación y capacidad creadora, práctica que provoca en el niño la falta de interés hacia la actividad escolar.

Esta actitud motivó el desarrollo del presente proyecto, ya que con esta comprensión lo que se quiere es visualizar la creación, en un futuro muy cercano, de estrategias pedagógicas e innovadoras dentro del marco de la educación rural. Que la actividad lúdica, como estrategia pedagógica, permita un proceso de cambio a partir de la implementación de actividades que despierten el interés y la motivación de toda la comunidad educativa, y que aporte a la determinación de la organización de las estructuras curriculares de los programas de licenciaturas en pedagogía In-

fantil, en educación Infantil, en matemáticas, en filosofía y en etnoeducación, así como en lenguas extranjeras con énfasis en inglés.

La investigación, cuyo objetivo general es comprender los aportes a la educación rural y favorecer el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas a través de la lúdica como herramienta de enseñanza desde el proceso de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del programa de Licenciatura en pedagogía infantil en corregimientos y veredas de los municipios de Samaná y Victoria (Caldas), se desarrollará haciendo uso de una metodología de tipo cualitativo, como señalan Bonilla y Rodríguez

> Los investigadores cualitativos usan el método cualitativo para captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia y es definida como un producto histórico, es decir, validada y transformada por los mismos sujetos. (1997, p. 92)

Se espera encontrar respuesta a aquellas preguntas que se plantean inicialmente, una respuesta desde la descripción de las diferentes situaciones que se presenten en el ámbito social.

La presente investigación se llevará a cabo en las instituciones educativas rurales de los corregimientos de Florencia y San Diego del municipio de Samaná y los corregimientos de Cañaveral e Isaza del municipio de Victoria (Caldas). Estos municipios están ubicados al oriente de departamento de Caldas, en la región llamada Magdalena caldense, y allí se cuenta un número significativo de estudiantes realizando su proceso de la práctica pedagógica desde el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Por ello, se concentra el esfuerzo en el desarrollo de la lúdica, para ser desarrollada en las diferentes áreas y vivencias de los niños dentro y fuera del aula; de la misma manera, se da importancia a la conciencia creadora y creativa de todo individuo; por lo mismo, la lúdica debe ser tenida en cuenta en todas las etapas del comportamiento humano, ya que fortalece las relaciones sociales.

Para el pedagogo infantil es entonces de vital importancia fortalecer y fomentar las actividades lúdicas en los niños y las niñas, así como involucrar a los demás integrantes de la comunidad educativa. El acompañamiento y respaldo que le dan estos a los niños fortalecen y reafirman los procesos de aprendizaje, pues les brindan seguridad, independencia, confianza, estabilidad; todo esto con el fin de que en un futuro sea una persona capaz de enfrentarse y transformar su medio.

Es así como se deben hacer propuestas innovadoras que permitan reconocer al niño como un ser lúdico, que fomenten la lúdica como principio que hace parte de su desarrollo total, con el fin de facilitar el desarrollo de su capacidad para discriminar y elegir y en lo que él realmente está interesado como es realizar actividades que le produzcan placer y goce.

Por consiguiente, el ejercicio de las actividades lúdicas se torna un factor muy importante para que el alumno aprenda a producir, a respetar y a ir prefigurando la vida desde la creatividad, sentido de curiosidad y de exploración propia de los niños y las niñas.

Figura 1.

Soporte gráfico de la experiencia



Nota: actividades lúdicas en niños y niñas grado primero en la Institución educativa Cañaveral, corregimiento Cañaveral, municipio Victoria (Caldas). Fotografía: Alix Latorre, 2 de mayo de 2024.

Antecedentes

La educación en las etapas de primera infancia e infancia es la base de los futuros aprendizajes, y allí se debe fundamentar la actividad lúdica, concebida como la forma natural de incorporar a los niños y las niñas en el medio que los rodea, de aprender, relacionarse con los otros, entender las normas y el funcionamiento de la sociedad a la cual pertenecen.

Del mismo modo, la lúdica es parte fundamental de este proceso de socialización, y se debe partir de los principios que rigen la educación preescolar como son: la integralidad, la participación y la lúdica, con foco en el desarrollo de las dimensiones cognitiva, comunicativa, socioafectiva, corporal, estética, ética y espiritual, con el fin de favorecer en los individuos la autoconfianza, la autonomía y la formación de la personalidad, para lo cual debe convertirse en una de las actividades recreativas y educativas primordiales. En todas las culturas se ha desarrollado esta actividad de forma natural y espontánea, pero para su estimulación se hace necesario que los docentes dinamicen espacios y tiempos idóneos para poder compartirla. A partir de la observación de prácticas y discursos pedagógicos, la revisión documental y las entrevistas informales con los actores de la comunidad educativa se logró evidenciar que en las instituciones educativas rurales existe poca estimulación hacia las actividades lúdicas por parte de la docente. Ello evidencia en los niños y niñas, por un lado, una falta de interés por aprender, poca participación, distracción y apatía en las actividades, y por otro, que les gusta aprender juegos y otras actividades más llamativas, de modo que se debe considerar los intereses y gustos de los niños y las niñas.

Adicionalmente, se han observado comportamientos y actitudes que denotan dificultades relacionadas con la afectividad: algunos niños y niñas actúan de manera asocial y evitan relacionarse con sus pares y docentes, se muestran inseguros y con semblante triste, probablemente provo-

cados desde su entorno familiar, escolar y social. Por otra parte, la participación de la familia es fundamental en los procesos de aprendizaje de sus hijos. Partiendo de que es la familia la que ejerce una poderosa influencia en la educación de los hijos, el apoyo familiar a los hijos aparece determinado por una valoración de las propias capacidades de llevarlo a cabo, pero también se asocia a las características de la familia, al contexto y a las actitudes de los docentes hacia la familia y hacia los niños. A partir de lo mencionado, varias causas influyen en el bajo rendimiento escolar en niños de preescolar, y los padres son autores fundamentales para que sus hijos alcancen un aprovechamiento deseable en las aulas. Los conflictos familiares, el trabajo, la falta de motivación y preparación que existe entre los padres impiden obtener resultados satisfactorios en los estudiantes. Ahora, en tanto que existen diferencias bien marcadas en la condición de vida de las familias según su nivel socioeconómico (mejor o peor establecido), estas condiciones de vida se ven reflejadas en la relación de los padres hacia los hijos y estos, a su vez, las reflejan en su rendimiento académico, dependiendo de si sus padres se ocupan más en la búsqueda de recursos económicos o quehaceres de la casa o de si abandonan un tiempo esas ocupaciones para platicar y ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Si bien el rendimiento escolar de los niños depende de muchos factores —como la relación con sus compañeros o la preparación de sus profesores para enseñar adecuadamente— el ambiente familiar juega un papel de suma importancia en este sentido.

El hogar es una institución natural que requiere de la dirección de los padres para orientar a sus hijos, y éstos a su vez, requieren de un orientador profesional que los apoye en la dirección familiar. La mujer, en su rol de madre, trae consigo una serie de comportamientos encaminados a cumplir funciones del hogar relacionadas con actividades de los hijos. Ahora, teniendo en cuenta que la madre pasa más tiempo con sus hijos, muchas de ellas no tienen los conocimientos para ayudar a sus hijos debido a que, en varios casos, no terminaron siquiera su educación básica; otras mamás tienen más de tres niños menores de seis años y están demasiado ocupadas en las labores domésticas, por lo cual el tiempo que les dedican a sus hijos es mínimo. Puesto que la vida laboral tiene un impacto en los roles familiares, se dan ciertos cambios en los que las tareas familiares deben redistribuirse: el esposo y los hijos participan en oficios que tradicionalmente no ejercían, aunque también muchas tareas se dejan de realizar.

Es importante resaltar el conocimiento que tienen los padres de familia hacia la lúdica, la mayoría de ellos no suelen entender por qué en sus primeras etapas de desarrollo el niño dedica tanto tiempo al juego, como le llaman al canto, a pintar, a hacer representaciones teatrales o actividades didácticas; en lugar de aprender a leer y escribir. De hecho, consideran que es una forma de ocupar el tiempo, sí, pero no de aprovecharlo de la mejor manera, y muchos otros lo ven como una pérdida de tiempo o como un entretenimiento para sus hijos, y hay quienes afirman que al preescolar solo se llevan los niños a jugar. Es así como la teoría pedagógica de hoy enfatiza la necesidad de utilizar más intensamente las actividades lúdicas como proceso educativo formal en la educación, por eso es muy importante el acompañamiento de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Otro aspecto por tener en cuenta es el nivel de escolaridad de los padres de familia, ya que hay algunos que no alcanzan a comprender la connotación que tiene dicho acompañamiento para los niños y las niñas ni conocen la manera exacta de aportarle en algo a los hijos en las tareas escolares ni la de mejorar y contribuir a que sus hijos puedan aprender de la mejor forma. Asimismo, la edad de muchos de los padres de los niños y las niñas juega un papel clave, ya que algunos de ellos, por ser demasiado jóvenes, presentan desconocimientos de algunos procesos pedagógicos y aún que las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por la docente nos aclaran cómo el tradicio-

nalismo sigue siendo, aun en la actualidad, el modelo pedagógico más usado por algunos docentes, quienes en su praxis pedagógica siguen implementando actividades.

Cabe entonces reflexionar frente a si el papel que debe tener el docente es solo transmitir conocimientos o si este debe ser un verdadero transformador, orientador, motivador y gestor de procesos de aprendizaje, de tal manera que el punto de partida sea el estado en que se encuentra el niño y la niña, y a partir de este diagnóstico, posibilitar que estos se motiven en su aprendizaje por medio de la lúdica. Es evidente que la docente, por la cantidad de contenidos que debe trabajar con los niños y el poco tiempo que hay para ello, no permite que se presenten actividades lúdicas para despertar el interés por las actividades en clase.

En consecuencia, con este proyecto de investigación se pretende comprender cuáles han sido los aportes a la educación rural de las estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil desde su proceso de formación en las prácticas pedagógicas. Lo anterior con el fin de fortalecer el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas por medio de la práctica de los juegos lúdicos y su adaptación como herramienta de enseñanza en espacios de aprendizaje de la zona de influencia, como los corregimientos y veredas de los municipios de Samaná y Victoria (Caldas). Ahora, desde las voces de las estudiantes del programa, docentes y padres de familia, se debe comprender que la lúdica es la clave fundamental en la infancia, por cuanto esta facilita que el individuo aprenda de manera placentera a desenvolverse en el entorno e internalice normas y costumbres de la sociedad a la que pertenece, para que, de esta forma, inicie su proceso de socialización e interacción con el medio.

Esta actitud es la que motiva a desarrollar el presente proyecto, ya que con esta comprensión lo que se quiere es visualizar, en futuro muy cercano, la creación de estrategias pedagógicas e innovadoras por desarrollar dentro del marco de la educación rural. El propósito es que la actividad lúdica, como estrategia pedagógica, permita un proceso de cambio a partir de la implementación de actividades que despierten el interés y la motivación de toda la comunidad educativa y que aporten a la determinación de la organización de las estructuras curriculares de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Matemáticas, Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Etnoeducación y Licenciatura en Lenguas Extranjeras, con énfasis en inglés.

El desarrollo del proyecto en mención se llevará a cabo en los corregimientos de Cañaveral e Isaza del municipio de Victoria y los corregimientos de Florencia y San Diego del municipio de Samaná (Caldas), ya que es donde tenemos mayor influencia porque hay allí un número mayor de estudiantes matriculadas en el programa de Lic. En Pedagogía Infantil. Además, hay quienes ya realizaron su proceso de prácticas estudiantiles y quienes ya son egresadas, y se espera que más adelante también se tomen como referencia estudiantes del municipio de Marquetalia. Los municipios en mención están ubicados al oriente de Caldas, en la región del Magdalena centro caldense; el municipio de Samaná es uno de los más grandes del país, pues tiene ocho corregimientos con 127 veredas a distancias considerables una de la otra. El municipio de Victoria, por su parte, tiene siete corregimientos con 24 veredas, razones por las cuales es una zona de mayor influencia donde se fomenta la educación rural, además de que las instituciones educativas ubicadas en las veredas fomentan la estrategia de escuela nueva.

La intención de desarrollar el proyecto de investigación es proponer de manera innovadora acciones educativas centradas en ofrecer a los docentes, niños y demás agentes educativos un escenario para la formación y exploración del saber a través de la formación en el arte, la estética, la

música, la danza, el juego y la sensibilidad humana. De ahí que la lúdica como principio implica un reconocimiento del niño como un ser lúdico, en tanto fortalece su personalidad; se concibe lo lúdico como la actividad fundamental en la vida. Su misión es desarrollar en el niño aquellas sensibilidades que hacen que la vida otorgue satisfacción y sea significante.

Herramientas y métodos

En esta investigación se busca comprender los aportes a la educación rural, favoreciendo el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas a través de la lúdica como herramienta de enseñanza desde el proceso de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del programa de Licenciatura en pedagogía infantil en corregimientos y veredas de los municipios de Samaná y Victoria Caldas, por tanto se puede decir que la unidad de análisis es subjetiva y a la vez externalizada porque se sustenta en la información obtenida a través de entrevistas semi estructuradas, donde se recolecta datos de los entrevistados a través de un conjunto de preguntas abiertas. Para saturar los datos, es decir, para recolectar información suficiente para entender el área de interés, este tipo de entrevista requiere una muestra relativamente grande de participantes. Otras técnicas para utilizar serán la observación participante y los registros en los diarios de campo, donde al final se realizará el respectivo análisis de la información.

Con la intención de apropiar la investigación y comprender, la presente investigación se realizará por momentos, esto obedeciendo a que se elaborará avanzando paulatina y continuamente.

La presente investigación inicialmente se llevará a cabo en las instituciones educativas de los corregimientos de Florencia y San Diego del municipio de Samaná y los corregimientos de Cañaveral e Izasa del municipio de Victoria Caldas. Estos municipios están ubicados al oriente de departamento de Caldas en la región llamada Magdaleno Centro Caldense y allí se cuenta un número significativo de estudiantes realizando su proceso de la práctica pedagógica desde el programa de Licenciatura en pedagogía Infantil.

Este proyecto es una investigación cualitativa, de manera que su metodología implicará recopilar y analizar datos no numéricos para comprender conceptos, opiniones o experiencias, así como datos sobre experiencias vividas, emociones o comportamientos, con los significados que las personas les atribuyen. Por esta razón, los resultados se expresan en palabras. Con este enfoque cualitativo se busca recoger y evaluar datos no estandarizados, tomando una muestra pequeña y no representativa con el fin de obtener una comprensión más profunda de sus criterios de decisión y de su motivación, y la metodología cualitativa, aquí adoptada, en términos de Bonilla y Rodríguez (1997) facilita el acercamiento a problemáticas sociales que ponen de manifiesto las vivencias y opiniones de los individuos para su comprensión y análisis. Por ello, esta metodología se consideró como la más pertinente teniendo en cuenta que la investigación pretende rescatar los relatos de diferentes actores familiares y sociales.

Desarrollo y ejecución

La investigación, cuyo objetivo general es comprender los aportes a la educación rural para favorecer el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas a través de la lúdica como herramienta

de enseñanza desde el proceso de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en corregimientos y veredas de los municipios de Samaná y Victoria (Caldas), se desarrollará haciendo uso de una metodología cualitativa y la hermenéutica como método, en tanto esta brinda la posibilidad a quien investiga de acercarse a la cotidianidad de "otras u otros" a través de relaciones intersubjetivas. Además, propone tanto la comprensión como la explicación de la acción humana, y en consecuencia, se puede decir que la unidad de análisis es subjetiva y a la vez externalizada, porque se sustenta en la información obtenida a través de entrevistas a semiestructuradas; se realizará por momentos, es decir, paulatinamente.

Para un primer momento se ordenarán las ideas y se aclararán las dudas que vayan surgiendo, y se sistematizarán de forma ordenada los elementos que servirán de punto de partida. Para lograrlo será preciso el sustento teórico, en tanto la revisión y el análisis de la literatura existente aportarán los insumos necesarios para orientar el proceso de investigación, solo así logrará esclarecer las inquietudes que fueron el punto de partida para esta investigación.

Esa revisión de literatura a la que hago referencia fue el punto de partida, y estos insumos se condensaron en fichas de lectura que después permitieron la elaboración del marco teórico y de los antecedentes de la investigación, posteriormente, elaboré las preguntas que sirvieron de guía para direccionar la investigación. Ya con el problema y la pregunta de investigación cualificada, procedí a la elaboración tanto de los objetivos de investigación como del método, la metodología y las técnicas por utilizar.

Ya para el trabajo de campo, en este momento se tendrá en cuenta el acercamiento a las instituciones educativas, trabajo fundamental porque permitirá una aproximación caracterizada por un intercambio de vivencias, experiencias, percepciones, etc., es decir, la *observación participante*, definida como

> una estrategia en la que el investigador se adentra; a) de forma directa; b) durante un periodo de tiempo relativamente largo en un grupo social determinado; c) tomado en su ambiente natural; d) estableciendo una relación de interacción personal con sus miembros, y e) con el fin de describir sus acciones y de comprender, mediante un proceso de identificación, sus motivaciones, (Corbetta, 2007, sp)

Posteriormente se hará registro de las observaciones en un diario de campo en el cual, de forma descriptiva, se señalarán actitudes, comportamientos y formas de expresión, lo que permitirá ampliar la información para lograr una mejor comprensión al momento de hacer el análisis. Este ejercicio inicial ayudó a identificar o establecer las preguntas claves por tener en cuenta al momento del siguiente paso: las entrevistas semiestructuradas a docentes, padres de familia y estudiantes practicantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Se dará continuidad con el análisis de la información, para este momento será necesario salir del campo y tomar distancia de nuestros informantes para iniciar una lectura comprensiva de los datos para luego pasar a la interpretación de estos. La materia prima que se utiliza son los relatos, acompañados de las observaciones, que son, en últimas, las que aportan para dar sentido a los datos. Operativamente, se realizará un balance de la información obtenida a lo largo de la investigación y se seleccionó aquella que sería fundamental para la misma. Asimismo, se realizará una lectura concienzuda de las entrevistas y se escogerán los apartes que serían tenidos en cuenta para la redacción del texto.

Para ordenar la información de las entrevistas, se identificarán las respuestas más recurrentes o las que hacían referencia a lo mismo, y para clasificar la información se utilizará la técnica del color para resaltar las respuestas al interior de cada grupo e intergrupos. Posteriormente, se agruparán los relatos de las y los informantes de tal forma que permitan hacer una lectura minuciosa de los mismos por cada categoría, con el fin de identificar aspectos recurrentes y que denotaban importancia desde los actores. Allí se identificarán las categorías emergentes, y una vez identificadas, se realizará la triangulación de los datos, que consistirá en hacer el análisis a partir de los diferentes puntos de vista las informantes. Para ordenar la información se utilizarán códigos para identificar a las y los informantes y, de esta manera, conservar su anonimato.

Finalmente, se continuará con la interpretación, que se convertirá en el momento de mayor trascendencia en la investigación, en tanto se construye el sentido con el que, de forma clara, se comunicará el significado de la experiencia para los actores en relación directa con las construcciones teóricas ya construidas. Con los resultados de la investigación se dará paso a la sustentación de los hallazgos para posteriormente hacer las conclusiones de la investigación. En este momento se precisará de la lectura minuciosa de las narrativas de las y los participantes. La intención es identificar los elementos recurrentes y establecer su relación con las categorías emergentes.

En primer lugar, se quiso identificar y analizar los factores que potencian o desfavorecen el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas por medio de la lúdica, como herramienta de enseñanza. En segundo lugar, identificar las similitudes o diferencias entre los conceptos de los informantes, estudiantes practicantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, docentes y padres de familia sobre los factores que potencian o desfavorecen el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas por medio de la lúdica, como herramienta de enseñanza. En tercer lugar, analizar y evaluar las similitudes o diferencias entre los conceptos de los informantes, estudiantes practicantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, docentes y padres de familia sobre los factores que potencian o desfavorecen el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas por medio de la lúdica como herramienta de enseñanza.

Resultados esperados

Comprender que con esta experiencia es posible revivir épocas pasadas y reconocer que hoy estamos en otro ciclo en el cual la sociedad ha cambiado circunstancialmente. Las múltiples problemáticas en el diario vivir afectan de manera inherente a las familias, al punto de que en ocasiones han erradicado de manera total sus costumbres y se han adaptado a otras formas de vida que no son las idóneas desde su sentir cultural y lúdico.

De la misma manera, esta investigación aportará a la tendencia internacional en la investigación sobre el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas por medio de la lúdica. El estudio se proyecta como de tipo microsocial, pues identifica factores inhibidores y potenciadores, y crea una duda científica que direccione a un interés macrosocial. Actualmente, el proceso de aprendizajes de los niños y las niños a través de la lúdica es un tema de debate en organizaciones que trabajan en el campo de la infancia.

La presente investigación puede servir como un punto de apoyo para las otras investigaciones y que se pueda considerar como motor que impulsa nuevas comprensiones, puesto que es un tema

de carácter muy actual, que necesita un desarrollo y un seguimiento continuo; además, se busca fortalecer los procesos de enseñanza aprendizajes en la educación rural.

Las similitudes y diferencias halladas permitirán integrar la calidad de los procesos realizados y cómo estos van tomando en las niñas y niños formas que pretenden mejorar su proceso de aprendizaje por medio de la lúdica, y que no son acciones para rechazar, sino más bien para potencializar, para que puedan cubrir a cabalidad con los procesos de formación integral a los niños, niñas y a las familias.

Contar con docentes en formación con competencias, capaces de abordar las infancias desde una perspectiva de inclusión integral y con un buen desempeño investigativo y pedagógico. Asimismo, reconocer al niño como un ser único, participativo, garante de derechos, como sujeto social y de derechos, sin segregación alguna de tipo biológico, social o cultural y comprendiendo la importancia de los aportes a la educación rural, favoreciendo el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas a través de la lúdica como herramienta de enseñanza desde el proceso de las prácticas pedagógicas.

Reflexiones y conclusiones

Entender que la lúdica es un proceso inherente al ser humano es fundamental si se quiere comprender la importancia de ofrecer espacios en los cuales los niños tengan la oportunidad de vivenciar y experimentar el aprendizaje de una manera diferente. Jiménez (1998) expone que:

> La lúdica como experiencia cultural es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensión psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana. (p.126).

Bajo esta mirada, es primordial que el niño tenga una actitud hacia la lúdica que lo lleve a indagar, curiosear, dialogar, explorar, analizar y reflexionar; acciones que son indispensables para un desarrollo personal integro. En este sentido, el maestro como agente educativo debe encargarse de acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de que plantee en las aulas actividades pensadas, reflexionadas y diseñadas de acuerdo con a las necesidades de los niños. Asimismo, entender que la lúdica hace parte de su ser es primordial para el diseño de las planeaciones. Brindar ambientes intencionados en los cuales la lúdica esté inmersa y acompañe el proceso de formación permitirá que los niños gocen, jueguen, disfruten y se deleiten mientras aprenden.

Desde otro punto de vista, Serlé et al., (2016) afirman que: “el aspecto lúdico debe estar encaminado hacia un objetivo y para lograrlo es necesario estructurar espacio, normas y procedimientos. Todos están de acuerdo con que el espectro lúdico debe promoverse y practicarse desde edades tempranas”, (p.1).

La atención que el niño recibe en edades tempranas es el punto de partida para su consolidación como un sujeto sociable que se comunica, se expresa, coopera y se integra a su entorno y a los ambientes de que se dispone, desarrolla un sinfín de habilidades y fortalece sus capacidades. Es por esto por lo que el juego es una actividad fundamental en la primera y segunda infancia,

pues, además de que el niño se entretiene y obtiene placer, está potencializando su motricidad fina y gruesa, su cognición, comunicación, socialización y afectividad, ayudando a la interacción con sus pares y con el medio que los rodea.

Por consiguiente, es fundamental comprender todos los aspectos biológicos, psicológicos y sociales que vive el niño desde su ambiente intrauterino para poder desarrollar estrategias didácticas y lúdicas pertinentes, que permitan un desarrollo apropiado de la integralidad, y es allí donde el docente toma, desde su reflexión, que todo lo que atañe al niño desde su concepción, ambiente familiar, social y cultural lo hace único y singular; cada niño es un mundo que requiere de estrategias, metodologías, modelos diferentes para ser absorbido de manera atractiva hacia su aprendizaje, desde el cual ya es partícipe con sus presaberes.

Lúdica y aprendizaje. El proceso de aprendizaje incluye adquisición, conocimientos, habilidades, valores y actitudes, y es posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia. Dicho proceso puede ser entendido a partir de diversas posturas, lo que implica que existen diferentes teorías vinculadas al hecho de aprender.

El aprendizaje humano se define como el cambio relativamente invariable de la conducta de una persona a partir del resultado de la experiencia. Este cambio es conseguido tras el establecimiento de una asociación entre un estímulo y su correspondiente respuesta. La capacidad no es exclusiva de la especie humana, aunque en el ser humano el aprendizaje se constituyó como un factor que supera a la habilidad común de las ramas de la evolución más similares. Según Zabalza (1991) “el aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del alumno y como tarea de los profesores, esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje”, (p. 174).

Gracias al desarrollo del aprendizaje, los humanos han alcanzado una cierta independencia de su entorno ecológico y hasta pueden cambiarlo de acuerdo con sus necesidades Aprender es adquirir, analizar y comprender la información del exterior y aplicarla a la propia existencia. Al aprender los individuos debemos olvidar los preconceptos y adquirir una nueva conducta. El aprendizaje nos obliga a cambiar el comportamiento y reflejar los nuevos conocimientos en las experiencias presentes y futuras.

La educación es uno de los aspectos en los cuales la primera infancia merece gran atención. Aspectos como la accesibilidad, la cobertura, la permanencia y la calidad son los que están más llamados a mejorar, y hacia los cuales apuntan los ODS planteados. Por otro lado, se debe resaltar cómo la sociedad y la cultura están siendo cada día más reconocidas como entornos que influyen de manera significativa en las condiciones de vida y desarrollo de todos los niños, niñas y adolescentes; por tanto, todo ambiente que les rodea debe ser garante de sus derechos.

Al respecto, Lleras (2019) expone:

El reto es entonces lograr dignificar la educación rural en el país y fortalecer la vocación rural en los territorios. Para esto, importante no pensar la ruralidad desde la carencia, sino movilizar los imaginarios sociales para visibilizar las fortalezas, capacidades y oportunidades propias de la ruralidad colombiana (p.4).

Los maestros en las zonas rurales colombianas están llamados a consolidar y ejercer su vocación y quitar los imaginarios de querer urbanizar el campo. Por el contrario, es necesario tener una visión más amplia y mirar las riquezas que hay en estos territorios, beneficiando siempre a la comunidad que vive en esas zonas; es por esto por lo que la mirada de los agentes educativos

hacia la ruralidad no debe ser desde las carencias sino requiere incluir a dichas comunidades para atender sus necesidades.

Es así como los docentes en formación tienen la gran tarea de favorecer la formación integral de los niños y las niñas realizando apuestas desde su sentido ético y político como posibilidad de mejorar las realidades sociales desde los primeros años, con el propósito de impactar en general en las comunidades educativas.

Referencias

Bonilla-Castro, E., y Rodríguez. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Norma

Castaño, M., Escrivano, F., Rubio, A., & Sarlé, P. (2016). Lúdica y aprendizaje. *Magisterio*, (83), 80.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación socia*l. Mc Graw Hill.

Enesco, I. (s. f.). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. Recuperado https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/4865/514517%20historia.pdf

Gómez, T., Molano, O., y Rodríguez, S. (2015). La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa Niño Jesús de Praga. Trabajo de grado , Universidad del Tolima]. https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/fe454a2c-9258-41e6-bde9-51ccacc561be/content

Jaimes Parada, N. E. (2016). *La participación infantil en la educación rural: El caso de la Escuela Nueva* [Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. https://repositorio.unal.edu.co/items/1d101cc2-fe17-4201-af2d-cc3606bf3f70

Jiménez, C. A, (1998). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Magisterio

Lleras, J. (2019). *¿Cómo trabajar juntos la educación rural en Colombia?* https://www.compartirpalabramaestra.org/recursos/publicaciones-e-investigaciones/revista-lo-masleido/

Ministerio de Educación Nacional. (2001, marzo 2). Más campo para la educación rural. Altablero. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Documento No. 2. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.* Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-90668.html

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia* (2.a ed.). Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *De Cero a Siempre. Aproximación a un análisis de situación en la primera infancia rural en Colombia 2015 aportes a las decisiones de una política integral en el marco del postacuerdo*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Ministerio de Educación Nacional*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Morales, N. (2001). *Estrategias pedagógicas en preescolar con énfasis en lúdica* [Pregrado]. Universidad del Tolima.

Núñez, P. (2002). *Educación lúdica: Técnicas y juegos pedagógico*s. Loyola.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018, marzo 7). La atención y educación de la primera infancia, cuna de la cohesión social. *Unesco*. https://www.unesco.org/es/articles/la-atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia-cuna-de-la-cohesion-social

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Objetivo 4: Educación de calidad*. https://www.sdgfund.org/es/objetivo-4-educaci

Salazar, R. (s. f.). *La educación rural, un reto educativo*. Recuperado http://www.docentes.unal.edu.co/lgonzalezg/docs/LaEducacionRuralunRetoEducativo.pdf

Susana Martínez, M. C. (2015). *La situación de la educación rural en Colombia. Los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Fedesarrollo.

Zabalza, M. A. (1991). *Fundamentos de la didáctica y del conocimiento didáctico*. El desarrollo y educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia.



Working Papers
ECEDU

Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del teatro en los estudiantes del grado de primero de la institución educativa Pablo Neruda, Santa Marta

Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del teatro en los estudiantes del grado de primero de la institución educativa Pablo Neruda, Santa Marta

Strengthening the reading and writing processes through theater in first-grade students in the Pablo Neruda Santa Marta educational institution

Autoras:

Marcela Margarita Mazenet Gómez[1]

Merlys Maria Monterrosa Monterrosa[2]

Sarai Salem Catañeda Berna[3]

Recibido: junio 2024

Aprobado: noviembre 2024

Publicado: junio 2025

Resumen

El uso del teatro en la educación primaria ha demostrado ser una herramienta poderosa para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en el ámbito de la lectura y la escritura. Esta experiencia pedagógica se centra en la implementación de actividades teatrales diseñadas para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes de segundo grado, quienes enfrentan dificultades significativas en estos procesos fundamentales.

Palabras clave: teatro, lectura, escritura, fortalecimiento

Abstract

The use of theater in primary education has proven to be a powerful tool to promote the holistic development of students, especially in the area of reading and writing. This pedagogical experience focuses on the implementation of theater activities designed to improve the communicative skills of second grade students, who face significant difficulties in these fundamental processes.

Keywords: theater; reading; writing; strengthening

[1] Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Correo electrónico: mmmazenetg@unadvirtual.edu.co ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5156-1645

[2] Docente ocasional (hora cátedra) Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Correo electrónico: merlys.monterrosa@unad.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8007-5605

[2] Docente ocasional (medio tiempo) Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Correo electrónico: sarai.castaneda@unad.edu.co ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9270-310X

Introducción

La propuesta comienza con el planteamiento de la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo el teatro fortalece los procesos de lectura y escritura en los estudiantes del Colegio Pablo Neruda de Santa Marta? Como objetivo se planteó "fortalecer los procesos de lectura y escritura a través del teatro en los estudiantes del grado primero del Colegio Pablo Neruda de Santa Marta". Los objetivos específicos para el desarrollo del problema fueron:

- Diseñar estrategias pedagógicas que integren la lectura y la escritura a través del teatro para los estudiantes del grado primero del Colegio Pablo Neruda de Santa Marta.
- Desarrollar actividades pedagógicas basadas en el teatro para mejorar los procesos lectores y escritores en los estudiantes del grado primero del Colegio Pablo Neruda de Santa Marta.
- Implementar estrategias pedagógicas que utilicen el teatro como herramienta para fomentar la lectura y la escritura en los estudiantes del grado primero del Colegio Pablo Neruda de Santa Marta.
- Evaluar el impacto del uso del teatro en el mejoramiento de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes del grado primero del Colegio Pablo Neruda de Santa Marta.

El uso del teatro en la educación primaria ha demostrado ser una herramienta poderosa para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en el ámbito de la lectura y la escritura. Esta experiencia pedagógica se centra en la implementación de actividades teatrales diseñadas para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes de segundo grado, quienes enfrentan dificultades significativas en estos procesos fundamentales. Bastidas Rodríguez (2024) afirma que,

> la competencia literaria consiste principalmente en desarrollar en el alumno el goce estético en la literatura. Al conseguir atracción por la literatura, el estudiante podrá desarrollar destrezas humanas, comprender la historia a través del texto, la ideología de una época, las culturas y las distintas ideas que formaron a las sociedades (p. 5).

El enfoque teatral no solo capta la atención y el interés de los niños, también les permite explorar y expresar sus ideas de manera creativa, al tiempo que facilita un aprendizaje más profundo y significativo.

En este contexto, la relevancia de integrar el teatro en el aula radica en su capacidad para transformar el proceso educativo, para convertir la adquisición de habilidades de lectoescritura en una experiencia dinámica y participativa. A través de la dramatización, los estudiantes no solo aprenden a leer y escribir de manera más efectiva, también desarrollan confianza en sí mismos y en sus capacidades comunicativas, (Patiño-Quizhpi et al., 2020; Ruiz, 2009; Delli-Valladares y Buñay-Cobos, 2015; Vieites, 2017; Ruiz, 2009). Esta metodología innovadora es especialmente significativa en entornos en los que los métodos tradicionales no han logrado los resultados esperados, de modo que brinda una alternativa efectiva y atractiva para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, (Pabón, 2019; Pérez, 2013; Wong Lubo, 2016)

La experiencia pedagógica se llevó a cabo en el Colegio Pablo Neruda, ubicado en la ciudad de Santa Marta, caracterizada por su enfoque inclusivo y su compromiso con la diversidad cultural; este ofreció un entorno adecuado para implementar un enfoque innovador basado en el teatro. La población objetivo fue estudiantes de segundo grado —niños y niñas de entre 7 y 8 años— que

presentaban diversas dificultades en los procesos de lectura y escritura, como falta de fluidez lectora, la confusión de fonemas y la falta de confianza en la producción escrita. Estas características particulares de los estudiantes subrayaron la necesidad de explorar métodos pedagógicos alternativos que pudieran responder de manera efectiva a sus necesidades educativas (Castaño y Osorio, 2015; Ferreiro y Teberosky, 1991; Domínguez-Martínez, 2010).

Romo (2019) sostiene que,

> la comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora. La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad. (p. 163).

El objetivo principal de esta experiencia pedagógica fue fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de segundo grado a través de la implementación de actividades teatrales como herramienta educativa. Al involucrar a los niños en estas actividades se esperaba no solo que mejoraran su fluidez lectora y comprensión, sino también que desarrollaran una mayor confianza en sus capacidades para expresarse por escrito. Además, se pretendía fomentar un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, en el que los estudiantes pudieran explorar sus ideas y emociones de manera creativa.

Se anticipaba que la participación de los estudiantes en estas actividades teatrales sería entusiasta, dado el carácter lúdico y expresivo del teatro, lo cual se consideró clave para captar su interés y motivación. También se esperaba que los docentes observaran una mejora en la actitud de los estudiantes hacia la lectura y la escritura, así como un aumento en su participación activa durante las clases. Estos objetivos establecen un marco claro para analizar los resultados de la implementación y evaluar el impacto de esta metodología en el rendimiento académico y el desarrollo personal de los estudiantes involucrados.

Antecedentes de la experiencia

La iniciativa pedagógica que se desarrolló en el Colegio Pablo Neruda surgió como respuesta a una problemática identificada durante las observaciones iniciales realizadas en el aula de segundo grado. Los estudiantes presentaban dificultades significativas en los procesos de lectura y escritura, lo que limitaba su desempeño académico y su capacidad para expresarse de manera efectiva. Ante esta situación, surgió la necesidad de implementar una estrategia innovadora que no solo abordara estas carencias, sino también que fomentara un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo. La elección del teatro como herramienta educativa se basó en su potencial para mejorar las habilidades comunicativas de los niños, al mismo tiempo que les ofrecía una forma lúdica y creativa de involucrarse en su propio proceso de aprendizaje.

El origen de esta experiencia pedagógica está profundamente vinculado con la colaboración entre docentes del Colegio Pablo Neruda y expertos en pedagogía infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). La coordinación entre estas entidades permitió diseñar un proyecto que integrara el teatro en el currículo de segundo grado de manera estructurada y efectiva. El apoyo institucional fue

fundamental para el lanzamiento del proyecto, proporcionando los recursos necesarios y facilitando la formación de los docentes en técnicas teatrales aplicadas a la educación. La implicación de la comunidad educativa, incluyendo padres de familia y otros actores relevantes, también jugó un papel esencial en el desarrollo y aceptación inicial de la iniciativa. El art. 1 de la Ley 1170 de 2007 menciona que "la actividad teatral y escénica, por su contribución al afianzamiento de la cultura nacional, será objeto de la promoción y apoyo del Estado colombiano", con el fin de enriquecer los procesos culturales y educativas que contribuyan con la preservación de la cultura.

El proyecto fue concebido con el objetivo de abordar la brecha en el aprendizaje de la lectura y la escritura que se había evidenciado en evaluaciones anteriores y en el desempeño general de los estudiantes. La propuesta no solo buscaba mejorar las habilidades técnicas de los niños en estas áreas, sino también desarrollar su confianza, creatividad y capacidad para trabajar en equipo. Los antecedentes de la experiencia reflejan un compromiso claro con la innovación educativa, en el que el teatro se posiciona como una herramienta multifacética capaz de transformar la enseñanza tradicional y adaptarla a las necesidades actuales de los estudiantes.

A medida que el proyecto avanzaba se fueron incorporando ajustes y mejoras basadas en la retroalimentación continua de los participantes y observadores. Esta flexibilidad permitió tanto que la iniciativa evolucionara de acuerdo con las realidades del aula como asegurar que los objetivos pedagógicos se alinearan con las experiencias y expectativas tanto de los estudiantes como de los docentes. Los antecedentes de esta experiencia subrayan no solo la necesidad de intervención, sino también el esfuerzo colectivo y la creatividad que se invirtieron para hacer de este proyecto una realidad en el Colegio Pablo Neruda.

El contexto educativo y social en el que se desarrolló la experiencia en el Colegio Pablo Neruda de Santa Marta es particularmente significativo para entender las razones detrás de la implementación del proyecto. El colegio está ubicado en un área caracterizada por una mezcla de comunidades indígenas, afrocolombianas y mestizas, lo que aporta una rica diversidad cultural pero también plantea desafíos educativos únicos. La mayoría de las familias en la región pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, con acceso limitado a recursos educativos adicionales fuera del entorno escolar. Esta realidad socioeconómica se refleja en el desempeño académico de los estudiantes, quienes a menudo enfrentan dificultades para acceder a materiales de lectura en el hogar y carecen del apoyo necesario para desarrollar habilidades fundamentales, como la lectura y la escritura.

Además, la comunidad educativa del Colegio Pablo Neruda es conocida por su compromiso con la inclusión y la interculturalidad, lo que ha llevado a la implementación de diversos programas que buscan integrar a los estudiantes en un ambiente de aprendizaje colaborativo y respetuoso de sus diferencias culturales. Sin embargo, estas mismas características pueden presentar desafíos cuando se trata de implementar estrategias pedagógicas estandarizadas, ya que se requiere un enfoque flexible que respete y valore las particularidades culturales de los estudiantes. Este contexto exigió la adopción de un enfoque innovador que no solo atendiera las deficiencias en la lectoescritura, sino que también fuese sensible a las necesidades culturales y sociales de la población estudiantil.

Según Talaigua Tilbe y Julio Ruiz (2016), "el lecto-teatro se presenta como una herramienta innovadora que mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado" (p. 39).

El entorno en el que se llevó a cabo la experiencia también se ve influenciado por limitaciones materiales dentro de la escuela, como el acceso restringido a tecnología educativa y recursos pedagógicos modernos. Estas condiciones subrayaron la necesidad de recurrir a metodologías pedagógicas que fueran accesibles y efectivas dentro de un contexto de recursos limitados. El teatro, como una estrategia pedagógica que no requiere de grandes inversiones en tecnología o materiales, se presentó como una solución viable y altamente adaptable a las condiciones del entorno. Esta elección estuvo motivada por la necesidad de implementar una intervención que pudiera tener un impacto significativo, incluso en un entorno con desafíos socioeconómicos considerables.

Los objetivos iniciales del proyecto se centraron en mejorar significativamente las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de segundo grado del Colegio Pablo Neruda mediante la implementación del teatro como herramienta pedagógica. Se esperaba que los estudiantes, a través de esta metodología, no solo adquirieran una mayor fluidez en la lectura y una mejor comprensión de los textos, sino también que desarrollaran la confianza necesaria para expresarse de manera escrita. Además, se buscaba fomentar un ambiente de aprendizaje más inclusivo y participativo, en el que cada estudiante pudiera explorar y fortalecer sus capacidades comunicativas dentro de un marco creativo y culturalmente sensible.

Estos objetivos fueron cuidadosamente establecidos para guiar tanto la ejecución como la evaluación de la experiencia, con la expectativa de que el proyecto, además de abordar las deficiencias académicas, tuviera un impacto positivo en la autoestima y la participación activa de los estudiantes en el aula. Para medir el éxito del proyecto se delinearon indicadores específicos, como la mejora en las calificaciones de lectoescritura, el aumento en la participación durante las actividades teatrales, y la retroalimentación positiva tanto de los estudiantes como de los docentes y padres de familia. Estos objetivos y expectativas establecieron un marco claro que permitió orientar las acciones del proyecto y, posteriormente, evaluar de manera crítica su efectividad y el grado en que se alcanzaron los resultados propuestos.

Herramientas y métodos

La experiencia pedagógica en el Colegio Pablo Neruda se fundamentó en una metodología cualitativa basada en la investigación-acción, que permitió un enfoque dinámico y adaptativo a lo largo del proceso, (Murillo-Torrecilla, 2011; Valle et al., 2022))

. Esta metodología se seleccionó debido a su capacidad para involucrar a los participantes de manera activa y reflexiva, permitiendo ajustes continuos basados en las observaciones y retroalimentación obtenidas en tiempo real. La estrategia central fue la implementación del teatro como una herramienta educativa para mejorar las habilidades de lectura y escritura. Esta estrategia fue elegida por su potencial para transformar el aprendizaje en un proceso interactivo y lúdico, lo que es particularmente efectivo en entornos en los cuales los métodos tradicionales no han logrado captar completamente el interés de los estudiantes.

Las actividades teatrales incluyeron dramatizaciones, juegos de rol y la creación de guiones por parte de los estudiantes, lo que les permitió practicar y reforzar sus habilidades de lectoescritura de manera práctica y significativa (Montealegre y Forer, 2006; Rodríguez, 2007). Estas actividades fueron cuidadosamente diseñadas para alinearse con el nivel de desarrollo de los estudiantes y sus necesidades específicas. Por ejemplo, se utilizaron juegos de rol para ayudar a los estudiantes

a practicar la pronunciación correcta de palabras difíciles, mientras que la creación de guiones fomentó la escritura creativa y la coherencia narrativa. Los recursos y materiales empleados fueron, en su mayoría, sencillos y accesibles, como títeres, disfraces básicos y materiales de escritura, lo que facilitó la replicabilidad de las actividades incluso en un entorno con recursos limitados.

Cárdenas Prado y Roa Rincón (2020) sostienen que

> La lectura y la escritura tienen una firme relación, resulta imprescindible generar estrategias en el aula para que se consiga una lectura comprensiva y una escritura creativa y autónoma, desde el arte y la tecnología se pueden diseñar propuestas adecuadas que respondan a la necesidad de atención que merecen estos procesos en la escuela de digital de hoy, (p. 44).

El éxito de esta experiencia también dependió, y en gran medida, de la colaboración entre diversos actores dentro de la comunidad educativa. Los educadores jugaron un papel crucial como facilitadores, guiando a los estudiantes a través de las actividades teatrales y proporcionando retroalimentación continua para ayudarles a mejorar sus habilidades. Los estudiantes, por su parte, fueron actores activos en su propio aprendizaje, asumiendo roles en las dramatizaciones y participando en la creación de historias, lo que les permitió explorar su creatividad y confianza en un entorno de apoyo. Además, los padres de familia fueron involucrados en el proceso, lo que reforzó el aprendizaje en casa y fomentó una mayor conexión entre el entorno escolar y familiar. Bolívar Ramírez et al. (2018) afirman que "la motivación se focaliza como un factor fundamental en el desarrollo de la atención para el proceso de enseñanza- aprendizaje ya que despierta el interés del estudiante, fortaleciendo al mismo tiempo la participación del mismo frente al estímulo presentado" (p. 35).

> La colaboración entre los docentes y los padres fue especialmente importante para crear un ambiente cohesivo que respaldara los objetivos del proyecto. Los docentes trabajaron estrechamente con los padres para asegurar que entendieran la importancia del enfoque teatral y cómo podrían apoyar a sus hijos fuera del aula. Este enfoque colaborativo no solo mejoró la participación de los estudiantes, también fortaleció la comunidad educativa en su conjunto. La sinergia creada entre los educadores, los estudiantes y los padres fue un factor clave en el logro de los objetivos del proyecto, y demostró que el aprendizaje no es un proceso aislado, sino, por el contrario, una experiencia compartida que beneficia a todos los involucrados.

Desarrollo y ejecución

La ejecución de la experiencia pedagógica en el Colegio Pablo Neruda se desarrolló a lo largo de las cuatro fases de la práctica académica. El proyecto comenzó con una fase de diagnóstico, durante la cual se hicieron observaciones y evaluaciones iniciales para identificar las dificultades específicas que los estudiantes de segundo grado enfrentaban en los procesos de lectura y escritura. Esta etapa inicial permitió establecer una línea de base y adaptar las actividades teatrales de manera que respondieran a las necesidades particulares de los estudiantes.

La implementación del teatro en el aula comenzó con actividades introductorias diseñadas para familiarizar a los estudiantes con las técnicas teatrales básicas, como la expresión corporal y los juegos de rol. Estas primeras sesiones se enfocaron en crear un ambiente de confianza y participación en el que los niños pudieran sentirse cómodos al explorar nuevas formas de comunicación. Un momento clave en esta fase fue la realización de una dramatización sencilla, basada en un

cuento popular, en la que los estudiantes tomaron, por primera vez, el rol de personajes, y comenzaron a interactuar mediante el diálogo y la acción física. Este ejercicio no solo despertó el interés de los estudiantes, también reveló algunas de sus dificultades en la lectura en voz alta y la comprensión lectora, lo que guio las actividades subsecuentes.

Ayabaca Mogrovejo & Lojano Naula, (2022), establecen que

> el teatro es concebido como estrategia en un escenario donde los individuos denotan pasión, es decir, que la persona que realiza obras teatrales puede liberar, expresar y transmitir un sin fin de emociones a los espectadores y en cada representación la persona tiene la capacidad de elegir el lugar en donde quiere actuar y hacer sentir su voz, sus emociones y sus sentimientos. Las representaciones se pueden dar en diversos espacios y pueden ser en un escenario, en un salón de clases, en una plaza, en el parque. Lo importante es tener una audiencia que observe, interactúe, evidencie y perciba lo que el actor está expresando mediante la obra. (p. 27)

A medida que avanzaba el semestre, las actividades teatrales se volvieron más complejas y estructuradas, y fueron integrando la creación de guiones originales de los estudiantes. Un desafío significativo surgió cuando algunos de ellos mostraron reticencia a participar en las dramatizaciones, debido a su inseguridad con la lectura en público. Para abordar este obstáculo, se implementaron sesiones de trabajo en pequeños grupos en las que los estudiantes podían practicar sus líneas y recibir retroalimentación constructiva de sus compañeros y docentes. Este enfoque colaborativo no solo mitigó el miedo escénico, sino que también fortaleció la cohesión del grupo y mejoró la confianza de los estudiantes en sus habilidades lectoras.

Un punto de inflexión en la experiencia se dio durante la presentación de una obra teatral creada enteramente por los estudiantes, en la cual ellos mismos desarrollaron el guion, diseñaron los escenarios y actuaron. Esta actividad final no solo demostró una mejora notable en las habilidades de lectoescritura de los estudiantes, también reveló su capacidad para trabajar en equipo, resolver problemas de manera creativa y expresar sus ideas con mayor claridad. Una anécdota significativa de este proceso fue la evolución de un estudiante que, aunque al comienzo del proyecto, apenas podía leer en voz alta debido a su nerviosismo, terminó desempeñando un papel principal en la obra, es decir, mostró una transformación completa en su actitud y habilidades.

Ayabaca Mogrovejo & Lojano Naula (2022) resaltan sobre el teatro que en este,

> se puede encontrar un nuevo modo de aprendizaje, creando espacios adecuados que sean innovadores, llamativos, creativos, dinámicos donde se involucra a todos los estudiantes, esto permitirá que se relacionen entre sí generando lazos de confianza y amistad, por medio de este arte se pretende realizar actividades de manera oral y escrita que sean motivadoras, en la cuales cada niño pueda expresarse libremente, aprenda a pronunciar y escribir correctamente las palabras y sobre todo a sacar a flote sus habilidades y potencialidades. (p. 28)

Sin embargo, no todo fue un camino fácil. Durante la ejecución del proyecto, se enfrentaron desafíos logísticos, como la falta de espacio adecuado para ensayar y la necesidad de adaptar las actividades a diferentes niveles de competencia dentro del grupo. Para resolver estos problemas se coordinó con la administración del colegio para utilizar el auditorio en horarios específicos, y se desarrollaron actividades diferenciadas para que todos los estudiantes pudieran participar de acuerdo con sus habilidades individuales. Estas prácticas soluciones permitieron que el proyecto continuara sin mayores interrupciones, y que cada estudiante tuviera la oportunidad de involucrarse plenamente: “Hacer teatro en la escuela aporta un sinnúmero de beneficios, ayuda a los alumnos a fortalecer las relaciones personales e integrales como ser social, aumenta la produc-

ción oral, la expresión, se estimula la lectura y el movimiento corporal" (López Soto & Rivero Gallego, 2020, p. 37).

En conclusión, la ejecución de esta experiencia pedagógica fue un proceso dinámico lleno de desafíos y éxitos, donde la flexibilidad y la colaboración jugaron un papel crucial.

Los momentos de éxito, como la obra final, no solo validaron los objetivos del proyecto, también proporcionaron a los estudiantes una experiencia de aprendizaje significativa y memorable. La superación de los obstáculos a través de soluciones creativas y la participación activa de todos los involucrados destacó el valor de esta metodología innovadora en el contexto educativo del Colegio Pablo Neruda.

Resultados y evaluación

Los resultados obtenidos de la implementación del teatro como herramienta pedagógica en el Colegio Pablo Neruda fueron notablemente positivos: abarcaron mejoras tanto académicas como comportamentales y sociales entre los estudiantes de segundo grado. Desde el punto de vista académico se observó un avance significativo en las habilidades de lectura y escritura; los estudiantes mostraron una mayor fluidez lectora, una mejor comprensión de los textos y una capacidad mejorada para expresar sus ideas por escrito. Estos resultados fueron medidos a través de evaluaciones formativas y sumativas, que incluían la lectura en voz alta, la redacción de textos breves y la participación en actividades de creación de guiones.

Desde el punto de vista comportamental, la experiencia fomentó un mayor nivel de participación y confianza entre los estudiantes. Aquellos que inicialmente eran reacios a participar en actividades grupales mostraron una mejora considerable en su disposición para colaborar y expresarse frente a sus compañeros. Socialmente, el teatro ayudó a fortalecer las relaciones interpersonales dentro del aula, y promovió la empatía y el trabajo en equipo. Estas mejoras se reflejaron en las observaciones diarias realizadas por los docentes y en las encuestas aplicadas a los padres, quienes notaron un cambio positivo en la actitud de sus hijos hacia la escuela y el aprendizaje.

La evaluación de la efectividad de la experiencia se llevó a cabo utilizando una combinación de herramientas cualitativas y cuantitativas, incluyendo observaciones en el aula, encuestas a padres y docentes, y la revisión de los resultados académicos de los estudiantes antes y después de la intervención. Estos métodos permitieron una valoración integral del impacto del proyecto, y revelaron no solo los éxitos alcanzados, sino también las áreas que requieren atención continua. Por ejemplo, aunque la mayoría de los estudiantes mejoraron sus habilidades de lectoescritura, algunos continuaron enfrentando dificultades específicas que sugieren la necesidad de un apoyo adicional más focalizado.

En términos de impacto y eficacia, la experiencia demostró ser altamente efectiva en alcanzar los objetivos propuestos, pero también dejó claro que la implementación de nuevas estrategias pedagógicas requiere adaptaciones continuas y un enfoque personalizado para maximizar su éxito. La reflexión sobre los resultados obtenidos indica que, aunque se lograron avances significativos, existe la oportunidad de mejorar aún más mediante el ajuste de las actividades teatrales para atender las necesidades individuales de los estudiantes con dificultades persistentes. Esta visión crítica y objetiva permite no solo celebrar los logros alcanzados, sino también planificar futuras intervenciones que puedan seguir construyendo sobre la base establecida por este proyecto.

Reflexiones y aprendizajes

La implementación del teatro como herramienta pedagógica en el Colegio Pablo Neruda ofreció valiosas lecciones tanto para los educadores como para los estudiantes. Una de las principales lecciones aprendidas fue la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad en la enseñanza. El teatro demostró ser una metodología efectiva para mejorar las habilidades de lectoescritura, pero su éxito dependió en gran medida de la capacidad de los educadores para adaptar las actividades a las necesidades individuales de los estudiantes. Esta experiencia subrayó que, aunque las estrategias pedagógicas innovadoras pueden ser poderosas, su implementación requiere un enfoque dinámico que permita realizar ajustes sobre la marcha.

Por otro lado, los estudiantes aprendieron que el proceso de aprendizaje puede ser tanto divertido como educativo. La combinación de creatividad y estructura proporcionada por el teatro les permitió explorar nuevas formas de expresión mientras fortalecían sus habilidades académicas. Sin embargo, también quedó claro que algunos estudiantes necesitaron más tiempo y apoyo individualizado para superar sus inseguridades y alcanzar los objetivos establecidos. Este hallazgo sugiere que, en futuras implementaciones, sería beneficioso incorporar estrategias de diferenciación más sólidas para asegurarse de que todos los estudiantes puedan beneficiarse plenamente de la experiencia.

En términos de recomendaciones para otros educadores interesados en replicar esta experiencia, es crucial contar con un plan flexible que permita adaptar las actividades teatrales a las particularidades de cada grupo de estudiantes. También se recomienda involucrar a la comunidad educativa —incluidos los padres y otros docentes— desde el comienzo del proyecto para crear un entorno de apoyo que potencie el impacto de la intervención.

Además, es importante proporcionar formación específica a los docentes en técnicas teatrales aplicadas a la educación, lo que les permitirá guiar a los estudiantes de manera efectiva y maximizar los beneficios de esta metodología.

En conclusión, esta experiencia evidenció que el teatro puede ser una herramienta pedagógica altamente eficaz cuando se utiliza de manera estratégica y contextualizada. Sin embargo, su implementación exitosa depende de la preparación, la colaboración y la disposición para ajustar las estrategias según las necesidades de los estudiantes. Al reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos, se reafirma la importancia de innovar en la educación, siempre con un enfoque centrado en el estudiante y su desarrollo integral.

Conclusión

La implementación del teatro como herramienta pedagógica en el Colegio Pablo Neruda no solo tuvo un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes, también demostró el potencial transformador de metodologías educativas innovadoras en contextos desafiantes. Esta experiencia subraya la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de los estudiantes, y destaca que el uso del teatro puede crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo, dinámico y participativo. Los aprendizajes y resultados obtenidos en este proyecto ofrecen valiosas contribuciones al campo de la pedagogía, abriendo nuevas posibilidades para futuras investigaciones y desarrollos que exploren el poder de las artes

en la educación. Esta experiencia no solo valida la eficacia del teatro en el aula, también invita a educadores y académicos a continuar investigando y aplicando enfoques creativos que puedan enriquecer el proceso educativo y mejorar los resultados académicos y sociales de los estudiantes.

Anexos

Figura 1.

Niños en acción: juegos y movimiento



Nota: niños y niñas participando en actividades de movimiento y juegos lúdicos, siguiendo instrucciones de manera entusiasta y colaborativa. Fotografía tomada en la Institución Educativa Pablo Neruda de Santa Marta, Colombia (2024).

Figura 2.

Teatro de sombras: creatividad en acción



Nota: estudiantes participando en una actividad de teatro de sombras, utilizando siluetas y luces para contar historias de manera creativa y colaborativa. Fotografía tomada en la Institución Educativa Pablo Neruda de Santa Marta, Colombia (2024).

Referencias

Ayabaca Mogrovejo, E. J., & Lojano Naula, R. A. (2022). *El teatro como estrategia didáctica para fomentar la lectura y escritura en los estudiantes de Educación Básica Media* [Pregrado, Universidad Nacional de Educación]. https://rraae.cedia.edu.ec/vufind/Record/REPUNAE_c0bc20076932312faf60df8cb20a8b69/Details?sid=3006864

Bastidas Rodríguez, J. (2024). Desarrollo de la comprensión lectora a través del teatro. *Anales, 1*(380), 131-147.

Bolívar Ramírez, C., Rúa Martínez, F. de J., & Alonso Bonilla, M. E. (2018). *Del cuento al teatro como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la atención en el proceso lectoescritor* [Pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/cecab52d-14b3-467d-848d-1c769382cccd/content

Cárdenas Prado, M. S., & Roa Rincón, Y. A. (2020). *Arte de los nuevos medios para fortalecer procesos de lectoescritura en estudiantes de ciclo tres* [Pregrado]. Universidad de Santander.

Carrillo, S. (2018). *Teatro infantil como estrategia didáctica para el docente*. http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/14281

Castaño, L., & Osorio, E. (2015). *La lectoescritura apoyada en el teatro como estrategia pedagógica en estudiantes de grados décimo y once de la institución educativa casd*. Fundación Universitaria Los Libertadores. https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/135

Congreso de la República de Colombia. (2007). Ley 1170 de 2007. Por la cual se promueve y apoya la actividad teatral y escénica en Colombia. *Diario Oficial.* https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=33193

Delgado Fernández, M., & Solano González, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación,* 9(2), 1-21.

Delli Valladares, L. M., & Buñay Cobos, N. M. (2015). *Elaboración y aplicación de una guía pedagógica teatral me divierto aprendiendo para desarrollar el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas de primer año de educación general básica de la escuela república de Venezuela, parroquia San Francisco, cantón Ambato, provincia de Tungurahua, año 2013- 2014* [Maestría, Universidad Nacional de Chimborazo]. http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/2300

Domínguez Martínez, S. (2010). El teatro en educación infantil. *Temas para la Educación,* (7). http://aplicaciones.bibliolatino.com/bitstream/bibliolatino/178/1/p5sd6972%20T

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

López Soto, M. L., & Rivero Gallego, R. E. (2020). *El teatro en el aula: Leer y escribir para representar la vida (Propuesta didáctica)* [Pregrado, Universidad de Córdoba]. https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/43813cec-1751-49a8-ac27-aaad755dd4b4/content

Marcovich, F. (2022). La imaginación y sus vínculos con la creatividad. Un análisis teórico desde la psicología del desarrollo. *Revista de Psicología, 18*(35), 84-98. https://doi.org/10.46553/RPSI.18.35.2022.p84-98

Mazenet Gómez, M. (2024a). *Actividad de asociación [Fotografía]*. Institución Educativa Pablo Neruda.

Mazenet Gómez, M. (2024b). *Actividad dinamizada con el tic [Fotografía]*. Institución Educativa Pablo Neruda.

Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología, 9*(1), 25-40.

Murillo Torrecilla, F. J. (2011). *Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial. 3a educación especial. Curso: 2010- 2011*. https://www.calameo.com/read/002638567bd56389bb642

Pabón, N. M. (2019). Estrategias lúdico-pedagógicas para promover la enseñanza del inglés en el nivel educativo de la educación básica primaria de la institución educativa Colegio Eustorgio Colmenares Baptista. *Dialéctica*, (1). http://portal.amelica.org/ameli/journal/88/88741006/html/

Patiño-Quizhpi, D. A., Álvarez-Lozano, M. I., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Estrategias lúdicas para desarrollar la lecto-escritura mediante la plataforma Liveworksheets. *Cienciamatria, 6*(3), 408-427. https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.408

Pérez, C. (2013). *Estrategias lúdicas en el aprendizaje cognitivo de los niños de educación inicial de la Unidad Educativa Andino Centro Escolar de la Ciudad de Ambato Provincia Tungurahu*a [Pregrado]. Universidad Técnica de Ambato.

Rodríguez, A. N. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus, 13*(25), 241-262.

Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales, 1*(377), 163-179.

Ruiz, C. R. (2009). El teatro infantil. *Innovación y Experiencias Educativas,* (15), 1-13.

Talaigua Tilbe, M. del C., & Julio Ruiz, L. E. (2016). *Lecto-teatro: Una estrategia didáctica para la comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa República de Argentina* [Pregrado, Universidad de Cartagena]. https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/a58f6647-2045-4dd6-ac9d-db86a3f731ac/content

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere, 3*(9), 38-43.

Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2022/04/28145648/GUIA-INVESTIGACION-DESCRIPTIVA-20221.pdf

Vieites, M. F. (2017). La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral. *Educação & Realidade, 42*(4), 1521-1544. https://doi.org/10.1590/2175-623662918

Wong-Lubo, K. M. (2016). El teatro: Una estrategia didáctica para favorecer la actitud lectora en estudiantes de básica primaria. *Escenarios, 13*(1), 34-52. https://doi.org/10.15665/esc.v13i1.550



Working Papers
ECEDU

Huertas caseras con educación ambiental escolar: una estrategia para fortalecer las acciones de cuidado del medio ambiente en niños y niñas de 6 a 12 años de la Institución Educativa Francisco Núñez Pedroso - sede Guillermo Roldán de San Sebastián de Mariquita, Tolima

Huertas caseras con educación ambiental escolar: una estrategia para fortalecer las acciones de cuidado del medio ambiente en niños y niñas de 6 a 12 años de la Institución Educativa Francisco Núñez Pedroso - sede Guillermo Roldán de San Sebastián de Mariquita, Tolima

Home Gardens with School Environmental Education: A Strategy to StrengthenEnvironmental Care Actions in Children Aged 6 to 12 Years at the Francisco Núñez Pedroso Educational Institution - Guillermo Roldan School in San Sebastián de Mariquita, Tolima

Autoras:

Jhoana Milena Molina Rico [1]

Marcela Mejía Guarín [2]

Laura Marcela Cerra Vergara [3]

Recibido: junio 2024

Aprobado: noviembre 2024

Publicado: junio 12 2025

Resumen

El proyecto “Huertas caseras con educación ambiental escolar” tuvo como objetivo fortalecer las acciones de cuidado del medioambiente en niños y niñas de 6 a 12 años de la Institución Educativa Francisco Núñez Pedroso, sede Guillermo Roldán, en San Sebastián de Mariquita (Tolima) a través de la implementación de huertas caseras y la promoción de la educación ambiental escolar, siempre concientizando a los estudiantes sobre la importancia de cuidar el medioambiente. Este proyecto involucró a las familias de los estudiantes y fomentó la participación de padres de familia en las huertas caseras y la educación ambiental. Además, implicó un trabajo articulado

[1] Licenciada en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto); especialista en Gerencia de proyectos, Corporación Universitaria Minuto de Dios- (Uniminuto); magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander (UDES). Correo electrónico: Jhoana.molina@unad.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0839-1101

[2] Ingeniera Ambiental, Universidad Libre; especialista en Educación Superior a Distancia (UNAD); magíster en administración de Organizaciones (UNAD). Correo electrónico: marcela.mejia@unad.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9458-8965

[3] Licenciada en pedagogía infantil UT; especialista en gerencia de instituciones educativas (UT); maestrante en educación (UNAD). Correo electrónico: lmcerrav@unadvirtual.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3962-6820

que trascendió de un aula de clase a una cotidianidad diaria y familiar, y esto tuvo injerencia en espacios no solo educativos, sino también familiares. De esta manera, se generó un impacto positivo en la comunidad educativa promoviendo prácticas sostenibles que contribuyan al cuidado del medioambiente.

Palabras clave: educación ambiental; huertas; educación; estrategias educativas.

Abstract

The project “Home Gardens with School Environmental Education” had the objective of strengthening environmental care actions in children aged 6 to 12 years at the Francisco Nuñez Pedroso Educational Institution - Guillermo Roldan in San Sebastián de Mariquita, Tolima. Through the implementation of home gardens and the promotion of school environmental education, students are continuously made aware of the importance of caring for the environment. This project involved the families of the students, encouraging parental participation in the home gardens and environmental education. It implied articulated work that extended beyond the classroom to daily family life, influencing not only educational spaces but also family environments. In this way, a positive impact was generated in the educational community by promoting sustainable practices that contribute to environmental care

Keywords: environmental education; vegetable garden; education; educational strategies.

Introducción

La educación es una de las claves para abordar y solucionar los problemas sociales más apremiantes. Como señalan Rodríguez y Rey (2017), la formación integral de las nuevas generaciones no puede estar desvinculada de los problemas sociales; su tratamiento y contextualización en el proceso educativo escolar es vital para educar al ser humano en valores que sustenten la sociedad en que vive y para comprender la importancia de estos valores en la conservación de la humanidad misma. En este sentido, la conservación del medioambiente emerge como una preocupación fundamental.

El proyecto "Huertas caseras con educación ambiental escolar" tuvo como objetivo fortalecer las acciones de cuidado del medioambiente en niños y niñas de 6 a 12 años de la Institución Educativa Francisco Núñez Pedroso, sede Guillermo Roldán, en San Sebastián de Mariquita (Tolima), a través de la implementación de huertas caseras y la promoción de la educación ambiental escolar, siempre concientizando a los estudiantes sobre la importancia de cuidar el medioambiente.

Este proyecto involucró a las familias de los estudiantes, y fomentó la participación de padres de familia en las huertas caseras y la educación ambiental, impacto positivo y trabajo articulado que trascendió de un aula de clase a una cotidianidad diaria y familiar; esto impactó espacios no solo educativos sino también familiares. De esta manera, se tuvo un impacto positivo en la comunidad educativa y se promovieron prácticas sostenibles que contribuyen al cuidado del medioambiente.

Antecedentes de la experiencia

El proyecto tuvo como prioridad fortalecer las acciones de cuidado del medioambiente en niños y niñas de entre 6 y 12 años de la Institución Educativa Francisco Núñez Pedroso, sede Guillermo Roldán, de San Sebastián de Mariquita, Tolima. Esto se logró a través de la implementación de huertas caseras, la promoción de la educación ambiental escolar y la concientización sobre la importancia de cuidar el medio ambiente en un contexto educativo y familiar.

Cada vez se observa más que las nuevas generaciones no son tan conscientes del daño ambiental que está sufriendo el planeta, cuando deberían ser un actor principal en la mitigación del cambio climático. Al respecto, Miranda-Murillo (2013) afirma:

> A través del tiempo ha dominado una serie de paradigmas tradicionales que se encuentran arraigados en la cultura de los pueblos. Estos han sido determinantes en la concepción de la naturaleza y el ambiente, y, a su vez, son causa del deterioro. Estos paradigmas determinan los valores, las creencias, las actitudes y los comportamientos ambientales. Debido a esto es necesario cambiar la concepción del acercamiento a la realidad que tienen los individuos. Se debe enfocar la educación ambiental de acuerdo con las características propias de la comunidad y se hace importante desarrollar estudios en los cuales se determinen estas variables o dimensiones, si se quiere avanzar en la consolidación de la cultura ambiental favorable con el medio ambiente y, por ende, progresar en la búsqueda de la sostenibilidad, (Miranda-Murillo, 2013, p. 101).

San Sebastián de Mariquita es un municipio del departamento del Tolima, su población sobrepasa los treinta mil habitantes y su economía se basa en el comercio de fruta y el turismo, pero también se puede evidenciar un grupo de barrios cuya estratificación se halla en estratos socioeconómicos entre 0 y 2, por lo que muchos de los habitantes de estos barrios se encuentran en la pobreza extrema. Adicionalmente, estos barrios presentan problemas de movilidad, carencia de una buena educación, desconocimiento del cuidado del medio ambiente, falta de cobertura de energía eléctrica y saneamiento básico, así como violencia intrafamiliar, entre otros flagelos sociales. Lo anterior lleva a inferir que son barrios con gran vulnerabilidad, principalmente en la población más joven, lo cual afecta la calidad de vida de estas comunidades, así como el fortalecimiento y trabajo continuo en el proyecto de vida de niños, jóvenes y adolescentes, herramientas necesarias en el desarrollo integral de un ser humano. Así, es necesario proponer como ejercicio fundamental la educación ambiental en el aula de clase, como diseñar y aplicar la huerta escolar con estrategias lúdico-pedagógicas, con el fin de propiciar el cuidado del medio ambiente y que niños y niñas se sientan apoyados y participen de diferentes procesos para fomentar una cultura ambiental.

En el plan educativo de las instituciones educativas están incluidas las temáticas de educación ambiental, pero en algunos casos se les resta importancia o es poco tiempo para explicar, comprender y aplicar, lo cual ocasiona que los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación ambiental sean escasos en cuanto a su asimilación y proyección, y en muchas oportunidades no se consigue el éxito deseado. Así, la huerta casera con educación ambiental se convierte en un recurso preciso frente a la fragilidad del medio ambiente; es necesario entonces fortalecer la educación ambiental dentro del aula de clase y diseñar y aplicar las huertas caseras con estrategias lúdico-pedagógicas, con el fin de fomentar una cultura ambiental (Miranda-Murillo, 2013).

Figura 1.

Soporte gráfico de la experiencia



Nota: fotografía propia.

En la promoción de la educación ambiental nos enfrentamos a un proceso complejo y multidimensional que se erige como un pilar esencial para inculcar la conciencia ambiental y el respeto por nuestro entorno ecológico, especialmente en la población infantil. Dentro de este contexto específico del municipio de San Sebastián de Mariquita, norte del departamento del Tolima, se presentan desafíos significativos en el ámbito de la educación ambiental. No se trata simplemente de transmitir un conocimiento o información, sino también de fomentar activamente valores y actitudes que contribuyan al crecimiento integral de los niños y niñas.

Los niños aprenden de su cultura y de su propia experiencia. El desarrollo y la formación de valores son principalmente un proceso de socialización. Este proceso se inicia con los padres en el hogar, y somos nosotros el primer modelo que tienen los niños para imitar. En el hogar es donde se prepara al niño para su interacción y aprendizaje con la escuela y el mundo exterior (Barraza, 1998, p. 7).

La etapa crucial en el desarrollo cognitivo, según la perspectiva de Piaget (1974), se enfoca en la población infantil. Durante este periodo, los niños construyen su comprensión del mundo, un proceso que evoluciona a medida que crecen y empiezan a percibir su entorno de manera más compleja. Más allá de la simple transmisión de información, este enfoque aspira a esculpir una perspectiva arraigada en la apreciación de nuestro entorno y en la comprensión de la interconexión entre las acciones individuales y el bienestar del ecosistema, todo ello fundamentado en principios pedagógicos sólidos.

El hogar, y los docentes son el primer modelo que tienen los niños para imitar. En el hogar es donde se prepara al niño para su interacción y aprendizaje con la escuela y el mundo exterior. La etapa crucial en el desarrollo cognitivo, según la perspectiva de Piaget (1974), se enfoca en la población infantil. Durante este periodo, los niños construyen su comprensión del mundo, un proceso que evoluciona a medida que crecen y empiezan a percibir su entorno de manera más compleja. Más allá de la simple transmisión de información, este enfoque aspira a esculpir una perspectiva arraigada en la apreciación de nuestro entorno y en la comprensión de la interconexión entre las acciones individuales y el bienestar del ecosistema, todo ello fundamentado en principios pedagógicos sólidos.

El enfoque lúdico-pedagógico como lo expresa Pacheco-Alejandro (2022), plantea como un medio para potenciar el aprendizaje significativo en niños y niñas es a través de la integración de dinámicas educativas, se busca estimular no solo la adquisición de conocimientos ambientales, sino también el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales en la población infantil. En este contexto, se diseñarán actividades específicas que vinculen juegos con la comprensión de la sostenibilidad, el cuidado del medio ambiente e incorporando el aprendizaje del inglés como parte esencial de la formación integral y esencial, reconociendo un mundo cada vez más globalizado.

La huerta casera es un espacio destinado al cultivo de alimentos esenciales para la canasta familiar, donde se aprovechan de manera ordenada y eficiente los recursos naturales y los espacios reducidos, promoviendo la producción de alimentos saludables para el consumo en el hogar, a través de estrategias educativas. Para facilitar la interacción de los estudiantes con la producción de la huerta, se permite conocer cómo se realiza un cultivo en pequeña escala, con el fin de apropiarse del contexto del desarrollo de dicha actividad, desde la transversalidad que nos brinda multiplicidad de posibilidades formativas y enriquecedoras, que permiten articular los saberes y estudios de diferentes ámbitos en el aprendizaje, conectando lo pedagógico, lo formativo y la aplicación a futuro.

Como estrategia pedagógica, la huerta casera es una herramienta para efectuar un aprendizaje desde y para la práctica, FAO (2010) “se ha puesto de manifiesto que las actividades hortícolas mejoran la actitud de los niños hacia el medio ambiente natural, en particular cuando se utilizan enfoques orgánicos que generan un conocimiento práctico del medio ambiente y sus ecosistemas” (p.9). Cuando se crean aprendizajes desde la práctica, estos se convierten en conocimientos

que se afianzan más profundamente por ser el resultado de experiencias que marcan, por ser la consecuencia de enfrentar una realidad tan cercana.

La investigación se centró en el impacto positivo que estas intervenciones pueden tener en la construcción de proyectos de vida sólidos, y proporcionó a los participantes un sentido de propósito y orientación a través de estrategias educativas gracias a las cuales los niños no solo adquieren habilidades ambientales, sino también competencias esenciales para su desarrollo personal y social.

Para medir los resultados del proyecto "Huertas caseras con educación ambiental escolar" en una población de 12 niños entre 6 y 12 años se consideraron varias métricas y métodos de evaluación. En la Tabla 1 se muestra el modelo que incluye factores a evaluar y los métodos de medición utilizados en el desarrollo del proyecto.

Tabla 1.

Factores para evaluar

1. Factor	2. Métrica	3. Método
Conocimiento ambiental	Evaluación del conocimiento sobre el medio ambiente antes y después del proyecto.	**Encuestas o cuestionarios:** aplicar un cuestionario al inicio y al final del proyecto. Por ejemplo, hacer preguntas sobre el reciclaje, la importancia de las plantas y conceptos básicos de ecosistemas. **Ejemplo de preguntas:** ¿Qué es el reciclaje? Nombra tres plantas que se pueden cultivar en una huerta.
Habilidades prácticas	Evaluar habilidades específicas adquiridas relacionadas con el cultivo de huertas.	**Observación directa:** registrar el desempeño de los niños durante la actividad de la huerta (plantación, riego, cuidado de las plantas). **Registro de tareas:** llevar un registro de las distintas tareas realizadas por cada niño y su capacidad para ejecutarlas (por ejemplo, sembrar semillas, identificar plagas, etc.).
Comportamiento y actitudes hacia el medioambiente	Cambios en las actitudes hacia el medio ambiente y prácticas sostenibles.	**Encuestas:** preguntar a los niños sobre su actitud hacia temas ambientales antes y después del proyecto (por ejemplo, si creen que deben cuidar las plantas o si creen que es importante reciclar). E**jemplo de preguntas:** · ¿Te parece importante cuidar las plantas? (respuesta en escala de 1 a 5) · ¿Qué harías si ves basura en el parque?
Participación y trabajo en equipo	Evaluar la participación y la colaboración entre los niños.	**Diarios de reflexión:** pedir a los niños que escriban o dibujen sobre su experiencia en la huerta, incluyendo cómo trabajaron con otros. **Observación:** evaluar el nivel de colaboración durante las actividades grupales, haciendo notas sobre quiénes lideraron y quiénes cooperaron.
Impacto en la alimentación y hábitos de consumo	Cambios en los hábitos alimenticios relacionados con el conocimiento adquirido.	E**ncuesta de hábitos alimenticios:** aplicar encuestas sobre el consumo de frutas y verduras antes y después del proyecto. R**egistro de consumo:** llevar un registro de los alimentos que los niños consumen, comparando la variedad de frutas y verduras antes y después del proyecto.

Nota: en la tabla se identifica el facto evaluado, la métrica, y el método utilizado para poder hacer una medición de los resultados.

Desarrollo y ejecución

El primer acercamiento que se tuvo en la institución educativa Francisco Núñez Pedroso, sede Guillermo Roldán, fue desde CIPAS territoriales, donde se permitió conocer un poco más sus problemáticas sociales, culturales, económicas y, sobre todo, ambientales, y es en esta última problemática donde se visualizaba una mayor incidencia: Así surge la iniciativa de fortalecer la educación ambiental, aunque dos de las incógnitas que surgían fueron: ¿cómo articular el ejercicio con el núcleo familiar?, y ¿qué estrategias pedagógicas podrían ser innovadoras y en las que se lograra en los participantes un aprendizaje significativo y a su vez continuidad en el proceso?

Al compartir dichas incógnitas con los compañeros de la UDR Mariquita surgían ideas de actividades pedagógicas centradas en el juego, estrategias visuales llamativas para los estudiantes, charlas y talleres, pero de ninguna de ellas se creía que podría impactar positivamente a los estudiantes. Y no porque no fueras buenas estrategias, sino porque son acciones que se llevan a cabo desde la institución y, aun teniéndolas, la problemática continuaba, por tanto, y en un diálogo con los docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) se recordó un ejercicio significativo que venía adelantando la Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente (ECAPMA) de huertas caseras. Ya conociendo cómo se desarrollaría la estrategia en los participantes, se cumplieron con las siguientes etapas.

Socialización de la propuesta

Se llevó a cabo una reunión inicial con la docente de la institución educativa en la que se implementaría la propuesta. Es importante resaltar en este espacio que la sede Guillermo Roldán hace parte de la zona urbana del municipio, aunque, por lo aislada, sus espacios son muy rurales. Ello da como resultado la particularidad de que es una sede en la que se implementa escuela nueva (multigrados), es decir, tiene una sola docente para los grados de preescolar a quinto. La población participante de la propuesta son 12 niños, entre 6 a 12 años, un rango de edad que hizo que el ejercicio práctico fuera mucho más enriquecido, con experiencias únicas y perspectivas diferentes.

En la reunión se socializó la propuesta, los objetivos que se pretendían alcanzar y, sobre todo, el sello diferencial de la articulación con las familias de cada niño y niña participante. De la docente, en su momento, se recibieron buenos aportes, aunque no estaba muy convencida de lo significativo que podía ser el trabajo con las familias, pues lo relacionaba con la falta de compromiso de los padres en la educación de sus hijos. Aun así, la experiencia sí se perfilaba como innovadora, muy llamativa y cumplía, tal como estaba planteada, un carácter transformador.

Acuerdos con las familias

La reunión con los acudientes de los menores participantes en el ejercicio se llevó a cabo en la institución, tras la entrega de calificaciones de los estudiantes. Los cuidadores y/o acudientes, y aunque todos escucharon atentamente la propuesta, al finalizar la socialización varios de ellos manifestaron que no tenían tiempo o espacio para implementar una huerta en casa. Además, expresaron desconocimiento sobre cómo llevarla a cabo, cuáles eran los cuidados necesarios y qué beneficios podría ofrecer. En respuesta a estas preocupaciones, se enfatizó la importancia de adquirir conocimiento y apropiarse del concepto de las huertas caseras. Se les explicó que la universidad proporcionaría los insumos necesarios para el proyecto, lo que garantizaba que solo

obtendrían beneficios de su participación. Además del conocimiento adquirido, la producción de la huerta sería para su consumo personal. En ese momento, la actitud de los asistentes cambió.

Como se mencionó anteriormente, la comunidad enfrenta muchas vulnerabilidades, entre ellas la económica, y la posibilidad de ahorrar y obtener alimentos para su sustento motivó a los acudientes a aceptar la propuesta y comprometerse a apoyar y contribuir en lo que se requiriera.

Al finalizar el encuentro, se solicitó a cada familia participante destinar un espacio para la huerta, y aunque la mayoría de los hogares tenían espacio de tierra que podrían destinar a la siembra, unas pocas familias, por el contrario, no contaban con espacios de tierra para realizar la siembra. A estas últimas se les indicó que la huerta se realizaría colgante, de manera que aun así debían seleccionar un espacio para realizar el proceso.

Capacitaciones estudiantiles

La relación de las actividades desarrolladas en el entorno escolar se podrá evidenciar en la Tabla 2, a continuación:

Tabla 2.

Actividades desarrolladas en el entorno escolar

1.Temática	2. Beneficio	3. Número de Sesiones
Ecosistemas	Valorar, a través de la experiencia directa, la importancia de la conservación en los ecosistemas.	1
La planta y sus partes	Sensibilizar a los alumnos sobre la importancia de las plantas y dar a conocer los beneficios que nos proporcionan.	1
La fotosíntesis	Explorar cómo las plantas producen alimentos y cómo este proceso afecta nuestras vidas diarias. Además, identificar los diferentes usos de las plantas en nuestro entorno y entender el ecosistema que nos rodea.	1
Revisión periódica de las plantas	Hacer una observación directa y documentar el crecimiento de las plantas. Reconocerlas como seres vivos y atender sus necesidades, como agua, abono y espacio, además de protegerlas de enfermedades, depredadores naturales y plagas.	1
Compostaje en casa	Aprendemos a reutilizar residuos orgánicos, como cáscaras de frutas y resto de verduras para crear compost, un abono natural. Esto fomenta la concien-cia sobre la reducción de residuos, el reciclaje y la importancia de enriquecer el suelo de manera natural.	1
Ciclo de vida de la planta	Al cultivar desde la semilla hasta la cosecha, los niños comprendieron el ciclo de vida de las plantas. Esto les enseña sobre la importancia de cuidar el me-dio ambiente, respetar los procesos naturales y la paciencia necesaria para ver los resultados de su esfuerzo.	2

Nota: en la tabla anterior se evidencia la temática abordada en las diferentes capacitaciones dirigidas a los niños, así como el beneficio y la cantidad de sesiones desarrolladas para cada temática.

Capacitaciones familiares

Las capacitaciones familiares se relacionan en la Tabla 3, a continuación:

Tabla 3.

Capacitaciones familiares

1.Temática	2. Beneficio	3. Número de Sesiones
Cuidado del agua en la huerta	Enseñó a los padres la importancia de conservar el agua, un recurso vital para la vida y el crecimiento de las plantas; promovió prácticas de riesgo sostenibles.	1
Compostaje en casa	Fomentó el reciclaje de residuos orgánicos en el hogar, la reducción de la cantidad de basura que se produce y proporcionó un abono natural para las huertas caseras.	2
Plantación de especies nativas	Promovió el conocimiento y conservación de la biodiversidad local, enseñando a los niños y padres a valorar las plantas autóctonas y su papel en el ecosistema.	1
Control natural de plagas	Introdujo métodos ecológicos para el manejo de plagas, con el fin de evitar el uso de químicos nocivos y mantener una huerta saludable, lo que refuerza el cuidado del medio ambiente.	1

Nota: en la tabla anterior se evidencia la temática abordada en las diferentes capacitaciones y dirigida a los padres de familia, así como el beneficio y la cantidad de sesiones desarrolladas para cada temática.

Implementación de las huertas caseras

Adecuación y/o alistamiento del espacio

Se delimitó un área específica para establecer los cultivos, que fueron delimitados por las familias en sus hogares. Luego, se procedió a limpiar el terreno, eliminando las malezas con herramientas manuales; a continuación, se adecuó el terreno para la siembra, con el uso de abono orgánico (compost, humus, ceniza); se les recomendó que se hicieran pequeños surcos en el cultivo, de manera que circulara el agua de riego, aumentara la aireación del suelo y que ayudara a controlar la erosión del suelo. Ello permitiría, además, un acceso más fácil para la siembra la limpieza el trasplante y cosecha, pero solo una familia llevó a cabo esta estrategia, las demás decidieron hacer la siembra de manera autónoma. Durante la preparación del suelo se utilizó una pica para aflojar la tierra, eliminar raíces y materiales no deseados; pala, para mezclar el abono con la tierra suelta, y rastrillo, para emparejar el suelo, y marcar los surcos.

Siembra

A cada núcleo familiar se le asignó la tarea principal de desinfectar las eras con agua hirviendo (100°C), ya que este método asegura que los cultivos crezcan en condiciones óptimas, libres de hongos, bacterias y virus. Esta técnica es una excelente manera de iniciar la siembra, ya que es eficiente, ecológica y económica, adecuada para la implementación y manejo de cada huerto según las necesidades específicas de cada cultivo (Lozada Rodríguez, 2011).

Se emplearon dos métodos de siembra: directa y por semillero. La siembra directa se hizo cuando las plantas alcanzaron las condiciones requeridas para cada cultivo, haciendo hileras de unos 15 cm de profundidad, 4 cm de diámetro y 10 cm de distancia entre cada planta (Lozada Rodríguez, 2011), En el caso de la siembra por semillero, las semillas se esparcieron en recipientes reutilizados del hogar, como cartones de huevos, ollas, llantas, baldes y botellas plásticas.

Riego

El sistema de riego utilizado fue manual, es decir, empleando una manguera o regadera plástica, con aplicaciones en las horas de la mañana y la tarde para asegurar una mayor concentración de agua en el suelo. Cada miembro del núcleo familiar llevó a cabo esta actividad en su respectiva casa (Rozo Vera y Camargo Pérez, 2021).

Acompañamiento en las casas del manejo adecuado de los cultivos

Se desarrollaron actividades teórico-prácticas con las familias beneficiarias del proyecto, para orientarlas sobre la importancia de garantizar la seguridad alimentaria y nutricional mediante manejos alternativos para obtener alimentos saludables y nutritivos. Para ello, se organizaron reuniones quincenales de dos horas, llevadas a cabo tanto en el colegio como en las casas de los participantes. Se realizaron tres sesiones teóricas y dos actividades prácticas relacionadas con la temática, con el acompañamiento técnico del agrónomo de la escuela ECAPMA, y se dio seguimiento a las huertas para analizar los principales problemas y determinar cuáles mostraron un excelente desarrollo.

Resultados y evaluación

El proyecto "Huertas caseras con educación ambiental escolar" ha demostrado ser una estrategia efectiva para fomentar la conciencia y el cuidado del medio ambiente en niños y niñas de 6 a 12 años y su núcleo familiar. A continuación, se destacan algunos de los resultados obtenidos de esta iniciativa.

Conciencia ambiental: los estudiantes desarrollaron una mayor comprensión de los ecosistemas, la biodiversidad y la importancia del medio ambiente, y aprendieron sobre la interdependencia entre los seres vivos y su entorno. A través de las huertas, los niños adquirieron habilidades prácticas en cultivos, manejo de huertas y cuidado del medio ambiente, lo que les permitió aprender sobre el ciclo de vida de las plantas, el cuidado del suelo, el compostaje y el manejo responsable del agua.

- **Fortalecimiento de lazos familiares y responsabilidad:** el trabajo en la huerta fomentó el desarrollo de valores como la responsabilidad, ya que cada estudiante tenía tareas especí-

ficas, y el trabajo en equipo, al colaborar con sus familias en el cuidado de las plantas. Se promovió la importancia de una alimentación saludable y sostenible, permitiendo a los niños experimentar el proceso de cultivar sus propios alimentos, lo que puede fomentar hábitos alimenticios más saludables.

- **Sensibilización de la comunidad:** articulación con la familia La implementación de huertas caseras también puede extender su impacto a la comunidad, así como crear conciencia sobre prácticas sostenibles y la importancia de cuidar el medio ambiente entre padres y familiares.
- **Compromiso sostenible:** los niños que participan en este tipo de proyectos tienden a desarrollar un compromiso a largo plazo hacia el cuidado del medioambiente, e incluso a convertirse en defensores de este en su comunidad.

En resumen, el proyecto de huertas caseras con educación ambiental escolar ha proporcionado una valiosa oportunidad para que los niños aprendan y se involucren activamente en la conservación del medio ambiente, al tiempo que desarrollan habilidades prácticas y valores que influyen positivamente en su vida diaria y en su comunidad.

Reflexiones y aprendizajes

El proyecto “Huertas caseras con educación ambiental escolar” ha permitido una evaluación completa del impacto en los niños y sus familias participantes, en aspectos básicos como conocimientos ambientales, habilidades prácticas, actitudes hacia el trabajo en equipo y hábitos alimentarios. Su análisis permite reconocer los éxitos alcanzados, así como áreas de mejora, y aportar una visión crítica y objetiva respecto a los objetivos iniciales.

Áreas de mejora:

- **Impacto en la alimentación:** aunque hubo cambios en los hábitos alimenticios, como un mayor consumo de frutas y verduras, el impacto en la alimentación podría ser más profundo si se integran estrategias adicionales, como la participación de las familias y la comunidad.
- **Mantenimiento del conocimiento a largo plazo:** aunque se observó un incremento en el conocimiento ambiental al final del proyecto, es esencial evaluar cómo se mantiene este conocimiento a largo plazo. Implementar actividades de seguimiento y refuerzo podría asegurar que los aprendizajes adquiridos no se desvanezcan con el tiempo.
- **Inclusión de evaluaciones cualitativas más detalladas:** aunque se utilizaron encuestas y observaciones, una evaluación más cualitativa podría enriquecer los datos obtenidos.

Por ejemplo, las entrevistas con los niños y sus familias podrían ofrecer una visión más profunda de cómo el proyecto ha influido en sus vidas, comportamientos y/o hábitos diarios.

Conclusiones

La experiencia desarrollada en el proyecto "Huertas caseras con educación ambiental escolar" ha demostrado ser una iniciativa valiosa en el ámbito pedagógico, en tanto ha aportado al desarrollo cognitivo de los niños y a su formación integral en aspectos prácticos y sociales. Este enfoque educativo ha permitido que los estudiantes no solo adquieran conocimientos ambientales, sino también que desarrollen habilidades prácticas y actitudes positivas hacia la sostenibilidad,

aspectos fundamentales para su crecimiento personal y su capacidad de influir positivamente en su entorno.

El impacto general de esta experiencia resalta la importancia de integrar metodologías activas y participativas en la educación, pues los niños se convierten en agentes activos de su propio aprendizaje. Los resultados obtenidos, en términos de conocimientos adquiridos, cambio de actitudes y desarrollo de habilidades subrayan la relevancia de este tipo de proyectos en la construcción de una ciudadanía más consciente y comprometida con el cuidado del medio ambiente.

En conclusión, el proyecto ha logrado impactos positivos, pues ha cumplido en gran medida con los objetivos planteados inicialmente. Sin embargo, para maximizar su eficacia y asegurar la sostenibilidad de los resultados es recomendable implementar ajustes que permitan un mayor alcance y profundidad en los impactos logrados. Esto no solo beneficiará a los niños participantes, también amplificará el efecto del proyecto en la comunidad en general.

Este proyecto, además de fortalecer las bases para futuros desarrollos en el campo de la pedagogía ambiental, abre la puerta a nuevas investigaciones que profundicen en la relación entre la educación práctica y el cambio de comportamiento en los niños.

Referencias

Barraza, L. (1998). Conservación y medio ambiente para niños menores de 5 años. *Especies, 7*(3), 19-23.

FAO. (2010). *Nueva política de huertos escolares*. https://www.fao.org/fileadmin/user_upload/redicean/docs/Nueva_pol%C3%ADtica_de_huertos_escolares_-_FAO.pdf

Lozada Rodríguez, N. (2011). *Implementación de huertas caseras en tres corregimientos del municipio de Villanueva (Casanare)* [Pregrado, Universidad de los Llanos]. https://repositorio.unillanos.edu.co/handle/001/253

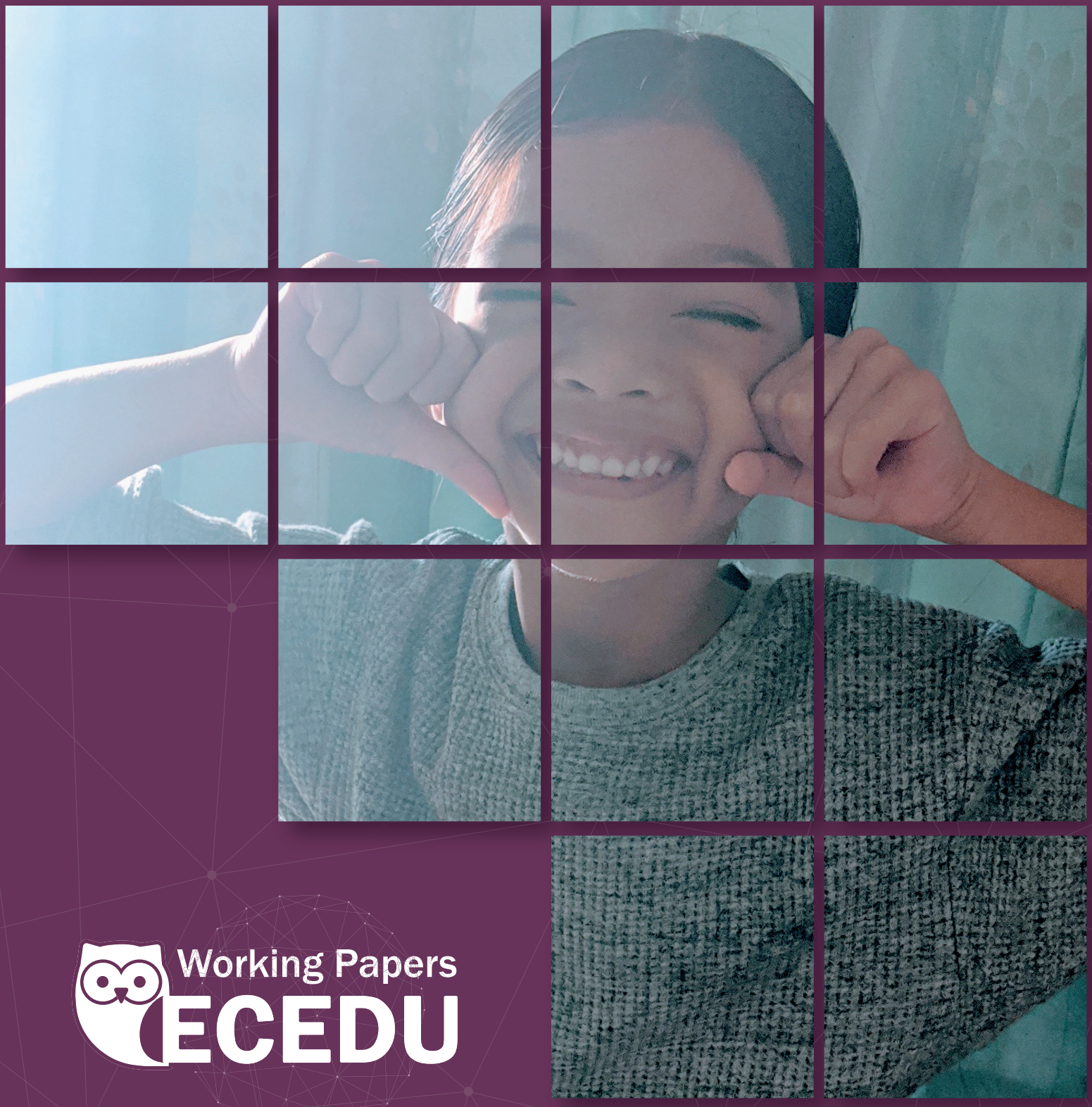
Miranda-Murillo, L. M. (2013). Cultura ambiental: Un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. *Producción + Limpia, 8*(2), 94-105.

Pacheco-Alejandro, E. Z. (2022). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de primaria. *Polo del Conocimiento. Revista Multidisciplinar de Innovación y Estudios Aplicados, 7*(2). https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3942/html

Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología* (4.a ed.). Labor.

Rodríguez, O., y Rey, C. (2017). Los problemas sociales y su contexturalización en el proceso educativo escolar una necesidad actual. *Actualidades investigativas en educación, 17* (2), 1-17. https://www.redalyc.org/journal/447/44758530017/html/

Rozo Vera, L. Y., & Camargo Pérez, E. A. (2021). *Huertas caseras como estrategia de seguridad alimentaria para productores de palma africana en Tibú* [Especialización, Universidad de Pamplona]. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/4475



Working Papers
ECEDU

Miradas de esperanza: Lo que los niños con cáncer nos enseñan sobre la vida y la superación

Miradas de esperanza: Lo que los niños con cáncer nos enseñan sobre la vida y la superación

Glimpses of hope: What children with cancer teach us about life and overcoming life and coping

Mónica Gabriela Basto Vega[1]

Recibido: junio 2024
Aprobado: noviembre 2024
Publicado: junio 2025

Resumen

Ingresar a un hospital es una experiencia transformadora, especialmente para los niños, quienes enfrentan retos no solo de salud, sino también emocionales y educativos. En medio de este entorno surge una valiosa oportunidad para que la pedagogía hospitalaria actúe como un puente entre la enfermedad y el aprendizaje, para que ayude a los niños a retomar sus sueños y procesos educativos.

Esta experiencia pedagógica fue particularmente significativa porque demostró cómo el aprendizaje puede superar cualquier obstáculo, brindar a los niños herramientas para reimaginar su futuro y encontrar fuerza en medio de la adversidad. Conectar el conocimiento con las emociones es clave para que estos jóvenes no solo enfrenten su situación, sino también para que mantengan la esperanza y la resiliencia necesarias para continuar sus vidas.

Palabras clave: aulas pedagógicas, hospitalarias, igualdad, sueños, resiliencia, pedagogía hospitalaria.

Abstract

Entering a hospital is a transformative experience, especially for children, who face not only health, but also emotional and educational challenges. In this context, a valuable opportunity arises for hospital pedagogy to act as a bridge between illness and learning, helping children in resuming their dreams and educational processes. This pedagogical experience was particularly significant because it demonstrated how learning can overcome any obstacle, providing children with tools to

[1] Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades - Lengua Castellana Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-1853-7314. Correo electrónico: monica.basto@unad.edu.co

reimagine their future and find strength in the midst of adversity. Connecting knowledge with emotions is key for these young individuals to not only cope with their situation but also to maintain the hope and resilience needed to continue their lives.

Keywords: Pedagogical Classrooms, Hospital Environments, Equality, Dreams, Resilience, Hospital.

Introducción

Ingresar a un hospital es una experiencia transformadora, especialmente para los niños, quienes enfrentan retos no solo de salud, sino también emocionales y educativos. En medio de este entorno, surge una valiosa oportunidad para que la pedagogía hospitalaria actúe como un puente entre la enfermedad y el aprendizaje, para que ayude a los niños a retomar sus sueños y procesos educativos. Esta experiencia pedagógica es particularmente significativa porque demuestra cómo el aprendizaje puede superar cualquier obstáculo, brindar a los niños herramientas para reimaginar su futuro y encontrar fuerza en medio de la adversidad. Conectar el conocimiento con las emociones es clave para que estos jóvenes no solo enfrenten su situación, sino también para que mantengan la esperanza y la resiliencia necesarias para continuar sus vidas.

Esta experiencia educativa se desarrolló en el Hospital Universitario Moncaleano, en la ciudad de Neiva (Huila), en colaboración con la Fundación Huellas. El proyecto se llevó a cabo a lo largo de varios meses, centrado en niños y niñas hospitalizados, principalmente en aquellos que enfrentan enfermedades complejas, como el cáncer. Estos niños, que provienen de regiones como Huila, Caquetá, Putumayo, Cauca y Tolima experimentan interrupciones en su educación debido a las prolongadas estancias hospitalarias, lo que hace crucial la intervención pedagógica durante su tiempo en el hospital.

Figura 1.

Soporte gráfico de la experiencia realizada



Nota: culminación CIPAS 16-04. Con diversos estudiantes de licenciatura de la escuela ECEDU de la UNAD

Los principales objetivos pedagógicos de esta experiencia fueron garantizar la continuidad educativa y apoyar el bienestar emocional de los niños hospitalizados. A través de talleres de lectura, escritura y actividades interactivas se buscaba no solo fortalecer sus competencias académicas, sino también ofrecerles un sentido de normalidad y pertenencia, preparándolos para su reintegración escolar una vez fueran dados de alta.

Figura 2.

Soporte gráfico de la experiencia realizada



Nota: fotografía de actividades lúdicas-pedagógicas con los niños del Hospital.

Antecedentes de la experiencia

La pedagogía hospitalaria ha surgido como una respuesta esencial para los niños que, debido a la enfermedad, se ven obligados a pasar largos periodos en hospitales, alejados de su entorno escolar. La necesidad de mantener los procesos educativos en estos contextos se hizo evidente en el Hospital Universitario Moncaleano de Neiva, donde muchos niños oncológicos y con enfermedades huérfanas enfrentan una doble batalla: con su salud y con su educación. Esta iniciativa pedagógica nació de la colaboración entre la Fundación Huellas y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), bajo la guía de la magíster Gina Patricia Cleves Suaza y la participación de Claudia Yinneth Puerta Skinner. La experiencia fue concebida con el objetivo de ofrecer a estos niños la posibilidad de continuar aprendiendo y de mantener la esperanza a través de la educación.

El proyecto se desarrolló en un contexto educativo y social marcado por profundas desigualdades. Los niños atendidos en el hospital provienen principalmente de regiones rurales de Huila, Caquetá, Putumayo, Cauca y Tolima, áreas con un acceso limitado a servicios de salud y educación. Además, muchas de estas familias enfrentan dificultades económicas, lo que agrava el impacto de la enfermedad en la vida de los niños. Las prolongadas estancias hospitalarias interrumpen sus procesos de aprendizaje y los dejan rezagados en habilidades fundamentales, como la lectura, la escritura y la oralidad. Ante este escenario, la pedagogía hospitalaria se implementó como una herramienta para mitigar estas brechas proporcionando actividades educativas continuas y adaptadas a sus necesidades.

Los objetivos iniciales del proyecto eran claros: garantizar que los niños hospitalizados no quedaran al margen de su proceso educativo, fortalecer sus competencias académicas y emocionales, y prepararlos para su reintegración a las aulas convencionales. Se esperaba que, a través de talleres participativos y actividades prácticas, los niños desarrollaran una mayor confianza en sus habilidades y que lograran avances significativos en su educación. Asimismo, se pretendía crear un ambiente en el que los niños pudieran sentirse apoyados y acompañados tanto física como emocionalmente en su proceso de recuperación. Esta experiencia sentó las bases para una evaluación crítica sobre cómo la pedagogía puede ser un pilar en la vida de los niños hospitalizados.

Herramientas y métodos

Figura 3.

Soporte gráfico de la experiencia realizada



Nota. Actividades lúdicas innovadoras, con los niños hospitalizados en el Hospital Universitario de Neiva (2024).

La experiencia pedagógica en el Hospital Universitario Moncaleano se basó en una metodología cualitativa centrada en el aprendizaje colaborativo y el reconocimiento de las voces de los niños hospitalizados. Las estrategias implementadas se seleccionaron teniendo en cuenta la condición

emocional y física de los niños, así como sus necesidades educativas particulares. La metodología sentipensante fue clave para facilitar la flexibilidad y adaptabilidad, y permitió que el proceso educativo se ajustara a los cambios de salud y estados emocionales de los niños. Estas estrategias no solo se enfocaron en impartir conocimientos, sino también en construir un ambiente en el que los niños pudieran expresarse libremente y ser escuchados, con el fin de crear una experiencia significativa de aprendizaje.

Los recursos utilizados incluyeron materiales didácticos interactivos y actividades centradas en la lectura, la escritura y el arte, que permitieron a los niños conectar su aprendizaje con sus experiencias personales. Además, se usaron herramientas digitales para enriquecer las actividades pedagógicas, para crear un entorno dinámico que estimuló la participación de los estudiantes. La pedagogía hospitalaria requirió de recursos que no solo facilitaran el aprendizaje, sino también que ayudaran a los niños a sobrellevar emocionalmente su estancia hospitalaria.

La colaboración entre todos los actores fue crucial para el éxito del proyecto. Los educadores adoptaron un rol de facilitadores, guiaron a los niños a través de un proceso en el que estos no solo enseñaban, también aprendían de sus experiencias. Los estudiantes, por su parte, asumieron un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje, aportando sus perspectivas y emociones. Este enfoque de escucha activa permitió que se creara un ambiente de respeto y colaboración mutua.

Los padres y el personal hospitalario también desempeñaron un papel importante al brindar apoyo emocional y logístico, y garantizaron que los niños pudieran participar en las actividades educativas, a pesar de sus tratamientos. La sinergia entre estos actores contribuyó a la creación de un entorno educativo adaptado a las necesidades individuales de los niños, lo que facilitó el cumplimiento de los objetivos pedagógicos del proyecto.

Desarrollo y ejecución

Figura 4.

Soporte gráfico de la experiencia realizada



Nota: actividades lúdicas innovadoras, con los niños hospitalizados en el Hospital Universitario de Neiva (2024).

La implementación del proyecto de pedagogía hospitalaria en el Hospital Universitario Moncaleano comenzó con la planificación de actividades diseñadas específicamente para niños hospitalizados, centradas en la lectura, la escritura y el arte. Cada semana se organizaban talleres educativos adaptados a las capacidades físicas y emocionales de los niños. Un momento clave ocurrió al establecer un ambiente de confianza en el que los niños pudieran expresarse libremente, lo que marcó un cambio positivo en su participación. Inicialmente, algunos mostraban resistencia debido a su condición de salud o al desconocimiento de las actividades. Sin embargo, con el tiempo, la adaptación y la flexibilidad de la metodología permitieron superar estos obstáculos.

Uno de los principales desafíos fue la fluctuación en el estado de salud de los niños, lo que impedía la asistencia regular a las actividades. Para superar esto, el equipo educativo optó por realizar sesiones más cortas y flexibles, ajustadas a las necesidades individuales de cada niño, y ello facilitó su continuidad en el proceso educativo. Este enfoque adaptable permitió que los niños mantuvieran su conexión con el aprendizaje sin sentirse abrumados.

Anécdotas y momentos significativos

Figura 5.

Soporte gráfico de la experiencia realizada



Nota: actividad lúdico-pedagógica con musicoterapia. Hospital Moncaleano (2024).

Una de las experiencias más conmovedoras fue la de un niño quien, a pesar de no haber asistido regularmente a la escuela, mostró un entusiasmo sorprendente por aprender a escribir su nombre; y a través de las sesiones personalizadas no solo lo consiguió, sino que su alegría al lograrlo contagió a otros niños en la sala. Este momento de éxito evidenció cómo pequeños avances educativos pueden tener un impacto emocional profundo, y fortalecer la autoestima y motivación de los niños para continuar aprendiendo.

Otro momento significativo ocurrió cuando una niña compartió sus pensamientos sobre cómo el hospital le había enseñado no solo sobre su salud, sino también sobre la importancia de los sueños y la educación. Su reflexión fue un recordatorio de la resiliencia de los niños y de la importancia de ofrecerles espacios donde puedan desarrollar sus habilidades cognitivas y emocionales, a pesar de las circunstancias adversas.

Estas anécdotas ilustran cómo la pedagogía hospitalaria puede trascender las barreras físicas y emocionales, y proporcionar no solo aprendizaje académico, sino también esperanza y fortaleza para enfrentar desafíos.

Resultados y evaluación

Desde el 2023, el proyecto de pedagogía hospitalaria en colaboración con la UNAD ha dado resultados significativos en aspectos académicos, comportamentales y sociales entre los niños hospitalizados. A nivel académico se ha observado un avance notable en áreas fundamentales, como la lectura y la escritura. A través de la implementación de actividades pedagógicas innovadoras, los niños han logrado mejorar sus habilidades cognitivas, a pesar de las barreras impuestas por su condición de salud. Los avances en lectura y escritura fueron evaluados mediante herramientas cualitativas, como la observación participativa, entrevistas con los niños y sus familias, y análisis de sus producciones escritas, lo que permitió una evaluación personalizada y adaptada a sus necesidades.

Ahora, desde una perspectiva comportamental, el proyecto ha contribuido a mejorar la autoestima de los niños, quienes ahora muestran una mayor disposición para participar en las actividades. El enfoque en la pedagogía activa y en el reconocimiento del potencial de cada niño ha suscitado un entorno de confianza donde ellos se sienten valorados y respetados. Las herramientas empleadas para medir estos cambios incluyen escalas de valoración emocional y entrevistas con el personal de salud, quienes corroboraron la evolución positiva de los comportamientos de los niños, reflejando una mayor resiliencia y motivación.

En cuanto a los aspectos sociales, el proyecto ha fomentado una mayor interacción y colaboración entre los niños y sus compañeros, lo que ha contribuido a su integración social a pesar de estar en un entorno hospitalario. Las actividades grupales han permitido que los niños desarrollen habilidades sociales esenciales, como la comunicación y el trabajo en equipo. El impacto de estas actividades se evaluó mediante la observación de interacciones entre pares y la participación en juegos colaborativos.

Reflexiones y aprendizajes

El impacto general del proyecto ha sido profundamente positivo, pues ha logrado no solo avances educativos, sino también una mejora significativa en el bienestar emocional de los niños. Sin embargo, también han surgido áreas de mejora, particularmente en la necesidad de ofrecer mayor continuidad en las actividades pedagógicas para aquellos niños cuyas condiciones de salud limitan su participación regular. Y aunque el proyecto ha tenido éxito en fomentar la esperanza y el deseo de aprendizaje en los niños, se reconoce la importancia de ampliar los recursos educativos y adaptativos para atender las fluctuaciones en su estado de salud de manera más efectiva.

El proyecto, basado en una pedagogía activa e innovadora inspirada en los principios de Paulo Freire, ha demostrado que la transformación social y educativa es posible incluso en entornos tan desafiantes como los hospitales. Las prácticas pedagógicas centradas en el amor, la comprensión y el reconocimiento de la realidad de los niños han sido claves para el éxito alcanzado, en tanto han permitido que cada niño explore y desarrolle su potencial a pesar de las adversidades que enfrenta.

Desde el comienzo del proyecto de pedagogía hospitalaria, en 2023, en colaboración con la UNAD y los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se han obtenido valiosas lecciones tanto para los educadores como para los estudiantes. Este espacio se ha convertido en una fuente de creatividad y esperanza, donde cada día se renuevan ideas y sueños. Los niños hospitalizados, a pesar de sus circunstancias, nos enseñaron la importancia de la resiliencia y el deseo de regresar a una vida normal, lo que ha motivado a los participantes del proyecto a trabajar con el corazón, buscando romper las barreras de la injusticia social que afectan a los niños y sus familias.

Un elemento clave en el aprendizaje fue la acción comunicativa basada en las teorías de Habermas, que permitió formular la teoría del reconocimiento como una herramienta fundamental para abordar y enfrentar experiencias de injusticia social. Esta metodología demostró ser efectiva al romper el ciclo de exclusión y permitir que los niños enfermos fueran vistos como personas con deseos y capacidades, dignas de oportunidades educativas y sociales.

El trabajo de los docentes voluntarios y de los estudiantes mostró que compartir el conocimiento desde una pedagogía activa e innovadora no solo mejora las competencias académicas de los niños, también les permite descubrir su potencial y desarrollar habilidades cognitivas y emocionales de manera significativa. Sin embargo, una lección importante fue la necesidad de alcanzar mayor flexibilidad en la metodología para adaptarse a los cambios en la salud de los niños, algo fundamental en un entorno hospitalario.

Las prácticas de enseñanza centradas en el amor, inspiradas por el enfoque de Paulo Freire mostraron ser eficaces para captar la atención de los niños y crear un ambiente de confianza y creatividad. A través de estas prácticas, los niños lograron avanzar en su desarrollo académico, al mismo tiempo que las percepciones erróneas de los adultos sobre las capacidades de los niños en situaciones de enfermedad se transformaron.

Recomendaciones para futuras implementaciones

Escucha activa y acción comunicativa: es crucial fomentar una comunicación abierta y participativa con los niños, lo cual les permite expresar sus necesidades y deseos. La teoría del reconocimiento sigue siendo una herramienta valiosa para otros educadores que busquen replicar esta experiencia, ya que fomenta la inclusión y el respeto mutuo.

Flexibilidad en la enseñanza: las metodologías deben ser adaptables y sensibles a las fluctuaciones en el estado de salud de los niños. Es esencial incorporar un enfoque pedagógico flexible que permita ajustar las actividades según las capacidades y circunstancias de los niños si se quiere maximizar su participación.

Formación emocional y académica: las prácticas pedagógicas deben combinar el desarrollo emocional y académico. Crear un espacio en el que los niños puedan no solo aprender contenidos académicos, sino también trabajar sus emociones, es clave para mejorar su bienestar integral.

Colaboración interdisciplinaria: el éxito del proyecto se debe en gran medida a la colaboración entre docentes, estudiantes, el personal de salud y las familias de los niños. Fomentar un enfoque colaborativo en el que todos los actores estén comprometidos con el bienestar de los niños garantizará una experiencia educativa. más enriquecedora.

Documentación y evaluación continua: implementar una evaluación constante de las estrategias pedagógicas utilizadas permitirá hacer ajustes en tiempo real y mejorar la efectividad del proyecto. Es recomendable que otros educadores que deseen replicar esta experiencia documenten cada etapa para poder reflexionar sobre las áreas de éxito y las oportunidades de mejora.

Es importante destacar la contribución de Lev Vygotsky al aprendizaje infantil. Según Vygotsky (1978), el entorno social desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje de los niños. A lo largo de este proceso se puede observar cómo el apoyo social y la estimulación externa influyen en el desarrollo de los pequeños. Cuando los niños perciben el estímulo y la motivación que reciben de su entorno, esto puede ser suficiente para fomentar su formación y aspiraciones. Ellos observan cómo se les alienta a alcanzar metas, lo que les inspira a aspirar a convertirse en bachilleres y, eventualmente, en profesionales.

Para enriquecer el proceso de influencia en el ambiente de aprendizaje, es relevante considerar la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas. Según Habermas (1998), tanto el entorno físico como las normas sociales y las sensaciones internas influyen en nuestro conocimiento, que puede desarrollarse y profundizarse a través de "procesos de aprendizaje". Estos procesos permiten que la racionalidad de nuestros actos se desarrolle progresivamente. Sin embargo, en la práctica cotidiana solemos utilizar nuestro conocimiento de manera intuitiva. Solo en la "acción comunicativa" empleamos nuestro saber de forma reflexiva (Habermas, 1998, p. 5).

Conclusión

La experiencia de la pedagogía hospitalaria, en colaboración con la UNAD y los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, ha demostrado ser una iniciativa transformadora tanto para los niños hospitalizados como para los educadores involucrados. Este proyecto no solo ha permitido a los niños continuar con sus procesos educativos –a pesar de las circunstancias adversas– también ha revelado el profundo impacto que una pedagogía inclusiva y flexible puede tener en sus vidas. Los resultados obtenidos, desde el desarrollo académico hasta el emocional, subrayan la importancia de crear espacios educativos que se adapten a las necesidades específicas de los niños, especialmente en entornos hospitalarios.

El valor de esta experiencia radica en su capacidad para demostrar que la educación no debe verse interrumpida por las circunstancias de la vida, sino que, por el contrario, puede adaptarse y evolucionar para brindar esperanza y oportunidades a quienes más lo necesitan. Este proyecto representa un hito en el desarrollo de la pedagogía hospitalaria en Colombia, y sienta las bases para futuras investigaciones y proyectos que busquen integrar la educación y la salud de manera efectiva.

Referencias consultadas

Casas Aznar, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas y su calidad de vida. *Anuario de psicología, 53*, 27-46. https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61042

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez.* Editorial Trotta

Noreña Peña, A. L., & Cibanal Juan, L. (2011). La experiencia de los niños hospitalizados acerca de su interacción con los profesionales de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 19*(6), 1429-1436. https://doi.org/10.1590/S0104-11692011000600021

Patricia-Cleves, G., Arango-Celis, J., Celis-Murcia, L. M., Valencia-Rivera, W., & Giraldo Cerón, Y. J. (2023). Aulas hospitalarias: Una esperanza de vida para niños con enfermedad crónica. *Panorama, 17*(32), 103-118. https://doi.org/10.15765/pnrm.v17i32.3690

Silva Panez, G. (2012). *Las vivencias de los niños hospitalizados desde sus dibujos y testimonios*. Instituto de Estudios Peruanos - IEP. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170328022359/pdf_175.pdf

Solares, B. (s. f.). La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: Tres complejos temáticos. *Perspectivas Teóricas*, 9-33.

Suárez, N. (1981). El niño hospitalizado: Repercusión psicológica y papel de enfermería. *Ciber Revista*. https://www.studocu.com/pe/document/universidad-nacional-del-santa/enfermeria-en-salud-del-nino/el-nino-hospitalizado/58181170

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* Harvard University Press.



Working Papers
ECEDU

Aplicación de actividades dinámicas e interactivas para afianzar el aprendizaje profundo y significativo y promover el compromiso activo y la reflexión crítica en estudiantes del grado transición 1° en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario

Aplicación de actividades dinámicas e interactivas para afianzar el aprendizaje profundo y significativo y promover el compromiso activo y la reflexión crítica en estudiantes del grado transición 1° en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario

Application of Dynamic and Interactive Activities to Strengthen Deep and Meaningful Learning, Promoting Active Engagement and Critical Reflection in Transition Grade 1 Students at the Liceo Samario District Educational Institution

Camila Yulieth Navarro Gamarra[1]
Sarai Salem Catañeda Berna[2]
Laura Marcela Cavarique Arias[3]

Recibido: junio 2024
Aprobado: noviembre 2024
Publicado: junio 2025

Resumen

El presente escrito se centra en experiencias pedagógicas didácticas en las que se tuvo como objetivo aplicar actividades dinámicas e interactivas que logren el aprendizaje profundo y significativo en los niños y niñas. De esta manera, pudo darse a conocer la importancia de promover el compromiso activo, una reflexión crítica en el proceso educativo que permite el esparcimiento, goce y disfrute de la población objeto de este estudio, puesto que los niños y niñas están en una fase crucial de su crecimiento, en la cual la curiosidad y la exploración son esenciales para su aprendizaje.

Palabras clave: desempeño; participación; educación infantil; pedagogía.

[1] Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Correo electrónico: cynavarrog@unadvirtual.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8392-0725

[2] Docente ocasional, medio tiempo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Correo electrónico: sarai.castaneda@unad.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9270-310X

[3] Docente ocasional, tiempo completo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Correo electrónico: laura.cavarique@unad.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5833-2866

Abstract

This paper focuses on didactic pedagogical experiences where the objective was to apply dynamic and interactive activities that achieve deep and meaningful learning in children. In this way, the importance of promoting active engagement and critical reflection in the educational process was highlighted, allowing for leisure and enjoyment among the population under study, since children are in a crucial phase of their growth, where curiosity and exploration are essential to their learning.

Keywords: performance; participation; early childhood education; pedagogy

La experiencia realizada partió de la pregunta ¿cómo la aplicación de actividades dinámicas e interactivas puede afianzar el aprendizaje profundo y significativo en los estudiantes, y promover su compromiso activo y la reflexión crítica en el proceso educativo en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario en el grado transición 1°? Para su desarrollo se tuvo como objetivo general "aplicar actividades dinámicas e interactivas que logren el aprendizaje profundo y significativo en los estudiantes, con el fin de promover su compromiso activo y reflexión crítica en el proceso educativo en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario en el grado transición 1° grado". Los objetivos específicos trazados fueron:

- **Fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales** en los estudiantes mediante actividades dinámicas e interactivas que promuevan el aprendizaje significativo y el compromiso activo en el proceso educativo de los niños y niñas del grado transición 1° grado de la Institución Educativa Distrital Liceo Samario.
- **Potenciar la comprensión de conceptos clave** y el desarrollo de competencias transversales a través de metodologías activas que estimulen la participación colaborativa y la reflexión crítica en los estudiantes del grado transición 1° de la Institución Educativa Distrital Liceo Samario
- D**iseñar actividades por medio de la didáctica** que despierten el interés, la creatividad y la imaginación de las niñas y niños del grado de transición 1° grado de la Institución Educativa Distrital Liceo Samario.

Introducción

El presente capítulo se centra en las experiencias pedagógicas didácticas con el objetivo de aplicar actividades dinámicas e interactivas que logren el aprendizaje profundo y significativo en los niños y niñas. Herrera Gutiérrez y Villafuerte Álvarez (2023) afirman que "la gran demanda educativa y las exigencias del mercado profesional demandan que las instituciones y universidades apliquen, mejoren y desarrollen estrategias didácticas en beneficio de los estudiantes, perfeccionando su aprendizaje" (p.766), con lo cual dan a conocer la importancia de promover el compromiso activo, una reflexión crítica en el proceso educativo que les permita el esparcimiento, goce y disfrute de la muestra objeto de este estudio, puesto que los niños y niñas están en una fase crucial de su crecimiento, en la cual la curiosidad y la exploración son esenciales para su aprendizaje.

Por lo tanto, es vital que se implementen estrategias pedagógicas que integren actividades lúdicas y colaborativas que permitan a los niños no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar habilidades sociales y emocionales, y para ello el aula se transforma en un espacio más inclusivo y estimulante. Así, se puede potenciar el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes, y asegurar que su experiencia educativa sea enriquecedora y memorable. Para ello se tiene como ente principal el interés ante los procesos académicos desarrollados en el aula, deseando que estas actividades puedan ser provechosas y motivantes para los estudiantes.

El proyecto se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario, en el grupo de transición 1º en la jornada de la mañana, con un total de 26 estudiantes con edades de entre 4 y 5 años pertenecientes a estratos 2 y 3, niños muy independientes, sociables y con mucha disposición para estudiar. Esta experiencia se desarrolló durante cuatro períodos académicos (16 meses) a través de las cuatro prácticas pedagógicas, por medio de la observación, la inmersión y la evaluación de actividades académicas.

Antecedentes de la experiencia

La iniciativa pedagógica implementada en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario con los estudiantes del grado de transición surgió como respuesta a la necesidad de fortalecer el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes desde una edad temprana. Este proyecto se concibió a partir de la identificación de brechas en la adquisición de habilidades cognitivas y competencias transversales, esenciales para el desarrollo académico y personal de los estudiantes en sus primeros años de formación.

La implementación de metodologías activas e interactivas se visualizó como una estrategia fundamental para abordar estas necesidades, promoviendo la participación activa y la reflexión crítica entre los estudiantes. Este enfoque permitió consolidar un aprendizaje profundo y significativo, alineado con los objetivos pedagógicos establecidos. Candela Borja (2020) afirma que “las acciones lúdicas son marcos de interacción que provocan emociones y podrían ser escenarios de desarrollo de las buenas relaciones personales, comunicación, comprensión social, la concentración en un clima de emociones positivas” (p. 82). Estas actividades permiten a los estudiantes mejorar sus procesos académicos, emocionales y personales para contribuir a una formación global de todos sus procesos, que permite el desenvolvimiento del ser humano en la intervención de sus procesos académicos.

El proyecto contó con la colaboración clave de docentes especializados en educación infantil y con el respaldo de la dirección de la Institución Educativa Distrital Liceo Samario, quienes desempeñaron un papel esencial en el diseño y ejecución de las actividades pedagógicas. La experiencia no solo buscó responder a las demandas inmediatas del contexto educativo, sino también sentar las bases para prácticas pedagógicas sostenibles que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes, asumiendo la postura de (Alzate-Ortiz & Castañeda-Patiño, 2020). La mediación, por ella misma, es una práctica que carga de sentido y reconocimiento a las personas en formación y sus contextos, por lo tanto, no solo dispone de estrategias y recursos debidamente seleccionados para promover el desarrollo de las capacidades a través de la apropiación de conocimientos plurales, sino que, además, pretende mejorar aquellas concepciones que sobre didáctica y evaluación tradicionalmente se han tenido.

En este marco, la iniciativa se enfocó no únicamente en alcanzar resultados académicos inmediatos, sino también en garantizar un proceso de aprendizaje significativo, participativo y alineado con las competencias necesarias para el futuro desarrollo educativo de los estudiantes.

La experiencia pedagógica se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario, ubicada en una región con características socioeconómicas diversas, marcada por desafíos significativos en términos de acceso a recursos educativos y apoyo familiar. La comunidad educativa está compuesta mayoritariamente por estudiantes de sectores vulnerables, cuyas familias enfrentan limitaciones económicas que impactan directamente en la capacidad de los niños y niñas para acceder a una educación de calidad. Este contexto de desigualdad social subraya la necesidad de estrategias pedagógicas que sean no solo efectivas, sino también inclusivas y adaptativas a las realidades de los estudiantes.

El entorno específico en el que se implementó el proyecto presentaba una carencia de herramientas pedagógicas innovadoras y dinámicas, lo que dificulta la creación de experiencias de aprendizaje significativas. Por esta razón, la elección de metodologías activas e interactivas fue crucial para abordar las necesidades particulares de los estudiantes, para ofrecer un enfoque educativo que promoviera la participación activa y el desarrollo de habilidades críticas desde una edad temprana. Además, la naturaleza de la comunidad educativa —caracterizada por un fuerte sentido de colectividad y resiliencia— permitió que las estrategias implementadas se adaptaran de manera eficaz a las condiciones del entorno, maximizando el impacto de las intervenciones pedagógicas.

Este contexto socioeducativo, con sus desafíos y fortalezas, proporcionó un escenario único que justificó la necesidad de innovar en las prácticas pedagógicas tradicionales. La implementación de estas metodologías no solo buscó superar las barreras existentes, sino también potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, preparar el terreno para un aprendizaje que trascendiera las limitaciones del entorno y favorecer un futuro académico más prometedor para los niños y niñas del grado de transición.

Los objetivos iniciales del proyecto se centraron en consolidar un aprendizaje significativo y profundo, en promover el desarrollo de habilidades cognitivas y competencias transversales mediante la aplicación de actividades pedagógicas dinámicas e interactivas. Se esperaba que los estudiantes no solo adquirieran conocimientos específicos, sino también que fortalecieran su capacidad para reflexionar críticamente y participar activamente en su proceso educativo. Estos objetivos fueron establecidos para guiar la ejecución del proyecto, asegurando que cada intervención pedagógica estuviera alineada con la meta de mejorar el rendimiento académico y el desarrollo personal de los estudiantes. Las expectativas del proyecto incluían un impacto positivo tangible en la motivación y el compromiso de los estudiantes, que proporcionara una base sólida para evaluar el éxito de la iniciativa. Este enfoque permitirá comparar, en fases posteriores, los objetivos propuestos con los resultados alcanzados, así como facilitar una evaluación crítica y comprensiva de la efectividad de la experiencia pedagógica.

Herramientas y métodos

En el desarrollo de la experiencia pedagógica en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario se implementaron metodologías activas e interactivas diseñadas específicamente para responder a las necesidades de las niñas y niños del grado de transición 1° grado, teniendo en cuenta su

contexto socioeconómico y educativo. La elección de estas metodologías se basó en la necesidad de fomentar un aprendizaje significativo y participativo, que abordara no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo integral de los estudiantes.

Entre las estrategias pedagógicas seleccionadas se incluyó el uso de enfoques centrados en el estudiante, como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y la enseñanza por descubrimiento. Estas metodologías permitieron a los estudiantes ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, involucrándose de manera activa en la resolución de situaciones reales y promoviendo la reflexión crítica. La adaptación de estas estrategias al contexto específico de la institución se realizó mediante un análisis detallado de las características del entorno educativo y social, lo que garantizó que las intervenciones fueran pertinentes y efectivas (Londoño-Giraldo et al., 2023). La mediación pedagógica encuadra con el paradigma cognitivo en el sentido de que una mediación son actos de instrucción (orientación) para la actuación del estudiante, quien está retado a demostrar el logro de aprendizajes significativos o resultados de aprendizaje. Es aquí donde toman relevancia las actividades de evaluación/aprendizaje como verdaderas mediaciones pedagógicas que objetiven o dinamicen el enfoque pedagógico.

Se emplearon recursos y materiales educativos cuidadosamente seleccionados para apoyar estas metodologías. Entre ellos destacan materiales manipulativos, que facilitaron la comprensión de conceptos abstractos a través de experiencias concretas, y recursos audiovisuales, que enriquecieron el proceso de enseñanza al captar la atención de los estudiantes y fomentar su curiosidad. Además, se utilizó la tecnología de manera innovadora, integrando herramientas digitales como aplicaciones educativas y pizarras interactivas, que permiten crear un entorno de aprendizaje más dinámico y atractivo.

El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC, 2009) sostiene que las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) son “el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, video e imágenes” (Ley 1341 de 2009, art. 6). Esta postura nos muestra una idea clara del papel que juega las Tic en los procesos de educación en la transformación sociocultural, ya que la establece como el cúmulo de valores, habilidades, capacidad de raciocinio lógico que fomenta la facultad de resolución de problemas, destrezas comunicativas y adaptación al entorno.

Se prestó especial atención a la personalización de las actividades pedagógicas, adaptando los recursos a las necesidades individuales de los estudiantes, lo cual fue crucial para asegurar que cada niño y niña pudiera acceder al aprendizaje de manera equitativa. La implementación de estas herramientas no solo facilitó el aprendizaje, sino que también contribuyó a superar algunas de las limitaciones impuestas por el contexto socioeconómico de la comunidad.

En resumen, las metodologías y estrategias pedagógicas empleadas fueron seleccionadas y adaptadas con el objetivo general donde se deben aplicar actividades dinámicas e interactivas que logren el aprendizaje profundo y significativo en los estudiantes, y que promuevan su compromiso activo y reflexión crítica en el proceso educativo en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario en el grado transición 1° grado, en el que el uso de recursos innovadores y enfoques personalizados jugó un papel esencial en la efectividad de estas metodologías, y permitió un desarrollo integral de las habilidades cognitivas y competencias transversales de los estudiantes en un entorno educativo desafiante.

En los párrafos siguientes se ofrece un análisis detallado de los roles desempeñados por los diferentes actores involucrados en la experiencia pedagógica implementada en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario. Cada uno de estos roles fue esencial para el desarrollo exitoso del proyecto y para alcanzar los objetivos educativos propuestos.

Educadores: la docente del grado de transición 1° grado fue la principal facilitadora de la experiencia. Su rol fue crucial no solo en la implementación de las metodologías activas e interactivas, sino también en la adaptación continua de estas estrategias a las necesidades específicas de los estudiantes. Los educadores actuaron como guías y mediadores, en tanto crearon un ambiente de aprendizaje que fomenta la participación activa y el pensamiento crítico. Además, su capacidad para interpretar y responder a las dinámicas de la clase fue fundamental para el éxito del proyecto, ya que les permitió ajustar las actividades en tiempo real para maximizar el aprendizaje.

Estudiantes: niñas y niños del grado de transición 1° de la Institución Educativa Distrital Liceo Samario fueron los protagonistas de la experiencia. Su participación activa en las actividades pedagógicas fue no solo una expectativa, sino también una realidad que influyó directamente en el desarrollo de la experiencia. Mediante su curiosidad, creatividad y disposición para aprender, los estudiantes, contribuyeron a la eficacia de las metodologías implementadas. Su rol no se limitó a recibir información, sino que incluyó la construcción de conocimiento a través de la interacción con sus pares y con los recursos pedagógicos proporcionados.

Otros participantes: la dirección de la Institución Educativa Distrital Liceo Samario y los padres de familia también desempeñaron roles importantes en el proyecto. La dirección escolar brindó el apoyo necesario para la implementación del proyecto, facilitando los recursos y el tiempo necesario para que las actividades pedagógicas pudieran llevarse a cabo de manera efectiva. Por su parte, los padres de familia, aunque no estuvieron involucrados directamente en la ejecución diaria, fueron colaboradores cruciales al apoyar desde el hogar las actividades y reforzar el aprendizaje de sus hijos.

Colaboración entre actores: la colaboración entre todos los actores involucrados fue un factor determinante en el éxito del proyecto. Los educadores, trabajando en conjunto con la dirección y en comunicación con los padres, lograron crear un entorno de aprendizaje cohesionado y alineado con los objetivos del proyecto. Esta colaboración permitió que las estrategias pedagógicas fueran implementadas de manera coherente y que se lograra un seguimiento adecuado de los avances de los estudiantes. Además, la participación activa de los estudiantes y su interacción constante con sus compañeros y docentes facilitaron un ambiente de aprendizaje colaborativo, en el cual se promovió el desarrollo de competencias sociales y habilidades cognitivas de manera integrada.

En conjunto, la sinergia entre todos estos actores contribuyó de manera significativa al desarrollo de la experiencia pedagógica, y aseguró que los objetivos educativos no solo se alcanzaran, sino que en algunos casos se superaran. Esta colaboración multisectorial no solo fortaleció la ejecución del proyecto, sino que también sentó las bases para la sostenibilidad de las prácticas pedagógicas innovadoras implementadas.

En la Institución Educativa Distrital Liceo Samario se llevó a cabo en el marco de las cuatro prácticas pedagógicas realizadas a lo largo de dos años académicos. Cada práctica representó una fase crucial en la implementación de las metodologías activas e interactivas, permitiendo una adaptación y mejora continua del proceso educativo en el grado de transición 1°.

Primera práctica: diagnóstico y planificación

Durante la primera práctica, que transcurrió el primer periodo del año académico, se centró en la fase de diagnóstico y planificación. Se realizaron observaciones en el aula y se aplicaron instrumentos de recolección de datos para identificar las necesidades y brechas en el aprendizaje de los estudiantes. Este diagnóstico inicial fue clave tanto para comprender el contexto educativo y socioeconómico de los alumnos como para diseñar estrategias pedagógicas adecuadas. Además, en esta fase se estableció una colaboración cercana con la docente titular, quien aportó su experiencia y conocimiento del entorno educativo.

Un ejemplo significativo de esta fase fue el descubrimiento de que muchos estudiantes enfrentan dificultades para concentrarse debido a la falta de acompañamiento de los padres de familia. Esto llevó a desarrollar actividades más interactivas que mantuvieran la atención de los estudiantes, como juegos didácticos que combinaban aprendizaje con movimiento.

La planificación incluyó la elaboración de un cronograma de actividades pedagógicas basadas en metodologías activas e interactivas. Se seleccionaron materiales didácticos y recursos tecnológicos que se adaptaran a las características del grupo, teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje y el contexto socioeconómico de sus familias.

Segunda práctica: implementación inicial

La segunda práctica, correspondiente al segundo trimestre, marcó el inicio de la implementación de las actividades planificadas. Durante esta fase se introdujeron metodologías como el aprendizaje basado en problemas y la enseñanza por descubrimiento y actividades diseñadas para promover la participación y la reflexión crítica de los estudiantes.

Un momento clave de esta práctica fue la integración de recursos tecnológicos, como las pizarras interactivas, que facilitan un ambiente de aprendizaje más dinámico y atractivo. Los practicantes observaron una respuesta positiva por parte de los estudiantes, quienes demostraron mayor compromiso y curiosidad hacia los contenidos presentados. Un ejemplo de éxito fue cuando un estudiante, que al principio se mostraba desinteresado en la lectura, comenzó a participar activamente en las actividades de lectura interactiva, lo que resultó en una mejora notable en su comprensión lectora.

Ahora bien, también surgieron desafíos, como la necesidad de ajustar las actividades a los diferentes niveles de competencia entre los estudiantes. En una ocasión se observó que un grupo de estudiantes no lograba seguir el ritmo de las actividades tecnológicas. Esto llevó a los practicantes a crear sesiones adicionales de refuerzo, donde se utilizaban materiales más sencillos y explicaciones más detalladas, lo que eventualmente permitió a esos estudiantes ponerse al día.

Tercera práctica: evaluación y ajustes

La tercera práctica, realizada durante el tercer trimestre, se enfocó en la evaluación intermedia y en el ajuste de las actividades pedagógicas. En colaboración con la docente, se llevaron a cabo evaluaciones formativas para medir el progreso de los estudiantes en términos de habilidades

cognitivas y competencias transversales. Se utilizaron instrumentos como rúbricas de evaluación, observaciones directas y entrevistas con los estudiantes para recopilar datos sobre su desempeño.

Un ejemplo significativo de esta fase es cuando se descubrió que varios niños mostraban falta de confianza en sus habilidades matemáticas. Para abordar este desafío se diseñaron actividades de matemáticas basadas en actividades dinámicas, que no solo hacían el aprendizaje más accesible, sino que también aumentaban la confianza de los estudiantes en su capacidad para resolver problemas matemáticos.

Los resultados de estas evaluaciones revelaron avances significativos en el aprendizaje, y destacaron áreas que requerían de mucho esfuerzo. Por ejemplo, se identificó la necesidad de personalizar aún más las actividades para atender a estudiantes con ritmos de aprendizaje diferentes. En respuesta, se ajustaron las actividades creando grupos de trabajo diferenciados y utilizando recursos adicionales para apoyar a aquellos que necesitaban más tiempo para consolidar ciertos conceptos.

Cuarta práctica: consolidación y reflexión final

La cuarta y última práctica, correspondiente al cuarto periodo, se dedicó a la consolidación del aprendizaje y a la reflexión final sobre el proyecto. En esta fase se implementaron actividades de cierre que permitieron a los estudiantes aplicar y demostrar las competencias adquiridas. Se llevaron a cabo actividades grupales y presentaciones en clase, donde los niños y niñas mostraron su capacidad para trabajar en equipo y aplicar lo aprendido en situaciones reales.

Durante la reflexión final, en compañía de la docente del curso, se evaluó el impacto general del proyecto. Se concluyó que, a pesar de los desafíos enfrentados, la implementación de metodologías activas e interactivas había logrado afianzar un aprendizaje significativo y desarrollar competencias clave en los estudiantes. La colaboración docente, así como de estudiantes y padres, fue fundamental para el éxito del proyecto, y demostró que un enfoque pedagógico adaptativo y centrado en el estudiante puede superar las barreras del contexto y dar resultados positivos duraderos.

Las anécdotas compartidas a lo largo del proceso no solo ilustran los desafíos y éxitos encontrados, también aportan una dimensión humana a la experiencia, y muestran el impacto real que estas metodologías tuvieron en la vida de los estudiantes.

Resultados y evaluación

La implementación del proyecto pedagógico en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario produjo resultados significativos en diversas áreas, incluyendo aspectos académicos, comportamentales y sociales de los estudiantes del grado de transición. Los resultados académicos mostraron una mejora notable en la comprensión de conceptos clave y en el desarrollo de habilidades cognitivas, particularmente en áreas como la lectura, las matemáticas y el pensamiento crítico. Estas mejoras se evidenciaron a través de evaluaciones continuas, así como utilizando herramientas como pruebas diagnósticas, rúbricas de desempeño y observaciones en el aula, que permitieron medir el progreso individual de cada estudiante a lo largo del año académico.

En este sentido, todo docente que se encuentra laborando debe hacer uso de recursos que fomenten la participación de cada uno de sus estudiantes y que promuevan la construcción de nuevos saberes significativos los cuales deben ser puestos en práctica tanto dentro como fuera de un aula de clase y en participación del entorno social en el que se encuentre cada estudiante, comprendido como cultura, padres de familia, política, ubicación geográfica, creencias religiosas, entre otras. Con eso en conocimiento, no encontraríamos dificultad alguna para la obstrucción de la educación y vulnerabilidad de los derechos de cada persona sobre la educación como se cita en el (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67). La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

En el ámbito comportamental se observó un aumento en la participación activa y el compromiso de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje. Los estudiantes mostraron mayor interés y curiosidad hacia los temas presentados, lo que se reflejó en su disposición para colaborar en proyectos grupales y su capacidad para asumir roles de liderazgo en actividades de equipo. Este cambio en el comportamiento fue medido mediante observaciones sistemáticas y encuestas a los docentes, quienes reportaron una disminución en las distracciones y una mejora en la disciplina y la organización personal de los estudiantes.

En cuanto a resultados sociales, el proyecto fomentó el desarrollo de competencias transversales, como la comunicación efectiva, la empatía y la cooperación. Los estudiantes demostraron una mayor capacidad para trabajar en equipo y resolver conflictos de manera constructiva. Estas competencias sociales fueron evaluadas a través de dinámicas grupales y actividades de autoevaluación, en las cuales los estudiantes reflexionaron sobre su comportamiento y el impacto de sus acciones en el grupo.

Para medir la efectividad de la experiencia educativa se emplearon diversas herramientas y métodos de evaluación. Además de las pruebas académicas, se utilizaron portafolios de aprendizaje que permitieron a los estudiantes y docentes documentar el proceso de aprendizaje y reflexionar sobre él. Las entrevistas con los estudiantes y las encuestas a los padres de familia también proporcionaron información valiosa sobre el impacto del proyecto en el hogar y la percepción de los avances en el desarrollo integral de los niños y niñas.

La reflexión sobre los resultados obtenidos revela que, en general, los objetivos iniciales del proyecto fueron alcanzados de manera satisfactoria. Los estudiantes no solo mejoraron en términos académicos, también desarrollaron habilidades sociales y comportamentales que les permitirán enfrentarse a desafíos futuros con mayor confianza y resiliencia. Sin embargo, también se identificaron áreas de mejora, como la necesidad de continuar personalizando las actividades pedagógicas para atender de manera más efectiva a los estudiantes con ritmos de aprendizaje más lentos y de fortalecer aún más el vínculo entre el hogar y la escuela para maximizar el apoyo familiar en el proceso educativo.

En conclusión, el proyecto demostró ser eficaz en la promoción de un aprendizaje significativo y en el desarrollo integral de los estudiantes. Los éxitos alcanzados, junto con las lecciones aprendidas, proporcionan una base sólida para la continuidad y expansión de estas prácticas pedagógicas en futuros ciclos escolares, y aseguran un impacto positivo y duradero en la comunidad educativa.

Reflexiones y aprendizajes

A lo largo del desarrollo e implementación del proyecto pedagógico en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario, tanto educadores como estudiantes experimentaron un proceso de aprendizaje continuo que dejó lecciones valiosas. Para los educadores, una de las principales lecciones fue la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad en la aplicación de metodologías activas e interactivas. Aunque el plan inicial proporcionó una estructura sólida, fue necesario hacer ajustes constantes para atender las necesidades específicas de los estudiantes, especialmente aquellos con ritmos de aprendizaje diferentes. Este proceso subrayó la importancia de estar abiertos a modificaciones en la planificación pedagógica, de modo que cada estudiante pudiera beneficiarse plenamente de la experiencia educativa.

Los estudiantes, por su parte, aprendieron a asumir un rol más activo en su propio proceso de aprendizaje. Las metodologías empleadas fomentaron un mayor sentido de responsabilidad y autonomía, lo que se tradujo en una mayor motivación y compromiso con las actividades académicas. Sin embargo, también se identificó que algunos estudiantes enfrentaron desafíos para adaptarse a esta mayor independencia, lo que sugiere la necesidad de un apoyo más estructurado para aquellos que requieren más tiempo o guía para adaptarse a enfoques de aprendizaje más autónomos.

En cuanto a los aspectos que funcionaron bien, la integración de tecnologías interactivas y la personalización de las actividades pedagógicas fueron particularmente exitosas. Estas estrategias no solo captaron el interés de los estudiantes, también facilitaron un aprendizaje más profundo y significativo. No obstante, se identificó la necesidad de mejorar la coordinación entre las actividades escolares y el apoyo familiar en casa. Aunque se hicieron esfuerzos para involucrar a los padres en el proceso educativo, un mayor énfasis en la formación y orientación para los padres podría haber reforzado aún más el aprendizaje de los estudiantes fuera del aula.

Recomendaciones para futuras implementaciones

Flexibilidad en la planificación: es crucial que los educadores mantengan un enfoque flexible en la planificación y ejecución de las actividades pedagógicas. Cada grupo de estudiantes tiene necesidades y dinámicas únicas, por lo que es importante estar dispuestos a adaptar las estrategias a medida que avanza el proyecto.

Formación continua de educadores: para asegurar el éxito en la implementación de metodologías activas e interactivas se recomienda ofrecer formación continua a los docentes. Talleres y sesiones de desarrollo profesional pueden equipar a los educadores con las herramientas necesarias para manejar desafíos y maximizar el impacto pedagógico.

Apoyo personalizado: es fundamental diseñar actividades que permitan la personalización del aprendizaje y aseguren que los estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje reciban el apoyo adecuado. Esto puede incluir la creación de grupos de apoyo y el uso de materiales diferenciados.

Vinculación con el hogar: involucrar a los padres y cuidadores en el proceso educativo es esencial para reforzar lo aprendido en la escuela. Se recomienda implementar talleres y sesiones informativas para los padres, orientándose sobre cómo apoyar el aprendizaje de sus hijos en casa.

Evaluación y retroalimentación continua: establecer mecanismos de evaluación y retroalimentación continua durante todo el proyecto permite hacer ajustes oportunos y asegurar que los objetivos se estén cumpliendo. Esto incluye no solo la evaluación del rendimiento académico, sino también la medición del desarrollo social y emocional de los estudiantes.

Estas recomendaciones, basadas en las observaciones y análisis realizados durante el proyecto, ofrecen una guía práctica para otros educadores que deseen replicar o adaptar esta experiencia en sus propios contextos educativos. La implementación de estas estrategias puede contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y a crear un entorno educativo más inclusivo y efectivo.

Anexos

Figura 1.

Actividad de asociación



Nota: Navarros, 2024a. Niños y niñas participan en una actividad de asociación utilizando material didáctico y manipulativo, fomenta el aprendizaje activo y la creatividad. Fotografía tomada en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario el 20 de mayo de 2024.

Figura 2.

Actividad dinamizada con TIC



Nota: Navarros, 2024b. Estudiantes del grado primero participan activamente en una sesión didáctica donde se proyecta un video educativo. Esta actividad, que integra las TIC, busca mejorar la comprensión y retención de conceptos a través de recursos audiovisuales. Fotografía tomada en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario el 14 de junio 2024.

Figura 3.

Actividad lúdica participativa



Nota: Navarros, 2024c. Dinámica, diseñada para fomentar el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades sociales, utiliza juegos interactivos como parte de su metodología educativa. Fotografía tomada en la Institución Educativa Distrital Liceo Samario el 10 de julio 2024

Referencias

Alzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare, 24*(1), 1-14. https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*.

Candela Borja, Y. M. (2021). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la básica superior. ReHuSo. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, 5*(3), 78-86. https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.3194

Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1341 de 2009. Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones –TIC–, se crea la Agencia Nacional de Espectro y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36913

Herrera Gutiérrez, C., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2023). Estrategias didácticas en la educación. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 758-772. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.552

Londoño-Giraldo, E. P., Roldán-López, N. D., Puerta-Gil, C. A., Tobón Ramírez, E. P., & Vélez-Holguín, R. M. (2023). Reflexiones sobre la articulación de enfoques pedagógicos y mediaciones pedagógicas en educación universitaria virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (69), 276-305. https://doi.org/10.35575/rvucn.n69a11

Navarros. (2024a, mayo 20). *Actividad de asociación* [Fotografía]. Institución Educativa Distrital Liceo Samario.

Navarros. (2024b, junio 14). *Actividad de asociación* [Fotografía]. Institución Educativa Distrital Liceo Samario.

Navarros. (2024c, julio 10). *Actividad lúdica participativa* [Fotografía]. Institución Educativa Distrital Liceo Samario.



Working Papers
ECEDU

Mediación y educación: trascendiendo fronteras por medio del whatsapp y el correo electrónico

Mediación y educación: trascendiendo fronteras por medio del whatsapp y el correo electrónico

Mediation and education: transcending borders through whatsapp and e-mail

Jonathan Duque Arenas[1]
María Isabel Benavides Suárez[2]

Recibido: junio 2024
Aprobado: noviembre 2024
Publicado: junio 2025

Resumen

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD no fue ajena a los cambios que trajo consigo la pandemia, aunque no desde su propuesta metodológica sino en cuanto a la formación de sus licenciados que por aquel entonces estaban comenzando los procesos respectivos para cumplir con los requisitos propios de final de carrera tales como la práctica profesional *in situ*. En consonancia con las circunstancias del momento, muchos de ellos tuvieron que realizar su praxis desde otros ambientes pedagógicos y con modelos diferentes al ya tradicional modelo presencial. Esto devino en el uso de herramientas virtuales que, para el momento, comenzaron a ser utilizadas de manera asidua, tales como el *Teams, Zoom* y G*oogle Hangouts*. Este escrito muestra el resultado de una práctica profesional bajo las circunstancias antes anotadas.

Palabras clave: educación; educación a distancia; mediación, aprendizaje de idiomas; escuela; infancia.

Abstract

The Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD was not immune to thechanges brought about by the pandemic—not in terms of its methodological proposal, but rather in the training of its undergraduates, who at the time were initiating the necessary processes to fulfill end-of-degree requirement, such as on-site professional practice. Due to the circumstances of the moment, many

[1] Licenciado en inglés como lengua extranjera; especialista en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD; estudiante de pregrado en psicología de la Universidad Católica Luis Amigó; integrante del semillero de investigación CAMINO de la UNAD. Email: jonathanduque04@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0241-9676

[1] Magíster en Educación y entornos virtuales de aprendizaje. Universidad Cuauhtémoc. Especialista en Gestión educativa. Universidad Luis Amigó. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de Antioquia. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia. Líder semillero CAMINO. Grupo de investigación Infancia, Educación y Diversidad. E-mail mariai.benavides@unad.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3728-0080

of them had to carry out their praxis from other pedagogical environments with models different from the traditional classroom model. This was reflected in the increased use of virtual tools that, at the time, began to be used frequently, such as Teams, Zoom, and Google Hangouts. This paper shows the result of the professional practice under the aforementioned circumstances.

Keywords: Education; Distance Education; Mediation; Language Learning; School; Childhood.

Introducción

El 2020 quedará en los registros históricos y en la mente de quienes lo vivimos como el año en que el mundo paró y cambió por completo a causa de un enemigo invisible y mortal. En Colombia, la pandemia del covid-19 significó un gran reto para el contexto educativo nacional. Más allá de la enfermedad y de las dificultades que representó para la salud de los colombianos, la educación fue un rubro que se vio transformado por los impactos de las decisiones gubernamentales tomadas en relación con el avance de la enfermedad. Escuelas, colegios y universidades se vieron obligados a replantear tanto sus estrategias pedagógicas como metodológicas con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de tantos niños, adolescentes y jóvenes que por aquel entonces estaban en el pleno desarrollo de sus actividades académicas.

Los retos acaecidos en materia pedagógica y metodológica no solo fueron enfrentados por los estudiantes, quienes rápidamente se tuvieron que acostumbrar a una educación virtual y desde casa con las implicaciones que ello conllevó, sino también por los docentes, desafiados por el nuevo contexto que se presentaba sin previo aviso y sin oportunidad de desarrollar una capacitación o adaptación adecuada para poder sobrevivir, profesionalmente hablando, a tales cambios.

Por supuesto, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) no fue ajena a estos cambios, aunque no desde su propuesta metodológica sino en cuanto a la formación de sus licenciados, que por aquel entonces estaban iniciando los procesos respectivos para cumplir con los requisitos propios de final de carrera, tales como la práctica profesional in situ. Sin embargo, y en consonancia con las circunstancias del momento, muchos de ellos tuvieron que hacer su praxis desde otros ambientes pedagógicos con modelos diferentes al ya tradicional modelo presencial. Esto devino en el uso de herramientas virtuales que, para el momento, comenzaron a ser utilizadas de manera asidua tales como el *Teams, Zoom* y *Google Hangouts.*

En este contexto se desarrolló la práctica profesional que dio lugar a la experiencia pedagógica que se discutirá en el presente artículo. Tal como se discutirá más adelante, el desarrollo del proceso educativo acaecido por tal experiencia permitió la creación de materiales didáctico-pedagógicos diseñados para el aprendizaje del inglés enfocados en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero del municipio de Dosquebradas (Risaralda), donde la mediación pedagógica tuvo lugar con el solo uso de la aplicación WhatsApp, la cual operó como la herramienta virtual comunicativa entre docentes y estudiantes y donde, a través de las metodologías y los recursos didácticos seleccionados y aplicados, se logró impactar a veinte familias implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de aquel momento.

La experiencia pedagógica que se narrará a continuación nació a partir del desarrollo de la práctica profesional realizada con el fin de optar por el título profesional de Licenciado en inglés como lengua extranjera y se enfocó, precisamente, en la población estudiantil antes mencionada. Sin embargo, lo que realmente llama la atención de esta práctica es cómo se desarrolló y los logros alcanzados de acuerdo con las metas trazadas. Antes de entrar en detalle, es necesario explicar

cómo fue la planificación y el desarrollo de las etapas de la experiencia pedagógica de una manera somera, aunque la información se detallará más adelante en el apartado “Herramientas y método”.

En primer lugar, y en relación con el componente didáctico, una parte de los materiales del diseño de la instrucción y de la selección de los recursos para reforzar el conocimiento que se buscaba transmitir a los estudiantes se realizó desde Medellín, para lo cual estos se enviaron a la docente directora del grupo a través de correo electrónico, quien a su vez, los compartió vía WhatsApp a los acudientes de los 20 estudiantes que conformaban el grupo de segundo grado; y se repitió de manera periódica de acuerdo con el cronograma establecido. Finalmente, y luego de realizar las actividades propuestas, los productos realizados se entregaron a través de WhatsApp a su docente quien, finalmente, transmitió el resultado a través de correo electrónico al estudiante encargado de analizar y valorar el trabajo entregado. El desarrollo de las actividades académicas en la institución comenzó el 5 de octubre de 2020 y se prolongó hasta el 20 de noviembre del mismo año.

Si bien la experiencia pedagógica recogida en las siguientes páginas tuvo unos objetivos primarios relacionados con el componente curricular propio del pregrado que se estaba cursando en ese momento, también había unas metas implícitas dentro de tales objetivos que, si bien no estaban expresados literalmente en la documentación requerida del desarrollo de la práctica pedagógica, se buscaba cumplirlas en favor de la transformación que todo proceso educativo debe proporcional.

En este sentido, se buscaba ayudar y guiar a los estudiantes atendidos en relación con el aprendizaje de nuevos elementos lingüísticos básicos del inglés utilizando herramientas y actividades tanto interactivas como llamativas y sin perder de vista el contexto vivido en aquel momento y la desmotivación que algunos de ellos vivieron mientras trataban de estudiar desde casa. Hacia el final, se pudo observar un resultado positivo en términos cualitativos, ya que se evidenció una buena participación de los estudiantes en cuanto a los productos entregados, pues expusieron su creatividad y alegría a la hora de resolver las actividades asignadas. En términos generales, los resultados luego de la aplicación de la intervención educativa mostraron un impacto positivo en lo relacionado con el desempeño académico y los nuevos conocimientos aprehendidos y, a su vez, se evidenció un fenómeno que, si bien no estaba dentro de los objetivos, sí enriqueció la práctica: el fortalecimiento de la red de apoyo escolar de la mayoría de los niños plasmado en trabajos, en tanto se evidenció la participación tanto del estudiante como de algunos de sus familiares.

Antecedentes de la experiencia

La praxis docente exige del educador diferentes tipos de habilidades y competencias que lo hacen apto para su ejercicio profesional; esto se logra mediante la aplicación de los conceptos y otros elementos teóricos aprendidos durante la carrera profesional en un ambiente institucional real buscando obtener una experiencia de campo que aporte a la competencia del docente en formación. Esto, en conclusión, se convierte en el principal objetivo de proyectos curriculares tales como la práctica profesional. En consonancia con lo anterior, el primer paso para el desarrollo de la práctica profesional que resultaría en la experiencia pedagógica aquí narrada fue la elección minuciosa del lugar donde se deseaba realizar una intervención educativa.

Después de haber elegido con cuidado el sitio donde se llevaría a cabo tal experiencia, se estableció contacto con las directivas de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero con el objetivo de presentar la propuesta del proyecto pedagógico. De igual manera, se pretendía proponer y

establecer una ruta pedagógica, metodológica y curricular para la correspondiente intervención educativa. A partir de lo anterior, y del acuerdo alcanzado entre los actores involucrados en el desarrollo de la práctica profesional, se procedió con la asignación del grado donde se llevaría a cabo la experiencia pedagógica; el grado segundo de la docente Luz Amparo Duque fue el elegido para la implementación del proyecto.

La docente Luz Amparo fue un actor muy importante para la ejecución del proyecto, pues se encargó de ser el enlace entre practicantes y estudiantes de la escuela, ya que, por efectos de la pandemia, tanto los unos como los otros no podían salir de sus casas ni establecer contacto directo. Finalmente, y basados en los lineamientos políticos necesarios, tales como los Estándares Básicos de Competencia en lenguas extranjeras (inglés) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), así como recursos teórico-prácticos, como el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) se planearon doce sesiones de clase, cuyo temario fue el siguiente: the house, the bedroom, the classroom, the family, body parts, feelings, pets, fruits, vegetables, colors, weather and seasons y telling the time. El objetivo primario era enseñar a los estudiantes el vocabulario general relacionado con las temáticas, identificar tanto su pronunciación como su escritura y llevar a cabo ejercicios prácticos en los cuales los estudiantes pudiesen aplicar los conocimientos adquiridos.

Para una mejor comprensión de lo sucedido durante la experiencia pedagógica y los resultados a los que se llegó, es necesario analizar el contexto en que se implementó el proyecto. En primer lugar, ubicada en el municipio de Dosquebradas (Risaralda), la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero es de carácter público, e inició sus labores académicas en 1980. En segundo lugar, y de acuerdo con el Estudio Socio Económico Anual de la Cámara de Comercio (2021) del mismo municipio, para el 2020 el DANE proyectó un total de 223.782 habitantes, de los cuales el 94.7% se encontraba habitando el casco urbano. En materia de educación, la población escolar se contabilizaba para el año 2020 en 34.510 habitantes. Sin embargo, los niveles de deserción para el año anterior (sin haber atravesado por las dificultades de la pandemia aún) aumentaron en todas las etapas de la educación escolar. Particularmente en primaria, pasó de 2.81% en el año 2018 a 3.33% en el año siguiente.

De acuerdo con el informe, la explicación para esto es que “si bien obedece a múltiples factores, es claro que pesa de manera importante la precariedad de los ingresos familiares de los hogares más vulnerables” lo cual provoca un abandono del sistema educativo. En cuanto a esto, es necesario resaltar que el primer paso para el diseño de cualquier estrategia o proyecto educativo es el reconocimiento pleno, exacto y particular del contexto en el que se encuentra inmersa la población que será atendida. En este aspecto, no será lo mismo un proyecto educativo en un territorio expuesto a flagelos como el de la violencia y la delincuencia en comparación con un territorio que goza de la presencia y la protección del Estado y que, además, cuenta con buenos recursos económicos.

En consonancia, una práctica profesional en el campo educativo debe tener en cuenta los factores antes mencionados, los cuales inevitablemente rodean el contexto institucional, social y cultural de la comunidad que será atendida. Esto se lograría inicialmente a través de la exploración y estudio del territorio in situ. Sin embargo, para la experiencia pedagógica desarrollada resultaba difícil llevar a cabo tal exploración debido a los acontecimientos relacionados con la pandemia del Covid-19 y la necesidad de permanecer aislados en los periodos de cuarentena obligatoria. Fue a través de la ya mencionada docente Luz Amparo Duque que, de manera indirecta, se pudo conocer la información relacionada con el lugar: las limitaciones, las dificultades y los escasos recursos tanto económicos como tecnológicos que enfrentaban las familias atendidas, así como

el bajo nivel de inglés de los estudiantes. Por todo lo anterior, y teniendo en cuenta la transición educativa que se vivía el país por cuenta de la pandemia, se decidió recurrir al uso de la aplicación WhatsApp como mediador pedagógico para alcanzar a los estudiantes y, mediante un dispositivo tecnológico de uso común y de fácil manejo para padres y estudiantes como era el celular, realizar las actividades propias de la experiencia pedagógica.

En resumen, la intervención educativa realizada con los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero tuvo principalmente tres objetivos: ***a***) lograr un acercamiento entre el estudiante y el inglés a través del uso de recursos pedagógicos y didácticos que fueran de fácil acceso, manejo y desarrollo teniendo en cuenta las dificultades tecnológicas, económicas y políticas que se vivían en aquel momento; ***b***) evitar la deserción escolar proponiendo actividades que permitieran tanto a la docente encargada del grupo como a los estudiantes mantenerse en permanente contacto a través de la construcción de los productos requeridos en cada tarea; y ***c***) proponer espacios alternativos que permitieran el desarrollo educativo grupal y donde los estudiantes tuvieran otras plataformas para continuar con su formación académica (esto, a su vez, pretendía convertirse en una ayuda tanto para estudiantes como para familiares en cuanto al enfoque de su atención en asuntos diferentes a los hechos que estaban sucediendo a causa del covid-19).

Si bien desde la práctica profesional y desde los requerimientos propuestos por la universidad los objetivos del proyecto se deberían haber encaminado hacia una praxis educativa in situ, los tres mencionados resultaron de las necesidades identificadas en la institución por cuenta de los hechos que se vivían en el momento.

Herramientas y métodos

Dadas las condiciones que se presentaban aquel momento, el desarrollo de la propuesta pedagógica planteada en el proyecto de la práctica profesional se fundamentó totalmente en lo conocido como educación a distancia, entendida como aquella que posee unos elementos que "impactan en el actuar del docente, el aprendizaje del alumno y la consecución de los objetivos programáticos e institucionales" (Mendoza Castillo, 2020). De acuerdo con la autora, la principal característica de esta educación a distancia es el uso de la tecnología como mediador pedagógico en el proceso formativo.

En relación con el elemento tecnológico, fueron la aplicación WhatsApp y el correo electrónico las herramientas tecnológicas que se utilizaron en el desarrollo del proceso para tender el puente que uniría a la diada docente (practicante)-estudiante (familia), ya que "cada vez más personas reconocen hoy que los dispositivos manuales móviles y la persistente conectividad inalámbrica proveen oportunidades de aprendizaje a más gente, en más contextos, con costo mínimo o de forma gratuita" (Burbules, 2014). Esto es aún más cierto si se aplica al contexto que se vivía en el país por cuenta de las cuarentenas obligatorias. Sin embargo, el uso de la tecnología puede convertirse en un elemento contraproducente en relación con el efecto educativo deseado, ya que, atendiendo a Mora y Bejarano (2016), quienes inician un proceso educativo como el desarrollado en la presente experiencia pueden verse abrumados por el desconocimiento en el uso de las herramientas tecnológicas necesarias para llevar a cabo su proceso formativo o, incluso, en cuanto a la metodología a emplear para resolver las actividades planteadas.

Además, los autores agregan que otro desafío por enfrentar estaría enmarcado en "las diferentes contradicciones que surgen al tener una formación previa en modalidades presenciales" (Mora y Bejarano, 2016, p.54), pues tener a un docente junto a un estudiante en una modalidad educativa presencial puede facilitar una comunicación rápida y una comprensión fluida de las actividades por realizar. Además, es más claro el proceso, y ofrece la posibilidad de hacer las respectivas retroalimentaciones en cada etapa del aprendizaje de nuevos conocimientos. Conociendo que lo anterior se relaciona directamente con el modelo de aprendizaje propuesto por Bandler y Grinder (1988)[3], y sabiendo que la población que se estaba impactando era infante, se decidió crear recursos académicos muy visuales, coloridos y llamativos para captar la atención de los educandos. Se pretendía, entonces, la aprehensión de los nuevos conocimientos a través de actividades que incluyeran la visualización de videos en YouTube, el desarrollo de actividades escritas a partir de audios pregrabados de manera original y la realización de ejercicios que involucraran un movimiento corporal para consolidar lo aprendido (cantar una canción en inglés con coreografía incluida, por ejemplo). Esta estrategia se fundamentó en las instrucciones propuestas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

En relación con el proceso de diseño curricular de las clases, se decidió seguir los postulados de la educación ubicua, en la cual se plantea, entre otras cosas, que el proceso formativo debe adaptarse a la realidad del estudiante, de tal manera que el nuevo conocimiento no solo se quede en ideas teóricas, sino que trascienda a aspectos vivenciales y experienciales que fortalezcan tal aprendizaje (Espinosa Jiménez, 2015). Es por ello por lo que las temáticas desarrolladas a través de las actividades planteadas se enmarcaron en la realidad cotidiana de los estudiantes atendidos buscando una correlación entre sus realidades y la adquisición de herramientas lingüísticas en cuanto al aprendizaje y la utilización del inglés como segundo idioma. Temáticas como el vocabulario relacionado con las partes de la casa, los elementos que se encuentran en su habitación o en un salón de clase, entre otros, hacen del aprendizaje algo más vivencial y, por lo tanto, experiencial. En consecuencia, era probable que la aprehensión de los temas fuera más simple y sencillo y, a la vez, se consolidaran fácilmente en la mente de los educandos. Esto último concebido desde la definición de aprendizaje propuesta por Marambio et al., (2019) cuando explican que "el aprendizaje es el proceso mediante el cual un estudiante adquiere nueva información implicando cambios morfológicos, moleculares y neuroquímicos a nivel cerebral" (p.405). Si bien se trata de una definición que se podría enmarcar fácilmente dentro del campo de la neurociencia, esta ofrece una postura relacionada con lo que se pretendía alcanzar: un cambio cognitivo en la adquisición de un segundo idioma, como el inglés. El uso de la tecnología como medio (mas no como un fin) permitió que se pudiera llevar a cabo el acto educativo a través de la distancia sin perder de vista tales pretensiones.

Por otro lado, en todo proceso de aprendizaje se hace necesaria la evaluación como forma de medir la adquisición de un nuevo conocimiento. Por lo tanto, es necesario retomar dos elementos propios de un proceso evaluativo holístico: la evaluación sumativa y la evaluación formativa. En cuanto a esto, Chacón Tapia (2023) explica que la evaluación sumativa es aquella que se aplica al final del proceso educativo para examinar el rendimiento del estudiante después de haber aprehendido y comprendido las temáticas estudiadas. Generalmente, este es el tipo de evaluación que se aplica a través de exámenes escritos u orales, a la que se le asigna una nota cuantitativa

[3] se considera que todas las personas tienen tres sistemas sensoriales para procesar la información recibida para su aprehensión: auditivo, visual y kinestésico.

(aunque existen casos en los que tal nota es cualitativa). Por otro lado, la evaluación formativa es aquella que se aplica durante todo el proceso de aprendizaje y que parte de una mirada enfocada en lo cualitativo. Esta forma de evaluación mide la manera como el estudiante aborda las temáticas, la actitud de este frente a los nuevos conocimientos, la resolución de dificultades cognitivas y la gestión autónoma del conocimiento para llegar a un aprendizaje. Es por ello por lo que, atendiendo al contexto en que se desarrolló la experiencia pedagógica, solo se aplicó una evaluación sumativa que se materializó en la mera observación de los trabajos entregados y en la evolución de cada uno de los estudiantes en relación con el avance progresivo de las actividades y las temáticas propuestas. Sin embargo, la docente Luz Amparo Duque sí realizó el proceso y evaluación sumativa para efectos de su actividad profesional. En otras palabras, aunque para el proceso desarrollado desde la práctica profesional solo se utilizó la evaluación formativa, indirectamente la docente realizó una evaluación sumativa que luego, de manera independiente, plasmó en sus calificaciones.

Desarrollo y ejecución

El proyecto de intervención pedagógico fue llevado a cabo entre los meses de octubre y noviembre del 2020 en la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero. Es necesario aclarar que, al estar basado en la modalidad de práctica profesional, el tiempo real, tanto teórico como práctico, estuvo comprendido entre los meses de septiembre y diciembre del mismo año. Como es habitual en este tipo de situaciones académicas, luego de haberse asignado al docente Juan Camilo Pérez como asesor y tutor de la práctica, se inició el proceso de selección y contacto con la institución correspondiente. Teniendo en cuenta que las condiciones de salud por las que atravesaba el país en aquel momento eran precarias e impedían procesos pedagógicos ***in situ,*** la cercanía o lejanía geográfica entre los practicantes y el lugar de práctica no era un factor que impidiese el desarrollo de esta. Como resultado, y luego de establecer el contacto debido con la rectora del plantel, se realizaron los respectivos acuerdos de práctica y se asignó a la docente Luz Amparo Duque como la encargada de gestionar y conectar las propuestas que se ejecutarían durante la práctica profesional con los estudiantes del grado segundo, grupo del cual era ella la directora. Finalmente, y luego de firmar los formatos correspondientes de acuerdo con los lineamientos tanto de la institución educativa como de la universidad, se construyó el cronograma de actividades. Según lo acordado con la docente, el tiempo que se tendría para el diseño y la construcción de los materiales respectivos, así como para la planeación de las clases que se aplicarían, estaba comprendido entre el 5 y el 9 de octubre del 2020. A continuación, el 13 de octubre, comenzaron las actividades con los estudiantes desarrollando la primera temática, tal como se había propuesto en la programación pactada previamente. Es así como las clases se planearían y desarrollarían hasta el 20 de noviembre. Por otro lado, y después de estas fechas, se inició un proceso de retroalimentación en relación con lo realizado, contando con el análisis, la evaluación y la opinión tanto de la docente Luz Amparo Duque como del docente tutor Juan Camilo Pérez, con el objetivo de presentar ante la UNAD los informes respectivos para que la práctica pudiese finiquitarse de manera óptima.

En relación con la intensidad de clase, y tomando en cuenta el horario que los estudiantes tenían ese año, se decidió desarrollar dos sesiones a la semana con una duración de dos horas cada una, para un total de cuatro horas semanales de clase. Los días de la semana escogidos para ello serían los martes y viernes, comenzando el martes trece de octubre. Además de esto, el envío de la planeación, de los recursos y de la explicación de la clase serían enviados el fin de semana antes del

par de sesiones semanal con el fin de que Luz Amparo, como directora de grupo, pudiese revisar y evaluar su pertinencia y su relación con la realidad académica de los estudiantes. Si bien en un principio se estableció que la duración de la clase fuese de cuatro horas a la semana, cada actividad estaba diseñada para que tuviese una estructura de cuatro partes: 1) introducción al tema; 2) explicación de la temática y del vocabulario por utilizar; 3) actividades por realizar por parte del estudiante; y 4) ejercicios de profundización. Aunque en la planeación y en los recursos no se mencionaban las categorías "actividades por realizar" y "ejercicios de profundización", lo cierto es que se le indicaba a la educadora, a través de las instrucciones previas a cada sesión, cuáles actividades de entre aquellas planteadas debían ser enviadas por los estudiantes como evidencia de su trabajo. Así, estas se convertían en actividades de la categoría "actividades por realizar". Por su parte, aquellas actividades que, aunque se desarrollaban, no se entregaban, pasaban a ser parte de la categoría "ejercicios de profundización". Tal como se describe anteriormente, esta metodología fue desarrollada hasta el 20 de noviembre, fecha en la que los estudiantes terminaron su ciclo escolar, sumando un total de 12 sesiones de clase de acuerdo con lo establecido en el cronograma.

Como es de esperarse en una estrategia pedagógica como la utilizada aquí, se presentaron diferentes retos y desafíos que fueron abordados rápidamente con el objetivo de facilitar la aplicación del proyecto y permitir la comunicación fluida con los estudiantes, con el fin de evitar traumatismos en la dinámica pedagógica. Una de las dificultades identificada fue el idioma: de acuerdo con lo explicado por la docente, los estudiantes no tenían un buen nivel de inglés, y el objetivo de la práctica era, precisamente, ayudarles a mejorar sus habilidades lingüísticas. La pregunta resultante fue: ¿cómo planear actividades en un segundo idioma sin que los estudiantes puedan tener acceso a una tutoría virtual o presencial? Para ello, se optó por actividades con instrucciones sencillas que incluían un vocabulario y ejercicios para completar y aparear identificando nombres de objetos de acuerdo con la temática trabajada. Esto se tradujo en menos cantidad de palabras enseñadas y más ejercicios de refuerzo del nuevo conocimiento. Para los ejercicios de ***listening*** y ***speaking*** se hizo una grabación sencilla utilizando un celular con la pronunciación del vocabulario de cada lección. También se hizo una segunda grabación utilizando las mismas palabras, pero en desorden, con la finalidad de que se convirtiera en el principal insumo para la actividad llamada Pictionary, en la cual los estudiantes debían escuchar la palabra y numerar, en el orden de la grabación, las imágenes contenidas en la última parte del archivo Word. Para que la docente Luz Amparo verificara el cumplimiento de los objetivos de las lecciones enviadas, se enviaba otro archivo de Word con las respuestas correspondientes. Desde la primera semana, la metodología funcionó: La directora del grupo se encargaba de enviar a través del WhatsApp los ejercicios y las grabaciones a los padres y acudientes de los estudiantes en los días establecidos para ello y, al siguiente día, la educadora devolvía la evidencia del trabajo realizado para los procesos propios de la práctica profesional que se realizaba. Una segunda dificultad surgió con la cantidad de información que se debía enviar, ya que era difícil la revisión, calificación y el reenvío de tal volumen de información a la vez que Luz Amparo realizaba sus actividades profesionales. Es por ello por lo que se propuso reenviar solo los trabajos más sobresalientes realizados por los niños para cumplir con los requerimientos de la experiencia pedagógica, mientras que los demás serían evaluados, guardados y almacenados por la profesora Luz Amparo como parte del seguimiento en la asignatura de inglés.

A pesar de esta dificultad, y de otras que en su momento se tuvieron que abordar y solucionar, es necesario resaltar un fenómeno identificado en las actividades realizadas y que luego fue corroborado por la maestra: la alegría que se evidenció en la mayoría de los estudiantes al realizar al-

gunas de las actividades propuestas durante el tiempo que se trabajó con esa población. Esto fue expresado por la docente después de haberse desarrollado las actividades pedagógicas, ya que, una vez finalizada la experiencia pedagógica, se hizo la respectiva retroalimentación del proceso a través de llamadas telefónicas en las que Luz Amparo mencionó que se notaba el esmero de los niños en los productos entregados. Si bien en las lecciones desarrolladas solo se les pedía enviar la solución de algunas de las actividades planteadas, muchos de ellos tomaban las actividades de apoyo que más les gustaban y enviaban evidencia de su correspondiente realización. Es así como algunos de ellos se grabaron cantando las canciones que se enviaban para fortalecer el vocabulario trabajado, mientras otros dibujaban sus propias casas y nombraban los objetos que tenían en ella. Esto es importante resaltarlo, ya que en todo trabajo educativo no se puede perder de vista que aquello que se está realizando se encuentra enmarcado dentro del contexto de la humanidad, del desarrollo personal y de la interacción social. En este sentido, ver a un estudiante con un bajo nivel de inglés emocionado y sonriendo al cantar una canción en ese idioma dentro de sus posibilidades lingüísticas y, además, en un momento histórico, en el cual nadie podía salir de su hogar debido a la pandemia del covid-19, se convierte en un aliciente para el educador, que invita y seduce a continuar con la praxis profesional a pesar de las dificultades que se puedan presentar a lo largo del camino.

Resultados y evaluación

Todo evento educativo es susceptible de ser evaluado en los resultados obtenidos, de tal manera que se pueda evidenciar la eficacia de lo implementado en cada una de las experiencias pedagógicas. En cuanto a esto, es necesario aclarar que los resultados pueden ser medidos desde un enfoque cualitativo o cuantitativo, de acuerdo con los objetivos y el tipo de proceso pedagógico realizado. Para el presente caso, dadas las condiciones en las que se desarrolló el trabajo realizado con la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero, el abordaje de los resultados tuvo un enfoque cualitativo y, por tanto, se resaltaron los fenómenos socioeducativos que se presentaron a través de la realización de la intervención. Más que buscar calificar de manera cuantitativa el producto entregado por los estudiantes y hacer un análisis a partir de las cifras recolectadas (evaluación sumativa), se buscó impactar de manera positiva la educación bilingüe de los estudiantes de segundo grado, teniendo en cuenta las dinámicas que en aquel momento vivía el país, y buscando un proceso formativo que coadyuvara en el mejoramiento de las habilidades lingüísticas en un segundo idioma (evaluación formativa). De manera sucinta, la intervención educativa realizada en la institución fue bien recibida tanto por los directivos docentes y la maestra encargada del grado segundo como por los estudiantes de ese grado. Efectivamente, el nivel de los estudiantes en el manejo de herramientas lingüísticas del inglés era bajo, pero se logró llevar el aprendizaje del idioma a un contexto más cercano y, por lo tanto, más experiencial para ellos. De acuerdo con Gómez Pawelek (2013), el aprendizaje es “el proceso por medio del cual construimos conocimiento mediante un proceso de reflexión y de “dar sentido” a las experiencias”(p.2) y fue este mismo postulado el que se persiguió a través del trabajo desarrollado. Así, cada una de las actividades estaban diseñadas desde el marco de lo ya conocido por los estudiantes (las experiencias previas) y, a través de un proceso de reflexión (un proceso cognitivo que necesita de atención y memoria operativa, entre otros procesos superiores), se pudo generar un nuevo conocimiento en relación con el inglés. De acuerdo con lo comentado por la docente Luz Amparo Duque, esta metodología permitió a los estudiantes sentirse cómodos con los objetivos pedagógicos y las actividades realizadas en cada sesión de clase. De hecho, y como se mencionó en el apartado anterior, se notó un

gran esfuerzo en la mayoría de ellos a la hora de elaborar los productos propuestos para cada una de las temáticas desarrolladas.

Baque-Reyes y Portilla-Faican (2021), retoman a Ausubel al explicar que este menciona tres elementos que son necesarios en todo proceso educativo, a saber: "los docentes y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo". En el caso de la presente experiencia pedagógica, la actividad realizada, así como la manera de utilizar todas las herramientas necesarias para permitir el acto educativo no pueden ser evaluadas desde una mirada objetiva desde lo presencial, debido a la falta de una praxis profesional ***in situ*** o a través de una herramienta virtual sincrónica. Al ser una estrategia educativa que se desarrolló desde lo virtual-asincrónico y siguiendo una estructura repetitiva que favoreciera la facilidad de los estudiantes para adquirir los nuevos conocimientos, evaluar la actividad educativa ejecutada en este escenario puede mostrar resultados que pueden no reflejar la realidad. Además de esto, los autores mencionan un componente propio de todo proceso educativo: el entramado social en el que se desarrollan las actividades. En relación con este factor, la experiencia pedagógica mostró que, a nivel social, la metodología implementada y las temáticas estudiadas ayudaron en un aspecto importante, aunque no buscado en primera instancia: la cohesión familiar a la hora de desarrollar las actividades propuestas. Aquello se puede deducir al analizar la edad de los estudiantes, las actividades propuestas y los productos entregados: Si bien cada una de las lecciones de clase se diseñaron de un modo que pudieran ser comprendidas y realizadas por los mismos estudiantes sin la necesidad de un docente o tutor que actuara como guía, sí implicaba la ayuda y el apoyo de una persona adulta que, dadas las circunstancias, tendría que pertenecer al círculo social más próximo a los estudiantes. En efecto, la intervención educativa realizada en el colegio pudo movilizar a la mayoría de las familias para convertirse en la red de apoyo de los pequeños que estaban recibiendo clase de inglés a través de una metodología a distancia y asincrónica, y les ayudó a entregar diligentemente los productos solicitados.

Toda experiencia educativa busca generar acciones de alto impacto en la sociedad y es por ello por lo que cada docente, desde su vocación y profesionalismo, se esfuerza por ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de acceder al conocimiento de una manera eficaz y, al mismo tiempo, de guiarlos a la hora de llevar a la práctica tal conocimiento, siempre con el fin de lograr una transformación a nivel tanto personal como social, que permita un desarrollo social de alto impacto en los diferentes territorios. Dadas las condiciones en las que se desarrolló la práctica profesional y los factores inherentes que resultaron de la experiencia pedagógica explicada aquí, además de la natural dificultad que nace del aprendizaje de un segundo idioma en etapas escolares tempranas, como la del grupo de estudiantes atendido, este trabajo tuvo un impacto social y educativo positivo en la comunidad escolar atendida. De esta manera, de acuerdo con lo que se indicó previamente, el objetivo del trabajo realizado no se fundamentó en el seguimiento numérico que podría resultar de las evaluaciones de los productos entregados, sino que, por el contrario, buscó aportar a la transformación que se desprende naturalmente de toda experiencia educativa. Lo anterior fue posible gracias a las actividades que permitieron no solo un desarrollo en cuanto a las competencias lingüísticas propias del inglés, sino también al espacio que les permitió a los estudiantes y a su círculo familiar próximo desarrollar habilidades relacionadas directamente con la autogestión del conocimiento. Esto es fundamental en la búsqueda de la autonomía, ya que permite capacitarse en otros ámbitos que están en conjunción con la construcción y desarrollo del proyecto de vida.

Reflexiones y aprendizajes

La educación es un proceso dinámico que se puede ejecutar de múltiples maneras, aun si se persigue el mismo objetivo. Esto exige al docente poseer diferentes competencias que se deben evidenciar y desarrollar en su práctica profesional. De acuerdo con la experiencia pedagógica vivida, estas competencias podrían ser divididas en dos componentes fundamentales: el pedagógico-profesional y el socio-humanístico. Ambos son necesarios para que el proceso educativo surta el efecto deseado y produzca las transformaciones propias de la adquisición y aplicación de nuevos conocimientos. Por una parte, el componente pedagógico-profesional, al ser parte de la praxis docente, invita a plantear métodos y procesos acordes con los contextos y las necesidades particulares de los educandos. Es evidente que en este aspecto son importantes otros elementos, como lo económico, lo cultural, lo político y lo religioso, entre otros. De acuerdo con ello, el docente no solo lo es por compartir un conocimiento, sino también por su habilidad para leer el contexto que rodea su labor y proponer las acciones e intervenciones consecuentes con la lectura realizada. Por otro lado, el componente socio-humanístico desafía al docente en su deber y la responsabilidad social intrínseca a su praxis, al ser un agente transformador. El resultado de esto es la humanización de la educación, al ser concebida como un acto que se hace con personas desde y hacia su humanidad. Esta idea conlleva una concepción holística de la educación, en la cual se busca tanto la transmisión de nuevos conocimientos como la transformación y el mejoramiento del contexto inmediato de la persona que se está educando. En cuanto a la experiencia pedagógica descrita aquí, ambos componentes fueron esenciales para el desarrollo de la intervención.

Es evidente que en Colombia existen grandes brechas en calidad educativa y en relación con las problemáticas propias de la cobertura ofrecida a la población estudiantil por parte del Estado. Aunque existen iniciativas encaminadas hacia el mejoramiento de esta situación y que están siendo propuestas desde el marco de las políticas públicas, el docente posee una obligación social con su contexto inmediato que no puede depender ni verse coaccionada por los avatares políticos que lo puedan afectar directa e indirectamente. En el caso de la presente experiencia pedagógica, las dinámicas políticas desprendidas de las problemáticas sociales y de salud suscitadas por el covid-19, no fueron un impedimento *per se* para su desarrollo. Aunque hubo obstáculos relacionados con el espacio, las herramientas y dispositivos necesarios para la implementación del proyecto, además de dificultades de tipo académico propias de cualquier proceso educativo, la ejecución del proyecto y las metas alcanzadas mostraron un balance positivo que convirtió la experiencia en un proceso exitoso en su planeación y realización, en tanto se lograron los objetivos propuestos tanto desde el aspecto curricular como desde el componente metodológico. De hecho, existe también otro tipo de experiencias transterritoriales que se muestran como exitosas debido a su correcta aplicación desde su creación y correspondiente la planificación. No obstante, y como se menciona reiteradamente, el gran acierto de la experiencia no fue otro más que el hecho de acercar a estudiantes con un rango de edad entre los siete y los ocho años a una serie de actividades que les dieron la posibilidad de aprender, divertirse y fortalecer los lazos familiares en medio de la cuarentena, demostrando cómo la educación trae beneficios no solo intelectuales, sino también sociales, siempre y cuando tal educación no esté permeada por ideologías, intereses o postulados particulares que busquen un beneficio personal.

Es necesario entender que un aprendizaje significativo no solo se fundamenta en el número de herramientas tecnológicas utilizadas en el aula o la cantidad de experiencias educativas a las que puedan ser expuestos los estudiantes. Un aprendizaje significativo parte desde la misma planea-

ción del trabajo educativo que se pretende realizar, y no solo desde la didáctica utilizada en el salón de clase. Consecuentemente, se hace imperativo comprender que los diversos factores propios del proceso educativo y que interactúan entre sí para permitir tal proceso hacen necesario que el docente sea eficaz a la hora de identificar las problemáticas particulares que se presentan en el entorno educativo, las falencias cognitivas que existen y las herramientas necesarias y adecuadas para poder atender y mejorar a tales falencias. Esta experiencia pedagógica no fue ajena a lo anterior, puesto que se hizo necesario buscar herramientas tecnológicas que fueran de fácil manejo y que, además, fueran de fácil acceso para evitar dificultades en el momento de acceder a las actividades y de realizar las respectivas entregas de los productos solicitados. Es por ello por lo que al trabajar bajo las condiciones en las que se desarrolló esta experiencia pedagógica fue necesario, de manera imperativa, analizar estas variables, buscando que el diseño de cada una de las actividades propuestas respondiera a las necesidades tanto académicas como sociales y tecnológicas que se vivían en el contexto impactado. El producto de ello, como bien se ha dicho, trae todo tipo de recompensas tanto para el docente como para el estudiante, pues, en términos simples, la educación permite un enriquecimiento bilateral en el que el estudiante se nutre intelectualmente del docente y este, a su vez, se nutre de las experiencias y los procesos vividos por los educandos.

Conclusión

La experiencia descrita anteriormente tiene gran relevancia en el campo educativo y pedagógico en relación con su forma de realización (metodologías y métodos) y con los elementos y herramientas didácticas utilizadas a través de la ejecución del proyecto educativo. En primer lugar, la correspondiente preparación de las diferentes actividades desarrolladas con el diseño adecuado de los materiales en los que se abordarían las temáticas seleccionadas muestra cómo un buen proceso de planeación y ejecución de una propuesta de intervención educativa necesita de la participación de diferentes actores involucrados directa e indirectamente con la acción educativa que se desea aplicar. Este aspecto es indispensable y definitivo a la hora de medir el éxito de una propuesta académica sirviendo, a la vez, como insumo en relación con la construcción teórica de la pedagogía y en cuanto a la identificación y propuesta de políticas que estén encaminadas hacia la transformación y desarrollo de los diferentes territorios, siempre buscando un alto impacto social y educativo en los mismos. Al ser así, permite el sano debate sobre la importancia de la triada colegio-familia-Estado, pues esta experiencia marca una pauta por seguir en la manera en que se puede planificar un proceso educativo. En segundo lugar, al estar íntimamente relacionada la didáctica con la pedagogía, es necesario identificar y seleccionar el tipo de herramientas educativas que se deben utilizar de acuerdo con un contexto determinado. Si bien la virtualidad ha mostrado desde hace algún tiempo ser un gran referente de mediaciones pedagógicas y ambientes de aprendizaje, se debe entender que no todos los territorios tienen la posibilidad de acceder a esas herramientas por diferentes causas como, por ejemplo, desconocimiento en el uso de estas, o por no tener un fácil acceso a ellas. El trabajo desarrollado y resumido en las páginas anteriores puede sentar un precedente para el uso de herramientas pedagógicas virtuales alternativas, como la mediación pedagógica necesaria para el desarrollo del acto educativo. Por consiguiente, se identifica que una herramienta de uso diario, como lo es la utilización de redes sociales, puede servir de plataforma para la ejecución de procesos de enseñanza-aprendizaje como forma de potenciar, consolidar o desarrollar nuevos conocimientos.

Cuando se trata de una educación enmarcada en las acciones de docentes apasionados por su profesión en relación directa con estudiantes deseosos de aprender, cualquier tipo de barrera puede ser fácilmente eliminada. Sin embargo, esto exige un esfuerzo de ambas partes con el fin de alcanzar las metas deseadas. El concepto de autonomía aparece como el puente entre la relación docente-estudiante y los nuevos conocimientos por alcanzar. La tarea del maestro es brindarle al estudiante diferentes formas de alcanzar la aprehensión de nuevas experiencias educativas que se convertirán en un nuevo aprendizaje mientras lo guía en la manera de acceder de manera autónoma a él. Sin embargo, autonomía no es sinónimo de independencia. La autonomía no es más que la gestión propia del conocimiento, pero en relación, contraste y retroalimentación con otros mientras se es guiado y dirigido por maestros, tutores y guías. La experiencia pedagógica narrada anteriormente da cuenta de cómo, con los cuidados, la estructura y la planificación requerida, los estudiantes pueden comenzar a evidenciar de diferente manera ciertos niveles de autonomía en cuanto a la gestión de su propio conocimiento. A esto se le suma la motivación resultante cuando se observan cambios, transformaciones o la generación de nuevos conocimientos, convirtiéndose en un aspecto psicológico y emocional importante a la hora de hablar de educación, especialmente desde un ámbito virtual o de educación a distancia. Resumiendo, la experiencia educativa vivida en la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero puede ser un buen insumo para futuras investigaciones no solo desde el campo educativo, sino también desde un campo psicológico en cuanto a la manera en cómo los estudiantes de grados inferiores pueden asimilar una educación virtual y/o a distancia sin perder interés en las actividades propuestas; mientras que, del lado docente, se puede cumplir con los requerimientos y lineamientos curriculares y pedagógicos desprendidos de su propia praxis sin perder de vista el objetivo final de su profesión: contribuir con la transformación y el mejoramiento del tejido social en el cual está inmerso tanto él como sus estudiantes.

Bibliografía

Baque-Reyes, G., & Portilla-Faican, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento, 6*(5), 75-86.

Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: Nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados. Educación y Sociedad, 1*(1), 131-135.

Cámara de Comercio de Dosquebradas. (2021). *Estudio Socio-económico Anual. Municipio de Dosquebradas.* Universidad Tecnológica de Pereira. https://www.camado.org.co/web2/wp-content/uploads/2021/01/ESTUDIO-SOCIO-ECONOMICO-2020-CCD.pdf

Chacón Tapia, P. T., Yánez Soria, J. E., Soria Vásquez, M. C., Caillagua Robayo, D. A., & Claudia Mercedes, S. M. (2023). Evaluación formativa y sumativa en el proceso educativo: Revisión de técnicas innovadoras y sus efectos en el aprendizaje del estudiante. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2), 2002-2018. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5450

Espinosa Jiménez, M. (2015). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. *Openaire,* (22), 127-134.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s. f.). Diseño universal para el aprendizaje y libros de texto digitales accesibles. *Unicef.* Recuperado https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles

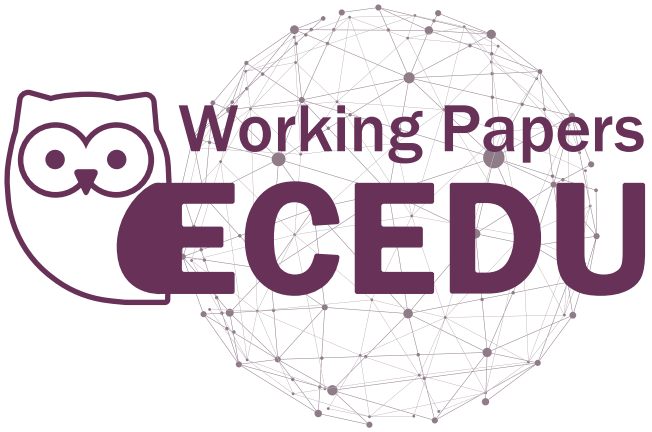
Gómez Pawelek, J. (2013). *El aprendizaje experiencial*. Universidad de Buenos Aires. https://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf

Marambio, J., Becerra, D., Cardemil, F., y Carrasco, L. (2019). Estilo de aprendizaje según vía de ingreso de información en residentes de programas de postítulo en otorrinolaringología. *Revista Otorrinolaringología, cirugía cabeza cuello, 79*, 404-413. https://www.scielo.cl/pdf/orl/v79n4/0718-4816-orl-79-04-0404.pdf

Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50*(Especial), 343-352. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés.* Ministerio de Educación Nacional. https://santillanaplus.com.co/pdf/estandares-basicos-de-competencias.pdf

Mora, D., & Bejarano, G. (2016). Prácticas educativas en ambientes virtuales de aprendizaje. Aletheia. *Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, 8*(2), 48-63. http://www.scielo.org.co/pdf/aleth/v8n2/v8n2a03.pdf


Working Papers
ECEDU