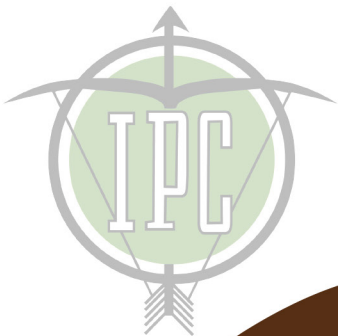




ROMPIENDO PARADIGMAS: LA NUEVA CARA DE LA PEDAGOGÍA



ROMPIENDO PARADIGMAS: LA NUEVA CARA DE LA PEDAGOGÍA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS





Rompiendo Paradigmas: La Nueva Cara de la Pedagogía

La Subdirección de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), con el apoyo de la Unidad de Publicaciones, y con el fin de fortalecer los mecanismos de comunicación científica, presenta la Colección de Libros Arbitrados e Indexados para doctorandos.

Directora-Decana (E) UPEL-IPC:

Dra. Zulay Pérez Salcedo

zulay.perez.ipc@upel.edu.ve

Subdirectora (E) de Investigación y Postgrado UPEL-IPC:

Dra. Arismar Marcano

amarcano.ipc@upel.edu.ve

Coordinación Nacional de Promoción y Difusión UPEL:

Dra. Yaritza Cova

yaritza.cova@upel.edu.ve

Director Editorial:

Dr. Jesús Lovera Torres (UCAB/UPEL-IPC)

jloverat@ucab.edu.ve / jesus.lovera.ipc@upel.edu.ve

Coordinadora Editorial:

Dr. Agrivalca Canelón (UCAB)

acanelon@ucab.edu.ve

Diseño de Portada y Diagramación:

T.S.U Joseph Hernández (UPEL-IPC)

publicacionesipc@gmail.com / publicaciones.ipc@upel.edu.ve

Digitalizado en Venezuela por:

Unidad de Publicaciones de la UPEL-IPC. 2026. ®

Caracas – Venezuela.

ISBN: 978-980-281-276-9

Depósito Legal (Digital): DC2026000525

Siguiendo la política editorial de la Unidad de Publicaciones de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, este libro ha sido sometido a un proceso de arbitraje doble ciego. El cuerpo de jueces, de distintas universidades nacionales e internacionales, reunió las siguientes características:

- (a) Grado académico de Doctor.
- (b) Autores de publicaciones que acreditan su labor investigativa.
- (c) Profesores de Postgrado de distintas universidades nacionales e internacionales.
- (d) Invitados a cursos de Postgrado por universidades nacionales e internacionales.

1era Edición. Septiembre de 2026®. Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, científica o artística, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin preceptiva autorización.

CONSEJO RECTORAL DE LA UPEL

Dr. Raúl López Sayago	Rector
Dra. Doris Pérez Barreto	Vicerrectora de Docencia
Dra. Moraima Esteves González	Vicerrectora de Investigación y Postgrado
Dra. María Teresa Centeno de Algomedá	Vicerrectora de Extensión
Dra. Nival Liuval Moreno de Tovar	Secretaria

CUERPO DIRECTIVO DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Dra. Zulay Pérez Salcedo	Director Decano
Dra. Olivia Andrade	Subdirectora de Docencia
Dra. Arismar Marcano	Subdirectora de Investigación y Posgrado
Dra. Verónica Oliveros	Subdirectora de Extensión
Dra. Sol Ángel Martínez	Secretaria

JEFES DE DEPARTAMENTOS DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Dra. María Elena Martínez	Arte
Dra. Rosana Monsanto	Biología y Química
MSc. Anny Gabriela Perales	Castellano, Literatura y Latín
Dr. Orlando González	Ciencias de la Tierra
Dr. Henry Rumbos	Educación Especial
Dra. Marbelit Loaiza	Educación Física
Dra. Noemí Frías	Geografía e Historia
Dra. Yolibeth Machado	Idiomas Modernos
Dra. Marta Matos	Matemática y Física
Dr. Antenor Viáfara	Pedagogía
Dr. Ildebrando Zábala	Prácticas Docentes
MSc. Trino Castillo	Tecnología Educativa

DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES UPEL

Prof. Víctor Carrillo	Director de Publicaciones
Dra. Yumary Machado Pérez	Jefa de Promoción y Difusión

UNIDAD DE PUBLICACIONES DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Dr. Bernardo Bethencourt	Jefe de Unidad
Dr. Jesús Lovera Torres	Dirección y Coordinación Editorial
T.S.U Joseph Hernández	Diseño y Diagramación

COMITÉ EDITORIAL Y CIENTÍFICO

Dr. Luis Felipe Casimiro Perlaza	Universidad Austral de Chile (UACH) - Chile
Esp. Nathalie Iñiguez Rimoli	Universidad Nacional de la Plata - Argentina
Esp. Fernando Rossi	Universidad Nacional de la Plata - Argentina
Dr. Luis Romero-Rodríguez	Universidad Rey Juan Carlos - España
Dr. Ignacio Aguaded	Universidad de Huelva - España
Dra. Ghazal de Abeer	Beirut Arab University - Líbano
Dra. Jihan Itani	Beirut Arab University - Líbano
Dra. Hala Bukhari	American University in the Emirates - Emiratos Árabes Unidos
Dr. Amhed Al-Jumaili	American University in the Emirates - Emiratos Árabes Unidos
Dra. Jocelyne Adjizian Gerard	Université Saint-Joseph de Beyrouth - Líbano
Dra. Edixela Burgos	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dra. Agrivalca Canelón	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dr. Gustavo Hernández Díaz	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dr. Humberto Valdivieso	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dra. Nohemy Josefina Moya	Universidad Simón Bolívar - Venezuela
Dra. María Fatima Pinho de Oliveira	Universidad Simón Bolívar - Venezuela
Dra. Mariela Pérez	Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela
Mgtr. Anny Gabriella Perales Alvarado	Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela
Mgtr. José Gabriel Figuera Contreras	Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela
Dra. Dorkis Shephard Hurtado	Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez - Venezuela

Índice

	Pág.
Prólogo	
Agrivalca Canelón	8
La Lúdica para potenciar las Competencias Comunicativas en estudiantes de primaria	
Matty Arrieta Pérez, Vivian Rodríguez Contreras y Nancy Osorio Vega	16
Uso de Moodle como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica	
Arley Mauricio Arenas Díaz y Carlos Mauricio González Cipagauta	38
Lectura y Tecnología: una alianza estratégica para el aprendizaje mediante el juego	
Martha Cecilia Acevedo Samacá y Laura Cristina Gómez Velásquez	68
La Influencia de los Estilos de Enseñanza en la Formación de Licenciados	
Óscar Eduardo Mueses Llanos	98
El Poder y Esencia de la Comunicación Corporal	
Bertulfo Herrera Quiceno y Richard Enrique Anaya Viaña	146
Cerrando la Brecha: El Pta/Fi 3.0 como estrategia para una formación integral en la educación pública colombiana	
Astrid Mabel Nieto Mancilla	160
El neurodesarrollo como enfoque integral para el aprendizaje de niños entre los cuatro y siete años	
Sandra Pineda Espinel	178
Influencia de la Inteligencia Artificial en los Procesos de Enseñanza Aprendizaje en universidades latinoamericanas. Implicaciones Éticas, Pedagógicas y Tecnológicas	
Danny Luz Algarín Torres y Luz Azucena Santamaría Tapias	214
Las TICs: una estrategia imprescindible en el proceso para la comprensión lectora en la actualidad	
Karen Sofía González Pacheco y Maira Angélica López Rada	242

Actualización de las Estrategias de Enseñanza de la Escritura en la Educación Básica Primaria de la IE Libardo Madrid Valderrama	
Adriana María Mina Gómez	266
El Ecoturismo como Estrategia Pedagógica para el fortalecimiento de la Cultura Ambiental en educación básica y media	
Einner Peralta Muñoz	306
La Pedagogía del Lenguaje como Estrategia Discursiva para generar Pensamiento Crítico	
José Arley Vargas	334
La secuencia didáctica como estrategia para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de la lectura	
Faisure Virguez Niño	368
La robótica en el aula como herramienta para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenibles (ODS)	
Carolina Vargas Buitrago	406
El Espacio Tiempo Relativista como marco de reflexión de los conflictos sociales en Colombia	
Diego Alejandro Jaramillo Torres	444
Los Juegos de Supervivencia: entre la cultura de residuos humanos y la deshumanización. Un análisis de El juego del calamar	
Edixela Burgos y Gustavo Hernández	482



Prólogo

El libro *Rompiendo Paradigmas: La Nueva Cara de la Pedagogía* sostiene que las competencias comunicativas son fundamentales para el desarrollo escolar y social de los estudiantes, y que las metodologías tradicionales no siempre logran potenciar estas habilidades. Por ello, en este texto se plantean alternativas para favorecer la participación, la expresión oral y escrita, la escucha activa y el pensamiento crítico.

A través de estas páginas, se presentan varios textos académicos en los que se analizan y proponen estrategias pedagógicas para fortalecer la lectura, la escritura y la comunicación de los estudiantes, mediante métodos activos, contextualizados y motivadores. Asimismo, se busca demostrar que la implementación de estas didácticas participativas impacta positivamente el rendimiento escolar y la interacción social en el aula. En otras palabras, este libro ofrece una base teórica y práctica para que los docentes diseñen clases más dinámicas, significativas y eficaces.

Desde esta perspectiva, la obra colectiva se consolida como una respuesta urgente ante las demandas de las aulas contemporáneas, extendiendo su mirada no solo a los procesos cognitivos fundamentales, sino también a la dimensión socioemocional y cultural del aprendizaje. Las investigaciones reunidas demuestran que la transformación educativa requiere de un cuerpo docente dispuesto a replantear sus prácticas cotidianas, adoptando herramientas que conviertan al estudiante en el verdadero protagonista de su proceso de formación.



Para ofrecer una visión integral y diversificada de estas alternativas, este volumen se estructura orgánicamente a lo largo de quince capítulos que abordan diferentes niveles educativos y contextos pedagógicos. La ruta de lectura inicia con un énfasis especial en las etapas iniciales de la formación escolar, donde se asientan las bases del desarrollo cognitivo; es así como el recorrido abre paso a las primeras contribuciones, orientadas a revolucionar la enseñanza desde la infancia.

El primer capítulo, desarrollado por Matty Arrieta Pérez, Vivian Rodríguez Contreras y Nancy Osorio Vega, titulado “La lúdica para potenciar las competencias comunicativas en estudiantes de primaria”, expone las deficiencias en la comprensión lectora atribuidas a la pervivencia de las metodologías tradicionales en las aulas colombianas. Ante este diagnóstico, y bajo los postulados de Piaget y Vygotsky, las autoras realizan una revisión sistemática para proponer el juego y la experimentación vivencial como estrategias transformadoras. De esta manera, este texto provee una valiosa base teórica y práctica de cara a construir entornos de aula interactivos, cooperativos y empáticos que fortalezcan la lectura, la escritura y la oralidad de manera natural.

Seguidamente, en el capítulo “Uso de Moodle como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica”, los autores Arley Mauricio Arenas Díaz y Carlos Mauricio González Cipagauta asumen como escenario el Colegio Integrado Camilo Torres en San Vicente de Chucurí, Colombia, para examinar las brechas en los niveles inferencial y crítico que presentan estudiantes de sexto grado instalados en contextos rurales. Con asidero en Cassany y Solé, proponen el uso de la plataforma Moodle como un sistema





de gestión de código abierto, multimedia y de bajo costo para la implementación de foros y recursos descargables, poniendo de relieve el mejoramiento de la autonomía y la reducción de las desigualdades en lugares con conectividad intermitente.

A continuación, el capítulo “Lectura y tecnología: una alianza estratégica para el aprendizaje mediante el juego”, desarrollado por Martha Cecilia Acevedo Samacá y Laura Cristina Gómez Velásquez, demuestra cómo el juego virtual reduce significativamente la ansiedad y la frustración que acompañan los inicios de la alfabetización, respaldando sus argumentos en Aguilera, Damián y Díaz. Sobre la base de un ensayo científico de carácter reflexivo, enfocado de primero a tercer grado de primaria, las autoras proponen juegos interactivos en la red para facilitar un proceso lector asociativo que vincule imagen, palabra y sonido, rompiendo de forma definitiva con los esquemas de enseñanza memorísticos y rígidos.

Por su parte, Óscar Eduardo Mueses Llanos, en su capítulo titulado “La influencia de los estilos de enseñanza en la formación de licenciados”, traslada el foco hacia el escenario de la formación universitaria. El texto se configura como una revisión documental analítico-explicativa que organiza el corpus textual bajo cuatro categorías sustantivas: creencias docentes, rendimiento académico, comunicación e innovación del estilo magistral. Al cruzar las directrices de la UNESCO con el espectro clásico de Mosston (1966), el autor demuestra que reconocer y triangular estos estilos diversos proporciona a los futuros maestros bases críticas indispensables para flexibilizar la enseñanza y responder con pertinencia a los complejos retos del sector educativo público.






Entretanto, en el capítulo titulado “El poder y esencia de la comunicación corporal”, de Bertulfo Herrera Quiceno y Richard Enrique Anaya Viaña, se destacan las bondades del lenguaje no verbal como el canal idóneo para exteriorizar las dimensiones afectivas y cognitivas del ser humano. Sirviéndose de una rigurosa revisión sistemática apoyada en los enfoques de Murcia y Jaramillo, el estudio desglosa el impacto de la danza y el baile urbano con el fin de optimizar la inteligencia emocional, elevar la autoestima y dinamizar la interacción social, posicionando el autodomínio del movimiento como una destreza profesional indispensable para transmitir calidez en el aula.

Tratándose del capítulo “Cerrando la brecha: el PTA/FI 3.0 como estrategia para una formación integral en la educación pública colombiana”, de Astrid Mabel Nieto Mancilla, se introduce un análisis macroeducativo centrado en el impacto del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA/FI 3.0). La autora examina cómo esta estrategia gubernamental reconfigura las prácticas de aula mediante metodologías colaborativas y su articulación con los Estándares Básicos de Competencias. El texto concluye advirtiendo que los beneficios de esta política pública de equidad territorial exigen un compromiso corresponsable de todos los actores del ecosistema escolar para trazar una verdadera educación oficial de calidad.

Otro tanto suma a este cauce el capítulo “El neurodesarrollo como enfoque integral para el aprendizaje de niños entre los cuatro y siete años”, de Sandra Pineda Espinel. A partir de un riguroso análisis documental de la literatura científica, pedagógica y médica de los últimos cinco años, la autora recurre a los postulados de Aguirre y Elizondo para defender la neuroplasticidad cerebral frente a los mitos de las estructuras





rígidas e inmutables. El estudio propone el currículo integrado y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para la estimulación de funciones ejecutivas -como la atención, la concentración y la coordinación visomotora-, sirviendo como una valiosa estrategia preventiva para mitigar tempranamente el bajo rendimiento académico.

A su turno, Danny Luz Algarín Torres y Luz Azucena Santamaría Tapias, a través de una revisión documental basada en plataformas indexadas como SciELO y Redalyc, analizan en su capítulo “Influencia de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza aprendizaje en universidades latinoamericanas. Implicaciones éticas, pedagógicas y tecnológicas” el estado de adopción regional de la IA. El texto equilibra las ventajas de este recurso tecnológico en la planeación didáctica frente a desafíos regulatorios e infraestructurales, concluyendo que la IA ofrece una oportunidad para fortalecer la autonomía institucional mediante marcos normativos que encaucen la innovación con responsabilidad.

En esta línea se inscribe también el capítulo “Las TICs: una estrategia imprescindible en el proceso para la comprensión lectora en la actualidad”, de Karen Sofía González Pacheco, Maira Angélica López Rada y Asanías Mosquera Quejada. El estudio enmarca el analfabetismo funcional dentro de la crisis advertida por la UNESCO y UNICEF, materializándose en un informe de intervención didáctica ejecutado con estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa San Antonio de Prado, en Medellín. Sustentadas en Gómez y Mosquera, las autoras demuestran cómo la mediación hipertextual y multimedia logra capturar el interés de los nativos digitales, reconfigurando sus habilidades cognitivas para transformarlos en actores críticos.






A tenor de las ideas precedentes, el capítulo “Actualización de las estrategias de enseñanza de la escritura en la educación básica primaria de la IE Libardo Madrid Valderrama”, de Adriana María Mina Gómez, sitúa al lector en los barrios populares de la ciudad de Cali para examinar las deficiencias escriturales manifestadas a partir de la producción de textos breves y fragmentados. La autora contextualiza con rigor cómo esta realidad se vincula directamente con factores de vulnerabilidad y bajos niveles de escolaridad en los hogares, demandando con urgencia la implementación de estrategias pedagógicas actualizadas y de corte diferenciado para garantizar una verdadera equidad en la comunicación.

Desde una perspectiva de ecología crítica respaldada en la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (ACCEF), el capítulo “Ecoturismo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la cultura ambiental en educación básica y media”, escrito por Einner Peralta Muñoz, cuestiona los impactos del modelo capitalista global sobre los ecosistemas finitos. La investigación asume un carácter propositivo al diseñar una estrategia pedagógica de gestión ecoturística inserta dentro de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), demostrando que el contacto directo con el territorio integra el conocimiento académico con la acción ciudadana para la transformación social comunitaria.

Esta vertiente analítica se profundiza en el capítulo “La pedagogía del lenguaje como estrategia discursiva para generar pensamiento crítico”, de José Arley Vargas. El autor cuestiona las prácticas tradicionales que amordazan las posibilidades de expresión infantil bajo el falso supuesto de que los diálogos espontáneos interrumpen el accionar pedagógico; de allí, que articule la semiótica social de Halliday con el análisis del





discurso de Teun van Dijk para deconstruir el aula-monólogo del maestro. Apoyado en la psicología de Ausubel y la educación emocional de Bisquerra, en el texto se concluye que reorientar las percepciones discursivas permite “colorear la voz” estudiantil, humanizando el conocimiento y superando el mutismo escolar en la escuela pública.

Por su lado, el capítulo “La secuencia didáctica como estrategia para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de la lectura”, de Faisure Virguez Niño, muestra cómo se materializa una intervención de aula en entornos de alta vulnerabilidad como Florencia, Caquetá, específicamente en las instituciones Ciudadela Siglo XXI y Los Andes. A los efectos argumentativos, la autora utiliza los referentes de ingeniería pedagógica de Anna Camps y Sergio Tobón, lo que le permite diseñar una secuencia en cuatro fases enfocada en textos cotidianos como la noticia y la publicidad, demostrando que la planificación sistemática y la transversalidad curricular de la lectura mitigan la improvisación.

Llegados a este tramo, el capítulo “La robótica en el aula como herramienta para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS)”, de Carolina Vargas Buitrago, introduce un análisis transdisciplinar mediante la vinculación de la ingeniería pedagógica con la Agenda 2030, en aras de demostrar el impacto del diseño robótico sobre la educación de calidad, la equidad de género y la reducción de desigualdades. Apoyada en las alertas de Ramírez, López y Martínez, la autora desvela una triple frontera de dificultades estructurales (acceso, currículo y capacitación docente) en el contexto de Cali, concluyendo que el enfoque STEAM es la vía idónea para consolidar la robótica como motor de desarrollo sostenible.





Finalmente, cierra la obra el capítulo “El espacio tiempo relativista como marco de reflexión de los conflictos sociales en Colombia”, de Diego Alejandro Jaramillo Torres. El estudio extrapola el principio de la relatividad general einsteiniana -donde un mismo evento es percibido de formas divergentes según el observador- hacia el análisis crítico de la violencia estructural. Con base en los postulados de la Comisión de la Verdad, Bushnell y Pécaut, el autor deconstruye hitos de la polarización bipartidista en las aulas del Colegio La Salle Envigado. A través del Aprendizaje Significativo Crítico, el capítulo concluye empleando la física como una metáfora sociocrítica para edificar una cultura de paz.

En definitiva, *Rompiendo Paradigmas: La Nueva Cara de la Pedagogía* no es solo una compilación de textos académicos, sino un manifiesto colectivo y urgente a favor de la metamorfosis del hecho educativo. A través de sus quince capítulos, la obra traza una cartografía rigurosa que viaja desde la estimulación lúdica e interactiva de la infancia hasta la transdisciplinariedad de la robótica y las metáforas sociocríticas de la paz, demostrando que la lectura, la escritura y el pensamiento crítico son las verdaderas llaves de la equidad social. Así, este volumen se entrega a la comunidad de docentes, investigadores y transformadores sociales como una bitácora indispensable. Una invitación abierta a desafiar el monólogo tradicional en las aulas y a asumir, con audacia y rigor científico, la construcción de una pedagogía humanizante, contextualizada y profundamente comprometida con el porvenir.

Agrivalca Canelón Silva
Profesora-Investigadora UCAB





La lúdica es una estrategia pedagógica que despierta en los estudiantes interés, atención y favorece el desarrollo de actividades que se consideran problemáticas en el campo educativo, como es el caso del desarrollo de competencias comunicativas. El objeto de este artículo es realizar una revisión sistemática de las estrategias pedagógicas que, a través de la lúdica, han demostrado ser efectivas para mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas en el ámbito educativo. La metodología se basa en la revisión sistemática, empleando el diseño documental, a través del cual se rastrearon 38 documentos, para seleccionar un total de 20, teniendo en cuenta criterios de inclusión y exclusión como ubicación, metodología, antigüedad y aplicación en educación primaria. En los resultados se evidencia que la lúdica posee aplicaciones prácticas en el aula que van desde de cognitivo hasta lo emocional. Se concluye que esta ofrece beneficios para el desarrollo de las competencias comunicativas.





LA LÚDICA PARA POTENCIAR LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

Matty Luz Arrieta Pérez

mattyluz0727@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1313-9312>

Vivian Carina Rodríguez Contreras

Viamka0488@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-0866-7497>

Nancy Elvira Osorio Vega


Nancyosorio2380@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-1936-7788>

Introducción

Las competencias comunicativas son esenciales en la formación integral de los estudiantes, en la medida que abarcan el dominio del lenguaje verbal y no verbal, y además de ello, la capacidad de interactuar de manera efectiva en diferentes contextos sociales y culturales, tal como lo describen Cuadros y Ogosi (2024). A nivel global, el desarrollo de estas competencias se ha reconocido como una habilidad fundamental para el éxito académico, profesional y personal, al facilitar el aprendizaje y la colaboración en un mundo interconectado. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2016) en su Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 ha enfatizado la importancia de fortalecer estas habilidades en los estudiantes de todos los niveles educativos, con el fin de promover una participación activa en la sociedad y mejorar el desempeño en evaluaciones estandarizadas como las pruebas SABER.





En este contexto, el desarrollo de las competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) constituye un pilar clave para la formación de ciudadanos competentes y críticos. Medina (2020) señala que la capacidad de expresarse de manera clara y precisa, interpretar adecuadamente la información y construir discursos coherentes son habilidades imprescindibles en un mundo cada vez más demandante en términos de comunicación efectiva. Por tanto, resulta urgente que los sistemas educativos, tanto a nivel global como nacional, implementen estrategias que favorezcan el fortalecimiento de estas competencias desde edades tempranas.

En relación con lo anterior, Fernández (2024) destaca que la lúdica ha emergido como una estrategia pedagógica que puede favorecer significativamente el desarrollo de las competencias comunicativas, dado que al integrar elementos recreativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se crea un ambiente más atractivo y motivador para los estudiantes, lo que promueve una mayor participación y compromiso con las actividades educativas. Investigaciones desarrolladas en Colombia, como la de Fernández (2024), Rodríguez et al. (2022) y Paredes (2020), han mostrado que la lúdica puede ser especialmente útil para mejorar la comprensión lectora, la capacidad de argumentación y la escritura creativa, al permitir a los estudiantes aprender a través del juego, exploración y experimentación, estimulando su curiosidad y desarrollando habilidades comunicativas de manera natural y significativa.

Ahora bien, a pesar de la relevancia de las competencias comunicativas, en muchas instituciones educativas, tanto a nivel global como en Colombia, se observa una deficiencia en su desarrollo, particularmente en los primeros años de






escolaridad. Cuadros y Ogozi (2024) señalan que esta situación se refleja en los bajos niveles de comprensión de lectura, la dificultad para expresarse oralmente de manera estructurada y la incapacidad para escribir textos coherentes y cohesionados. En las pruebas SABER en Colombia, los resultados en competencias comunicativas son alarmantemente bajos como se aprecia en los resultados del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2023), lo que evidencia una necesidad urgente de reformar las prácticas pedagógicas actuales.

A lo anterior se le suma el enfoque tradicional en la enseñanza de las competencias comunicativas que ha contribuido a esta problemática. Ravelo (2018) señala que, en muchas aulas, prevalece una metodología pasiva y memorística, donde los estudiantes reciben información de manera unidireccional, sin oportunidades suficientes para interactuar, debatir o reflexionar críticamente sobre los textos. Además, Medina (2020) señala que el aprendizaje se centra en la reproducción de conocimiento, más que en la construcción de habilidades comunicativas funcionales. Como consecuencia, los estudiantes carecen de las herramientas necesarias para enfrentarse a los desafíos comunicativos que les plantea la vida cotidiana y su futuro escolar.

Ante este panorama, surge la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras, como el uso de la lúdica, que fomenten un aprendizaje más activo y significativo. Sarmiento y Vargas (2024) explican que la lúdica permite que los estudiantes participen de manera creativa en su propio proceso de aprendizaje, mediante el uso de actividades dinámicas que estimulan la curiosidad, el pensamiento crítico y la colaboración. De esta manera, no solo se fortalecen las competencias comunicativas, sino que también se genera un ambiente de





aprendizaje más inclusivo y estimulante, donde los estudiantes se sienten motivados y comprometidos con su propio desarrollo. Por tanto, si esta situación no se aborda adecuadamente, las consecuencias pueden ser graves tanto a nivel individual como colectivo. Valdez y Pérez (2021) explican que los estudiantes que no desarrollan adecuadamente sus competencias comunicativas están en desventaja en comparación con aquellos que sí lo hacen, lo que afecta su desempeño académico y profesional.

Haciendo un análisis bibliográfico de los elementos teóricos de este artículo se establece que, las competencias comunicativas se refieren al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a las personas interactuar de manera efectiva y adecuada en diferentes contextos sociales y culturales. Ravelo (2018) establece que, en el ámbito educativo, el desarrollo de competencias comunicativas es crucial para el aprendizaje, ya que facilita el acceso al conocimiento, la expresión de ideas y la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, Moreta y Timm (2019) puntualizan en que la lúdica se refiere al conjunto de actividades recreativas que promueven el aprendizaje a través del juego, la exploración y el disfrute. En el ámbito educativo, la lúdica es una estrategia pedagógica que busca involucrar a los estudiantes de manera activa en su propio proceso de aprendizaje, mediante experiencias que estimulan su curiosidad, creatividad y capacidad para resolver problemas de manera dinámica. Fernández (2024) señala que la lúdica no solo se limita al entretenimiento, sino que tiene un propósito educativo claro: generar un ambiente de aprendizaje más motivador y participativo, donde los estudiantes se sienten más comprometidos con las tareas y adquieren habilidades de manera más significativa. Teóricos como Piaget y Vygotsky





resaltan el valor del juego en el desarrollo cognitivo y social de los niños, lo que subraya su relevancia en la educación.

De esta manera es posible afirmar que la importancia de la lúdica en la educación radica en que transforma el aprendizaje en una experiencia activa y motivadora, dado que, a través del juego, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades sociales y emocionales, como la cooperación, el respeto por las normas y la empatía (Matute, 2024). Además, la lúdica fomenta el aprendizaje significativo, al conectar el contenido curricular con experiencias vivenciales que son relevantes y atractivas para los estudiantes. En el contexto de las competencias comunicativas, la lúdica permite que los estudiantes practiquen habilidades de lectura, escritura, discurso oral y escucha de manera más interactiva y natural, fortaleciendo sus capacidades de una forma más efectiva que los métodos tradicionales.

En virtud de lo anterior, el objetivo de este artículo es realizar una revisión sistemática de las estrategias pedagógicas que, a través de la lúdica, han demostrado ser efectivas para mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas en el ámbito educativo, con un enfoque particular en el contexto colombiano. A través de este análisis, se espera proporcionar una base teórica y práctica para la implementación de metodologías más innovadoras y efectivas en la enseñanza de las competencias comunicativas, contribuyendo así al mejoramiento de la calidad educativa en Colombia.





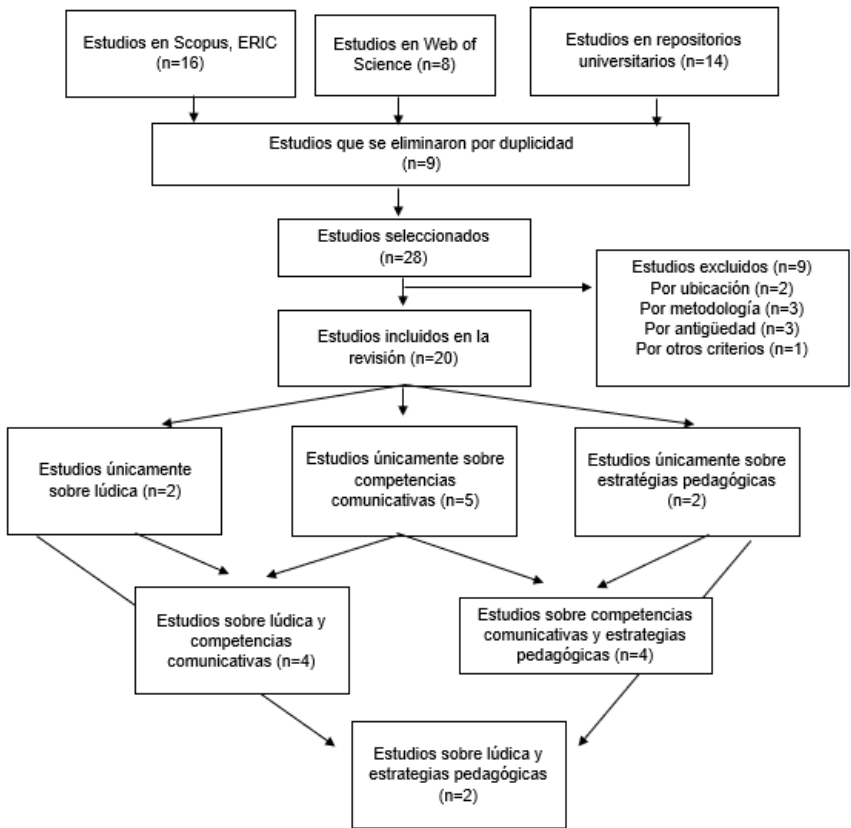
Método

El método de análisis utilizado en este artículo es la revisión sistemática, una técnica de investigación que permite sintetizar y evaluar de manera exhaustiva la evidencia disponible sobre un tema específico, siguiendo un proceso riguroso y transparente. Según Pardal y Pardal (2020), la revisión sistemática implica una búsqueda estructurada y organizada de literatura, una evaluación crítica de los estudios seleccionados y una síntesis que responda claramente ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que, a través de la lúdica, han demostrado ser efectivas para mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas en el ámbito educativo?, frente a lo cual, Gough et al. (2017) señalan que la revisión sistemática no solo proporciona una comprensión integral del estado del conocimiento, sino que también permite identificar esos vacíos de conocimiento que persisten con relación al uso de la lúdica.


La revisión sistemática en este estudio tiene como objetivo responder a la pregunta: ¿Cómo vincular el uso de la lúdica para potenciar las competencias comunicativas en estudiantes de primaria?, esto, a través del análisis de investigaciones previas y estudios empíricos, se explorarán las conexiones entre las estrategias lúdicas y el desarrollo de las competencias comunicativas –lectura, escritura, discurso oral y escucha– en estudiantes de educación primaria. Se revisaron estudios que aborden tanto las aplicaciones prácticas de la lúdica en el aula como su impacto en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en niños de esta etapa educativa.

Al responder esta pregunta, el análisis se enfocó en cómo la lúdica puede crear un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, y en qué medida este enfoque influye en la motivación, el compromiso y el rendimiento de los estudiantes en el desarrollo de estas competencias clave, por tanto, sigue un paradigma interpretativo y el tipo de investigación fue cualitativa descriptiva.

Figura 1. Síntesis de la evidencia de revisiones sistemáticas



Fuente: Elaboración propia



Para llevar a cabo esta revisión sistemática, se utilizó en método Prisma (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses), cuyo diagrama se observa en la figura 1, el cual permite documentar de forma transparente la razón de la revisión atendiendo a los criterios de inclusión y exclusión de los documentos. En primer lugar, se utilizaron las palabras clave: “lúdica”, “competencias comunicativas”, “educación primaria”, y “estrategias pedagógicas”. La búsqueda de información se realizó en bases de datos académicas reconocidas como Scopus, Web of Science, ERIC y Redalyc, abarcando estudios publicados entre los años 2018 y 2024. Inicialmente, se identificaron 38 artículos relevantes; sin embargo, tras aplicar criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 15 artículos en español y 5 en inglés para el análisis. La exclusión se basó principalmente en la antigüedad de los estudios (anteriores a 2018) y el nivel de escolaridad de los participantes, limitándose a investigaciones que se centraran en la educación primaria. Los estudios que involucraban niveles educativos superiores o inferiores a la primaria fueron descartados.

Resultados

Aplicaciones prácticas de la lúdica en el aula

La lúdica en el aula representa una herramienta fundamental para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un ambiente de aprendizaje activo y significativo. Oddo y Castleberry (2019) manifiestan que, al incorporar juegos, dinámicas y actividades recreativas en la educación, los docentes pueden captar la atención de los estudiantes y fomentar su participación, lo que resulta en un aprendizaje más profundo y efectivo. De esta manera, a través de actividades lúdicas, los






estudiantes experimentan el aprendizaje de manera interactiva, fortaleciendo su motivación intrínseca y desarrollando habilidades socioemocionales como el trabajo en equipo, la empatía y la resolución de conflictos. Estas habilidades son fundamentales para su desarrollo integral y contribuyen a formar ciudadanos con habilidades sociales sólidas.

Para Sarmiento y Vargas (2024) la lúdica sirve de mediadora para fortalecer las habilidades comunicativas dado que impacta directamente en la motivación de los estudiantes, reafirmando lo expuesto por Paredes (2020) sobre la necesidad de despertar emociones en el estudiante cambiando el uso de la pizarra y experimentando con el desarrollo de ambientes de aprendizaje distintos y basados en la simplicidad, donde se presente claramente la intencionalidad de experimentar nuevas emociones (Paredes, 2020). Y es justamente en ese nuevo ambiente donde la lúdica cobra fuerza.

La aplicación de la lúdica en el aula también permite adaptar el proceso educativo a las necesidades individuales de los estudiantes, facilitando un aprendizaje personalizado. Omenebele y Alordiah (2023) señala que, en la educación inicial, por ejemplo, el juego es esencial para el desarrollo cognitivo y psicomotor, permitiendo que los niños exploren su entorno, adquieran habilidades de lenguaje, y comprendan conceptos abstractos mediante actividades manipulativas y simbólicas. A medida que avanzan en su proceso educativo, la lúdica se convierte en una herramienta que fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y el pensamiento lógico, habilidades que son la base para su rendimiento académico en las diferentes áreas.





Beneficios de la lúdica en el desarrollo de competencias comunicativas

Ravelo (2018) plantea que la lúdica ofrece un enfoque dinámico y atractivo para el desarrollo de competencias comunicativas en el aula, pues facilita la interacción entre los estudiantes y estimula el uso activo del lenguaje. A través de juegos de roles, dramatizaciones y actividades de equipo, los estudiantes se ven motivados a expresar ideas, formular argumentos y resolver problemas de comunicación en situaciones simuladas. Paredes (2020) expone que las experiencias lúdicas promueven la fluidez verbal y fortalecen la confianza al hablar en público, ya que la lúdica reduce la ansiedad y crea un entorno de aprendizaje menos formal. Así, los estudiantes mejoran su competencia comunicativa mediante la práctica espontánea y el intercambio continuo de ideas.

Medina (2020) resalta que se deben tener en cuenta componentes como las emociones y la autoestima, lo que puede crear un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo,

y en qué medida este enfoque influye en la motivación, el compromiso y el rendimiento de los estudiantes en el desarrollo de estas competencias clave. Candela y Benavidez (2020) resaltan la importancia y beneficio de la lúdica en el aprendizaje significativo de los estudiantes destacando que:

La lúdica en sus diferentes expresiones enriquece manifestaciones positivas como la admiración, el entusiasmo, curiosidad, alegría, sociabilidad, atención, seguridad en su autoestima alta, dinamismo, diálogo, disponibilidad





a participar, aportan y construyen ideas y soluciones, se esmeran en competir y en pasarla bien, características del estado inherente e ideal en el niño. (p. 79).

Sumado a lo anterior, la lúdica fomenta la escucha activa y el respeto por las opiniones de los demás, dos habilidades esenciales en el desarrollo de competencias comunicativas. Al participar en actividades colaborativas, como juegos de preguntas o debates, los estudiantes aprenden a escuchar atentamente las aportaciones de sus compañeros y a responder de manera constructiva. Para Sarmiento y Vargas (2024) el uso de la lúdica enriquece su capacidad para negociar significados y entender distintos puntos de vista, habilidades que son clave en la comunicación asertiva y en la resolución de conflictos. A medida que los estudiantes practican estas habilidades, también mejoran su empatía y su capacidad para comunicar de forma efectiva en diferentes contextos.

Oddo y Castleberry (2019) señalan que el uso de actividades lúdicas permite a los docentes adaptar los contenidos de comunicación a situaciones reales que los estudiantes podrían enfrentar fuera del aula, incrementando la relevancia de lo aprendido. Así, al aplicar juegos que incluyan desafíos comunicativos como entrevistas, narraciones o presentaciones, los estudiantes practican competencias como la organización del discurso, la claridad en la expresión y la coherencia en la argumentación. Este enfoque práctico los prepara para enfrentar con éxito situaciones sociales y profesionales, desarrollando su capacidad de expresarse de forma precisa y adecuada en distintos entornos. La lúdica, entonces, no solo facilita el aprendizaje comunicativo en el aula, sino que también ofrece herramientas prácticas para la vida diaria y futura de los estudiantes.





Estrategias pedagógicas efectivas en el desarrollo de competencias comunicativas

El desarrollo de competencias comunicativas es esencial en la formación integral de los estudiantes, ya que les permite expresarse de manera clara, empática y efectiva en distintos contextos. Para lograrlo, Meenambal y Meenakshi (2022). manifiestan que es necesario implementar estrategias pedagógicas efectivas que fomenten la práctica y el fortalecimiento de estas habilidades desde temprana edad. Oviedo y Mena (2021) puntualizan en que estas estrategias, al adaptarse a las necesidades y características de cada grupo, promueven un aprendizaje activo, facilitan el trabajo colaborativo y mejoran la interacción en el aula, potenciando la confianza y competencia comunicativa de los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos de su entorno social y académico. Las estrategias pedagógicas detectadas fueron:

- **Desarrollo de grupos de interés de lectura** que atiendan a las necesidades de comunicación de los estudiantes y que les permitan expresar sus emociones y sentimientos, frente a lo cual Cuadros y Ogosi (2024) resaltan que cada libro les otorga una aventura distinta a los niños y de ello emanan reflexiones que potencian los aprendizajes. Esta postura es apoyada por Valdez y Pérez (2021) quienes resaltan que a través de la lectura el estudiante reconoce los contenidos y se familiariza con diferentes tipos de expresión por parte de los autores, lo que puede potenciar los intereses escriturales.
- **El uso de mapas conceptuales** es una herramienta efectiva para desarrollar competencias comunicativas, ya que permite a los estudiantes organizar visualmente la información y relacionar ideas de manera estructurada






(Fernández, 2024). Esta técnica facilita la comprensión y expresión de conceptos complejos al transformar información abstracta en esquemas visuales, mejorando la claridad y precisión en la comunicación. A través de los mapas conceptuales, los estudiantes pueden visualizar cómo los distintos conceptos se conectan entre sí, lo que les ayuda a construir discursos coherentes y a expresar sus ideas de manera ordenada. Esta práctica fomenta no solo la organización mental, sino también la capacidad para comunicar ideas complejas con mayor confianza y claridad, habilidades esenciales en el desarrollo de competencias comunicativas.

- **El aprendizaje basado en problemas (ABP)** es una metodología que impulsa el desarrollo de competencias comunicativas al presentar a los estudiantes situaciones complejas que deben resolver colaborativamente (Fernández, 2024). Este enfoque exige que los estudiantes participen activamente en la identificación y resolución de problemas, fomentando la comunicación efectiva en un contexto de trabajo en equipo. Al interactuar con sus compañeros para debatir y proponer soluciones, los estudiantes practican habilidades como la escucha activa, la argumentación y la negociación de ideas. Además, el ABP ayuda a fortalecer la expresión oral y escrita al exigir que los estudiantes expongan sus conclusiones de manera estructurada. De este modo, el ABP no solo desarrolla habilidades comunicativas, sino también una mentalidad crítica y colaborativa que los prepara para enfrentar desafíos reales donde la comunicación eficaz es esencial.



- 
- **Mesa redonda, foros, talleres**, donde los estudiantes puedan exponer sus puntos de vista sobre un tema determinado, y adelantar reflexiones y controversias con relación a lo que exponen los demás, siempre procurando obtener el mayor conocimiento posible, tal como es propuesto por Medina (2020).
 - **El teatro callejero**, porque permite lograr representaciones de la realidad del contexto donde se desenvuelven los niños y en el desarrollo de las habilidades teatrales se fortalece la expresión oral, la lectura, la escucha y se potencia la escritura. Rodríguez y Riveros (2018) resaltan de esta técnica el aprendizaje de la cultura popular, lo que ayuda a mejorar sus habilidades de comunicación.
 - **Lúdica y Juegos**, dado que, en ellos, los estudiantes deben entablar conversaciones asociadas a la actividad que desarrollan, y aunque están jugando saben que existen normas que deben cumplirse y de ser necesario, trabajar en equipo para potenciar los resultados (Medina, 2020).

Esta estrategia es una de las más apoyadas por las investigaciones analizadas puesto que se basa en la lúdica y los juegos; desde una perspectiva teórica se apoyan los autores en los postulados de Piaget, Vigotsky, Montessori, entre otros. Yogman et al. (2018) resaltan que, al participar en juegos de rol, dinámicas grupales y actividades colaborativas, desarrollan habilidades como la escucha activa, la argumentación y la capacidad para expresarse de manera clara y respetuosa. Desde la postura de Meenambal y Meenakshi (2022) estas






actividades no solo mejoran la fluidez verbal y la confianza al hablar en público, sino que también fomentan la empatía y el respeto por las ideas de los demás, componentes clave en la comunicación asertiva. Así, la lúdica convierte el aprendizaje en una experiencia interactiva, promoviendo un desarrollo integral de las competencias comunicativas en los estudiantes.

Discusión

Las competencias comunicativas son un elemento determinante en el desarrollo integral de los estudiantes y en sí mismas, estas competencias se han reconocido como una habilidad fundamental para el éxito académico, tal como lo plantean Cuadros y Ogosí (2024) al manifestar que estas son un pilar clave para la formación de ciudadanos competentes y críticos. Al respecto, Oddo y Castleberry (2019) plantean la necesidad de potenciar dichas competencias desde temprana edad para favorecer el desempeño de los estudiantes. Para ello, es necesario recurrir a un cambio de estrategia en donde se dejen de lado las estrategias tradicionales y se incluyan nuevas metodologías.

En el marco de este artículo, se plantea la lúdica como la estrategia pedagógica idónea para ello, al generar en los estudiantes amplios sentimientos y emociones. Fernández (2024) destaca que la lúdica ha emergido como una estrategia pedagógica que puede favorecer significativamente el desarrollo de las competencias comunicativas, dado que al integrar elementos recreativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.





La lúdica tiene varias aplicaciones prácticas en el aula, algunas de ellas desde lo emocional y otras desde lo cognitivo. Oddo y Castleberry (2019), así como Omenebele y Alordiah (2023) se inclinan a los efectos en el aprendizaje y el fomento de la participación, lo que apoya el postulado presentado en el problema, donde Valdez y Pérez (2021) explican que los estudiantes que no desarrollan adecuadamente sus competencias comunicativas están en desventaja en comparación con aquellos que sí lo hacen, afectando su desempeño académico y profesional.

Sarmiento y Vargas (2024) y Paredes (2020) tienden a exponer la influencia de la lúdica en las emociones presentado la necesidad de despertar emociones en los estudiantes para así impulsar la motivación.

Finalmente, se establece que el impacto de la lúdica en el desarrollo de competencias comunicativas se enmarca en que, en muchas aulas, prevalece una metodología pasiva y memorística, ante lo cual Ravelo (2018) destaca el enfoque dinámico de la lúdica, presentándola, así como la estrategia pedagógica idónea para potenciar las competencias comunicativas de los estudiantes.

Conclusiones

Culminado el análisis es posible concluir que la lúdica posee amplias aplicaciones en el aula, desde el promover un ambiente de aprendizaje activo y significativo, hasta fomentar la participación y motivación de los estudiantes, experimentando el aprendizaje a través de sus emociones. Así mismo, se establece que las actividades lúdicas mejoran la expresión oral y escrita de los estudiantes al fomentar la práctica constante en un entorno seguro.





Como se había manifestado, la lúdica fortalece habilidades socioemocionales esenciales, como la empatía y la escucha activa, necesarias para una comunicación efectiva. Por lo tanto, integrar la lúdica en la educación contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de un ambiente de aprendizaje más colaborativo.

Para responder a la pregunta planteada ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que, a través de la lúdica, han demostrado ser efectivas para mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas en el ámbito educativo? se establece que estas pueden ser: el desarrollo de grupos de interés de lectura, el uso de mapas conceptuales, el aprendizaje basado en problemas, mesas redondas, foros, talleres, teatro callejero y finalmente, la lúdica y el juego. Estas estrategias favorecen la interacción, la competencia, la atención y el aprendizaje significativo a través de la experiencia, convirtiéndose en elementos sólidos en el proceso educativo.


Sin embargo, respondiendo al objeto central de ¿cómo vincular el uso de la lúdica para potenciar las competencias comunicativas en estudiantes de primaria? la respuesta se centra en el actuar presto y diligente de los docentes, quienes deben hacer un reconocimiento de las necesidades y del contexto para que los estudiantes puedan potenciar aquello en lo que necesitan mayor apoyo y así la lúdica favorecería a un aprendizaje colaborativo y personalizado según sea el caso.





Referencias

- Candela, Y. y Benavidez, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Rehuso*, 5(3), 78-86. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Cuadros, E. y Ogosi, R. (2024). Competencias comunicativas en la educación. *Horizontes*, 8 (32). <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1345>
- Fernández, M. (2024). Estrategia lúdica pedagógica para la lectoescritura en idioma español en los estudiantes de primero de la Institución Educativa Agropecuaria las Aves de la Comunidad Nasa Yuwe. [Tesis de maestría, Fundación Universitaria los Libertadores]. Repositorio institucional Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/a14322dc-5ffd-4515-9eaa-a664d93964d0/content>
- Gough, D., Oliver, S., y Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2nd ed.). SAGE Publications.
- ICFES. (2023). Resultados examen Saber 11°. <https://www.icfes.gov.co/resultados-examen-saber-11>
- Matute, N., Carbay, Y., Mora, M. y Ortiz, W. (2024). Estrategias didácticas para la comprensión lectora en el área de lengua y literatura, en los estudiantes de séptimo año, de la Unidad Educativa Veinticinco de Agosto. *Dominio De Las Ciencias*, 10(2), 284-302. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i2.3801>



Meenambal, D. y Meenakshi, S. (2022). The Effectiveness of Communication Strategies to Develop the Communicative Competency of ESL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 12, (10), 1961-1968. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1210.02>


Medina, M. (2020). La importancia de la oralidad en las aulas de educación primaria. Propuesta didáctica. [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional Uvadoc. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/41279/TFG-B.%201476.pdf?sequence=1>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Moreta, W. y Timm, V. (2019). Actividades lúdicas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “La Inmaculada”. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1056/1/TESIS.pdf>

Oddo, J. y Castleberry, L. (2019). The Importance of Play in the Development of Language Skills. Atlanta Speech Schol. <https://www.theministryofparenting.com/wp-content/uploads/2018/05/The-Importance-of-Play-in-the-Development-of-Language-Skills.pdf>





Omenebele, V. y Alordiah, C. (2023). Understanding the role of play in promoting cognitive, social, and emotional development in school children: implications for counsellors and evaluators. *University of Delta Journal of Contemporary Studies in Education*, 2(1), 138-152. https://www.researchgate.net/publication/374419878_UNDERSTANDING_THE_ROLE_OF_PLAY_IN_PROMOTING_COGNITIVE_SOCIAL_AND_EMOTIONAL_DEVELOPMENT_IN_SCHOOL_CHILDREN_IMPLICATIONS_FOR_COUNSELLORS_AND_EVALUATORS


Oviedo, N. y Mena, J. (2021). Communicative language teaching approach in the development of speaking skill. *Ciencia Digital* 5(4), 6-26. https://www.researchgate.net/publication/355086616_Communicative_language_teaching_approach_in_the_development_of_speaking_skill

Pardal, J. y Pardal, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL*, 11(2), 155-160. <https://scielo.isciii.es/pdf/orl/v11n2/2444-7986-orl-11-02-155.pdf>

Paredes, E. (2020). Importancia del factor lúdico en el proceso enseñanza-aprendizaje. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio institucional UASB. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8119/1/T3508-MINE-Paredes-Importancia.pdf>

Ravelo, X. (2018). La competencia comunicativa, premisa para la imagen social del maestro. *EduSol*, 18, (62). <https://www.redalyc.org/journal/4757/475756618017/html/>





Rodríguez, G y Riveros, S. (2018). Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora a través de textos narrativos dramatizados mediante el teatro callejero. *Eco matemático*, 10 (1), 87-103.

Rodríguez, C., Fuentes, I., Cuellar, G. y Bernal, D. (2022). Estrategias didácticas para potenciar la competencia comunicativa en el aula: sistematización de experiencias docentes. [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. Repositorio institucional Lasalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/maest_docencia/article/1737/&path_info=Estrategias_didacticas_para_potenciar_la_competencia_comunicativa_en_el_aula.pdf

Sarmiento, P. y Vargas, S. (2024). La Lúdica como estrategia de medición didáctica para el fortalecimiento de la comprensión e interpretación textual en los estudiantes de 4 grado de básica primaria. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio institucional CUC. <https://acortar.link/FUrx7T>

Valdez, W. y Pérez, M. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Polo del conocimiento*, 6 (3), 433-456. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J, Hirsh, K. y Golinkoff, R. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, 142 (3). <https://publications.aap.org/pediatrics/article/142/3/e20182058/38649/The-Power-of-Play-A-Pediatric-Role-in-Enhancing?autologincheck=redirected>





Este estudio evaluó el impacto de la plataforma Moodle como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en 23 estudiantes de sexto grado de un colegio rural colombiano. Su objetivo fue determinar si Moodle potenciaba los tres niveles de comprensión (literal, inferencial, crítico) mediante actividades interactivas como foros, cuestionarios y textos digitales. Se empleó una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) bajo un diseño de investigación-acción. Los resultados evidenciaron una mejora significativa, especialmente en comprensión inferencial, con un 82% de estudiantes alcanzando niveles aceptables o avanzados en la evaluación final. También aumentó la motivación y participación, vinculadas a la personalización y retroalimentación inmediata. Las limitaciones fueron muestra reducida y acceso tecnológico limitado. Las conclusiones destacan que Moodle, adaptado al contexto local, posee gran potencial para transformar la enseñanza de la lectura en entornos con escasos recursos, fomentando habilidades críticas y autónomas a pesar de las restricciones.





USO DE MOODLE COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Arley Mauricio Arenas Díaz

arleymauricio@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-6287-0458>

Carlos Mauricio González Cipagauta

camagoci@gmail.com


<https://orcid.org/0009-0006-8094-4539>

Introducción

La habilidad para comprender textos es una capacidad primordial en todo lo relacionado con la educación integral de los estudiantes, ya que representa un puente entre el conocimiento académico y las herramientas necesarias para integrarse de manera efectiva en la sociedad. En un mundo cada vez más interrelacionado, donde el acceso a la información es casi ilimitado, la habilidad para entender, interpretar, analizar y valorar textos se transforma en una habilidad esencial para el ejercicio completo de la ciudadanía. Comprender la lectura, no únicamente como la interpretación de palabras, sino también como un proceso interactivo de creación de significados, constituye el fundamento del aprendizaje independiente, el razonamiento crítico y la participación basada en información.

En el contexto particular del Colegio Integrado Camilo Torres, situado en San Vicente de Chucurí (Colombia), los resultados deficientes en exámenes estandarizados ponen de






manifiesto serios problemas en esta destreza entre los alumnos de sexto grado, especialmente en los niveles de inferencial y crítico. Este suceso no es propio de esta entidad, sino que manifiesta una tendencia alarmante en numerosas escuelas rurales del país, donde las circunstancias estructurales, sociales y pedagógicas restringen el desarrollo integral de las habilidades comunicativas. Según reportes del ICFES y del Ministerio de Educación Nacional, los alumnos de áreas rurales tienden a tener resultados notablemente inferiores en comprensión lectora que sus compañeros urbanos, lo que mantiene las desigualdades educativas y sociales en el sector.

Esta problemática se relaciona con múltiples factores, como la escasa motivación por la lectura, la falta de acceso a materiales bibliográficos de calidad y la predominancia de métodos tradicionales de enseñanza que no aprovechan el potencial de las tecnologías digitales. En muchos casos, los docentes enfrentan limitaciones en cuanto a formación en didáctica de la lectura, así como a recursos pedagógicos innovadores que estimulen el interés de los estudiantes y promuevan experiencias significativas. Además, el entorno familiar y comunitario también influye en los hábitos lectores, especialmente cuando existen bajos niveles de escolaridad en los hogares, escaso acceso a internet o limitaciones económicas para adquirir libros.

Frente a esta realidad, resulta imperativo explorar estrategias innovadoras que, mediante el uso pedagógico de plataformas virtuales como Moodle, puedan transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje y elevar significativamente los niveles de comprensión lectora en este contexto educativo vulnerable. La emergencia sanitaria global provocada por la pandemia de COVID-19 puso de relieve la necesidad urgente de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el





ámbito educativo, no solo como medida transitoria, sino como una oportunidad para repensar las prácticas pedagógicas y fomentar nuevas formas de aprendizaje.

La relevancia de este estudio trasciende el ámbito académico, pues aborda una problemática que afecta directamente las oportunidades de desarrollo personal y profesional de los estudiantes. La lectura no es solo un fin en sí mismo, sino una herramienta para acceder a otros saberes y competencias clave para la vida. En este sentido, mejorar la comprensión lectora contribuye a fortalecer la equidad educativa y a reducir las desigualdades sociales, especialmente en contextos rurales donde las oportunidades suelen estar más limitadas. Investigaciones como las de Guale (2021) y Mateus (2022) demuestran que la integración de recursos tecnológicos en el aula puede incrementar la motivación y mejorar el rendimiento en comprensión lectora, especialmente cuando se combina con estrategias pedagógicas bien diseñadas.

El potencial de las TIC radica no solo en su capacidad para diversificar las fuentes y formatos de lectura, sino también en su posibilidad de generar experiencias de aprendizaje activas, colaborativas y centradas en el estudiante. El uso de Moodle resulta particularmente prometedor, ya que permite crear entornos de aprendizaje personalizados, incorporar materiales multimedia interactivos y fomentar la autonomía del estudiante. Moodle, como sistema de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés), ha sido ampliamente utilizado en contextos educativos de distintos niveles y países, debido a su flexibilidad, accesibilidad y facilidad de implementación. Su código abierto, además, permite adaptaciones a las necesidades locales, lo cual resulta especialmente útil en instituciones con limitaciones presupuestarias o técnicas.





Este enfoque se alinea con las directrices del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que promueve la incorporación de TIC en los procesos educativos. Al centrarse en una institución con características específicas de ruralidad y limitación de recursos, este estudio aporta valiosas perspectivas sobre cómo superar barreras contextuales mediante soluciones tecnológicas accesibles y de bajo costo. La ruralidad, en este caso, no debe entenderse solo como una condición geográfica, sino también como un conjunto de particularidades culturales, sociales y económicas que influyen en la dinámica educativa. Por ello, cualquier propuesta pedagógica que aspire a ser efectiva debe tener en cuenta estas especificidades y partir de un enfoque contextualizado, flexible y centrado en las necesidades reales de los estudiantes y docentes.

Al realizar un análisis riguroso de la literatura especializada deja ver que el progreso de la comprensión lectora necesita relacionarse mancomunadamente en tres dimensiones primordiales: la literal (identificación de información explícita), la inferencial (interpretación de contenidos implícitos) y la crítica (evaluación y valoración de textos). Estas dimensiones no son las únicas y absolutas, sino las encargadas de ser complemento, y su desarrollo gradual y paulatino permite al lector edificar significados complejos y reflexivos. Autores como Cassany (2003) y Solé (2016) destacan que los procedimientos educativos habituales por lo general enfatizan de manera recurrente en el nivel literal, dejando a un lado los aspectos más importantes de toda lectura.

Este actuar limita el perfeccionamiento de aptitudes que son pieza fundamental en el engranaje de una comprensión compleja, como la formulación de hipótesis, la caracterización






de propósitos del autor o la verificación de la eficacia de los argumentos. Estudios recientes, como el de Pérez (2022), indican que los ambientes virtuales de aprendizaje logran de manera significativa y dinámica desarrollar especialmente los niveles superiores de comprensión lectora mediante actividades enmarcadas por la gamificación y diversos recursos interactivos. Las diversas herramientas como foros de discusión y participación, cuestionarios adaptativos, wikis y lecciones en línea, permiten a los estudiantes interactuar con los textos de múltiples formas, logrando un aprendizaje más activo y significativo, donde los más beneficiados son los estudiantes.

Además, el entorno digital proporciona la individualización del aprendizaje, al permitir que cada estudiante acceda y pueda avanzar a su propio ritmo, poder recibir retroalimentación inmediata y posterior son un sinnúmero de herramientas complementarias que cada uno utilizará según su ritmo de aprendizaje y sus necesidades. Sin dejar a un lado los inconvenientes, se deja ver un vacío investigativo respecto a cómo adaptar estas herramientas tecnológicas a contextos educativos específicos con limitaciones de infraestructura y conectividad. No todos los colegios poseen internet, algunos solo ciertos meses del año, muchos estudiantes no poseen los recursos para suplir estas necesidades.

Muchas investigaciones sobre TIC y educación se desarrollan en contextos urbanos o en instituciones con altos niveles de digitalización, lo que dificulta la exploración de sus hallazgos a realidades más palpables. Esta investigación se propone de una u otra manera contribuir a fortalecer ese vacío por medio de un diseño pedagógico que ponga al servicio de los educandos las funcionalidades básicas de Moodle sin requerir





sofisticados recursos tecnológicos. Para ello, se tendrán en cuenta aquellos recursos que puedan ser empleados en condiciones de conectividad intermitente o limitada, como archivos descargables, contenidos ligeros y materiales que puedan imprimirse para uso offline y así se podrá garantizar un desarrollo más equitativo.

El estudio será correlacionado en base a tres preguntas primordiales: ¿De qué manera la implementación de una estrategia pedagógica mediada por Moodle puede mejorar los tres niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) en estudiantes de sexto grado? ¿Qué características deben tener los recursos digitales y las actividades en Moodle para resultar efectivos en este contexto educativo particular? ¿Cómo perciben los estudiantes y docentes la experiencia de trabajar con esta plataforma virtual? Estas interrogantes permiten examinar no solo los resultados cuantitativos del aprendizaje, sino también los aspectos cualitativos relacionados con la aceptación y usabilidad de la herramienta tecnológica.

La percepción de los usuarios, en este caso estudiantes y docentes, es un factor clave para el éxito de cualquier innovación educativa, ya que incide directamente en la motivación, el compromiso y la sostenibilidad del proyecto. Por ello, esta investigación adoptará un enfoque participativo, en el que las voces de los actores educativos serán consideradas en todas las fases del proceso. Al responder estas preguntas, la investigación proporcionará evidencia concreta sobre las posibilidades y limitaciones de Moodle como recurso para mejorar la comprensión lectora en entornos educativos con características similares al estudiado. Esta evidencia no solo tendrá valor académico, sino también práctico, ya que podrá orientar a otras instituciones que





enfrenten desafíos similares en sus procesos de enseñanza de la lectura.

Los objetivos de esta investigación se estructuraron en cuatro fases claramente diferenciadas. Primero, se realizó un diagnóstico exhaustivo de los niveles de comprensión lectora mediante pruebas validadas y encuestas sobre hábitos lectores. Este diagnóstico permitió establecer una línea base y conocer el punto de partida del grupo intervenido. Segundo, se diseñó una estrategia pedagógica basada en Moodle que incluyó secuencias didácticas interactivas, ejercicios progresivos y mecanismos de retroalimentación inmediata. Este diseño se construyó a partir de los hallazgos del diagnóstico y de las buenas prácticas identificadas en la literatura. Tercero, se implementó esta propuesta durante un periodo académico completo, monitoreando constantemente el proceso mediante instrumentos de evaluación formativa.

El seguimiento continuo permitió hacer ajustes y garantizar la pertinencia de las actividades. En este contexto, se analizó comparativamente los resultados obtenidos en las pruebas iniciales y finales, complementando este análisis con entrevistas a los participantes. Este enfoque permitirá identificar avances significativos en el proceso, así como posibles debilidades que requieran nuevas estrategias. Las entrevistas servirán para valorar la percepción de los participantes sobre la utilidad y efectividad de las actividades implementadas. Además, se recopilará información cualitativa que ayude a comprender mejor los cambios observados en los resultados cuantitativos.





Referencial Teórico

Niveles de Comprensión Lectora

La comprensión lectora se organiza en tres niveles jerárquicos que reflejan la profundidad del análisis textual que el lector es capaz de realizar. Estos niveles literal, inferencial y crítico permiten evaluar de manera integral la capacidad del individuo para interactuar con el texto, desde la decodificación básica hasta la elaboración de juicios complejos. En primer lugar, el nivel literal constituye la base del proceso, donde el lector se enfoca en extraer información explícita sin aplicar interpretación subjetiva. Autores como Strang (1965) y Smith (1989) definen este nivel como la habilidad para reconocer datos evidentes presentes en el texto, tales como personajes, lugares, hechos, secuencias cronológicas, y relaciones causa-efecto que se manifiestan directamente en la narración.

A su vez, el nivel literal puede dividirse en dos subcategorías, la lectura literal primaria y la lectura literal profunda. La primera se centra en aspectos evidentes del texto como nombres, fechas, y acciones básicas, lo cual es frecuente en lectores que están iniciando el proceso de comprensión. Por su parte, la lectura literal profunda implica una comprensión más estructurada del contenido, en la que el lector no solo reconoce los elementos aislados, sino que también los relaciona para construir un panorama coherente del discurso. En este nivel más exigente, se identifican las conexiones internas del texto, la organización de las ideas, el uso de recursos lingüísticos, y la forma en que los distintos elementos narrativos o expositivos se articulan para dar sentido al conjunto. Esta capacidad de reconstruir el contenido con fidelidad y coherencia es esencial para avanzar hacia una comprensión más interpretativa.






El segundo nivel, denominado inferencial, representa una evolución en el proceso lector. Aquí, el lector ya no se limita a lo que el texto dice literalmente, sino que interpreta lo que se encuentra implícito, es decir, aquello que el autor sugiere, pero no expresa de manera directa. Según Cassany (2003), este nivel exige la activación de conocimientos previos, la capacidad de anticipación, y el uso de la lógica para elaborar hipótesis sobre el texto. A través del pensamiento inferencial, el lector deduce motivaciones ocultas de los personajes, interpreta metáforas o símbolos, establece relaciones entre distintas partes del texto o incluso con otros textos, y puede prever posibles desenlaces alternativos. Este tipo de lectura es indispensable para comprender textos complejos como ensayos, artículos de opinión, obras literarias profundas o textos científicos que exigen múltiples capas de análisis.

El nivel inferencial también potencia el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la síntesis, la analogía y la elaboración de mapas conceptuales mentales. La inferencia no es un proceso automático, sino que requiere entrenamiento sistemático y conciencia metacognitiva para ser eficaz. El lector debe preguntarse constantemente por el sentido oculto del texto, confrontando lo que sabe con lo que el texto propone. Esta dinámica genera un diálogo activo con el contenido, en el que el lector se convierte en co-constructor del significado. Además, la lectura inferencial facilita la integración del texto con realidades externas y experiencias personales, permitiendo una apropiación más rica del mensaje y abriendo la puerta al siguiente y último nivel: la comprensión crítica.

Por último, el nivel crítico constituye la etapa más avanzada del proceso lector, en la cual el lector no solo interpreta sino que evalúa activamente el contenido. Este nivel exige un





posicionamiento personal respecto a lo leído, mediante juicios argumentados sobre la validez, relevancia, intencionalidad, y consecuencias éticas del texto. Ramos (2005) señala que esta fase promueve el pensamiento autónomo, ya que el lector se convierte en un sujeto activo que puede cuestionar, aceptar, rechazar o complementar las ideas presentadas por el autor. En este sentido, la comprensión crítica va más allá del texto mismo, vinculándose con marcos de referencia sociales, políticos, culturales y morales. El lector crítico es capaz de identificar sesgos, estereotipos, falacias argumentativas o manipulaciones discursivas, fortaleciendo así su capacidad para participar con criterio en los debates contemporáneos y ejercer una ciudadanía informada y responsable.

Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)

Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) son espacios digitales estructurados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Estos entornos no se limitan a ser meros repositorios de contenidos, sino que permiten la interacción entre estudiantes, docentes y materiales didácticos a través de diversas modalidades sincrónicas y asincrónicas. Según Miranda Díaz (2004), los AVA se configuran como escenarios que, bajo un currículo previamente definido, posibilitan la gestión integral de la formación académica mediante plataformas especializadas. Estos espacios digitales son diseñados intencionalmente para apoyar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, haciendo uso de recursos multimediales, actividades interactivas y sistemas de evaluación automatizados.






La evolución de los AVA está estrechamente vinculada al desarrollo de las teorías del aprendizaje. En sus inicios, se apoyaban en los postulados del conductismo, predominante entre las décadas de 1940 y 1960, donde el foco estaba en la repetición de ejercicios y la memorización como medio para consolidar el aprendizaje. Posteriormente, el cognitivismo aportó una visión más compleja del aprendizaje al centrarse en los procesos mentales del estudiante, como la atención, la percepción y la memoria, permitiendo un diseño instruccional más estructurado. Sin embargo, fue el constructivismo el que provocó un cambio de paradigma sustancial: desde los años 60 en adelante, esta corriente colocó al estudiante en el centro del proceso educativo, valorando su capacidad para construir significados a partir de su experiencia previa.

Dentro de los AVA, se integran diversos componentes tecnopedagógicos que enriquecen la experiencia de aprendizaje. Estos incluyen videos, presentaciones interactivas, cuestionarios, foros de discusión, chats, wikis, y herramientas de seguimiento como registros de actividad y analítica de aprendizaje. El uso de plataformas como Moodle ejemplifica cómo estas herramientas operan bajo principios del constructivismo social, propiciando una interacción continua entre los participantes que favorece la reflexión crítica, la toma de decisiones y el desarrollo de competencias metacognitivas. La flexibilidad que ofrecen estos ambientes permite a los estudiantes organizar su ritmo de estudio, adaptar los contenidos a sus necesidades e incluso participar desde contextos geográficos y culturales diversos.

A pesar de sus ventajas, la efectividad de los AVA no depende únicamente de su infraestructura tecnológica. Tal como señalan Zurita et al. (2020), el éxito de estos entornos radica en el





diseño instruccional que los sustenta. Un AVA mal estructurado, sin objetivos pedagógicos claros ni actividades significativas, puede convertirse en una experiencia desmotivadora y poco eficaz. Por ello, se requiere un equilibrio entre los recursos tecnológicos disponibles y las estrategias didácticas utilizadas, donde cada elemento responda a una finalidad educativa concreta. Los docentes deben asumir un rol activo como mediadores del conocimiento, diseñando itinerarios formativos personalizados, promoviendo la participación activa y proporcionando retroalimentación continua.

Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje representan una de las expresiones más significativas de la innovación educativa en la era digital. Su potencial no solo reside en la digitalización de los contenidos, sino en su capacidad para crear entornos de aprendizaje centrados en el estudiante, abiertos, inclusivos y adaptables. Al estar fundamentados en teorías pedagógicas sólidas y sostenidos por tecnologías versátiles, los AVA ofrecen una alternativa viable y eficaz para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI. Sin embargo, su implementación exitosa requiere de una planificación consciente, una formación docente continua y un compromiso institucional con la calidad educativa. Cuando estos factores se alinean, los AVA dejan de ser simplemente plataformas tecnológicas para convertirse en verdaderos ecosistemas de aprendizaje transformador.

Metodología

La presente investigación adoptó un enfoque mixto, integrando métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de obtener una visión más completa del fenómeno educativo relacionado con la comprensión lectora. Desde lo cuantitativo,






se aplicaron instrumentos como pruebas diagnósticas y pruebas finales, cuyos resultados permitieron establecer comparaciones medibles del desempeño lector antes y después de la implementación de la estrategia. Desde lo cualitativo, se utilizaron observaciones sistemáticas y revisión documental para analizar el comportamiento lector y la percepción de estudiantes y docentes sobre el uso de Moodle.

El diseño metodológico corresponde a una investigación acción, por cuanto se pretendió intervenir activamente en un contexto educativo real, el aula de grado 6-1 del Colegio Integrado Camilo Torres, con el objetivo de identificar un problema, aplicar una estrategia y evaluar su impacto. Esta elección metodológica se justifica en la necesidad de generar transformaciones significativas en la práctica pedagógica, partiendo de la reflexión constante y del análisis del entorno escolar mediante la participación activa de los actores involucrados. De esta manera, se favorece un proceso investigativo colaborativo, donde los docentes no solo son observadores, sino también agentes de cambio. Además, se promueve la construcción colectiva de conocimiento, basada en la experiencia directa. Así, se logra una mayor apropiación de los resultados y una mejora continua de las prácticas educativas.

El nivel de investigación es descriptivo-explicativo. Desde lo descriptivo, se identificaron las principales dificultades lectoras presentes en la muestra estudiantil, mientras que desde lo explicativo se analizaron las causas de dichas dificultades y los efectos de la intervención con Moodle como estrategia pedagógica. Así, se buscó establecer relaciones causales entre el uso de recursos digitales y la mejora en la comprensión lectora. Este enfoque permitió no solo caracterizar el problema, sino también comprender cómo las herramientas tecnológicas






inciden en los procesos cognitivos de los estudiantes. De igual forma, se valoró la interacción de factores internos y externos en el rendimiento lector. El análisis integrador fortaleció la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencias concretas.

El estudio se realizó con 23 estudiantes de sexto grado del Colegio Integrado Camilo Torres, seleccionados por conveniencia. Su participación permitió evaluar sus competencias lectoras y aplicar estrategias pedagógicas adaptadas. Se utilizaron instrumentos como una prueba diagnóstica, encuesta de hábitos lectores, fichas de observación, matriz bibliográfica y una prueba final, analizados mediante triangulación para garantizar validez. La metodología incluyó cuatro fases: diagnóstico, revisión bibliográfica, implementación de una estrategia en Moodle y evaluación final. Este enfoque sistemático aseguró un proceso riguroso y coherente con los objetivos de la investigación. La retroalimentación constante entre etapas optimizó el proceso y enriqueció los hallazgos.

Resultados

El diagnóstico inicial de comprensión lectora exploró hábitos lectores, preferencias y actitudes hacia la lectura, revelando que el 69.6% de los estudiantes tenía una actitud ambivalente, mientras que solo el 17.4% mostraba un interés genuino. La prueba diagnóstica, basada en preguntas de selección múltiple, evaluó tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico. Los resultados mostraron fortalezas en el nivel literal, con un 100% de aciertos en preguntas sobre detalles explícitos, pero dificultades en los niveles inferencial y crítico, donde solo el 43.5% y el 26.1% de los estudiantes, respectivamente, respondieron correctamente. Estos datos evidenciaron la necesidad de fortalecer habilidades






como la inferencia y el análisis crítico, lo que orientó el diseño de la estrategia pedagógica posterior.

La revisión bibliográfica se centró en sustentar estudios nacionales e internacionales que destacaban el uso de entornos virtuales de aprendizaje (AVA) para mejorar la comprensión lectora. Investigaciones como las de Mantilla (2017) y Román (2021) demostraron la efectividad de las TIC en este ámbito, especialmente al combinar recursos multimedia con actividades interactivas. Además, se retomaron marcos teóricos como los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) propuestos por Strang (1965) y Cassany (2003), así como las teorías constructivistas que respaldan el aprendizaje autónomo y colaborativo. Esta revisión permitió identificar las mejores prácticas para el diseño de la estrategia, asegurando su alineación con enfoques pedagógicos probados y las necesidades específicas de los estudiantes.

La estrategia, denominada “Descubre el mundo de la lectura a través de las TIC”, se estructuró en tres sesiones, cada sesión incluyó actividades de apertura (vídeos motivacionales), desarrollo (lecturas interactivas y talleres en Liveworksheets) y cierre (foros de discusión y gamificación). Se utilizaron herramientas como Prezi para presentaciones y cuestionarios automatizados para evaluaciones formativas. La implementación requirió la capacitación de los estudiantes en el uso de Moodle, asegurando su familiarización con la navegación y las actividades. Durante este proceso, se observó una participación activa del 95% de los estudiantes, quienes mostraron mayor motivación al interactuar con recursos digitales. La estrategia se adaptó a los niveles de comprensión identificados en el diagnóstico, enfatizando ejercicios inferenciales y críticos para superar las debilidades iniciales.





La fase de evaluación consistió en la aplicación de una prueba final, paralela en estructura a la prueba diagnóstica, para medir los avances en comprensión lectora. Los resultados mostraron mejoras significativas: el nivel inferencial alcanzó un 68% de aciertos (frente al 43.5% inicial) y el crítico un 45% (vs. 26.1%). El análisis comparativo evidenció que la estrategia en Moodle fue particularmente efectiva en el desarrollo de habilidades de inferencia, gracias a actividades como el análisis de textos con preguntas guiadas. Sin embargo, se identificaron áreas de oportunidad, como la necesidad de reforzar el pensamiento crítico mediante debates en foros. La retroalimentación de los estudiantes destacó la plataforma como un recurso motivador, validando su utilidad para futuras intervenciones educativas.

Los resultados obtenidos en el desarrollo de esta investigación evidencian el impacto positivo de la estrategia pedagógica mediada por la plataforma Moodle en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 6-1 del Colegio Integrado Camilo Torres. A partir del análisis comparativo entre las pruebas diagnósticas iniciales y las pruebas finales, se observó una mejora significativa en los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Esta mejora no solo se reflejó en los puntajes obtenidos, sino también en la actitud más participativa y reflexiva de los estudiantes frente a los textos. El uso de recursos digitales motivó una mayor interacción con el contenido y facilitó el aprendizaje autónomo. Los avances fueron consistentes en la mayoría de los casos, lo que respalda la efectividad de la intervención.

En la evaluación diagnóstica inicial, aplicada antes de la implementación de la estrategia, se constató que una mayoría de estudiantes presentaban dificultades en la identificación



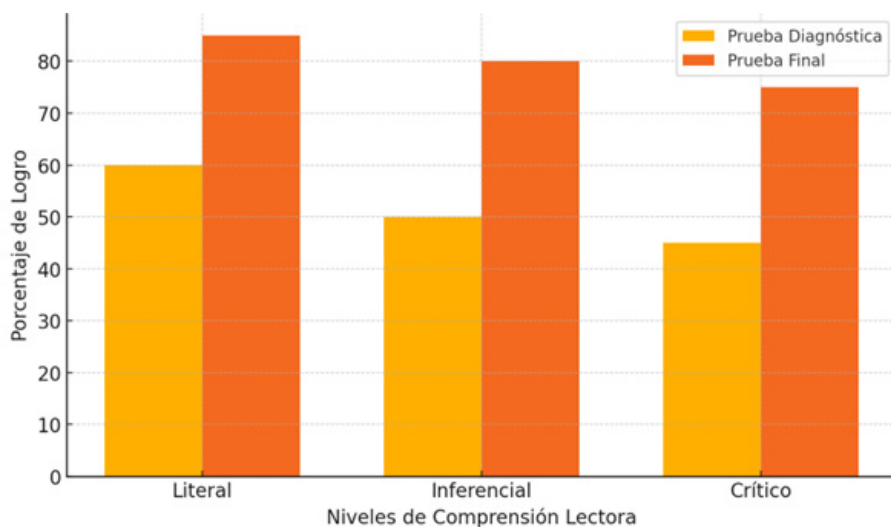


de ideas principales, relaciones de causa y efecto, y en la formulación de juicios críticos a partir del texto. El 74% de los estudiantes obtuvieron calificaciones por debajo del nivel básico, especialmente en los ítems relacionados con inferencias y análisis crítico. Durante la fase de implementación, se ejecutaron actividades estructuradas en Moodle, integrando textos digitales, foros de discusión, cuestionarios interactivos y tareas reflexivas. La interacción con estos recursos permitió el desarrollo progresivo de habilidades lectoras, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes. (ver figura 1).

En la prueba final, se evidenció un aumento del rendimiento: el 82% de los estudiantes alcanzaron niveles de desempeño aceptable y avanzado. El mayor progreso se observó en el nivel inferencial, donde los estudiantes mostraron mayor capacidad para deducir significados implícitos, establecer relaciones lógicas y anticipar ideas a partir de pistas textuales. Asimismo, en el nivel crítico, se registró una mejora del 41% respecto a la prueba inicial, lo que indica un avance en la valoración argumentada de los textos. Estos resultados reflejan una mayor disposición del alumnado para analizar de forma profunda los contenidos. Además, evidencian que la estrategia implementada promovió el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. El progreso alcanzado constituye un indicio claro de la pertinencia pedagógica del uso de Moodle en contextos educativos similares (ver figura 1).



Figura 1 *Comparativo de resultados, diagnóstica vs final*



Fuente: autores (2019)

De forma complementaria, los resultados cualitativos obtenidos a través de encuestas y observaciones revelaron un cambio favorable en la actitud de los estudiantes frente a la lectura. Un alto porcentaje manifestó sentirse más motivado al participar en actividades en línea, resaltando el valor de los contenidos audiovisuales y las estrategias interactivas como elementos facilitadores de la comprensión textual. En suma, los resultados confirman que la integración de un entorno virtual de aprendizaje, como Moodle, favorece el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de educación básica, al permitir experiencias pedagógicas más dinámicas, personalizadas y significativas. Además, se fortaleció la participación colaborativa y la autoconfianza en el proceso. Estos hallazgos respaldan la implementación de recursos tecnológicos como aliados en el mejoramiento de la práctica educativa.




Discusión

Los hallazgos de esta investigación confirman que la implementación de una estrategia pedagógica mediada por la plataforma Moodle tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 6-1 del Colegio Integrado Camilo Torres. A través del análisis comparativo entre la prueba diagnóstica inicial y la prueba final, se evidenció un progreso significativo en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica. Particularmente, se observó que el mayor avance ocurrió en el nivel inferencial, lo cual indica que los estudiantes desarrollaron habilidades más sólidas para deducir información implícita y establecer relaciones lógicas entre las ideas de los textos.

Asimismo, en el nivel crítico intertextual, aunque se partía de importantes debilidades, se registraron mejoras que evidencian una evolución en la capacidad de análisis argumentativo y valoración de los textos. Estos resultados sugieren que el uso de Moodle como entorno virtual favoreció un aprendizaje más interactivo y autónomo, contribuyendo a la motivación y el compromiso del estudiante con el proceso lector. Al interpretar estos resultados, se puede inferir que el diseño de las actividades en Moodle, centradas en la interacción, la reflexión y el trabajo autónomo, propició una experiencia educativa distinta a la habitual. El entorno virtual permitió que los estudiantes accedieran a materiales diversos, desarrollaran habilidades a su ritmo y contaran con retroalimentación continua.

El componente tecnológico sirvió como mediador pedagógico que estimuló no solo la comprensión del contenido, sino también la autoconfianza y el pensamiento crítico. La estrategia empleada abordó tanto las habilidades básicas de





lectura como aquellas de orden superior, incluyendo el análisis crítico y la interpretación de significados complejos. Esta perspectiva integral del proceso lector favoreció una mejora significativa en los aprendizajes. La implementación cuidadosa de fases diagnóstico, diseño, intervención y evaluación también contribuyó a la rigurosidad del proceso investigativo y a la efectividad de la estrategia. Los resultados obtenidos guardan coherencia con estudios previos en el campo educativo.

Investigaciones como las de Mantilla (2017) y Román (2021) ya habían demostrado que las TIC, en especial entornos como Moodle, permiten enriquecer los procesos de comprensión lectora al facilitar el acceso a contenidos, actividades interactivas y espacios colaborativos. Asimismo, trabajos recientes destacaron la importancia de integrar conocimientos previos con nuevos contenidos en ambientes digitales, favoreciendo un aprendizaje significativo. Esta investigación se alinea con tales conclusiones, evidenciando que cuando se estructura adecuadamente una estrategia mediada por tecnologías, los resultados en el aprendizaje pueden ser profundamente transformadores. En ese sentido, la presente experiencia aporta evidencia local y actualizada sobre los beneficios del uso de Moodle para mejorar competencias lectoras, y valida el rol activo del docente.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, la muestra fue seleccionada por conveniencia y limitada a un solo grupo de estudiantes, lo que impide generalizar los resultados a toda la población escolar. Asimismo, el tiempo destinado a la implementación de la estrategia fue relativamente corto, lo que pudo restringir aún más el desarrollo de algunas habilidades lectoras, especialmente las correspondientes al nivel crítico.






Por otro lado, factores externos como el acceso a dispositivos tecnológicos, la conectividad y el nivel de familiaridad de los estudiantes con las plataformas digitales también influyeron en el proceso de implementación. Aunque la estrategia fue adaptada al contexto escolar, no se puede desconocer que existieron dificultades logísticas y técnicas que afectaron la participación continua de algunos estudiantes.

Además, la investigación se desarrolló en un entorno específico, por lo que sería recomendable replicarla en otros contextos educativos para contrastar y enriquecer sus resultados. A pesar de estas limitaciones, la investigación aporta importantes implicaciones para la práctica docente y la innovación educativa. Una de las principales conclusiones es que la comprensión lectora puede fortalecerse significativamente cuando se integran tecnologías educativas de manera planificada, contextualizada y con sentido pedagógico. Moodle se posiciona como una herramienta útil y versátil, capaz de adaptarse a diferentes realidades escolares, promoviendo no solo el aprendizaje autónomo, sino también la colaboración, la reflexión y el pensamiento crítico.

Esta experiencia demuestra que es posible transformar las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura mediante el uso de entornos virtuales, siempre que estos estén acompañados de una orientación metodológica clara, un seguimiento sistemático y una evaluación formativa continua. Asimismo, se resalta la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que contemplen las particularidades de los estudiantes y fomenten su participación activa en el proceso de construcción del conocimiento. De cara al futuro, este estudio abre nuevas líneas de investigación y de





intervención educativa. Una posibilidad sería extender el uso de Moodle a otras áreas del currículo escolar, explorando su potencial para mejorar la escritura, las habilidades matemáticas o las ciencias naturales.

También sería valioso desarrollar investigaciones comparativas entre grupos que usen y no usen plataformas digitales, para identificar con mayor precisión las variables que inciden en la mejora de los aprendizajes. Del mismo modo, se recomienda investigar el papel que juegan las emociones, la motivación y el entorno familiar en el desarrollo de la comprensión lectora en entornos virtuales. Otra dirección importante es el análisis de la formación docente en competencias digitales, ya que el éxito de este tipo de estrategias depende en gran medida de la capacidad del maestro para integrar pedagógicamente la tecnología.

La estrategia pedagógica desarrollada en este estudio no solo logró mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, sino que también evidenció la viabilidad y el impacto positivo del uso de Moodle en contextos educativos rurales y con recursos limitados. Esta experiencia demuestra que, con planificación adecuada y compromiso institucional, es posible implementar proyectos innovadores y sostenibles que transformen la manera en que se enseña y aprende. Además, al considerar las voces y experiencias de los estudiantes, se logró construir un proceso educativo más significativo, centrado en sus intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje.






Conclusiones

Los hallazgos más relevantes evidencian una mejora significativa en los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora. Esta evolución se manifestó de manera más notoria en el nivel inferencial, lo que sugiere una mejor capacidad de los estudiantes para interpretar, deducir y conectar ideas dentro de los textos. El análisis comparativo entre la prueba diagnóstica y la prueba final mostró que el 82% de los estudiantes alcanzaron niveles aceptables o avanzados de desempeño. Además, las observaciones cualitativas evidenciaron un cambio favorable en la actitud de los estudiantes hacia la lectura, destacando una mayor motivación, participación y disposición al uso de herramientas digitales como parte del proceso de aprendizaje.

Entre las principales implicaciones del estudio, se destaca el valor de integrar entornos virtuales como Moodle en la enseñanza de la comprensión lectora, especialmente en contextos escolares con limitaciones de acceso a recursos físicos. Moodle demostró ser una plataforma versátil, capaz de facilitar el diseño de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades del grupo, fomentar la autonomía del estudiante y fortalecer su pensamiento crítico. Estos resultados refuerzan la necesidad de continuar promoviendo la formación docente en competencias digitales y de diseñar planes de estudio que incorporen tecnologías de manera transversal y estratégica, especialmente en áreas fundamentales como la lectura.

Sin embargo, el estudio también presentó limitaciones, como el tamaño reducido de la muestra y la corta duración de la intervención, lo que sugiere la necesidad de replicar





la experiencia con grupos más amplios y durante periodos más prolongados. Asimismo, futuras investigaciones podrían explorar el impacto de Moodle en otras competencias como la escritura o la resolución de problemas, así como analizar variables emocionales y motivacionales en el proceso de aprendizaje mediado por tecnología. En conclusión, esta experiencia confirma que el uso pedagógico de plataformas digitales como Moodle no solo mejora la comprensión lectora, sino que representa una oportunidad real para transformar los procesos educativos con estrategias centradas en el estudiante, sostenibles y pertinentes al contexto actual.

Implicaciones pedagógicas

Las implicaciones pedagógicas derivadas de este estudio evidencian la necesidad de reorientar las prácticas docentes hacia la integración estratégica de entornos virtuales como Moodle, especialmente en contextos rurales con limitaciones de recursos. La investigación demuestra que Moodle al ofrecer actividades interactivas, retroalimentación inmediata y personalización del aprendizaje potencia significativamente los niveles inferencial y crítico de comprensión lectora, tradicionalmente relegados en métodos convencionales. Esto exige una transformación en el rol docente, de transmisor de contenidos a diseñador de experiencias digitales significativas, capaz de crear secuencias didácticas adaptadas a necesidades heterogéneas.

La formación docente en competencias digitales emerge como prioridad, garantizando que las TIC no sean meros soportes tecnológicos, sino herramientas pedagógicas alineadas con objetivos curriculares y enfoques constructivistas. Además, se destaca la urgencia de desarrollar contenidos “ligeros”






(textos breves, imágenes optimizadas) y materiales descargables para mitigar problemas de conectividad, asegurando equidad en el acceso. La implementación exitosa requiere políticas institucionales que prioricen la sostenibilidad, mediante inversión en infraestructura básica (computadores compartidos, acceso a internet estable) y la creación de bancos de recursos digitales adaptables a contextos locales.

El estudio valida que estrategias como la gamificación, foros de discusión y cuestionarios interactivos en Moodle fomentan no solo habilidades cognitivas superiores, sino también la motivación intrínseca y la colaboración entre estudiantes. Esto implica repensar el diseño curricular para incorporar estos recursos de forma transversal, vinculándolos con metodologías activas que promuevan la autonomía. La investigación-acción empleada aquí se erige como modelo replicable, pues al involucrar a docentes como coinvestigadores, se asegura que las intervenciones nazcan de diagnósticos situados y se ajusten en tiempo real mediante evaluación formativa. Este enfoque participativo fortalece la apropiación comunitaria de la innovación, transformando las prácticas desde dentro y no como imposiciones externas.

Referencias

Alaña-Castillo, T. P. (2017). Los recursos didácticos digitales en la calidad del aprendizaje significativo en los estudiantes de Educación General Básica. *Luz*, 16(2), 112-122. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya.





Álvarez, G., & Taboada, M. B. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 14(2). Universidad de San Buenaventura Cali.

Álvarez Robledo, S., Vega Aponte, L. J., & Alzate, L. A. (2023). Diseño de un recurso educativo digital para el fortalecimiento de las competencias de Ciencias Naturales. *Negonotas Docentes*, (22), 8-15. <https://doi.org/10.52143/2346-1357.882>


Alzate, J., Grisales, J., & Pérez, A. (2016). Prendo y aprendo: con las TIC comprendo. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/751/PérezAlcarázAnaMaría.pdf>

Alzate, L. A., Cerón Erazo, J. H., & Hernández, L. A. (2023). Implementación de un ambiente de aprendizaje mediado por el recurso NASA Space Place para motivar el aprendizaje de la Astronomía. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2113-2131. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.402>

Díaz de Rada, V., & Domínguez, J. (2017). Comparación de métodos de campo en la encuesta. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (158), 137-147.

Eco, U. (1987). El lector modelo. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comunicacionyrec_epcion/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/eco._el_lector_modelo.pdf





Pérez, W. (2022). Ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para la comprensión lectora en educación básica secundaria. Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10716/TESIS%20PDF.pdf>

Román, M. (2021). Entorno virtual de aprendizaje en Moodle para la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado. Universidad Israel. <https://repositorio.uisrael.edu.ec/bitstream/47000/2823/1/UISRAEL-EC-MASTER-EDUC-378.242-2021-065.pdf>


Saavedra Villamizar, P. J., Chaparro Velásquez, B. L., & Alzate, L. A. (2023). Propuesta didáctica en Ciencias Naturales mediada por TIC para fortalecer actitudes ambientales. *I+D Revista de Investigaciones*, 18(1), 122-139. <https://sievi.udi.edu.co/ojs/index.php/ID/article/view/370>

Sianes-Bautista, A. (2021). Desarrollo de la pedagogía como disciplina y su impacto en la educación superior en Francia. *Educação & Formação*, 6(3), e5324. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.5324>

Smith, C. (1989). La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253143007>

Solé, I. (2016). Estrategias de lectura. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>





Strang, R. (1965). Procesos del aprendizaje infantil. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>

Torres, M., Paz, K., & Salazar, F. (2019). Métodos de recolección de datos para una investigación. Universidad de Guadalajara. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2817/Métodos%20de%20recolección%20de%20datos%20para%20una%20investigación.pdf>

Varela, T., & Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada. Investigación en Educación Médica, 10(40), 97-104. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572021000400097>

Vigoa Hoyos, A., Gómez Leyva, I., Mesa Ortega, W., & Delgado Jiménez, I. (2017). Estrategia pedagógica mediada por juegos profesionales para la inclusión educativa. Atenas, 4(40). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150003>

Zurita Cruz, C. E., Zaldívar Colado, A., Sifuentes Ocegueda, A. T., & Valle Escobedo, R. M. (2020). Análisis crítico de ambientes virtuales de aprendizaje. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25(Esp. 11). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27964922003>





La lectura es un proceso relevante para el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas en el ámbito escolar, lo que implica mayor atención a la hora de orientar su enseñanza. Por lo anterior, se plantea como objetivo reflexionar acerca de la importancia del juego con el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje de la lectura, entre el primer y tercer grado de la básica primaria. El docente por su parte, tiene la función de transformar la enseñanza tradicional en estrategias acordes a las exigencias actuales, donde la tecnología juegue un papel fundamental. Por tal razón, se propone un aprendizaje interactivo con herramientas multimediales que motiven, despierten el interés y promuevan el hábito lector. Lo anterior, se sustenta a través de soportes teóricos e investigaciones que nos permiten analizar la lectura en el proceso educativo, incorporando el juego y la tecnología como alianza para generar un aprendizaje significativo.





LECTURA Y TECNOLOGÍA: UNA ALIANZA ESTRATÉGICA PARA EL APRENDIZAJE MEDIANTE EL JUEGO

Martha Cecilia Acevedo Samacá

martha.acevedo.ciider@est.upel.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0002-8626-9339>

Laura Cristina Gómez Velásquez

laura.gomez.ciider@est.upel.edu.ve


<https://orcid.org/0009-0008-3427-6175>

Introducción

Actualmente, las tecnologías de la información y la comunicación se han establecido como componentes imprescindibles del entorno social, influyendo en la manera de pensar, actuar y desarrollarse del ser humano. Para Cabero y Ruiz (2017), las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son instrumentos diseñados para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias, aunque se debe tener en cuenta que éstas no constituyen un fin sino, un medio para facilitar la conexión de quien aprende con la realidad de las cosas.

Estas herramientas tecnológicas se han convertido en valiosos recursos en el quehacer pedagógico especialmente cuando se utilizan en la enseñanza de temas tan importantes como es la lectura en los primeros años de escolaridad, para el enriquecimiento del conocimiento y la creación de nuevos saberes, además, contribuye de manera significativa a los ámbitos





social, personal y profesional. Es relevante considerar lo que plantean Cisneros y Vega (2011), quienes presentan la lectura como una vía de acceso para la adquisición de información y conocimiento para el aprendizaje y actualización en diferentes contextos, permitiendo la construcción de significados propios y reconociéndola como un proceso transversal en la formación humana.

De esta manera, cabe destacar que las instituciones educativas en Colombia son escenarios donde los niños y niñas interactúan entre sí, lo que brinda la oportunidad de desarrollar con mayor facilidad el lenguaje y, al mismo tiempo, ir comprendiendo el mundo que lo rodea. Para aprender a leer, los estudiantes deben desarrollar habilidades y competencias lingüísticas que favorezcan esta práctica. Según el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, 2012) la competencia lectora desde los primeros años de escolaridad nos indica que la lectura se convierte en un proceso progresivo donde el individuo inicia con el reconocimiento de letras, luego frases y finalmente textos, para posteriormente utilizarlos en diferentes situaciones comunicativas. Por ello, leer se convierte en un aspecto fundamental para los niños y niñas, puesto que les permite decodificar las palabras y luego construir significado.

En el ámbito escolar, la lectura constituye una herramienta esencial para el desarrollo integral de los niños y niñas, al permitirles la construcción de un significado propio a partir del conocimiento adquirido, fomentando un aprendizaje autónomo. Sin embargo, se evidencia que los estudiantes en su mayoría muestran apatía hacia la misma, no les gusta leer, su actitud es de desinterés y rechazo, percibiéndola como una obligación más que como una experiencia significativa. Este fenómeno se refleja






en las prácticas reducidas a la repetición de sílabas y palabras como aprendizaje mecánico, convirtiendo este proceso en una actividad monótona y poco estimulante.

Lo anteriormente mencionado, se relaciona con las metodologías tradicionales que actualmente siguen siendo implementadas en el aula, y se convierten en algo rígido y descontextualizado limitando el desarrollo de las habilidades lectoras cognitivas, lingüísticas y sociales. La existencia de estas prácticas pedagógicas y la resistencia de los docentes para innovar en nuevas estrategias de enseñanza, es preocupante y conlleva a reflexionar sobre la necesidad de transformar esos enfoques, adaptándolos a las demandas del siglo XXI.

Lima et al. (2025) destacan que, al implementar en las aulas actividades lúdicas durante la lectura, se estimula un ambiente de aprendizaje y participación activa, ya que el interactuar con herramientas innovadoras ayuda a fortalecer el interés, la creatividad y gusto por la misma, de esta forma se iniciará e inculcará en los niños un hábito lector. Por consiguiente, los actores del proceso de enseñanza de la lectura, deben reflexionar sobre su práctica pedagógica e implementar herramientas multimediales, que vayan a la par de los avances tecnológicos e incorporen el juego como estrategia dinámica, motivadora y enriquecedora, para que el estudiante como protagonista del proceso, construya su propio conocimiento y lo pueda aplicar en el contexto de forma significativa. Por tal razón, se presenta en este artículo de investigación, la lectura y la tecnología como una alianza estratégica para el aprendizaje mediante el juego.

El aprendizaje del lenguaje en un mundo globalizado se ha convertido en una necesidad urgente y más cuando se trata





de aprender a leer en los primeros años de la básica primaria, los avances tecnológicos y el mundo cambiante han hecho que se transforme el proceso de la enseñanza-aprendizaje, puesto que los niños están en contacto diariamente con las diferentes herramientas tecnológicas lo cual sirve como un puente para aprender a leer de forma divertida y así poder ir a la par con los cambios que la sociedad actual impone. Por tal razón, adentrarnos en la enseñanza de la lectura requiere de múltiples estrategias que debe implementar el docente, entre ellas el juego en alianza con la tecnología.

Según la Ley General de Educación 115 de 1994, la educación es un derecho que tienen todas las personas y debe garantizarse con calidad, mediante el uso de recursos humanos y tecnológicos con el fin de mejorar las condiciones de vida de las personas. Esto implica, que el docente debe incorporar en sus prácticas pedagógicas el uso de las diferentes herramientas digitales, para promover el aprendizaje en los niños, en este caso, específicamente de la lectura. Asimismo, en el artículo 21, literal c, de esta misma ley, establece que los estudiantes deben desarrollar habilidades básicas como leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse en el idioma español. Por tal razón, es de vital importancia que desde los primeros años de escolaridad los niños inicien con un proceso lector que sea significativo.

Además, la lectura también cumple un papel fundamental en el fortalecimiento del lenguaje. Como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) en la guía Número 22 sobre los Estándares Básicos de Competencia (EBC, 2020) el lenguaje es un proceso donde interviene la dimensión subjetiva como parte esencial en el desarrollo cognitivo de quien aprende






y en la dimensión socio-cultural, al permitir que el individuo conozca y se apropie de la realidad en la que se encuentra inmerso. Por consiguiente, el aprendiz podrá representar de forma simbólica las palabras, para luego recordarlas, mantenerlas en la memoria, cambiarlas, utilizarlas en diferentes relaciones sociales o difundirlas.

Utilizar el juego para la enseñanza de la lectura en los estudiantes de primero a tercer grado de escolaridad trae consigo beneficios muy valiosos. No se trata únicamente de una fuente de diversión, sino de una herramienta creativa e innovadora que permite aprender despertando el interés de forma novedosa, lúdica y significativa y desde esta perspectiva, se visualice el aprendizaje como un proceso formativo, atractivo y enriquecedor.

En este sentido, Aguilera y Damián (2010) recalcan que el juego se convierte en un puente mediador entre la tecnología y el aprendizaje de la lectura, ya que se encuentra vinculado con el desarrollo intelectual del menor y de sus habilidades motrices, lo que facilita el desarrollo de la inteligencia emocional promoviendo la socialización entre los niños, que trae como ventaja ampliar su vocabulario, mejorar la comprensión y significado de las palabras.

De igual forma, Díaz (2021), el juego fortalece la autoconfianza en los niños, ya que les permite aprender disminuyendo la ansiedad que suele presentarse cuando inician los niños en el proceso de aprendizaje y evita las frustraciones al momento de asimilar nuevos conceptos, la lúdica además, da lugar a la libre expresión, pues la motivación que genera hace que los niños confíen en lo que están aprendiendo y al mismo tiempo





desarrollan habilidades y destrezas que les permiten estar más preparados para adquirir con claridad el proceso lector.

Por ello, es esencial que los docentes reflexionen sobre su práctica pedagógica e implementen estrategias viables e innovadoras que apoyen la enseñanza de la lectura por medio de juegos digitales. Esta herramienta se presenta como una alternativa factible frente a esta problemática que se vive actualmente en las aulas con los estudiantes más pequeños, aunque aprender a leer no es tan fácil, pero si se proporcionan estrategias que les llamen la atención, los resultados que se obtendrán serán positivos. De esta forma, es posible transformar la apatía que se observa en los niños al incorporar nuevos ambientes de aprendizaje, donde el aula se convierta en un espacio agradable, enriquecedor y de construcción de conocimiento.

De igual manera, Según Duart (2009) enfatiza en que los docentes deben integrar la tecnología en el aula y no pueden ser indiferentes a su uso, ya que los estudiantes actuales han cambiado significativamente debido al auge tecnológico impulsado por la globalización. Ya no se trata del modelo tradicional en el que el docente transmite conceptos y el estudiante se limitaba a memorizar. Actualmente, nos enfrentamos a una generación digital para la cual la tecnología forma parte integral de su vida cotidiana.

Es importante destacar que con el auge de las tecnologías el aprendizaje de la lectura se ha tornado más interesante y fortalecido en los últimos años, en el contexto actual, en el que los estudiantes diariamente manipulan y juegan con estos artefactos tecnológicos, hace que se motiven a leer divirtiéndose, en la red los niños pueden encontrar gran cantidad de juegos creativos





que los incitan a leer, lo cual facilita el proceso lector asociando imagen, palabra y sonido.

Al analizar estudios recientes de los últimos cinco años sobre el uso de las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC), para el aprendizaje de la lectura a través de juegos digitales en los niños, los autores Solano (2025) y Gallego (2025), resaltan la importancia del uso de estas herramientas digitales como un pilar fundamental para que los niños aprendan a leer, destacando que el docente debe capacitarse y utilizar metodologías activas que promuevan la curiosidad, estimulen el conocimiento y fortalezcan la práctica pedagógica.

Por otra parte, Rozo (2024) y Verjel (2023) nos indican que, para aprender a leer es indispensable que el docente utilice rutinas y estrategias tecnológicas que permitan incentivar y dinamizar los procesos de enseñanza en los estudiantes desde los primeros años de escolaridad, promoviendo así la participación y satisfacción de quien aprende. Del mismo modo, Contreras (2025), Fernández (2023) y Rozo (2024) plantean que, la tecnología a través del juego es un punto de partida y una estrategia mediadora en el proceso de la enseñanza aprendizaje de la lectura puesto que conduce a la construcción de nuevo conocimiento, utilizando diferentes formas de aprender y brindando correctivos y atención temprana necesaria, rompiendo así con el paradigma tradicional y formando ciudadanos de acuerdo a las competencias que exige la actual sociedad.

Por tal razón, resulta fundamental diseñar ambientes lúdico pedagógicos que estimulen al niño a aprender mediante el juego y la interacción creativa con juegos virtuales adecuados a sus objetivos, edad y ritmos de aprendizaje. De este modo,





se fomenta el gusto por la lectura desde los primeros años de escolaridad, según Navas (2025), el niño asocia lo que ya conoce con los saberes que va adquiriendo a través del juego, animándolo a comprender y leer de forma autónoma.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, sumado al interés de mejorar las prácticas pedagógicas mediante el juego y la tecnología y el impacto de la lectura en los diferentes ámbitos del ser humano, surge el interés para la realización de este ensayo científico, el cual tiene como objetivo reflexionar acerca de la importancia del juego con el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje de la lectura, entre el primer y tercer grado de la básica primaria. Para el Ministerio de Educación Nacional (2013) cuando el docente incorpora en el aula de clase el aprendizaje a través del uso de aplicaciones digitales, el estudiante se convierte en el centro del proceso, ya que construye su propio conocimiento mediante la interacción con juegos.

Desarrollo

Al articular el juego, la tecnología y la lectura se obtienen avances significativos en el proceso lector, su enfoque lúdico promueve la motivación, el compromiso y autonomía del estudiante, convirtiendo las actividades en experiencias dinámicas y atractivas, desencadenando resultados positivos en los saberes adquiridos en las diferentes áreas del conocimiento lo cual favorece su rendimiento académico y fortalece el amor por la lectura. De hecho, Montessori (2000) plantea que el juego influye en gran manera en el aprendizaje de los niños y las niñas, ya que a través de la recreación se realizan actividades de exploración,






observación, descubrimiento y aprendizaje; estos elementos son pilares fundamentales para iniciar con el proceso de lectura en los primeros años de escolaridad.

Importancia de la lectura y estrategias para su enseñanza

La lectura en los primeros años de la escolaridad constituye un factor importante en el desarrollo integral, cognitivo, lingüístico, social y emocional de los niños, de allí la importancia de asumir con responsabilidad y compromiso este proceso desde la escuela en acompañamiento de los padres o cuidadores desde casa. Para el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO, 2021), el hogar es uno de los lugares donde se da el primer acercamiento a la lectura, las personas que rodean al niño en ese contexto son sujetos activos en el proceso de formación lectora que, desde la gestación empieza a adquirir. A pesar de que la escuela era considerada la única responsable de la enseñanza de este proceso, se ha demostrado que los niños que tienen contacto con la lectura desde edades tempranas, tienen una alta probabilidad de alcanzar un mejor desempeño en el campo educativo, desarrollando el pensamiento crítico y competencias lectoras autónomas.

Según Vygotsky (1979), uno de los principales intermediarios del pensamiento es el lenguaje, cuando se tiene acceso y se mantiene una interrelación con la lectura, los niños adquieren vocabulario, favorecen su entendimiento, aumentan su capacidad de pensar diferente de lo que pueda ver o tocar, es decir, logran hacerlo de manera abstracta, construyendo significado más allá de lo particular y concreto, concibiéndolo de forma general y permitiendo hacer una comprensión profunda de las ideas generales y su relación.





Para Ferreiro y Teberosky (1982), la lectura no solo se limita a decodificar palabras, esta viene acompañada de saberes previos que, sumados a la presentación gráfica y lingüística, permite hacer una construcción del significado. Leer es una acción comunicativa que está presente en nuestro diario vivir, se lee todo lo que está a nuestro alrededor, a través de ello se transmiten diferentes tipos de mensajes dependiendo del contexto, intencionalidad y propósito, el cual es interpretado por el lector generando un aprendizaje, que lo lleva a entender de una manera más profunda el mundo que lo rodea.

Etapas de desarrollo en el aprendizaje de la lectura

Ferreiro y Teberosky (1982), presentan el aprendizaje de la lectura como un proceso activo y gradual, el cual está estrechamente relacionado con la escritura y comparten las siguientes etapas:

- **Etapa pre silábica:** interpretación propia del significado de las palabras o de un texto sin tener un dominio real o verdadero de lo que expresa.
- **Etapa silábica:** intención de interpretar un texto, es consciente que cada palabra tiene un significado, aunque no logre expresarlo de manera correcta, intenta hacer una lectura silábica expresando lo que en su momento crea que pueda decir.
- **Etapa silábica alfabética:** inicia una construcción progresiva entre fonema y grafema, le da un sonido a





las sílabas empezando a tener conciencia fonológica y dando un paso a la siguiente etapa.

- **Etapas alfabéticas:** hace una interpretación correcta de las palabras, lo que le permite crear su propio conocimiento, leer oraciones y textos de manera adecuada.

No existen edades precisas para la evolución de estas etapas, cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje y puede presentar en diferentes momentos cada una e incluso hacerlo de manera simultánea, lo primero es identificar el nivel de lectura en que se encuentra el niño y así planear estrategias metodológicas y acciones pertinentes a la etapa correspondiente.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2025), a través del primer informe mundial sobre la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) arroja resultados alarmantes para el presente año, donde afirma que más de 300 millones de niños y niñas no alcanzarán los niveles básicos de competencia en lectura para el 2030 si no se toman medidas inmediatas al respecto, lo que enciende las alarmas a nivel mundial y nos obliga a buscar y proponer acciones que mitiguen esas cifras.

Teniendo en cuenta la importancia de este proceso y el compromiso como docentes que debemos adquirir para enseñar a los niños y niñas a leer y mantener el interés por el mismo, se sugieren las siguientes estrategias, las cuáles pueden ser implementadas por las instituciones educativas, familias y demás actores involucrados en el proceso de enseñanza de la lectura.





1. En la etapa inicial de su proceso de aprendizaje, es de vital importancia que el niño se involucre en espacios donde la lectura en voz alta esté presente de manera recurrente.
2. Permitir que el niño desde temprana edad tenga contacto y acceso a material que implique hacer lectura.
3. Dar textos acordes a la edad de los niños, los cuales estén preferiblemente acompañados con imágenes que permitan dar una idea de la información que contiene el escrito.
4. Presentar lecturas a través de herramientas tecnológicas como estrategia que motive y estimule su interés.
5. Implementar estrategias metodológicas que promuevan la lectura, entre las cuales se sugieren rincones de lectura y juegos digitales.
6. Realizar lectura guiada y compartida donde se permita hacer ejercicios de comprensión.
7. Escuchar al niño hacer lectura en voz alta, donde se le dé a conocer las falencias en su entonación y uso de los signos de puntuación, aspectos claves para su comprensión.
8. Ofrecer diversos tipos de textos acordes a los temas de interés del niño.





9. Establecer rutinas de lectura para crear el hábito lector.


10. Realizar una retroalimentación de la lectura donde se trabajen los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

La lectura multimodal en los primeros años de escolaridad

Actualmente, con los cambios que demanda la globalización y su influencia en los procesos de enseñanza, se requiere la implementación de nuevas estrategias que prioricen las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. Según Cárcamo (2018), una técnica que puede ser eficaz en el ámbito educativo es la lectura multimodal, una herramienta educativa muy valiosa puesto que sustituye el método tradicional de aprendizaje monótono y aburrido centrado únicamente en la decodificación de palabras escritas y orales y opta por una propuesta que integra recursos comunicativos como imágenes, sonidos, videos, colores, movimiento y palabras.

La lectura multimodal se convierte en una herramienta innovadora, activa y participativa que favorece el aprendizaje de la lectura, promoviendo una experiencia que sea más cercana al contexto, donde se utilicen las herramientas tecnológicas, las cuales están integradas en el diario vivir de los estudiantes. Por tal razón, su implementación implica un cambio significativo por parte de los docentes, ya que deben reflexionar sobre su práctica, investigar, dominar el uso de las diferentes herramientas digitales y transformar la planificación de las clases con el fin de enriquecer los conocimientos de los niños en los inicios de su proceso de aprendizaje en la escuela.





Según Rosales et al. (2023), durante los primeros años de escolaridad los niños y niñas se encuentran en un proceso de desarrollo cognitivo, social y emocional. La estimulación temprana, el entorno familiar y las condiciones emocionales y físicas, tienen gran influencia con el avance del pensamiento y es en la escuela donde se deben proveer las condiciones aptas que garanticen la oportunidad de aprender conocimientos básicos, entre ellos aprender a leer. Piaget (1972), es uno de los autores más relevantes en el estudio cognitivo porque sostiene que los niños no aprenden sólo recibiendo información, sino interactuando activamente con su entorno físico y social, por esta razón, hace énfasis en las etapas del desarrollo cognitivo, considerando que el aprendizaje está relacionado en gran parte con su edad.

Tabla 1
Etapas del desarrollo cognitivo

Etapa sensoriomotora (0 - 2 años)	El niño conoce el mundo a través de sus sentidos, desarrolla permanencia con el objeto y forma esquemas mentales básicos y anticipa acciones.
Etapa preoperacional (2-7 años)	Durante esta etapa, los niños comienzan a desarrollar habilidades para simbolizar el mundo en su mente, utilizando palabras y símbolos. (lo hace de una manera egocéntrica, se le dificulta entender las perspectivas de los demás)
Etapa operaciones concretas (7-11 años)	Empiezan a comprender mejor las perspectivas de los demás, comienzan a desarrollar una comprensión más avanzada de las relaciones causa-efecto, la lógica y la conservación de objetos
Etapa de operaciones formales (a partir de los 12 años)	los niños desarrollan la capacidad de pensar abstractamente y de razonar hipotéticamente. Los niños también comienzan a desarrollar habilidades para planificar y resolver problemas complejos.

Nota: datos tomados del libro Jean Piaget. La equilibración de las estructuras cognitivas Problema central del desarrollo (1998)






En este contexto, las etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Piaget, brindan una información importante para que los docentes tengan en cuenta la edad y grado de escolaridad del estudiante a la hora de proporcionar las diferentes herramientas y estrategias, que permitan promover un desarrollo integral y significativo a partir de experiencias motivadoras que se deben brindar a través de la manipulación y uso de diferentes recursos.

El juego digital como estrategia pedagógica para la enseñanza de la lectura

El juego digital es una de las estrategias más relevantes en el proceso de enseñanza aprendizaje en los niños, ya que integra herramientas tecnológicas interactivas que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Para Guamán (2022), el juego es una alternativa de enseñanza enriquecedora, creativa, práctica e innovadora ya que permite que los estudiantes asimilen la información de manera más llamativa y a la vez se adapten al uso de los nuevos recursos tecnológicos que van en concordancia con la cultura digital del siglo XXI.

El juego ha existido desde nuestros ancestros y ha estado presente en diferentes situaciones de la vida cotidiana, hace parte de la cultura de los seres humanos y se evidencia más en los niños quienes interactúan con diferentes objetos desarrollando así habilidades motrices, de comportamiento y de socialización. Delgado et al. (2025), sostiene que el juego tiene un papel fundamental en todas las etapas de desarrollo de los niños y niñas porque fortalece no sólo el aspecto físico, sino también la dimensión social, emocional, afectiva y moral.





El juego en la etapa infantil se presenta como una actividad placentera, libre y espontánea que se utiliza con el fin de entretener, divertir, enseñar, aprender y mantener el interés y la atención, además permite que el estudiante asimile los conocimientos previos con la nueva información adquirida durante la experiencia recreativa, luego los puede acomodar en su esquema cognitivo convirtiéndose en un aprendizaje significativo. Moya (2024), plantea que, a través de la lúdica, los niños pueden experimentar diferentes formas de aprendizaje, ya sea explorando, interactuando con el contexto o resolviendo diversas situaciones problema acorde a su edad.

Partiendo de la importancia del juego, con el auge de las tecnologías, emerge el juego digital, no solo como herramienta de entretenimiento, sino también como una estrategia de aprendizaje, cuya característica fundamental es la posibilidad que tienen los niños de aprender interactuando con herramientas digitales. Este tipo de juegos se convierte en un complemento en el proceso educativo de forma integral y atractivo a la vista de quien aprende, además se constituye en un factor estimulante para el desarrollo de habilidades y competencias esenciales y necesarias para enfrentar los desafíos que la sociedad actual nos impone.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2025), las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) son herramientas que ayudan a quien aprende a responder a las necesidades que exige la globalización, ya que éstas son versátiles, flexibles e interactivas lo que facilita al docente utilizar los diferentes recursos tecnológicos que ofrece la red en el proceso de enseñanza, esto con el fin de buscar metodologías dinámicas





y promover un aprendizaje duradero. Del mismo modo, Lapo et al. (2025), puntualiza que la lúdica si se aplica correctamente, se pueden obtener muy buenos resultados, mejorando no sólo el aprendizaje sino también el pensamiento crítico, los valores y empatía con los demás compañeros, logrando así que los niños permanezcan en el sistema educativo y se evite la deserción escolar.

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MINTIC, 2004), cuando los niños interactúan con actividades multimediales pueden acceder a la información de manera más rápida y significativa, ya que los objetos virtuales de aprendizaje combinan imágenes, sonido, animación, letras y videos facilitando un conocimiento más natural y contextualizado. El uso de herramientas tecnológicas mediante el juego como estrategia pedagógica para que los niños y niñas aprendan a leer, se convierte en un recurso didáctico eficaz para erradicar la apatía hacia la lectura y se convierte en un proceso placentero y motivador. Por otra parte, Molina (2023), indica que, al hacer uso de los juegos digitales para aprender, se mejora notablemente el comportamiento y actitud del estudiante, porque al interactuar con herramientas multimediales trabaja con agrado y no hay tiempo para distraerse en otras actividades.

Implementar ambientes virtuales es muy interesante, la (UNESCO, 2023), plantea que en estos entornos convergen docentes, la tecnología y los niños para enseñar a través de criterios que han sido establecidos con anterioridad con la intención de movilizar conocimientos e incrementar competencias puesto que estos ambientes proveen todas las condiciones necesarias para aprender. Es importante recalcar que la enseñanza del docente debe ir más allá de las clases monótonas y tradicionales





y reconocer que uno de los deberes es proporcionar al estudiante múltiples herramientas innovadoras que faciliten ese aprendizaje desde los primeros años de escolaridad, ya que desde las edades tempranas es donde se debe inculcar el amor por la lectura, suele suceder que cuando no se utilizan metodologías que les llamen la atención, se presenta la apatía hacia la misma, lo que puede desencadenar en un trauma, que difícilmente se puede resarcir.

Calle y Buitrago (2024), afirman que la escuela debe ser un lugar que favorezca el espíritu lector, ya que en edades tempranas es cuando los niños sienten esa curiosidad por leer cualquier palabra que observan, por ello es pertinente e interesante que se pueda implementar otras herramientas creativas que fortalezcan la motivación por la lectura, por tal razón, es relevante utilizar las tecnologías de la Información y comunicación (TIC) para fortalecer el aprendizaje de la lectura en los niños en los primeros años de escolaridad, según la política de Tecnologías Para Aprender (2020), el Gobierno Nacional invita a los docentes a transformar el modelo de enseñanza aprendizaje en las aulas Colombianas, apostando a que se implementen las tecnologías como un elemento disruptivo e innovador. Esto cobra especial sentido en una sociedad cambiante donde la tecnología avanza a pasos agigantados, los niños y niñas como nativos digitales crecen inmersos en entornos tecnológicos.

Vargas (2025), expresa que la tecnología ha redefinido el concepto de aprendizaje, en lo que se refiere a su uso, puesto que son los maestros quienes deben proporcionar las herramientas necesarias para que los niños aprendan, lo cual transforma el rol del docente como un facilitador que orienta y apoya mientras que el estudiante pasa a ser el protagonista, quien investiga, analiza y aprende por sí mismo.






Cierre

Al hacer un análisis reflexivo sobre la importancia de la enseñanza de la lectura en el comienzo del proceso educativo a través de la implementación de los juegos digitales, podemos decir, que la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación son un medio relevante y de gran impacto que garantiza mejoras en el proceso lector, el cual se evidencia por medio de diversas investigaciones estudiadas y mencionadas en el presente artículo. Se puede afirmar que la lectura no solo es importante en el ámbito educativo, sino que abarca el entorno cultural, social y emocional, permitiendo realizar un trabajo de forma integral y contextualizado en el que se involucran diferentes maneras de aprendizaje.

Cabe enfatizar, que todo lo que abarque la formación académica en los primeros años de escolaridad, debe estar acorde a las etapas del desarrollo cognitivo presentadas por Piaget y las fases para el aprendizaje de la lectura propuestas por Ferreiro y Teberosky. La edad es un factor que influye notablemente en el proceso educativo, y por ende debe ser tenida en cuenta por el docente al momento de planificar sus clases, en las que el diseño y selección de las diferentes actividades y recursos que se le proporcionen al estudiante, estén acordes a los objetivos y a lo que mentalmente esté en capacidad de realizar según su ritmo y estilo de aprendizaje.

Al tener presente estas etapas, se busca que desde la escuela se logre una articulación entre la lectura, tecnología y juego a través del uso de diferentes herramientas digitales, que proporcionen un ambiente creativo e innovador. Los recursos multimediales que ofrece la web, destacan la importancia del






enfoque multimodal, dado que ofrece la posibilidad de utilizar diversos recursos como videos, imágenes, sonidos, palabras, movimientos, entre otros, los cuáles favorecen el interés del estudiante por leer, pues su estilo lúdico hace que la lectura se torne motivante y placentera. Además, estos elementos sirven como base para que los niños puedan fortalecer su capacidad para adquirir conocimientos de forma autónoma, con el fin de promover la construcción de su propio aprendizaje a través de la interacción con los mismos.

Si desde nuestro rol docente implementamos estrategias multimediales en las que el uso de la tecnología sea un factor prioritario en el aprendizaje de la lectura, lograremos mejorar la perspectiva que los estudiantes hoy en día tienen hacia el desarrollo de las habilidades lectoras y de esta forma se evitará el desinterés que genera el uso de las estrategias monótonas y obsoletas que podrían desencadenar en un trauma hacia la misma. Educar en la lectura es aportar en un primer paso a la formación de personas integrales con pensamiento crítico, reflexivo, autónomo y responsables de su propio aprendizaje que sean capaces de transformar su conocimiento y aplicarlo en situaciones reales acordes con los desafíos que trae consigo la globalización.

Referencias

Aguilera, M. y Damián, M. (2010). La importancia del Jugar en el desarrollo de la personalidad. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*. 13 (4). <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol13num4/Vol13No4Art4.pdf>




Cabero, J. y Ruíz, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 9. https://www.researchgate.net/publication/321108760_Las_Tecnologias_de_la_Informacion_y_Comunicacion_para_la_inclusion_reformulando_la_brecha_digital

Calle, G y Buitrago, D. (2020). El comportamiento lector en textos Multimodales digitales en la básica primaria. *Panorama*. 14 (27). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762023000300007

Cisneros, M., & Vega, V. (Eds.). (2011). *En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/libro-calidad-educativa-lectura-y-escriturapdf-LmddQ-libro.pdf>

Contreras, N. (2025). *Gamificación y Lengua Castellana a la luz de buenas prácticas pedagógicas en la enseñanza en Educación Básica Secundaria*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela]. Espacio Digital UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1957>






Delgado, W., Rodríguez, M. (2025). *Desde la asimilación y acomodación al lenguaje cognitivo*. [Tesis de pregrado, licenciatura, Universidad estatal península de Santa Elena facultad de Ciencias de la Educación e idiomas carrera de educación inicial]. Dspace. <https://repositorio.upse.edu.ec/xmlui/handle/46000/12706>

Díaz, N. (2021). [Trabajo de Grado, Licenciatura en Psicología. La importancia del juego en el desarrollo infantil]. Repositorio Universidad Nacional de México. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000812371/3/0812371.pdf>

Duart, J. M. (2009). Internet, Redes sociales y conocimiento. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*. 6. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011179001.pdf>

Fernández, L. (2025). *El uso de las herramientas digitales como herramienta mediadora para la enseñanza de la lectura en estudiantes de grado Quinto de la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento del Municipio de Yopal Casanare-Colombia*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela]. Espacio Digital UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/688>

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (5.ª ed.). Siglo XXI Editores. <https://books.google.com.co/books?id=wHFXcQcPvr4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>



Gallego, N. (2025). *Relevancia de las Tecnologías Digitales en las prácticas pedagógicas en Ciencias Naturales de la Educación Básica: Un Aporte desde el aprendizaje significativo*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela]. Espacio Digital UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1945>

Guamán, A., Jumbo, J., Miranda, G y Jumbo, F. (2023). El juego como estrategia pedagógica en entornos virtuales de aprendizaje para docentes en aula 2020 - 2022. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*. 6(6).

<https://www.researchgate.net/publication/367234016>
[El juego como estrategia pedagogica en entornos virtuales de aprendizaje para docentes en aula 2020 - 2022](https://www.researchgate.net/publication/367234016)

International Institute for Educational Planning - UNESCO. (2025, 22 de Marzo). *Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la educación*. UNESCO IIEP. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tics-en-la>

International Institute for Educational Planning - UNESCO. (2023, 21 de Septiembre). La labor docente y la transformación educativa mediante la tecnología es debatida por ministerios de Educación de la región. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/la-labor-docente-y-la-transformacion-educativa-mediante-la-tecnologia-es-debatida-por-ministerios-de>





Instituto Internacional Montessori. (2023, agosto 21). *El juego Infantil en Montessori: Fomentando el Desarrollo Integral*. [Publicación en un Blog]. Formaciones Montessori. <https://montessorispace.com/blog/juego-infantil-en-montessori/>

Lapo, J., Lanche, M y Suárez, M. (2025). El Poder del Juego en el Aprendizaje Infantil: Actividades Lúdicas que Potencian el Desarrollo Cognitivo y Social. *Revista Reincisol*. 4(7). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9989055.pdf>


Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Ministerio de Educación Nacional. Artículo 21, literal C. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Lima, M. (2025). La gamificación como herramienta de animación a la lectura. *Revista multidisciplinar de innovación y estudios aplicados*, 10 (4). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9423>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Una Llave maestra, las Tic en el aula. *Al tablero*. <https://mineducacion.gov.co/1621/article-87408.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente* (Primera edición). https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf






Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Guía N° 22. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de las tecnologías de Información y Comunicación (MINTIC). (2020, 31 de marzo) *Política Tecnologías para Aprender*. TIC. <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-prensa/Noticias/126403:Con-la-politica-publica-de-Tecnologias-Para-Aprender-el-Gobierno-nacional-fortalecera-las-competencias-digitales-en-los-colegios-publicos>

Moya, B. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Neuronum*. 10(2). [file:///C:/Users/MARTHA/Downloads/Dialnet-ElJuegoComoEstrategiaLudicaEnElProcesoEnsenanzaa-pr-9690714%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/MARTHA/Downloads/Dialnet-ElJuegoComoEstrategiaLudicaEnElProcesoEnsenanzaa-pr-9690714%20(4).pdf)

Navas, L. (2025). Estrategias Lúdicas para el Fortalecimiento de la Lectura en el contexto de la Educación primaria Bolivariana. *Revista Actividad Física y Ciencias*, 17 (171). <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/3351/3772>






Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2025, 10 de junio). *Un nuevo informe mundial de la UNESCO pone de relieve el papel crucial de la atención y educación de la primera infancia*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articulos/un-nuevo-informe-mundial-de-la-unesco-ponede-relieve-el-papel-crucial-de-la-atencion-y-educacion-de?hub=70242>

Piaget, J. (1998). *Jean Piaget, la equilibración de las estructuras cognitivas problema central del desarrollo*. Siglo XXI de España editores. <https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/piaget-jean-la-equilibracion-de-las-estructuras-cognitivas.pdf>

Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO). (2018-2022). *Leer es mi cuento*. Biblioteca Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-411450_recurso_01.pdf

Rosales, M., Revelo, P y Guijarro, J. (2023). La importancia de la estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo: Un análisis documental y de campo. *Revista de Investigación Alpha y Omega*. 1(1). https://www.researchgate.net/publication/374831904_La_importancia_de_la_estimulacion_sensorial_en_el_desarrollo_cognitivo_Un_analisis_documental_y_de_campo_La_importancia_de_la_estimulacion_sensorial_en_el_desarrollo_cognitivo






Rozo, M. (2025) *la Práctica pedagógica del docente orientada al desarrollo de la escritura creativa de los estudiantes de básica primaria*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela]. Espacio Digital UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1160>

Saulés, S. E. (2012). *Leer... ¿Para qué? La competencia lectora desde PISA*. Instituto nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Leer_para_qu%C3%A9.pdf?utm_source=chatgpt.com

Solano, N. (2025). *Integración Didáctica de las TIC en Educación Básica Primaria y su Articulación con las Competencias Digitales*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela]. Espacio Digital UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1964>

Vargas, M., Guerrero, Y., Medina, E y Salinas, M. (2025). La Implementación de la Tecnología para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista tecnológica Educativa Docentes 2.0*. 17 (2). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662024000200286





Verjel, Y. (2025). *Constructos sobre la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de los elementos socioculturales de los actores Educativos en Educación Primaria*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela]. Espacio Digital UPEL. <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/532/507>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>





El siguiente artículo tiene por propósito analizar y dar a conocer la importancia de los estilos de enseñanza en la formación de licenciados, y así comprender su influencia en los procesos de aprendizaje y en la práctica docente universitaria. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, con un diseño analítico-explicativo que permitió revisar, comparar y sistematizar aportes teóricos y empíricos sobre el tema. Para ello, se seleccionaron diez documentos académicos identificados en bases de datos y repositorios científicos, de los cuales se escogieron cuatro investigaciones principales que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos. El análisis se organizó en torno a cuatro categorías: creencias y experiencias docentes, relación entre estilos de enseñanza y rendimiento académico, comunicación docente y predominio del estilo magistral. Los resultados del análisis comparativo evidencian que los estilos de enseñanza son una construcción dinámica influenciada por la experiencia, las creencias y la interacción pedagógica. Se identificó una relación directa entre los estilos de enseñanza flexibles y el rendimiento académico de los estudiantes, así como la relevancia de la comunicación y empatía docente en la creación de ambientes de aprendizaje significativos. Además, se observó que el estilo magistral continúa siendo predominante, aunque tiende a transformarse hacia enfoques híbridos y participativos. En conclusión, el estudio reafirma la necesidad de fortalecer la formación pedagógica del profesorado universitario, promover la reflexión sobre la práctica docente y fomentar el uso de estrategias diversificadas que favorezcan una educación más crítica, contextualizada y centrada en el estudiante.





LA INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS

Óscar Eduardo Mueses Llanos

emueses4@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9010-6962>

INTRODUCCIÓN

Los estilos de enseñanza juegan un papel crucial dentro del proceso de formación de los futuros maestros, ya que fundamentan saberes y proyectan las formas de llegar a ellos. La eficacia de la enseñanza se ve profundamente influida por los enfoques pedagógicos adoptados por los instructores, conocidos colectivamente como estilos de enseñanza. Estos estilos abarcan las características internas y los comportamientos externos consistentes de un maestro, reflejando sus creencias y valores en el proceso de instrucción (Huang y Zheng, 2022).

Comprender la diversidad de estilos de enseñanza es fundamental para crear un entorno propicio para un aprendizaje óptimo, ya que influye directamente en la participación de los estudiantes, el rendimiento académico y los resultados educativos generales (Adco et al., 2021).

Además, reconocer y adaptarse a los distintos estilos de enseñanza permite a los educadores atender las preferencias de aprendizaje multifacéticas de los estudiantes, optimizando así la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades (Orosco et al., 2023).





Es así que, dentro de los procesos de enseñanza, la eficacia se ve influenciada por medio de los enfoques pedagógicos que, de una u otra manera, deben ser adaptados para dar respuesta a un contexto variado de situaciones y emociones.

Por tanto, el presente artículo se apoya en una revisión documental de carácter analítico-explicativo, orientada a recopilar, seleccionar y confrontar investigaciones recientes sobre los estilos de enseñanza en la educación superior. La pertinencia de esta estrategia metodológica radica en que permite integrar los aportes de diferentes estudios empíricos y teóricos, identificando tendencias comunes y divergencias, al tiempo que se construye una visión crítica y comparativa del tema.

Así, más que limitarse a un recuento descriptivo, la revisión se propone sistematizar la información para ofrecer interpretaciones que resulten útiles en la formación de futuros licenciados.

La selección de los documentos revisados respondió a criterios rigurosos que incluyeron el contexto geográfico (con énfasis en países de habla hispana), la pertinencia temática (estudios que abordaran de manera explícita los estilos de enseñanza en la docencia universitaria), la diversidad metodológica (enfoques cualitativos y cuantitativos) y el rigor académico (fuentes publicadas en revistas científicas o repositorios institucionales). Estos criterios no solo garantizan la validez del corpus documental analizado, sino que también favorecen la posibilidad de establecer comparaciones significativas entre los diferentes hallazgos.






De igual manera, se definieron cuatro categorías sustantivas para organizar el análisis: las creencias y experiencias docentes en la construcción de estilos, la relación entre estilos de enseñanza y rendimiento académico, la comunicación docente como dimensión del estilo, y el predominio e innovación del estilo magistral.

Estas categorías funcionan como ejes interpretativos que permiten profundizar en el valor de los estilos de enseñanza en la formación de licenciados, ya que integran dimensiones personales, pedagógicas, comunicativas y contextuales del acto educativo. De esta manera, la introducción al problema se articula con el marco metodológico, dando coherencia al proceso investigativo y preparando el terreno para la discusión crítica de los resultados.

En este sentido, el propósito del presente artículo es analizar la importancia de los estilos de enseñanza en el contexto universitario de estudiantes de diferentes licenciaturas, abriendo un espacio de reflexión sobre este campo laboral desafiante para los futuros profesores, quienes necesitan más herramientas e información dentro de su quehacer profesional.

Cabe destacar que, en ocasiones, el respeto hacia el maestro se ve vulnerado por estudiantes rebeldes, padres permisivos y una cultura facilista que paulatinamente se ha impuesto, por medio de una mala aplicación de los avances tecnológicos, y dada la falta de supervisión y del establecimiento de límites por parte de los padres a sus hijos, especialmente en relación a su uso de Internet.





No obstante, dichos retos invitan a la exploración y a la búsqueda de estrategias innovadoras que permitan abordar los contextos educativos emergentes desde una prudencia legal, pedagógica, didáctica y humana inherente a cada futuro licenciado. No en vano, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2025), en su Cumbre Mundial Sobre Docentes en Santiago de Chile, busca mejorar el bienestar docente y la Estrategia Regional para Docentes de América Latina y el Caribe 2025-2030, promoviendo iniciativas para abordar la salud mental de los docentes y fortalecer el ejercicio de su profesión.

En consecuencia, la relevancia de los estilos de enseñanza debe consolidarse en el proceso de formación de los futuros maestros. Al respecto Ripoll (2021) destaca la importancia de la práctica docente, puesto que desarrolla habilidades y competencias con el propósito de transformar conocimientos teóricos en prácticos y accesibles, evidenciando que, la indagación sobre los estilos de enseñanza y su influencia en las actividades de práctica pedagógica originan pautas determinantes ante los nuevos retos que propone el contexto educativo público colombiano.

Por otra parte, Bailey y Flores (2022), mostraron cómo la experiencia académica de los profesores universitarios influyó en la forma de orientar sus clases de manera efectiva, constituyendo un referente de saber enseñar, de modos de aprender y de generar su propio aprendizaje.

En síntesis, esta revisión documental recopiló información relacionada a la identificación de los estilos de enseñanza entre los futuros licenciados de diversas áreas, con el propósito






de analizar los estilos de enseñanza predominantes en el contexto universitario de formación, y describir los aspectos más importantes de cada uno de ellos, tal como son acogidos y practicados por los licenciados en formación de algunas universidades, tanto públicas como privadas.

Reconocer la utilidad de cada estilo de enseñanza, fortalece la proyección profesional de los futuros licenciados y les proporciona las bases para crear nuevas formas de enseñar, posibilitando la habilidad de triangular información y complementar las ventajas de diversos estilos para contextualizarlos en su campo de acción.

En este sentido, el presente estudio consideró las investigaciones de los últimos cinco años que trabajan los estilos de enseñanza. Dicha exploración destacó su relevancia en el mejoramiento académico y en la interacción personal entre maestros y estudiantes en el espacio universitario, circunstancias que invitan a la reflexión y al conocimiento del contexto, para poder hacer uso apropiado de los estilos de enseñanza, de acuerdo a los nuevos retos y desafíos que existen en el sector público colombiano.

Por consiguiente, primero es necesario definir los estilos de enseñanza, para poder explicar su evolución y sus beneficios, tanto en la formación del docente como en su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, el doctor Mosston (1966), propuso un punto de partida para el estudio de los estilos de enseñanza en su libro *“Teaching Physical Education”*, donde expone un espectro de estilos de enseñanza llamado por otros autores: modelo, esquema, teoría, mapa, entre otros.





Este espectro está determinado por varios parámetros relacionados al comportamiento del profesor, a través de una cadena de toma de decisiones, que se evidencian en tres momentos: antes del impacto (previo a la interacción), durante el impacto (durante la clase) y después del impacto (posteriormente a la interacción con los estudiantes). Tras lo cual se destacaron varios estilos de enseñanza, que fueron nombrados con letras desde la A hasta la K, a saber:

A) Mando directo: el docente es quien toma las decisiones; B) Enseñanza basada en la tarea: el docente propone las tareas, pero los estudiantes deciden como desarrollarlas; C) Enseñanza recíproca: los estudiantes trabajan y se corrigen mancomunadamente; D) Autoevaluación: los estudiantes se autoevalúan en función de los criterios establecidos por el docente; E) Estilo de inclusión: diferentes niveles de dificultad para que cada alumno pueda adaptarse a ellos; F) Descubrimiento guiado: por medio de preguntas y retos, los estudiantes descubren la ejecución de la tarea. G) Estilo convergente: el docente orienta a los estudiantes a la toma de decisiones; H) Estilo divergente o resolución de problemas: similar al anterior, pero los estudiantes tienen autonomía para realizar las tareas de múltiples formas; I) Programa individualizado: los estudiantes diseñan el programa y hacen el descubrimiento con orientación del docente; J) Estilo para alumnado iniciado: el alumno es quien toma decisiones e inicia sus propias actividades a su ritmo; y, K) Estilo de autoenseñanza: los estudiantes toman las decisiones antes, durante y después, debe tener motivación, autonomía y responsabilidad.

Aunado a lo anterior, otros autores aportaron más definiciones y clasificaciones, tales como Gayle (1994), quien considera que los estilos de enseñanza son los modos de enseñar






y están determinados por cinco factores: 1) la personalidad del profesor; 2) la filosofía educativa que proviene de la experiencia docente; 3) su comportamiento y conocimiento —no solo de la materia sino también de sus estudiantes y necesidades—; 4) las estrategias de enseñanza; y, 5) las técnicas utilizadas en la clase.

A su vez, Grasha (2010) establece tres factores determinantes en la manera de enseñar de los docentes: 1) las capacidades de los estudiantes (conocimientos previos, iniciativa, motivación, responsabilidad, madurez, entre otros); 2) las necesidades del docente en relación al manejo de la clase (organización, metas por alcanzar, seguimiento del progreso de los estudiantes y evaluación del rendimiento); 3) la capacidad del profesor para construir y mantener una relación educativa (comunicación bidireccional, escucha atenta y habilidades de comunicación interpersonal).

Por otro lado, Martínez (2009) sustenta que los estilos de enseñanza son niveles de comportamiento que benefician al profesor y sus estudiantes, ya que evidencian sus avances y dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, su efectividad. Así, conforme a Terrádez (2007) el estilo de aprendizaje es una guía que indica cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden al entorno educativo.

Para finalizar, según Gallegos (1994), el concepto de “estilo de aprendizaje” se refiere a un método personal o un conjunto de estrategias que se usan cuando se quiere aprender algo; de acuerdo a los gustos, se generan unas preferencias globales las cuales, a su vez, evidencian la formación de los estilos de aprendizaje. Es decir, se presentan un aprendizaje diferente con variados tiempos de comprensión por parte de cada individuo,





con lo cual, cabe afirmar que cada persona aprende de manera distinta y tiene su propio progreso en las diferentes áreas del conocimiento.

MÉTODO

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo–interpretativo, con apertura a la lectura y sistematización de evidencia cuantitativa contenida en los estudios revisados; es decir, aunque el trabajo se realiza desde una lógica documental e interpretativa, incorpora la información numérica reportada por las investigaciones (tales como correlaciones o tamaños muestrales) para enriquecer la explicación y generar inferencias analítico–explicativas.

En términos metodológicos, se adoptó un método de investigación documental y de revisión crítica que combina procedimientos propios de la investigación cualitativa (análisis de contenido temático, categorización) con técnicas de síntesis comparativa y lectura correlacional de los resultados cuantitativos reportados en las fuentes primarias. En consecuencia, el tipo de investigación puede describirse como analítico–explicativa y el nivel de investigación corresponde a una revisión crítica y de síntesis (nivel descriptivo–analítico con elementos explicativos), puesto que no se realizan nuevos experimentos ni encuestas, sino una interpretación sistemática de evidencias ajenas para explicar relaciones, tendencias y contradicciones sobre los estilos de enseñanza.

El diseño adoptado es documental comparativo y de síntesis: documental porque el corpus está formado por textos académicos seleccionados; comparativo porque se contraponen hallazgos





entre sí y con referentes teóricos; y de síntesis porque se busca producir una lectura integrada y explicativa sobre el fenómeno. Desde el punto de vista del paradigma de investigación, la propuesta se sitúa en un paradigma interpretativo-crítico: interpretativo en cuanto a la prioridad dada a la comprensión del significado de las prácticas docentes y de otros factores informantes; crítico en cuanto a la identificación de tensiones, vacíos y posibilidades de innovación en la práctica pedagógica universitaria. Al mismo tiempo, se reconoció la validez del enfoque positivista a la hora de incorporar y valorar los resultados cuantitativos reportados por algunos trabajos, sin perder la centralidad de la interpretación cualitativa.

Por su parte, la población se compuso primero por once (11) textos relevantes, que conformaron el universo documental en las bases y repositorios consultados. De ese universo salió la muestra final según los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión: (a) estudios empíricos actuales, vinculados a la docencia universitaria, (b) investigaciones con pertinencia directa en la formación de licenciados, (c) documentos que abordaran explícitamente los estilos de enseñanza y su relación con los procesos formativos, y (d) publicaciones con rigor metodológico comprobable.

Criterios de exclusión: (a) textos duplicados, (b) publicaciones divulgativas o sin evidencia metodológica, (c) investigaciones centradas en niveles educativos distintos a la educación superior, y (d) documentos fuera del rango temporal establecido que no pudieran justificarse como teóricos sustantivos.





Además, se consideraron otros factores:

Contexto geográfico: se priorizaron investigaciones realizadas en países de habla hispana (Colombia, Perú, España, Ecuador), de modo que los hallazgos tuvieran mayor aplicabilidad al contexto iberoamericano de formación de licenciados.

Diversidad metodológica: se buscó integrar estudios cualitativos (entrevistas, observaciones, estudios de caso) y cuantitativos (encuestas, cuestionarios, análisis estadísticos) con el fin de obtener una visión más amplia y contrastada sobre el fenómeno de los estilos de enseñanza.

Pertinencia académica: se eligieron textos de revistas científicas indexadas o repositorios universitarios de acceso abierto, para garantizar su validez y confiabilidad.

La búsqueda documental se hizo entre los meses de julio y agosto de 2025, empleando bases de datos y repositorios digitales de acceso abierto, como Google Académico, Dialnet, Redalyc y repositorios universitarios. Se utilizaron palabras clave en español, entre ellas: “estilos de enseñanza”, “docencia universitaria”, “formación de licenciados”, “prácticas pedagógicas” y “rendimiento académico”, además de filtros de tiempo para priorizar publicaciones comprendidas entre 2020 y 2025.

Tras aplicar estos criterios, se seleccionaron cuatro investigaciones principales: tres tesis de maestría y un estudio de caso publicado en compilación académica, con esto, la muestra




quedó compuesta por cuatro unidades de estudio elegidas por su pertinencia temática, rigor metodológico y aporte directo a la formación de licenciados (tres tesis de maestría y un estudio de caso compilatorio).

Además, se justificó la inclusión de referencias teóricas anteriores (Martínez, 2010; Zabalza, 2009; Pagés, 2011; o Grasha, 2010) ya que son autores ampliamente citados en la investigación sobre estilos de enseñanza. No solo contextualizan el tema, sino que también sirven de base para interpretar su evolución conceptual y metodológica.

Por tanto, las unidades de estudio fueron los cuatro documentos seleccionados:

- Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios: un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza (Bailey & Flores, 2021).
- Estilos de enseñanza y desempeños académicos en educación universitaria (Adco et al., 2021).
- Coloquialidad en el aula y percepción del estilo de enseñanza del docente universitario: varios estudios de caso (Checa & García, 2022).
- Prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de profesores universitarios que forman licenciados en educación (Franco & Gutiérrez, 2022).





Sin embargo, aunque la unidad de análisis fueron los propios documentos, cuando en las tesis revisadas los autores informaron datos empíricos, estos se registraron y analizaron como evidencias secundarias, por ejemplo: Bailey & Flores (2021) trabajó con entrevistas semiestructuradas a diez profesores universitarios; Adco et al. (2021) aplicó un cuestionario a 233 estudiantes; Checa & García (2022) combinaron grabaciones de clases (cuatro docentes) con cuestionarios a 255 estudiantes; y Franco & Gutiérrez (2022) realizó observaciones de aula durante un semestre a varios profesores de ciencias sociales. Es decir, la selección priorizó textos que además ofrecieran datos primarios verificables sobre prácticas docentes y percepciones estudiantiles acerca de los estilos de enseñanza, lo cual permitió enlazar interpretación cualitativa con evidencia cuantitativa en la discusión.

Además, como instrumentos y técnicas de recolección de información para la propia revisión se empleó una matriz de extracción documental, en la que se registraron de manera estandarizada: datos bibliográficos, objetivo del estudio, población/muestra original de cada documento, diseño y métodos empleados por los autores, instrumentos primarios utilizados en cada estudio (entrevistas, cuestionarios, grabaciones, observación), variables e indicadores relevantes (estilos de enseñanza, rendimiento académico, percepción estudiantil, dimensiones comunicativas), y hallazgos clave.

En este sentido, la matriz permitió homogeneizar la información y facilitar la comparación. Además, se elaboró una ficha de lectura crítica para consignar aspectos metodológicos (validez, limitaciones declaradas por los autores, medidas de confiabilidad reportadas) y una hoja de codificación de categorías






emergentes que facilitó el registro de temas no previstos en la fase teórica inicial. Estos instrumentos operativos fueron revisados en doble lectura para disminuir errores de extracción.

Por otro lado, para el análisis de los resultados se combinaron técnicas de análisis de contenido y categorización temática con la triangulación y la síntesis comparativa. En el aspecto cualitativo, se aplicó un análisis dirigido por las categorías sustantivas definidas en la teoría, permitiendo la incorporación de categorías emergentes surgidas durante la lectura, por ejemplo: hibridación de estilos, creación de estilos propios.

Por tanto, para la sistematización y el análisis de la información se definieron cuatro categorías principales. Estas surgieron de manera sustantiva a partir de la revisión teórica inicial, y se complementaron con categorías emergentes que aparecieron durante la lectura crítica de los documentos seleccionados. Las categorías iniciales fueron:

- Creencias y experiencias docentes en la construcción de estilos de enseñanza.
- Relación entre estilos de enseñanza y rendimiento académico.
- Comunicación docente como dimensión del estilo de enseñanza.
- Predominio y transformación del estilo magistral para formar licenciados.





El proceso metodológico se desarrolló en las siguientes fases secuenciales: (1) definición del objeto y criterios de búsqueda; (2) búsqueda exhaustiva en bases y repositorios usando palabras clave, con filtros temporales y geográficos; (3) selección y depuración del corpus según criterios de inclusión/exclusión; (4) extracción sistemática de información mediante la matriz y la ficha de lectura; (5) clasificación, combinando categorías sustantivas y emergentes; (6) triangulación interna entre evidencias cualitativas y cuantitativas presentes en las fuentes; (7) síntesis comparativa por grados de afinidad entre estudios y confrontación con referentes teóricos; y (8) elaboración de la discusión y conclusiones. En cada fase se mantuvo un registro de decisiones (diario de investigación) que documentó exclusiones, razones de selección y variantes en la codificación, lo que contribuyó a la trazabilidad del procedimiento.

Para garantizar la validez y la fiabilidad del análisis se implementaron varias estrategias: la homogeneización de la extracción mediante plantillas estandarizadas, la doble lectura crítica de cada documento (por el investigador y mediante revisión cruzada de extractos), la triangulación de fuentes (contraste entre estudios cualitativos y cuantitativos) y la transparencia en los criterios de inclusión/exclusión. Se registraron explícitamente las limitaciones del enfoque –entre ellas la dependencia de la calidad metodológica declarada por los autores originales y la imposibilidad de generar datos primarios– y se precisó que la generalización de los hallazgos corresponde al ámbito de una revisión documental con alcance, principalmente al contexto latinoamericano.

La discusión final se realizó a partir de la comparación entre los hallazgos de los cuatro documentos, organizados en grados





de afinidad y confrontados con la teoría pedagógica disponible, lo que permitió identificar puntos de convergencia, divergencia y aportes innovadores sobre los estilos de enseñanza en el contexto universitario.

En suma, esta metodología combina rigor en la selección y extracción documental con procedimientos analíticos que permiten una lectura crítica y explicativa de los estilos de enseñanza en la formación docente, integrando la evidencia con marcos teóricos que permiten llegar a conclusiones con carga explicativa y utilidad para la formación docente.

A continuación, se presentan los estudios analizados en orden cronológico, destacándose el tipo de estudio, la población y los instrumentos llevados a cabo para la recolección de información:



Tabla 1. Matriz De Revisión Documental

#	Tipo	Base de Datos	Autor	País	Título	Año	Resumen	Palabras Clave	Referencias
1	Página Web	Google Académicos	Bailey, J., Flores, M.	México	¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza.	2021	Estudio con enfoque cualitativo. Con una muestra de diez profesores con diferentes formaciones profesionales, años de experiencia y áreas de enseñanza en universidades públicas y privadas mexicanas. Se hizo uso de entrevistas para clasificar una categoría principal referente a los alcances de la enseñanza universitaria y tres subcategorías como son: la clase expositiva, la autorregulación y la creación de un estilo personal de enseñanza.	Creencia; Formación de Profesores; Enseñanza Superior; Profesor de Universidad.	Bailey, J., Flores, M. (2021). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. <i>Revista Complutense de Educación</i> , 33(1). https://revistas.ucm.es/index.php/RCE/article/view/731717/4564565594
2	Página Web	Google Académicos	Adco, Alancoa, Lagos, Yana, Yana.	Perú	Estilos de enseñanza y desempeños académicos en educación universitaria.	2021	Estudio con enfoque cualitativo. Muestra de 233 estudiantes de la Escuela profesional de educación inicial de la Universidad Pública Nacional del Altiplano, en Puno, Perú. Se desarrolló un cuestionario con 71 indicadores, correspondiente a los estilos de enseñanza y al rendimiento académico.	Aprendizaje, Desempeño Académico, Educación, Estilos de Enseñanza, Evaluación.	Adco, H., Alancoa R., Lagos, R., Puño, G., Yana, M., Yana, N. (2021). Estilos de enseñanza y desempeños académicos en educación universitaria. <i>Revista Innova Educación</i> , 3(4). https://doi.org/10.25115/oralla.v25i1.83
3	Página Web	Google Académicos	Checa, García.	España	Coloquialidad en el aula y percepción del estilo de enseñanza del docente universitario: varios estudios de caso.	2022	Estudio con enfoque cuantitativo. Muestra de cuatro docentes universitarios y 255 estudiantes. Se grabó varias clases a cuatro docentes y se desarrolló un cuestionario a 255 estudiantes, para medir el grado de coloquialidad de cada docente universitario.	Discurso Académico, Registro, Español, Coloquial, Percepción Lingüística, Universidad.	Checa, I., García, J. (2022). Coloquialidad en el aula y percepción del estilo de enseñanza del docente universitario: varios estudios de caso. <i>Oralia: análisis del discurso oral</i> , 25(1). https://doi.org/10.25115/oralla.v25i1.83
4	Página Web	Google Académicos	Franco, Gutiérrez.	Colombia	Prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de profesores universitarios que forman licenciados en educación.	2022	Estudio con un enfoque cualitativo. Muestra de varios profesores de ciencias sociales. Se utilizó la observación de clase a varios profesores y se llevó a cabo una triangulación mixta para determinar las categorías emergentes en las prácticas de enseñanza.	Prácticas de Enseñanza, Estilos De Enseñanza, Ciencias Sociales, Licenciados, Universidad.	Franco, C., Gutiérrez, M. (2022). Prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de profesores universitarios que forman licenciados en educación. <i>Universidad Pontificia Bolivariana</i> . https://repository.upb.edu.co/handle/20500.11912/10528

Nota. Elaboración propia.



ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación identificaron coincidencias y divergencias en los enfoques metodológicos, los instrumentos de recolección de información y los hallazgos sobre los estilos de enseñanza en el contexto universitario. De los cuatro estudios revisados, tres adoptaron un enfoque cualitativo (Bailey y Flores, 2021; Adco et al. y 2021; Franco y Gutiérrez, 2022), mientras que solo uno se apoyó en un diseño cuantitativo (Checa y García, 2022). Esta predominancia cualitativa sugiere que los estilos de enseñanza se han analizado principalmente desde el interés profundo por las experiencias de los docentes y estudiantes, lo que pone en relieve los matices de la interacción pedagógica y el valor humanista de la docencia universitaria.

Respecto al proceso de revisión documental, los resultados se organizaron a partir de criterios de análisis: En primer lugar, categorías sustantivas apoyadas en la teoría pedagógica existente, como la construcción del estilo docente, el impacto en el rendimiento académico y la importancia de la comunicación en el aula. Estas categorías permitieron la selección de referentes consolidados en la literatura.

En segundo lugar, durante la lectura crítica de dichos documentos aparecieron categorías emergentes, especialmente relacionadas con la hibridación de estilos, es decir, la adopción de las mejores características de varios de ellos, y, por otro lado, la creación de estilos propios por parte de los docentes universitarios (Franco y Gutiérrez, 2022). Esta combinación de categorías sustantivas y emergentes optimizó la interpretación de los hallazgos al integrar los fundamentos teóricos consultados previamente con los aportes novedosos de las investigaciones analizadas.





A continuación, se describe conceptualmente cada categoría para dejar claro el marco de interpretación del investigador:

- **Creencias y experiencias docentes:** son factores subjetivos y biográficos que configuran el estilo de enseñanza, incluyendo creencias, trayectorias y experiencias profesionales. Desde esta perspectiva, los estilos docentes se entienden como productos de procesos reflexivos y contextualizados.
- **Rendimiento académico y estilos de enseñanza:** comprende la relación entre las estrategias docentes y los logros de los estudiantes, destacando que el rendimiento no depende solo de factores individuales, sino también de las dinámicas pedagógicas e incluso familiares.
- **Comunicación y coloquialidad en el aula:** resalta que el estilo docente no se limita a técnicas didácticas, sino que se expresa en el modo de comunicarse con los estudiantes; una comunicación cercana y accesible favorece la confianza y da motivación a los estudiantes.
- **Predominio e innovación del estilo magistral:** explica la tensión que se manifiesta entre la tradición, por una parte, y, la innovación en la enseñanza universitaria por la otra. Si bien la clase magistral persiste como práctica dominante, se observa una tendencia hacia su reelaboración creativa mediante elementos participativos y críticos.






En cuanto a los instrumentos utilizados, se observó una diversidad de los mismos que responde a los objetivos de cada investigación. En primer lugar, las entrevistas semiestructuradas utilizadas por Bailey y Flores (2021) muestran su fortaleza para acceder a las creencias docentes y a la narrativa profesional que subyace a la construcción de sus estilos personales de enseñanza.

Al trabajar con diez profesores de trayectorias diversas, este tipo de entrevistas permite comprender, no sólo qué hacen los docentes, sino por qué y cómo interpretan sus prácticas. Son idóneas para identificar el surgimiento de estilos híbridos o personales y las teorías pedagógicas que los sustentan. Desde una mirada crítica, el alcance transferencial de estos hallazgos queda limitado por el reducido tamaño de la muestra: mientras que las entrevistas obtienen datos ricos y contextuales, su capacidad para afirmar relaciones causa-efecto entre estilo docente y resultados estudiantiles es baja.

Así, la entrevista es especialmente valiosa para explicar los procesos de formación del estilo docente (intencionalidad, influencias biográficas, adaptación contextual), pero sus conclusiones requieren ser contrastadas con otros instrumentos cuando se pretende generalizar a poblaciones mayores (Bailey y Flores, 2021).

En segundo lugar, el cuestionario de 71 ítems aplicado por Adco et al. (2021) a 233 estudiantes aporta la escala y capacidad analítica necesarias para correlacionar estilos de enseñanza con indicadores de rendimiento académico. Este tipo de instrumento favorece la cuantificación e identificación de patrones estadísticos, por ejemplo, qué dimensiones del estilo (orientación a la tarea, acompañamiento, exigencia crítica) se asocian con mayores notas





o con mejor aprendizaje. Lo cual permite realizar pruebas de hipótesis y análisis de correlación o regresión. Además, carece de las limitaciones propias del autorreporte estudiantil, es decir: sesgos de memoria, deseabilidad social y la percepción parcial del estudiante.

En consecuencia, los cuestionarios amplios resultan necesarios para aportar evidencia de asociación entre estilos y rendimiento, pero su interpretación gana en validez cuando se combinan con métodos cualitativos que expliquen los mecanismos observados (Adco et al., 2021).

Finalmente, las grabaciones de clases (Checa y García, 2022) y la observación directa complementada con triangulación de categorías emergentes (Franco y Gutiérrez, 2022) evidencian un enfoque orientado a observar la conducta y los matices comunicativos del docente en el aula. Por un lado, las grabaciones y el análisis del discurso permiten medir constructos como la coloquialidad, la proximidad comunicativa o la estructura argumental de la exposición; cuando se cruzan con cuestionarios de percepción, ofrecen una doble perspectiva (lo que se hace y cómo es percibido) que fortalece la validez de la inferencia sobre el estilo.

Por otra parte, la observación participante o no participante con triangulación (Franco y Gutiérrez, 2022) facilita la identificación de prácticas habituales, rutinas didácticas y ejercicio de estilos magistrales o híbridos en las ciencias sociales. En conjunto, estos instrumentos generan una evidencia sólida sobre la importancia de dimensiones humanas (cercanía, acompañamiento, crítica reflexiva) que no siempre emergen






con claridad en instrumentos puramente cuantitativos. Esto demuestra que la plena comprensión de los estilos de enseñanza en la formación de licenciados exige diseños que combinen profundidad interpretativa y alcance estadístico.

De manera que, los resultados de cada investigación permiten apreciar la relevancia de los estilos de enseñanza en el rendimiento académico, la percepción estudiantil y la construcción de la identidad docente. Al respecto, la investigación de Bailey y Flores (2021) subraya que los estilos de enseñanza se construyen en contexto y no como una simple aplicación de técnicas preestablecidas. Así, los docentes entrevistados reconocieron que su manera de enseñar fue configurándose a partir de referentes biográficos, aprendizajes informales y experiencias profesionales previas.

En este sentido, el estudio confirma que los estilos de enseñanza son el resultado de un proceso de reflexión e interiorización pedagógica, donde la práctica docente se nutre tanto de la formación académica como de la vivencia cotidiana en el aula. Así, la enseñanza universitaria exige un ejercicio reflexivo constante en el que el profesor aprende a enseñar mientras enseña, ajustando sus creencias y prácticas a las demandas de sus estudiantes. De este modo, la identidad docente se configura como un proceso dinámico en el que la experiencia significativa juega un papel central.

Además, estos hallazgos tienen implicaciones directas para la formación de licenciados, puesto que pone de relieve que los futuros docentes deben ser formados no sólo en metodologías y contenidos disciplinares, sino también en la capacidad de construir un estilo propio que dialogue con sus valores, su





contexto institucional y las características de sus estudiantes. Así, la enseñanza, entendida como un acto creativo y contextualizado, demanda que el profesor universitario sea capaz de integrar, tanto elementos personales, como sociales y académicos en su práctica. Con ello, según la posición que se adopte, en palabras de Zabalza (2009), las actuaciones del docente “tendrán un carácter suficientemente estable y previsible por una parte (ciencia) o aparecerán como actividades dependientes de la situación, del estilo personal o de las particulares circunstancias que concurran en aquel momento (arte)” (p. 71).

Así, los resultados de Bailey y Flores (2021), primera investigación referida, destacan la diversidad de estilos, además, legitiman la importancia de formar licenciados con autonomía pedagógica, capaces de diseñar sus propias formas de enseñar e innovar a partir de sus convicciones y del diálogo con la realidad en la que actúan.

Por su parte, el segundo estudio analizado, Adco et al. (2021), no solo describe una diversidad de estilos docentes, sino que logra, a partir de datos cuantitativos, establecer su relación con los resultados de aprendizaje observados. La aplicación de un cuestionario amplio permitió evidenciar que los estudiantes que percibían a sus docentes como cercanos, dialogantes y críticos obtenían un mejor rendimiento en comparación con quienes recibían clases bajo un enfoque solo transmisivo y rígido.

Resulta evidente que, la calidad del aprendizaje universitario depende en gran medida de la capacidad del docente para compaginar la exigencia académica con un acompañamiento humano que estimule la motivación y el compromiso. Por lo tanto, el rendimiento académico no puede comprenderse solo





desde factores individuales, sino también debe abordarse como resultado del estilo de enseñanza ejercido en el aula.

Estos resultados resaltan el promover la flexibilidad pedagógica e integrar distintos enfoques según la situación educativa. Los estilos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos resultaron menos eficaces, mientras que aquellos que combinaron la explicación conceptual con estrategias de diálogo crítico y apoyo afectivo lograron un impacto positivo en el aprendizaje (Adco et al., 2021).

En tercer lugar, el estudio de Checa y García (2022) evidencia que la dimensión comunicativa es un componente central del estilo de enseñanza, puesto que no se trata solo de escoger estrategias didácticas o el dominio del contenido, sino también sobre cómo el docente interactúa verbalmente con sus estudiantes. Las grabaciones de clase analizadas demostraron que, aquellos profesores que utilizaban expresiones coloquiales, ejemplos cotidianos y un lenguaje accesible lograban establecer un clima de confianza que favorecía la participación activa (Checa y García, 2022).

Asimismo, los cuestionarios aplicados a 255 estudiantes permitieron constatar que la percepción de un docente como cercano y comunicativo tiene efectos directos en la motivación y disposición hacia el aprendizaje. Los estudiantes reportaron mayor interés, comprensión y satisfacción cuando el profesor se alejaba de un estilo rígido y formal, y en cambio demostraba un registro casual adaptado al contexto universitario.





La anterior conclusión resulta especialmente relevante para la formación de licenciados, pues resalta la necesidad de preparar docentes competentes tanto en lo disciplinar, como en lo comunicativo. De manera que, el estilo docente se manifiesta tanto en lo que el profesor enseña como en la manera en que lo hace, su entonación, sus gestos, las palabras que elige en la manera en que se dirige a sus alumnos. En consecuencia, la construcción de un estilo de enseñanza efectivo implica también el desarrollo de competencias comunicativas que permitan al educador generar un vínculo pedagógico sólido y motivador con sus estudiantes.

Por último, el estudio etnográfico de Franco y Gutiérrez (2022) mostró que, si bien el estilo magistral continúa teniendo una presencia dominante en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales, este no se manifiesta de manera uniforme. En algunos casos, los docentes limitaron su práctica a la exposición de contenidos y a la evaluación de la memorización, reproduciendo un modelo tradicional. Sin embargo, en otros escenarios, los profesores enriquecieron la magistralidad con dinámicas participativas propias, como el planteamiento de preguntas críticas a los estudiantes, o el debate y la reflexión grupal, dinámicas que permiten articular la transmisión de saberes con la construcción activa del conocimiento.

Además, la investigación evidenció la tendencia de algunos docentes a crear estilos propios, que no se ajustan de manera estricta a un único enfoque pedagógico, sino que responden a las exigencias del contexto y a la reflexión crítica sobre su práctica. Este tipo de innovación, que combina lo magistral con estrategias humanistas y críticas, refleja la capacidad de los profesores para evolucionar hacia formas híbridas que superan las limitaciones





de los modelos rígidos. En este sentido, los hallazgos refuerzan la idea de que incluso dentro de un estilo dominante pueden emerger prácticas innovadoras que transforman la experiencia de los estudiantes.

En general, los estudios respaldan una enseñanza universitaria reflexiva, participativa y contextualizada, a fin de preparar a los futuros estudiantes para interpretar y transformar su entorno. Por consiguiente, los resultados de Franco y Gutiérrez (2022) ponen de relieve que la innovación docente no surge únicamente de la adopción de metodologías nuevas, sino de la reelaboración creativa de las prácticas tradicionales, lo cual es esencial en la formación de licenciados capaces de enseñar desde una mirada crítica y significativa.

En definitiva, los resultados de los cuatro estudios revisados demuestran que los estilos de enseñanza cumplen un papel decisivo en la calidad de la formación universitaria y en la preparación de los futuros licenciados. La construcción de estilos personales, su impacto en el rendimiento académico, la percepción positiva derivada de la comunicación coloquial y la tendencia hacia la hibridación pedagógica reflejan que los estilos de enseñanza son una herramienta fundamental para responder a los desafíos actuales de la educación superior.

Síntesis comparativa de resultados

El análisis de las cuatro investigaciones permite identificar que, aunque cada una abordó los estilos de enseñanza desde perspectivas metodológicas distintas, todas coinciden en señalar su papel fundamental en la calidad de la formación universitaria y, de manera particular, en la preparación de licenciados.



Tabla 2. Categorías de análisis, autores y hallazgos principales

Categoría de análisis	Autores	Hallazgos principales
Creencias y experiencias docentes	Bailey y Flores (2021)	Los estilos se construyen a partir de creencias, trayectorias biográficas y experiencias profesionales. La enseñanza es un proceso creativo y situado.
Rendimiento académico y estilos de enseñanza	Adco et al. (2021)	Existe relación positiva entre estilos flexibles (humanos y críticos) y el rendimiento académico de los estudiantes.
Comunicación y coloquialidad en el aula	Checa y García (2022)	La comunicación coloquial y cercana genera mayor confianza, motivación y participación estudiantil.
Predominio e innovación del estilo magistral	Franco y Gutiérrez (2022)	Predomina el estilo magistral en ciencias sociales, aunque algunos docentes hibridan con enfoques críticos y crean estilos propios adaptados al contexto.

Nota. Elaboración propia.

Se observa que tres de los estudios trabajaron desde un enfoque cualitativo o interpretativo (Bailey y Flores, 2021; Checa y García, 2022; y, Franco y Gutiérrez, 2022), mientras que uno adoptó un enfoque cuantitativo (Adco et al., 2021). Esta diversidad metodológica posibilita una comprensión integral del fenómeno: los métodos cualitativos ofrecen profundidad y riqueza interpretativa sobre la experiencia docente y la percepción estudiantil, mientras que el análisis cuantitativo aporta evidencia estadística sobre la relación entre estilos de enseñanza y rendimiento académico.

En segundo lugar, los instrumentos empleados también reflejan pluralidad de aproximaciones: entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, grabaciones de clase, observación etnográfica y triangulación de categorías. Esta variedad confirma que los estilos de enseñanza son un objeto de estudio complejo que no puede ser reducido a una sola técnica, sino que requiere complementariedad metodológica para captar tanto la dimensión experiencial como la medición objetiva de su impacto.



En cuanto a los resultados específicos, se destacan cuatro hallazgos clave:

- La construcción personal del estilo docente a partir de creencias y experiencias (Bailey y Flores, 2021), evidencia la importancia de formar licenciados capaces de reflexionar sobre su identidad pedagógica.
- La relación positiva entre estilos flexibles y el rendimiento académico (Adco et al., 2021), demuestra cómo el acompañamiento humano y crítico incide directamente en los logros estudiantiles.
- La relevancia de la comunicación coloquial y accesible como base del estilo de enseñanza (Checa y García, 2022), subraya la necesidad de formar docentes con competencias comunicativas que favorezcan la confianza y la motivación.
- El predominio del estilo magistral en ciencias sociales, aunque con emergentes prácticas híbridas y críticas (Franco y Gutiérrez, 2022), evidencia tanto la persistencia de la tradición como la capacidad de innovación docente.

Finalmente, al poner en diálogo estos hallazgos, puede afirmarse que los estilos de enseñanza en la universidad no son categorías rígidas, sino configuraciones dinámicas que oscilan entre la tradición y la innovación. Aunque el estilo magistral aún prevalece, los enfoques humanos, críticos y participativos muestran mayor impacto positivo en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. La tendencia hacia la creación





de estilos propios aparece como un camino emergente que refuerza la idea de que la docencia universitaria es un espacio en permanente transformación.

La discusión de los resultados obtenidos en esta revisión documental permite contrastar las evidencias empíricas de las investigaciones recientes, tanto con sus propios planteamientos teóricos, como con otros referentes sobre los estilos de enseñanza. A partir de las categorías de análisis ya definidas: creencias y experiencias docentes, relación entre estilos de enseñanza y rendimiento académico, comunicación en el aula y predominio del estilo magistral, se realiza una confrontación crítica que busca, no solo identificar coincidencias y divergencias entre los autores, sino también interpretar las implicaciones de estos hallazgos para la formación de los licenciados.

Este ejercicio de comparación y contrastación permite comprender los estilos de enseñanza como una construcción dinámica, influida por factores personales, sociales y contextuales, cuya incidencia en la calidad de la educación universitaria es innegable.

Profundizando en el proceso de la revisión documental, las categorías de análisis surgen como ejes interpretativos que permiten organizar los hallazgos y establecer comparaciones entre los distintos estudios revisados. Estas categorías no son arbitrarias, sino que se derivan tanto de los objetivos de la investigación como de los temas recurrentes identificados en las fuentes. En este sentido, constituyen una herramienta metodológica que permite estructurar la discusión y la confrontación de autores, facilitando la interpretación crítica de los resultados.






Por consiguiente, cada categoría representa un aspecto esencial de los estilos de enseñanza en la formación de licenciados: las creencias y experiencias docentes, reflejan el trasfondo subjetivo que da forma a la identidad profesional; los estilos de enseñanza y su relación con el rendimiento académico, permiten valorar el impacto pedagógico en los estudiantes; la comunicación y coloquialidad en el aula, entendida como dimensión expresiva del estilo docente, se relaciona directamente con la motivación y participación; y el predominio e innovación del estilo magistral, evidencia tanto la persistencia de modelos tradicionales como la apertura hacia prácticas híbridas y contextuales. Estas categorías, al ser contrastadas con teorías y estudios previos, permiten, no solo identificar puntos de convergencia y divergencia, sino también proyectar implicaciones para la formación de futuros docentes universitarios capaces de construir nuevos estilos y enseñar con el suyo propio.

Creencias y experiencias docentes: Esta categoría se refiere a los factores subjetivos, biográficos y profesionales que influyen en la forma en que los docentes universitarios establecen su estilo de enseñanza. Incluye creencias pedagógicas y personales, experiencias de vida, trayectoria académica y práctica docente.

Además, analizar sus creencias y experiencias, permite interpretar cómo los profesores universitarios aprenden a enseñar y cómo la enseñanza se convierte en un proceso reflexivo y situado en contexto (Zabalza, 2009). Estas ideas refuerzan los hallazgos de Bailey y Flores (2021), quienes destacaron la importancia de la identidad docente y de la experiencia acumulada como elementos centrales para formar licenciados.





En efecto, las creencias y trayectorias vitales son determinantes en la construcción de los estilos de enseñanza. Este resultado coincide con lo planteado por otro autor clásico, Martínez (2010), quien sostiene que la docencia universitaria no puede entenderse únicamente como la transmisión de contenidos, sino como un proceso formativo que involucra la dimensión personal y reflexiva del docente.

Al comparar estos autores se observa una convergencia en la idea de que los estilos de enseñanza se nutren tanto de referentes teóricos como de la experiencia práctica, esto refuerza la noción de que los profesores aprenden a enseñar mientras enseñan. Algo que confirma que la formación de licenciados debe incluir espacios para la reflexión pedagógica y el desarrollo de la identidad docente, pues la enseñanza, no solo es aplicar técnicas, sino integrar vivencias y creencias en el quehacer educativo.

Estilos de enseñanza y rendimiento académico: Esta categoría aborda la relación directa entre las estrategias docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, entendiendo el rendimiento académico, no solo como calificaciones, sino también como aprendizajes significativos, motivación y competencias desarrolladas.

En este eje se comparan los hallazgos de Adco et al. (2021) y Orosco et al. (2023), quienes confirman que los estilos flexibles y humanos favorecen el desempeño. Además, cabe mencionar estudios como Arias y Carrasco (2019), que relacionan estilos de enseñanza con involucramiento docente. Esto sirve para contrastar si los resultados académicos están condicionados más por los métodos de enseñanza, es decir por el maestro, o por las características individuales de los estudiantes, lo cual





permite articular la exigencia académica con el acompañamiento humano.


Respecto a la relación entre estilos de enseñanza y desempeño académico, Adco et al. (2021) evidenciaron que estilos flexibles, centrados en lo humano y lo crítico, generan mejores resultados. Este hallazgo se corrobora con el estudio de Arias y Carrasco (2019), quienes encontraron que el involucramiento docente se incrementa cuando el estilo se orienta hacia la motivación y la interacción con los estudiantes.

Asimismo, Orosco et al. (2023) destacan que el rendimiento académico no depende solo de factores individuales del estudiante, sino que está condicionado por los estilos de enseñanza y las oportunidades de acompañamiento que ofrece el profesor. Esto establece una relación directa entre el estilo docente y la calidad del aprendizaje, lo que confirma lo señalado por Arias y Carrasco (2018), para quienes el involucramiento docente, entendido como el compromiso y la cercanía con los estudiantes, constituye un factor clave para explicar el desempeño académico

Por tanto, la convergencia de estos autores, explica que una buena enseñanza universitaria requiere combinar la exigencia académica con estrategias de apoyo que favorezcan la implicación estudiantil. Contrastar estos estudios sugiere que la formación de licenciados debe orientarse hacia estilos pedagógicos integrales, capaces de equilibrar el rigor conceptual con la dimensión motivacional y crítica del aprendizaje.

Comunicación y coloquialidad en el aula: Esta categoría hace referencia a las formas de interacción verbal y no verbal entre el profesor y sus estudiantes, entendidas como parte





constitutiva del estilo docente. Este aspecto, fundamental en la enseñanza, incluye el uso de un lenguaje accesible, cercano y adaptado, así como el modo en que el docente genera confianza y participación.

A partir de Checa y García (2022), la comunicación se interpreta como un factor central en la percepción del estilo docente. El presente análisis confronta este hallazgo con teorías como la de Pagès (2011) y con estudios como Ripoll (2021), que refuerzan la importancia de la interacción personal para el aprendizaje crítico. En este sentido, la comparación muestra que el estilo docente no se limita a técnicas, sino que se manifiesta también en el modo de comunicarse y establecer vínculos en el aula.

Por su parte, Checa y García (2022) aportaron evidencia sobre la importancia del registro comunicativo en la enseñanza universitaria, al demostrar que los estudiantes valoran positivamente a los docentes que se expresan con un lenguaje coloquial, accesible y comprensible. Este resultado se relaciona con lo planteado por Pagès (2011), quien subraya que enseñar implica no solo transmitir conocimientos, sino también crear un clima comunicativo que favorezca la reflexión crítica y el diálogo.

Asimismo, estudios como el de Ripoll (2021) refuerzan esta idea al señalar que la didáctica contemporánea se fundamenta en la interacción entre profesor y estudiante. Comparar estas perspectivas evidencia que la comunicación en el aula es una manifestación directa del estilo docente, siendo el modo de relacionarse con los estudiantes lo que determina la confianza, la motivación y la participación. Con ello, los futuros licenciados





deben comprender que el estilo de enseñanza no solo es un conjunto de estrategias metodológicas, sino un modo de ser y comunicarse en el aula.


Predominio e innovación del estilo magistral: Por último, esta categoría trata del peso histórico y actual del estilo magistral en la enseñanza universitaria. En consecuencia, los resultados de Franco y Gutiérrez (2022) constatan que el estilo magistral, centrado en la transmisión de contenidos, tiene una tendencia hacia su transformación o hibridación con otros enfoques (crítico, participativo, humano), sigue siendo predominante en ciencias sociales.

Por otra parte, Reyes y Solís (2022) y Grasha (2010), señalan la necesidad de innovar y combinar estilos. Esto demuestra que, aunque la enseñanza universitaria mantiene tradiciones fuertes, se abren espacios hacia la innovación pedagógica y para la formación de licenciados en la construcción de estilos híbridos y contextualizados.

En este sentido, según Franco y Gutiérrez (2022), en la enseñanza de las ciencias sociales predomina el estilo magistral, aunque algunos docentes lo combinan con prácticas críticas innovadoras y participativas, reiterando lo señalado por Grasha (2010), quien reconoce el papel histórico del estilo magistral, pero advierte de la necesidad de integrar con otros enfoques para responder a los retos actuales.

En consecuencia, según Reyes y Solís (2022), las investigaciones recientes revelan una tendencia hacia la hibridación de estilos, lo que indica que la enseñanza universitaria






se encuentra en un proceso de transición. Terrádez (2007) ya había advertido que los estilos de enseñanza, al igual que los de aprendizaje, son dinámicos y deben adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del contexto.

La interpretación de estos resultados sugiere que, si bien la exposición magistral sigue siendo dominante en la universidad, se abre paso un modelo híbrido donde se combinan la transmisión de contenidos con estrategias críticas, participativas y humanas. Para la formación de licenciados, esta conclusión es especialmente relevante, ya que subraya la necesidad de preparar docentes capaces de innovar sin perder de vista las tradiciones pedagógicas que aún perviven en la educación superior.

Para sintetizar, la siguiente tabla expone las cuatro categorías de análisis empleadas en la investigación, que funcionan como ejes de articulación entre los resultados obtenidos y la discusión posterior. Cada categoría no solo delimita un aspecto específico de los estilos de enseñanza, sino que además orienta la manera en que se interpretan y confrontan los aportes de los diferentes autores.

Tabla 3 Categorías de análisis y su relación con la discusión

Categoría	Definición	Relación con la discusión	Autores clave
Creencias y experiencias docentes	Factores subjetivos, biográficos y profesionales que influyen en la construcción del estilo de enseñanza (creencias, trayectoria, práctica).	Permite interpretar cómo los profesores universitarios aprenden a enseñar y configuran su identidad docente a partir de la experiencia.	Bailey y Flores (2021) Zabalza (2009). Martínez (2010)




Estilos de enseñanza y rendimiento académico	Relación entre estrategias docentes y resultados de aprendizaje (calificaciones, aprendizajes significativos, motivación, competencias).	Facilita la comparación entre estilos flexibles y humanos que favorecen el aprendizaje frente a enfoques más rígidos.	Adco et al. (2021) Arias y Carrasco (2018) Orosco et al. (2023)
Comunicación y coloquialidad en el aula	Formas de interacción verbal y no verbal del docente con los estudiantes (lenguaje accesible, confianza, participación).	Evidencia que el estilo docente se manifiesta también en la comunicación y la construcción de vínculos.	Checa y García (2022) Pagès (2011) Ripoll (2021)
Predominio e innovación del estilo magistral	Persistencia del estilo centrado en la transmisión de contenidos, combinado con tendencias innovadoras (participativas, críticas, humanas).	Permite contrastar la continuidad de prácticas tradicionales con la necesidad de innovar hacia estilos híbridos y contextuales.	Franco y Gutiérrez (2022) Reyes y Solís (2021) Grasha (2010)

Nota. Elaboración propia.

Retomando, la categoría de creencias y experiencias docentes resalta la dimensión subjetiva y biográfica del profesorado universitario, que influye directamente en la forma en que los docentes configuran su estilo de enseñanza. Como plantean Bailey y Flores (2021), el aprendizaje de la docencia universitaria no se reduce a técnicas, sino que integra experiencias de vida, trayectorias académicas y reflexiones profesionales. Este criterio permite subrayar la relevancia de la identidad docente en la construcción de los estilos propios.

En segundo lugar, la categoría de estilos de enseñanza y rendimiento académico analiza cómo las decisiones pedagógicas





de los docentes inciden en el desempeño estudiantil. Los hallazgos de Adco et al. (2021) y de los otros referenciados muestran que los estilos flexibles, humanos y críticos generan un aprendizaje más significativo que los centrados únicamente en la transmisión de contenidos. Este criterio cobra relevancia en la discusión, pues contrasta el rendimiento, tanto con la metodología del docente, como con las características propias de los estudiantes.

La tercera categoría, denominada comunicación y coloquialidad en el aula, extiende la comprensión del estilo docente al incluir los diferentes tipos de comunicación verbal y no verbal que pueden darse normalmente entre el profesor sus estudiantes. Los aportes de Checa y García (2022) revelan que la comunicación accesible y cercana es clave para la percepción positiva del docente.

Cabe destacar que, esta categoría permite relacionar la dimensión comunicativa de los maestros, con la generación de motivación y confianza en los estudiantes, reforzando la idea de que los estilos de enseñanza no se limitan a técnicas didácticas o pedagógicas, sino que abarcan la construcción de vínculos dentro y fuera del aula.

Finalmente, la categoría de predominio e innovación del estilo magistral evidencia la tensión entre tradición e innovación en la educación superior. Franco y Gutiérrez (2022) demuestran que, aunque el estilo magistral sigue teniendo un peso significativo, algunos docentes lo combinan con enfoques participativos y críticos, creando estilos híbridos. Esta categoría permite confrontar la persistencia de modelos tradicionales con la necesidad de innovar y contextualizar la enseñanza universitaria.





En definitiva, esta discusión evidencia que los estilos de enseñanza son determinantes para explicar el rendimiento académico, la motivación y la percepción de los estudiantes universitarios, así como para la configuración de la identidad docente. Se confirma que las creencias y experiencias de los profesores influyen directamente en la manera como conciben y ejecutan su práctica, lo que refuerza la necesidad de promover procesos reflexivos en su formación.

Además, se constata que los estilos de enseñanza flexibles, que integran la exigencia académica con el acompañamiento humano y crítico, son los que producen mejores resultados en términos de aprendizaje significativo. La comunicación, entendida como parte constitutiva del estilo docente, aparece como un factor clave para fomentar confianza y participación en el aula.

Por último, aunque el estilo magistral mantiene un peso importante en la educación superior, se aprecia una tendencia hacia la innovación y la hibridación de enfoques, lo que plantea a los futuros licenciados el desafío de integrar lo mejor de las tradiciones pedagógicas con estrategias más participativas y críticas. Así, los hallazgos revisados ponen de relieve que la calidad de la enseñanza universitaria depende en gran medida de la capacidad de los docentes para construir estilos propios, adaptados a las demandas de su contexto y a las necesidades de sus estudiantes.





CONCLUSIONES

El presente análisis documental permite afirmar que los estilos de enseñanza constituyen un componente esencial en la formación de licenciados, pues definen la manera en que los futuros docentes conciben, estructuran y comunican el conocimiento. Los hallazgos evidencian que la enseñanza universitaria se configura como un proceso dinámico e interpretativo, donde el estilo docente no solo depende de la aplicación de métodos pedagógicos, sino también de las experiencias significativas, las creencias y las reflexiones personales que cada profesor desarrolla a lo largo de su trayectoria profesional. En consecuencia, cabe señalar que la formación inicial del profesorado debe incluir espacios óptimos que fortalezcan la identidad docente y promuevan la autorreflexión sobre el propio modo de enseñar.

Asimismo, esta revisión mostró una relación directa entre estilos de enseñanza flexibles y humanos, con el rendimiento académico de los estudiantes. Investigaciones como Adco et al. (2021), Arias y Carrasco (2018) y Orosco et al. (2023) evidencian que los estilos que integran exigencia académica con acompañamiento afectivo generan mayor motivación, participación y aprendizaje significativo, lo que sugiere que el estilo del docente es un factor decisivo en la calidad educativa universitaria, por lo que las instituciones formadoras deben propiciar estrategias que fortalezcan las competencias pedagógicas, comunicativas y emocionales del profesorado en formación.

Por tanto, el presente estudio confirma que la comunicación en el aula es una dimensión expresiva y relacional del estilo docente, desempeñando un rol determinante en el ambiente





educativo. Las evidencias de Checa y García (2022), junto a los aportes teóricos de Pagès (2011) y Ripoll (2021), indican que una comunicación cercana, coloquial y accesible favorece el vínculo docente–estudiante y potencia la disposición hacia un aprendizaje más significativo. De manera que, formar licenciados también implica desarrollar y gestionar habilidades comunicativas que fortalezcan la confianza, la empatía y la comprensión entre los protagonistas del proceso educativo.

Además, el estilo magistral continúa siendo una constante en la enseñanza universitaria, especialmente en áreas como las ciencias sociales (Franco y Gutiérrez, 2022). No obstante, se observa una tendencia hacia su transformación mediante la incorporación de prácticas híbridas y participativas que conjugan la exposición tradicional con metodologías activas. Esta hibridación pedagógica representa una oportunidad para renovar las prácticas docentes sin perder el valor del conocimiento estructurado, promoviendo una enseñanza más crítica, reflexiva y contextualizada.

En síntesis, este estudio reafirma que los estilos de enseñanza no son fijos, sino construcciones dinámicas influenciadas por la experiencia, la comunicación y la reflexión pedagógica. Por consiguiente, la docencia universitaria requiere de una formación integral que permita a los futuros licenciados desarrollar su propio estilo, capaz de equilibrar la rigurosidad académica con la sensibilidad humana, respondiendo a los desafíos actuales de la educación superior.





RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos, se recomienda que los programas de formación docente en educación superior fortalezcan espacios curriculares y extracurriculares orientados al autoconocimiento y reflexión pedagógica. Comprender el propio estilo de enseñanza, reconocer sus fortalezas y limitaciones, y analizar cómo este influye en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, constituye una condición esencial para mejorar la práctica educativa. Los talleres de reflexión docente, la observación de clases y los procesos de retroalimentación entre pares son estrategias que pueden favorecer la construcción de un estilo personal y flexible.

Por tanto, se sugiere que las universidades incluyan indicadores sobre los estilos de enseñanza dentro de sus sistemas de evaluación docente, a fin de garantizar la coherencia entre los enfoques pedagógicos institucionales y sus prácticas. Incorporar instrumentos diagnósticos que permitan identificar los estilos predominantes de los profesores contribuiría no solo a la autoevaluación, sino también al diseño de planes de mejora continua ajustados a las necesidades formativas de docentes y estudiantes.

En este sentido, se debe fomentar espacios de diálogo y colaboración entre profesores de diferentes facultades, donde se compartan experiencias, estrategias didácticas y recursos tecnológicos. Esto para fortalecer la construcción colectiva del conocimiento pedagógico y permitir la transferencia de buenas prácticas entre áreas del saber, potenciando así la innovación en la enseñanza universitaria.




Además, se sugiere la creación de programas de tutoría o mentoría entre profesores experimentados y docentes novatos, con el propósito de favorecer la adaptación y consolidación de estilos de enseñanza reflexivos y efectivos. Este acompañamiento puede desarrollarse mediante la observación de clases, el intercambio de materiales y la discusión conjunta de problemáticas pedagógicas.

De igual forma, se propone que las instituciones universitarias promuevan la formación permanente del profesorado en cuanto a su innovación metodológica y la diversificación de los estilos de enseñanza. La actualización pedagógica debe incluir el uso de tecnologías educativas, metodologías activas y estrategias que potencien la participación estudiantil, de modo que los docentes puedan integrar de forma equilibrada la transmisión de saberes con el acompañamiento crítico y humano.

En línea con lo anterior, se insiste en que los futuros licenciados desarrollen competencias comunicativas y socioemocionales dentro de su perfil profesional. Ya que la comunicación en el aula no solo es un medio de transmisión de contenidos, sino un espacio de diálogo, comprensión y motivación. Así, fortalecer la escucha activa, la empatía y la claridad expresiva permite construir relaciones pedagógicas más efectivas y humanas, generando entornos de aprendizaje más inclusivos y colaborativos.

En síntesis, se recomienda que las políticas y los proyectos educativos institucionales de las facultades de educación incentiven la investigación pedagógica sobre estilos de enseñanza y comunicación efectiva, de manera que los estudiantes en formación y los docentes en ejercicio puedan generar





conocimiento situado sobre sus propias prácticas. La creación de semilleros, grupos de innovación y proyectos colaborativos entre docentes y estudiantes constituye una vía efectiva para fortalecer la reflexión sobre la enseñanza universitaria.

Particularmente, se sugiere continuar ampliando las investigaciones en torno a la transformación del estilo magistral en la educación superior, considerando la posibilidad de integrar enfoques híbridos que combinen el valor de la exposición estructurada con la participación activa y el aprendizaje significativo del estudiante. Este tipo de investigaciones contribuirán a delinear nuevos horizontes pedagógicos que respondan a las exigencias del contexto actual, caracterizado por la diversidad, la tecnología y la necesidad de aprendizajes críticos y contextualizados.

Finalmente, se recomienda incluir la voz de los estudiantes como parte esencial de los procesos de reflexión pedagógica. Instrumentos como encuestas cualitativas, entrevistas grupales o diarios reflexivos permiten conocer cómo perciben los alumnos los estilos de enseñanza de sus profesores. Esta retroalimentación puede ser una herramienta valiosa para ajustar prácticas, fortalecer la motivación y consolidar un modelo educativo centrado en el aprendizaje y la participación activa del estudiante.

REFERENCIAS

Adco, H., Alanoca, R., Lagos, R., Puño, G., Yana, M. y Yana, N. (2021). Estilos de enseñanza y desempeños académicos en educación universitaria. *Revista Innova Educación*, 3(4). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8152445>



Arias, W. y Carrasco, A. (2018). Estilos de enseñanza e involucramiento en el trabajo en docentes de una universidad privada de Arequipa (Perú). *Avances en Psicología*, 26(1), 41-56. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/1126>


Bailey, J. y Flores, M. (2021). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. *Revista complutense de educación*, 33(1). <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/73717/4564456559479>

Checa, I. y García, J. (2022). Coloquialidad en el aula y percepción del estilo de enseñanza del docente universitario: varios estudios de caso. *Oralia: análisis del discurso oral*, 25(1). <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ORALIA/article/view/8386>

Cuéllar, L., Muñoz, E. y Pedraza, A. (2018). Estilos de enseñanza y desarrollo de competencias investigativas en educación superior. *Inclusión y Desarrollo*, 5(2), 83-100. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/1797/1698>

Franco, C. y Gutiérrez, M. (2022). *Prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de profesores universitarios que forman licenciados en educación*. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/10528>





Gallegos, D. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. <https://asesoriaiesen2009.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/08/07-los-estilos-de-aprendizaje.pdf>

Gayle, G. (1994). *A New Paradigm for heuristic research in teaching styles*. *Religious Education*. <https://scispace.com/papers/a-new-paradigm-for-heuristic-research-in-teaching-styles-1dx44yqv3>


Grasha, A. (2010). *A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator*. <https://www.montana.edu/gradschool/documents/A-Matter-of-Style-Grashab.pdf>

Huang, C. y Zheng, Q. (2022). How teaching styles influences learning effectiveness through learning motivation. *International Journal of research in Business and Social Science*. <https://www.ssbfnct.com/ojs/index.php/ijrbs/article/view/1933>

Martínez, I., Renés, P. y Martínez, P. (2019). Los estilos de aprendizaje y de enseñanza: análisis y diagnóstico en educación superior de centro internacional de estudios superiores del español, CIESE-Comillas (España). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(24), 28-41. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1317/2729>

Martínez, P. (2010). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación. *Revista estilos de aprendizaje* 3(2). <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/download/858/1546/1576>





Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. First online edition, 2008. https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2025). *Cumbre Mundial de la UNÉSCO sobre docentes*. <https://www.unesco.org/es/articulos/cumbre-mundial-de-la-unesco-sobre-docentes-los-lideres-se-comprometen-reinventar-y-apoyar-la-0>


Orosco, E., Orosco, O., Salguero, G., y Vega, C. (2023). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de una universidad nacional peruana. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación Horizontes*, 7(31). <https://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664717001/4664717001.pdf>

Pagès, J. (2011). [¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3843517](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3843517)

Reyes, G. y Solis, B. (2021). Estilo de enseñanza en el nivel superior: una revisión de la literatura científica. *Polo del Conocimiento*, 6(3). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2467/5121>

Ripoll, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Revista TELOS* 23(2). <https://www.redalyc.org/journal/993/99366775006/99366775006.pdf>





Terrádez, M. (2007) *Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4904031>

Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80. <https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>





El presente artículo aporta una revisión sistemática sobre la posible influencia positiva de la danza, el baile urbano en el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales. La revisión fue realizada entre marzo y abril de 2024, incluyendo las siguientes bases de datos: Google Académico, Dialnet, Scielo y Redalyc. Sobre una base inicial de 32 artículos que correspondían con los criterios de inclusión y exclusión de este trabajo, de los cuales se fueron depurando y se tomaron 6 por su estrecha relación con la danza, el baile urbano y el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales, reconociendo la expresión corporal como elemento que dinamiza las capacidades para comunicar emociones y desarrollar identidad artística. A pesar de las posibles limitaciones de los estudios presentados en esta revisión basados en la poca exploración de la temática, no obstante, el área del cual trata este artículo requiere un mayor número de estudios por su poca exploración.





EL PODER Y ESENCIA DE LA COMUNICACIÓN CORPORAL

Bertulfo Herrera Quiceno

bertulfoherrera@iemfsbello.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4716-9770>

Richard Enrique Anaya Viaña

richardeav@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6773-9841>


INTRODUCCIÓN

En la última década, ha surgido un creciente interés en el papel que desempeña la danza y el baile urbano en el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales de las personas. La investigación en este campo ha revelado el potencial transformador de estas prácticas artísticas en el desarrollo personal y social, destacando su capacidad para

mejorar la inteligencia emocional, la autoestima y la interacción social. En este contexto, surge la necesidad de profundizar en esta área y explorar de manera más detallada los mecanismos mediante los cuales la danza y el baile urbano pueden influir en el bienestar emocional y social de las personas.

Desde esta perspectiva la danza y el baile urbano son formas de arte que permiten al cuerpo mostrar la pasión del alma. Como expresión inherente del ser humano, la danza se convierte en un





idioma atrayente que ofrece elementos al individuo en diversos aspectos: social, cognitivo, afectivo e individual (Murcia & Jaramillo, 2000, p. 186; Jaramillo Franco et al., 2011). Desde este punto de vista podríamos preguntarnos ¿Cómo la danza y el baile urbano puede contribuir en el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales del individuo?

El objetivo de este artículo es realizar una revisión sistemática sobre la literatura científica publicada sobre la danza, el baile urbano y su relación con el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales, para tener una comprensión más profunda de los efectos de la danza y el baile urbano en el fortalecimiento de las

capacidades socioemocionales, identificando los mecanismos subyacentes y explorando las implicaciones prácticas de estos hallazgos.

MÉTODO

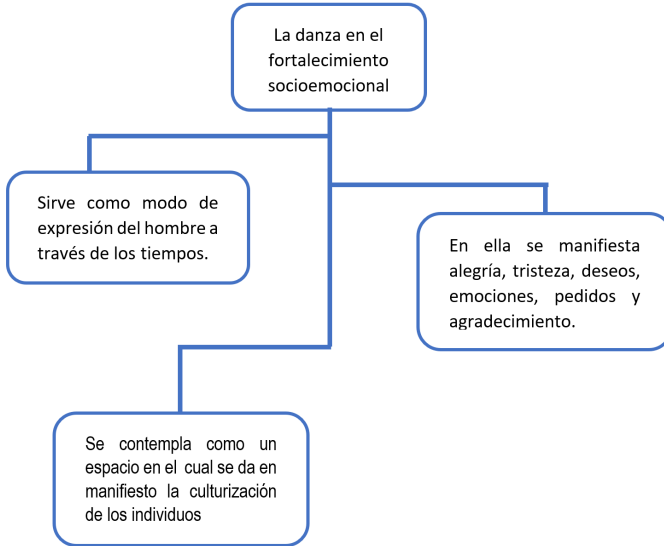
La revisión sistemática abordada fue realizada entre marzo y abril de 2024, basada en una metodología rigurosa que permitió la localización y selección de los artículos seleccionados para su evaluación crítica, se incluyó solo las bases de datos o unidades de estudio aquella que contendrían mayor producción científica como: Google Académico, Dialnet, Scielo y Redalyc.

En cuanto a los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron aquellos artículos de no más de 10 años de haber sido publicados, también se excluyeron antecedentes que no




aportaran sustento a la teoría, además de los procedimientos utilizados listados a continuación: 1) Rastreo en las bases de datos relacionados con los términos de búsqueda. 2) Escogencia de los artículos teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión, llamados parámetros de elegibilidad. 3) Lectura y clasificación de artículos por su resumen o abstract.

Los términos de búsqueda fueron: Danza, Baile Urbano, socioemocional, capacidades. En el proceso de búsqueda fueron apareciendo estilos de bailes urbanos como la salsa, salsa choque, cumbia, merengue, champeta, vallenato etc.



RESULTADOS

A continuación, se muestra el análisis (ver tabla 1) que se ha realizado, en el cual se sistematizan los estudios que profundizan la danza, el baile urbano en el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales, para permitir una comprensión



clara con respecto a las 6 investigaciones que abordan el tema la danza, el baile urbano en el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales según los autores, interpretando los resultados determinando la validez externa del estudio,

La revisión sistemática consignada de la literatura revela una convergencia de hallazgos que destacan el potencial significativo de la danza y el baile urbano en el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales de las personas.

Los estudios revisados ofrecen una visión integral de cómo estas prácticas artísticas pueden influir en el bienestar emocional y social, así como en el desarrollo personal de los individuos.

Tabla 1 *Postura de autores sobre la danza, el baile urbano en el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales.*

AUTOR	AÑO	ANALISIS
Murcia & Jaramillo	2000	La danza no se agota en el hacer, pues es preciso sentir, ser, saber y comunicar. Mientras que ésta pertenece a la expresión de la corporeidad; el baile, por el contrario, es un medio para experimentar esa corporeidad.
Jaramillo & Franco	2011	El reconocimiento de la influencia de la práctica de la danza en los proyectos de vida de los jóvenes que integran la fundación. Dicha influencia, entendida como el efecto que producen las experiencias significativas en el ser humano y que pueden servir para el fin de construir y modificar sus comportamientos.
Karkou y Sanderson	2006	Se basa en la idea de relación entre la mente y el cuerpo, pues el movimiento provee evidencia de un proceso inconsciente a través de símbolos y metáforas, los cuales reflejan aspectos de la personalidad.
Cross	2012	Aplicación de un meta-análisis que confirma los efectos positivos de la danza en el bienestar emocional y social.
Fructuoso y Gómez	2001	El baile es una actividad expresiva, lo cual conlleva una socialización y un medio de relacionarse muy bueno, ya sea a nivel interpersonal.
Torres	2009	¿De qué manera y por qué el Hip Hop puede ayudar a la rehabilitación de jóvenes que padecen de problemas sociales como la adicción a sustancias psicoactivas y comportamientos de violencia?






De la sistematización teórica consignada se puede apreciar la perspectiva de los autores así: En primer lugar, los hallazgos de Murcia y Jaramillo (2000) resaltan el carácter expresivo y terapéutico de la danza, describiéndola como una forma de arte que permite al individuo comunicar sus emociones y sentimientos a través del movimiento corporal. Este aspecto se refleja en varios estudios revisados, que evidencian cómo la participación en actividades de danza puede proporcionar a las personas un medio efectivo para expresar y procesar sus emociones de manera no verbal.

Asimismo, la investigación de Jaramillo Franco et al. (2011) enfatiza la importancia de la danza como herramienta de comunicación y expresión emocional. Los estudios revisados sugieren que la danza ofrece un lenguaje universal que facilita la conexión emocional entre individuos y promueve la empatía y la comprensión interpersonal. Esta capacidad de la danza para fomentar la comunicación y el entendimiento mutuo se considera un elemento clave en el fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales de las personas.

Por otro lado, Karkou y Sanderson (2006) señalan el potencial terapéutico de la danza en el tratamiento de problemas de salud mental. Los estudios revisados indican que la danza terapéutica puede ser eficaz en la reducción del estrés, la ansiedad y la depresión, así como en la mejora del bienestar emocional y la autoestima. Este aspecto resalta el papel fundamental de la danza como una forma de intervención psicosocial que puede contribuir significativamente al fortalecimiento de las capacidades socioemocionales de las personas.





Además, Cross et al. (2012) realizan un meta-análisis que confirma los efectos positivos de la danza en el bienestar emocional y social. Los resultados de los estudios revisados sugieren que la participación en actividades de danza está asociada con una mejora significativa en la autoestima, la confianza en uno mismo y la satisfacción con la vida. Estos hallazgos respaldan la idea de que la danza puede ser una herramienta poderosa para promover el desarrollo personal y social de los individuos.

De otra forma Fructuoso y Gómez (2001) indica que el baile es una actividad expresiva, lo cual conlleva una socialización y un medio de relacionarse muy bueno, ya sea a nivel interpersonal (con la gente con la que bailas, o con el público al exponer un baile) o intrapersonal (contigo mismo a la hora de realizar movimientos e indagar sobre tu cuerpo).

Por último, torres (2009) indica que el baile urbano puede ser un instrumento de transformación para que los jóvenes puedan superar todos los conflictos que se presenten dentro del entorno social como (Drogadicción, Pelea entre pandillas, Hurto, etc.).

DISCUSIÓN

La revisión sistemática de la literatura proporciona una visión comprehensiva de los beneficios de la danza y el baile urbano en el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales de las personas. A partir de los hallazgos de diversos estudios revisados, se pueden extraer varias posturas importantes que destacan la relevancia de estas prácticas artísticas en el bienestar emocional y social de los individuos.





En primer lugar, se confirma la afirmación de Murcia y Jaramillo (2000) sobre el carácter expresivo y terapéutico de la danza. Los estudios revisados evidencian que la danza ofrece a las personas un medio efectivo para expresar y procesar sus emociones, lo que puede contribuir a una mayor conciencia emocional y a una mejor gestión de los estados afectivos. Esta capacidad de la danza para servir como una forma de autoexpresión y liberación emocional es fundamental en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales.

Asimismo, Jaramillo Franco et al. (2011) destaca el potencial de la danza como herramienta de comunicación y conexión interpersonal. Los estudios revisados sugieren que la participación en actividades de danza puede facilitar la interacción social, promover la empatía y fortalecer los vínculos entre individuos. Esta dimensión relacional de la danza es crucial en el desarrollo de habilidades sociales, como la capacidad para establecer relaciones significativas y trabajar en equipo.

Por otro lado, Karkou y Sanderson (2006) subrayan el papel terapéutico de la danza en el tratamiento de problemas de salud mental. Los estudios revisados indican que la danza terapéutica puede ser eficaz en el alivio del estrés, la ansiedad y la depresión, así como en la mejora del bienestar emocional y la autoestima. Esta evidencia respalda la idea de que la danza puede ser utilizada como una herramienta de intervención psicosocial que contribuye al bienestar emocional y la salud mental de las personas.

Además, el meta-análisis realizado por Cross (2012). Confirma los efectos positivos que la danza genera en el bienestar emocional y social del individuo, los conceptos emitidos por los





autores sugieren que la participación en las actividades de la danza está estrechamente relacionada con una mayor autoestima, confianza y satisfacción con la vida por parte de quienes toman como hábito de vida la práctica de esta actividad que a su vez promueve el desarrollo personal, y el bienestar emocional.

Realizando un análisis con base en lo expuesto por los anteriores autores se evidencia un sin número de beneficios de la danza y el baile urbano desde el campo de lo socioemocional se fortalece las habilidades sociales, la adaptabilidad, mejoran los buenos hábitos, mejora el estado de ánimo del practicante, mejora la autoestima, la mejora en la funcionalidad física, la estimulación cognitiva que dan respuesta contundente a la pregunta base de este artículo. Esta sensibilización mostró la importancia del cuerpo como un instrumento de comunicación cuya expresión dancística es el lenguaje por el cual se puede expresar todo aquello que siente, piensa y desea, lo que se evidenció cuando se baila.

CONCLUSIONES

En la revisión sistemática sobre la literatura abordada en cuanto la danza, el baile urbano y su relación con el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales, se señalan diversos autores que tratan esta temática, teniendo estos aportes sustancial importancia para el fortalecimiento de capacidades socioemocionales desde la danza y el baile urbano.

Un autor relevante en la literatura sobre la danza, el baile urbano y su relación con el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales es Murcia y Jaramillo (2000) que destacan que






la danza es una forma de arte que permite al individuo expresar sus emociones y sentimientos a través del movimiento corporal. Según estos autores, la danza no solo es una actividad física, sino también una experiencia emocional y espiritual que puede tener un impacto profundo en el bienestar emocional de las personas. Esta perspectiva nos ayuda a comprender cómo la práctica de la danza puede ser una herramienta efectiva para fortalecer las capacidades socioemocionales.

Otro autor relevante Jaramillo Franco y sus colegas (2011) resaltan la importancia de la danza como un medio de comunicación y expresión que va más allá de las palabras. Según estos autores, la danza ofrece un lenguaje universal que permite a las personas conectarse entre sí y expresar sus emociones de una manera auténtica y significativa

Además, Karkou y Sanderson (2006) señalan que la danza terapéutica ha demostrado ser efectiva en el tratamiento de una variedad de problemas de salud mental, incluyendo la depresión, la ansiedad y el estrés postraumático. Estos autores sugieren que la danza puede proporcionar un espacio seguro y terapéutico donde las personas pueden explorar y procesar sus emociones de manera no verbal, lo que puede llevar a una mayor comprensión y aceptación de uno mismo.

Fructuoso y Gómez, 2001, indica que la danza contribuye al desarrollo físico de la persona e incide positivamente en su salud y calidad de vida. Por un lado, contribuye al desarrollo físico de la persona a través de una serie de factores, tales como: la adquisición y el desarrollo de habilidades y destrezas básicas; la adquisición y el desarrollo de tareas motrices específicas; el desarrollo de la coordinación y de habilidades perceptivo-motoras y el conocimiento y control corporal





Cross et al. (2012) subraya que, de acuerdo a sus hallazgos, la participación en actividades de danza, están asociadas con una mejora significativa en la autoestima, la confianza en sí mismo y la satisfacción con la vida. Todo lo anterior respalda la idea, que la danza puede ser una herramienta poderosa para fortalecer las capacidades socioemocionales y promover un mayor bienestar en la población en general.

Concluimos que esta revisión sistemática respalda la idea que la danza y el baile son herramientas efectivas para el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales de las personas, ya que la expresión emocional es una forma de comunicación interpersonal, convirtiéndose en una terapia y bienestar emocional, como aspectos claves emergentes de los estudios revisados.

En cuanto a los efectos positivos de la danza, el baile urbano y su relación con el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales se destaca que la danza y el baile ayudan a la conexión consigo mismo, a establecer una conexión con los demás, mejorar sustancialmente el estado de ánimo, además de mejorar la autoestima y la seguridad en sí mismo, aumentar la inteligencia y previene el envejecimiento cerebral.

A pesar de los resultados abordados en esta revisión sistemática, se hace necesario profundizar en el tema abordado, buscando de esta forma suplir las limitaciones permitiendo de esta forma Profundizar debilidades encontradas sobre el objeto de estudio, por lo cual sería recomendable analizar de forma más detallada el tema abordado en futuros estudios.






Referencias

- Batson, G., & Brady, C. (2019). The impact of dance movement therapy on affect: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10, 318.
- Chandra, G., & Pandey, M. K. (2017). The impact of dance movement therapy on mental health: A systematic review. *Asian Journal of Psychiatry*, 25, 38-46.
- Cross, T. L., [Otros autores que participaron], & [Apellido de otro autor]. (2012). The effects of dance on emotional well-being: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 20(3), 345-362.
- Jaramillo Franco, L., [Otros autores que participaron], & [Apellido de otro autor]. (2011). La danza como herramienta de comunicación y expresión emocional. *Revista Internacional de Danza y Educación*, 3(2), 67-78.
- Karkou, V., & Sanderson, P. (2006). *Dance movement therapy: A creative psychotherapeutic approach*. Sage.
- Lutz, A., & Hackney, M. E. (2019). The effects of dance on depressive symptoms, quality of life, and function in adults with depression: A systematic review and meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 66, 101605.





Murcia, L., & Jaramillo, L. (2000). La danza y sus efectos en el desarrollo del ser humano. *Revista Pensamiento Actual*, 5(8), 183-194.

Payne, H., & Warburton, E. (2019). The effects of dance on depression: A systematic review and meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 63, 163-169.

Van Daele, T., Hermans, D., Van Audenhove, C., & Van den Bergh, O. (2012). Stress reduction through psychoeducation: A meta-analytic review. *Health Education & Behavior*, 39(4), 474-485.





Este estudio, titulado “Cerrando la brecha: el PTA/FI 3.0 como estrategia para una formación integral en la educación pública colombiana”, busca ir más allá de la educación tradicional para lograr una formación integral en Colombia. Su propósito es analizar los desafíos en la implementación de la Educación CRESE y los Centros de Interés. A través de una revisión detallada, los resultados mostraron limitaciones como la falta de articulación con el PFI y el PEI, así como la necesidad de reforzar temas de antirracismo y cambio climático. Las conclusiones identifican la necesidad de futuros estudios sobre el impacto de estas iniciativas, modelos curriculares más efectivos y estrategias basadas en evidencia para fortalecer el aprendizaje significativo.





CERRANDO LA BRECHA: EL PTA/FI 3.0 COMO ESTRATEGIA PARA UNA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA COLOMBIANA

Astrid Mabel Nieto Mancilla

Profeastrid2014@gmail.com

astridnima@unisabana.edu.co

<https://orcid.org/00090005-9984-3140>


Introducción

La formación integral de los estudiantes, implica atender aspectos cognitivos, socioemocionales, éticos, ciudadanos y físicos, lo cual va más allá de lo académico; en la actualidad se evidencia la importancia de educar para la vida, educar personas que sean capaces de enfrentar la sociedad actual y por ende la sociedad del futuro, personas creativas, críticas, competentes y calificadas para resolver problemas a nivel personal, social y profesional.

La implementación del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA/FI 3.0) tiene importante significado en estos aspectos para las instituciones educativas de Colombia. Busca dejar atrás la visión tradicional e ir más allá del desarrollo académico con el fin de atender el aprendizaje actual de los estudiantes.

Promueve nuevas prácticas en el aula acogiendo patrones y estrategias pedagógicas didácticas que ubican como centro al estudiante y le permite desarrollar sus capacidades; así mismo, estimula el uso de diversos recursos educativos, que incluyen las





TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) con el propósito de potenciar el proceso de enseñanza - aprendizaje y hacerlo más atractivo y significativo para los estudiantes.

Explora la adaptabilidad de las prácticas pedagógicas en diferentes contextos partiendo de las necesidades que presentan los estudiantes y, por ende, las instituciones educativas.

PTA/FI 3.0 favorece la participación activa de la comunidad educativa en general con la intención de llevar a cabo un proceso educativo que apoye el trabajo colaborativo entre docentes, el intercambio de experiencias y la construcción conjunta de estrategias que mejoren la calidad educativa, al generar un clima escolar adecuado, positivo, inclusivo y seguro, se favorece la formación integral y la intervención de la comunidad.

Este estudio busca responder a desafíos del sistema educativo a partir del programa PTA/FI 3.0, teniendo en cuenta las grietas existentes en el aprendizaje actual, procurando mejorar la calidad y la importancia de la formación más relevante. Su articulación con los estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares establecidos por el ministerio de educación, son clave para el proceso.

El programa PTA/FI 3.0 aporta considerablemente a la reducción de las grietas de aprendizaje presentadas actualmente por los estudiantes de las instituciones educativas, enfocándose en la formación integral desde prácticas pedagógicas novedosas, a partir de las cuales pretende una educación inclusiva y equitativa para ellos.





Finalmente, la implementación de este programa aspira la mejora de los resultados académicos, el desarrollo integral de los estudiantes sorprendiendo positivamente en la calidad de la educación pública en Colombia. Es determinante, destacar que la implementación adecuada del PTA/FI 3.0, con el compromiso y la participación de todos los actores involucrados, es fundamental para que se materialicen estos beneficios y se logre el impacto deseado en la formación de los estudiantes colombianos.

Hilos Teóricos del PTA/FI 3.0.

La educación actualmente enfrenta desafíos significativos que limitan su capacidad para cumplir con su propósito fundamental: proporcionar una formación integral que abarque no solo el desarrollo académico de los estudiantes, sino también el fortalecimiento de sus competencias emocionales, sociales y éticas; lo cual pone de manifiesto la necesidad de redefinir estrategias y enfoques educativos para garantizar que los estudiantes estén preparados para afrontar los retos del mundo moderno de manera integral y equilibrada.

PTA/FI 3.0 Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral, es una iniciativa nacional para la formación y el apoyo a docentes en Colombia, su objetivo más importante es mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de Colombia a partir de la consolidación de sus prácticas pedagógicas y su liderazgo en las instituciones educativas públicas del país. *M.E.N (2025)*

Este programa tiene un alcance nacional que actúa en articulación con las Secretarías de Educación de las entidades Territoriales Certificadas; *Presidencia de la República (2023)*,





y pretende el desarrollo integral y la garantía de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, reconociendo la educación como derecho fundamental y una piedra angular para la consolidación de la paz, la equidad y el desarrollo integral. *M.E.N (2025)*

En el año 2011, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, se diseñó el Programa Todos a Aprender (PTA 1.0). Su objetivo principal era mejorar las competencias básicas en Lenguaje y Matemáticas de los estudiantes de transición a quinto de primaria en instituciones educativas públicas focalizadas.

En el 2015, se realizaron ajustes que dieron origen a una versión denominada PTA 2.0. Una estrategia clave de esta etapa fue el acompañamiento situado de docentes pares a sus colegas para ofrecer oportunidades de formación e innovación, especialmente en sedes con pocos recursos. Los perfiles de los tutores, las rutas de formación, las sesiones de trabajo y las comunidades de aprendizaje fueron revisados metodológicamente para facilitar la transición hacia la siguiente etapa.

En el 2024 se muestra una evolución significativa (PTA/ FI 3.0) ahora denominado, Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral, que representa progreso en las estrategias educativas colombianas, transitando desde (PTA 1.0) Programa Todos a Aprender, hacia un enfoque integral que busca transformar las prácticas pedagógicas y enriquecer las experiencias formativas de los estudiantes a través de estrategias pedagógicas basadas en Centros de Interés y proyectos pedagógicos, que busca promover la formación integral. Examina cómo estas iniciativas se armonizan con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y resalta la necesidad





de resignificar el tiempo escolar para potenciar los aprendizajes. Además, aborda aspectos como la transformación curricular, la importancia de reconocer los intereses de los estudiantes y el papel esencial de la Educación CRESE (Educación Creativa, Reflexiva, Emocional, Social y Ética). *M.E.N (2025)*

Esta iniciativa busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes a través del fortalecimiento de la práctica docente y el liderazgo pedagógico en las instituciones educativas oficiales, mediante la colaboración de las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales Certificadas. *M.E.N (2025)*

El programa reconoce la educación como derecho fundamental e indispensable para la paz, la equidad y el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, según las *orientaciones generales de la ruta de acompañamiento y formación pedagógica estipuladas por el Ministerio de Educación, M.E.N (2025)* este proceso reconoce la naturaleza holística de las personas, fomentando el pleno desarrollo de sus dimensiones físicas, socioemocionales, cognitivas, ético-morales, estéticas, espirituales, políticas y lingüístico-comunicativas, garantizando así el disfrute efectivo del derecho a una educación de calidad como se estipula en el *Artículo 5 de la Ley General de Educación (1994)*

El programa PTA/FI 3.0 se proyecta a la incorporación del arte, la cultura, el deporte, la actividad física, la ciencia, el pensamiento histórico, la tecnología, la innovación y la estrategia educativa CRESE (educación ciudadana para la reconciliación, el antirracismo, el aprendizaje socioemocional y el cambio climático) en las prácticas pedagógicas, lo cual se facilita a través de los centros de interés (CI) y proyectos pedagógicos. En la





Revista Departamento Administrativo de la Función Pública (2024 p.275) Los Centros de Interés se definen como:

espacios enfocados en un tema o área de interés particular, desarrollados a través de estrategias pedagógicas centradas en la exploración, la investigación y la curiosidad para integrar de forma natural el conocimiento en torno a los intereses y necesidades identificados de los estudiantes. *M.E.N. (2023)*

Sin embargo, ((MEN), 2024) define los centros de interés, como un método desarrollado por Ovide Decroly, centrado en el niño, sus necesidades y su contexto, en donde se fundamentan en la actividad y los intereses reales del grupo, abordando temáticas complejas de manera interdisciplinar. La lista de características de los Centros de Interés fomenta el compromiso personal, promueve capacidades ciudadanas, reconoce e integra los intereses de los estudiantes, privilegia el diálogo y potencia la actitud investigativa [Guía 9, 103]; sería un complemento valioso aquí.

Los Centros de Interés se fundamentan en la actividad y se definen a partir de los intereses reales del grupo, abordando temáticas complejas donde las asignaturas se difunden en torno a un problema o preocupación común. Además, son estrategias pedagógicas intencionalmente creadas que favorecen el aprendizaje significativo y el desarrollo integral, articulando temáticas y aprendizajes en torno a un tema de interés.

Por otra parte, la educación CRESE es un elemento clave del programa PTA/FI 3.0 que se puede implementar a través de los centros de interés y se fortalece a partir de la capacitación y acompañamiento de M.E.N, ICBF y Gobierno del Cambio (p.





276). El programa destaca la repensación del tiempo escolar y la diversificación de la oferta educativa, lo que implica ampliar las oportunidades de aprendizaje mediante la integración de diversas áreas y expresiones culturales para mejorar la participación estudiantil y el desarrollo integral. Los centros de interés pueden ayudar al uso significativo del tiempo escolar mediante las experiencias innovadoras y atractivas. *M.E.N (2025)*

Una idea importante de la estrategia PTA/FI 3.0 es que exista una armonización y articulación curricular entre las experiencias y las prácticas pedagógicas orientadas a la formación integral, haciendo uso de la herramienta PFI (Plan de Formación Integral) la cual busca articular efectivamente las acciones a nivel escolar, territorial, microrregional e institucional; este instrumento es actualizado permanentemente en función de las oportunidades institucionales y territoriales, así como las necesidades e intereses de los estudiantes. *M.E.N (2025)*

Esta estrategia pretende transformar la educación y asegurar el desarrollo integral y los derechos de los niños, niñas y adolescentes, centrándose en enfoques pedagógicos pertinentes, trabajo colaborativo y mejora continua.

Aspectos Metodológicos

La metodología para este estudio, se basa en un enfoque participativo, gradual y adaptativo, reconociendo la singularidad de cada contexto escolar, proporcionando un marco de trabajo para la implementación del PTA/FI 3.0. Es importante que la institución educativa sea adaptada según su propio contexto,





necesidades y recursos con el fin de asegurar una ejecución exitosa y un impacto positivo en la formación integral de sus estudiantes.

Partiendo de lo anterior, es importante que se involucre activamente a la comunidad educativa en general para cada una de las fases del proceso, fomentando el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias entre docentes y demás miembros, reconociendo y flexibilizando la diversidad de contextos y la necesidad de adaptar las estrategias particulares de la institución.

Es necesario implementar el programa de manera gradual. Ayudando a la apropiación de nuevas prácticas pedagógicas, asegurando un proceso continuo de desarrollo comprometido por parte de los docentes, por último, es relevante informar de manera constante a la comunidad educativa sobre los avances y retos del proceso.

El momento I de la Ruta de Acompañamiento y Formación Pedagógica del PTA/FI 3.0 (2025) se enfoca en actualizar el Plan de Formación Integral (PFI-EE). Este proceso busca alinear los conceptos y directrices de formación integral con los principios, objetivos y las estrategias pedagógicas con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI, PEC, PIERCR), Proyecto Educativo Comunitario y Plan Integral de Educación Rural con Calidad y Relevancia. MEN (2025)

El pensamiento pedagógico constituye el eje central de esta etapa, orientada a fortalecer y renovar el PFI-EE considerando las proyecciones institucionales y la participación activa de los actores educativos en la transformación escolar. La meta






primordial es asegurar una coherencia pedagógica entre el PFI-EE y la visión integral del establecimiento educativo, tal como se articula en sus documentos fundacionales. MEN (2025).

La fase inicial se dedica a realizar un diagnóstico contextual y a la identificación de necesidades e intereses de los estudiantes. La lectura de contexto debe ser un ejercicio continuo, sin embargo, aquí se focaliza su articulación con el (PEI) Proyecto Educativo Institucional y la coherencia curricular, a través de uso de mapas de empatía y árboles de decisión con el fin de identificar las brechas existentes entre el PEI de la institución y las prácticas actuales. MEN (2025).

Así mismo, facilitar la reflexión y unificación conceptual en torno a la formación integral, el currículo, los centros de interés, la resignificación del tiempo escolar y la educación CRESE. Además, se sugiere el empleo de un “mapa de decisiones” y un cuadro comparativo para analizar enfoques pedagógicos lineales, buscando cerrar la brecha entre el ideario institucional y las prácticas pedagógicas implementadas, orientando así los esfuerzos de transformación curricular.

Parallevar a cabo las estrategias de transformación curricular que emergen de este proceso de diagnóstico, se incluye la resignificación del tiempo escolar, que busca generar espacios de aprendizaje dinámicos y flexibles que respondan a las realidades de los estudiantes a partir de la integración de sus intereses por los centros de interés y demás proyectos pedagógicos. Esto implica la flexibilización horaria e implementación de metodologías que conecten diversas áreas del conocimiento.





Para finalizar, la evaluación formativa surge como un elemento esencial de esta transformación, la cual, se centra en un análisis pedagógico constante de las prácticas docentes y del uso de la información obtenida para plantear estrategias que optimicen. La evaluación pretende trascender la valoración cognitiva y atender el desarrollo integral de los estudiantes en sus diferentes dimensiones, con el propósito de informar la planificación pedagógica a futuro. MEN (2025)

Resultados

A partir del análisis realizado en la revisión documental, se evidencia la importancia de la implementación del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA/FI 3.0) y su necesidad de profundizar en la formación integral de los estudiantes, lo que significa para las Instituciones Educativas de Colombia que buscan dejar atrás lo tradicional para atender el aprendizaje actual desde estrategias pedagógicas innovadoras como lo Centros de interés y la educación CRESE. Adicionalmente, se sugiere integrar dicha educación, propiciar la interdisciplinariedad, evidenciar enfoques de género e inclusión e involucrar a la comunidad, sistematizando el proceso, así también, poder identificar tiempos y espacios, reconocer el contexto y gestionar la articulación con secretarías de educación para condiciones como, pago de horas extras, alimentación y transporte, finalmente, poder realizar un proceso de evaluación y seguimiento.

El programa pretende abarcar todas las dimensiones del ser humano y no solo la dimensión académica, busca contemplar integralmente a los estudiantes y apoyar el aprendizaje globalmente. Es evidente la inclinación por la enseñanza que






compromete activamente a los estudiantes y enlazan con su vivencia diaria; adicionalmente, se resalta al docente como conocedor competente de una reflexión crítica con experiencia en su práctica pedagógica, lo cual permite reconocerle como líder en la transformación educativa.

La educación CRESE (Educación para la Ciudadanía, la Reconciliación Socioemocional, Antirracista y para el Cambio Climático) busca integrar la visión en el currículo para acercarse a los desafíos sociales y ambientales que se presentan, del mismo modo, manifiesta la disensión entre la teoría del seguimiento como proceso continuo y apropiado para tomar decisiones con transparencia, y las vivencias de las instituciones donde se restringe constantemente el registro de reportes, lo cual, evoca una baja capacidad institucional y limitaciones a nivel de la cultura del seguimiento.

Se demuestra también la multiplicidad de los entes territoriales y la necesidad de aplicar enfoques diferenciales en la implementación de modelos de gestión, como también, busca adecuar políticas a las diversas realidades de las instituciones educativas a nivel nacional.

Existe un desafío de avivar la curiosidad en los estudiantes y llevarlos a inspeccionar nuevos aprendizajes, pero además a reconocer sus propios talentos y capacidades a través de los Centros de Interés, aun cuando estos no coincidan con sus gustos y saberes innatos; así mismo, es necesario fortalecer la articulación curricular de los Centros de Interés (CI) con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con el fin de afirmar la formación integral de los estudiantes para que sea realizada de una manera consecuente con el horizonte institucional.





Se requiere indispensablemente la participación activa de la comunidad estudiantil en el desarrollo de los diferentes ambientes de aprendizaje a través de los Centros de Interés, de la misma manera, se precisa el acompañamiento pedagógico constante de los docentes, de tal forma que se pueda dar la transformación de las prácticas pedagógicas en la implementación de los diversos Centros de Interés (CI), igualmente es fundamental hacer seguimiento al progreso y eficacia de los Centros de Interés en las instituciones educativas focalizadas.

Es primordial discriminar conceptualmente los Centros de Interés (CI) de los proyectos pedagógicos, de aula y estrategias de aula, así como también, reconocer y fortalecer los Centros de Interés que se encuentran activos en las instituciones educativas. Por otra parte, es necesario dar continuidad al fortalecimiento de las capacidades en educación CRESE a través del reconocimiento de los tutores, como también, consolidar su implementación en el Plan de Formación Integral, lo cual implica acompañar y desarrollar los proyectos CRESE en las instituciones educativas, transversalizar con la ruta pedagógica y avanzar hacia la apropiación de la misma apoyando con otros recursos y estrategias de la educación CRESE.

Desde el Gobierno del Cambio se tiene el reto de fortalecer los componentes “antirracial” y “para el cambio climático” dentro del programa de educación CRESE, lo que es importante exponer su articulación con los procesos de formación integral desde la lectura del contexto de las instituciones educativas, de igual modo, propagar y conseguir la apropiación de la educación CRESE en las comunidades educativas del país.





Desde la gestión educativa, es relevante garantizar los espacios adecuados, el acceso al Programa de Alimentación Escolar (PAE) y transporte escolar oportuno para que los estudiantes puedan hacer parte de los Centros de Interés (CI) y en especial cuando estos se encuentran articulados con la educación CRESE, adicionalmente, es importante también contar con el pago de horas extras para los docentes tutores de los Centros de Interés que hace parte específica de las instituciones Educativas.

Teniendo en cuenta las necesidades mencionadas, se sugieren algunos caminos que permiten la proyección más clara de la investigación, a través de los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los elementos distintivos clave que definen a los Centros de Interés en el contexto de la formación integral y cómo se relacionan con otras estrategias pedagógicas como los proyectos pedagógicos de aula?, ¿Cómo influye la participación continua en Centros de Interés articulados con la Educación CRESE en las trayectorias de vida de los estudiantes después de la educación básica y media?, ¿Cuáles son los modelos pedagógicos y didácticos más exitosos para integrar de manera significativa la Educación CRESE en diversas áreas de conocimiento a través de los Centros de Interés?, ¿Qué tipo de formación y acompañamiento situado tiene el mayor impacto en la capacidad de los docentes para diseñar e implementar Centros de Interés que integren de manera efectiva los principios de la Educación CRESE?, ¿Cuáles son los mecanismos más eficientes para la articulación intersectorial que permitan la ejecución efectiva de Centros de Interés y la integración de la Educación CRESE en las instituciones educativas?

La exploración realizada evidencia apuestas representativas en la implementación de la Educación CRESE y los Centros de Interés en las instituciones educativas, principalmente se





encuentran grietas en la formación docente para lograr la transversalidad de CRESE, así como la falta de consolidación en el Plan de Formación Integral (PFI), el fortalecimiento de componentes específicos como los antirracistas. También refleja la variabilidad en la adopción de los Centros de interés (CI) y desafíos para asegurar la participación estudiantil, la articulación curricular con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el acompañamiento pedagógico para con docentes.

Para progresar en la validez de tales iniciativas se debe profundizar en aspectos cruciales como: el impacto a largo plazo en el desarrollo integral de los estudiantes y su compromiso ciudadano, la efectividad de los modelos de articulación curricular, el rol y las necesidades de la formación docente, las estrategias para estimular la participación de la comunidad educativa y la claridad conceptual y pedagógica de los Centros de Interés.

Así pues, este análisis sustenta las bases para reconocer los retos y las investigaciones venideras que son esenciales para desarrollar estrategias efectivas y basadas en evidencia; lo cual permitirá fortalecer la Educación CRESE y los Centros de Interés como ejes centrales para el aprendizaje significativo y la formación integral en el sistema educativo colombiano.

CONCLUSIONES

Para concluir, la implementación de la Educación CRESE y los Centros de Interés representan una oportunidad importante para cambiar las prácticas pedagógicas existentes en el sistema educativo colombiano, cooperando a la formación integral de los





estudiantes y contemplando los desafíos sociales y ambientales contemporáneos, pese al progreso, se han evidenciado brechas importantes en aspectos como la transversalidad de la Educación CRESE en el currículo, la capacitación docente, la resignificación del tiempo escolar y la gestión educativa. Esto refleja la necesidad de reforzar la articulación curricular y la participación activa de estudiantes, docentes y comunidades educativas, afianzando dichas bases para un aprendizaje más significativo.


Así mismo, se hace necesario reflexionar en otras investigaciones que evalúen el impacto a largo plazo de las iniciativas presentadas en trayectorias de vida de los estudiantes y su compromiso ciudadano. De la misma manera, es indispensable revisar estrategias para asegurar la efectividad en la formación y acompañamiento docente, la implementación de los Centros de Interés y su integración con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por último, reforzar los componentes clave dentro de la Educación CRESE es fundamental para posibilitar su apropiación e impacto en las comunidades educativas. El análisis convoca a generar nuevas estrategias prácticas y sustentadas que aseguren una educación más inclusiva y que realmente modifique el aprendizaje de las instituciones educativas de Colombia.

Referencias

(MEN), M. D. (2024). *Centros de Interés: Elementos para su comprensión e implementación metodológica en el marco de la formación integral. (Versión 3.0 en proceso de validación)*. Bogotá: Dirección de calidad de EPBM.





Congreso de Colombia. (8 de Febrero de 1994). *Ley General de Educación*. (D. O. 41.214, Productor) Recuperado el 21 de Marzo de 2025, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Departamento Administrativo de la Función Pública. (Enero de 2024). BioAdministración Pública. *Revista Institucional del Departamento Administrativo de la Función Pública*, 1(3), 275.

MEN, M. D. (25-28 de Febrero de 2025). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de ORIENTACIONES GENERALES DE LA RUTA DE ACOMPAÑAMIENTO Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA PTAFI 3.0 : <https://www.mineducacion.gov.co/>

MEN, M. D. (25 - 28 de Febrero de 2025). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de DOCUMENTO DE REFERENTES METODOLÓGICOS PARA EL/LA FORMADOR/A DEL MOMENTO I: <https://www.mineducacion.gov.co/>

Republica, P. d. (29 de Mayo de 2023). *Función Pública del Ministerio de Cultura*. (D. O. 52.410, Editor) Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-400474_recurso_74.pdf





En los últimos años el neurodesarrollo ha estado adquiriendo importancia en la educación como enfoque integral en busca del desarrollo de habilidades y como medio por el cual se pueden potenciar procesos de aprendizaje en la infancia. Se evidenció como fortaleza en pro de mejorar los procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades y competencias en estas primeras etapas. El abordarlo como enfoque integral, comprendiendo cómo funciona el cerebro, en procesos de aprendizajes, permitió evidenciar las posturas teóricas, fundamentos y aplicación práctica y futura, en busca de exaltar su importancia en el contexto educativo. El artículo presento como propósito fundamental, una revisión documental sustentada, en la cual se evidencio la importancia del neurodesarrollo como enfoque integral en procesos de enseñanza aprendizaje. Se obtuvo como resultado que el neurodesarrollo y la plasticidad cerebral en estos primeros años, es un campo de interés y esperanza en busca de igualdad y equidad.





EL NEURODESARROLLO COMO ENFOQUE INTEGRAL PARA EL APRENDIZAJE DE NIÑOS ENTRE LOS CUATRO Y SIETE AÑOS

Sandra Pineda Espinel

sandraespinel08@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-7471-1952>

Introducción

Los primeros años de escolaridad son base fundamental en la formación académica de niños que inician sus procesos y vida escolar. De ahí la importancia de brindar una adecuada formación en los primeros años, etapa en la cual se adquieren los primeros saberes, y se deben potencializar las habilidades de los estudiantes a través de una adecuada estimulación.

El neurodesarrollo en la educación es un proceso fundamental ya que se debe tener en cuenta la maduración del cerebro, a partir de esta se consolidan los procesos y son las bases cognitivas, emocionales y motoras fundamentales en los procesos de aprendizaje y adquisición de saberes con bases sólidas y significativas. Aguirre (2022) “definen la neuroeducación” como área de conocimiento que conjuga los hallazgos sobre el cerebro y su funcionamiento con los objetivos de las ciencias de la educación.

A través del estudio de esta ciencia, los educadores pueden educandos a de cómo funciona y aprende el cerebro” en un mundo que vive en constante cambio y exige nuevos retos, el comprender como funciona y aprende el cerebro, son pilares fundamentales al momento de diseñar estrategias que permitan





y lleven a los educandos a desarrollar y potencializar la mayor cantidad de habilidades posibles que a su vez favorecen sus procesos cognitivos en pro de mejorar la calidad educativa en las instituciones públicas, población menos favorecida y a su vez equidad con respecto al sector privado.

Hoy día se relaciona de forma estrecha el neurodesarrollo, con la educación, lo cual es un reto para el docente, ya que lo invita a comprender la función y desarrollo del cerebro, con el objetivo de mejorar la práctica docente en procesos de enseñanza-aprendizaje, brindando una abanico de posibilidades al momento de diseñar y preparar actividades llamativas y significativas para el educando, según lo expuesto se puede afirmar que el neurodesarrollo es clave en la educación como lo demuestra , Aguirre (2022), Afirma que “ los niños que asisten desde los primeros meses a centros infantiles, así como los que viven en contextos enriquecedores y favorecedores, presentan un mayor nivel de desarrollo neuronal” lo cual favorece sus procesos cognitivos en el momento de acceder a la educación formal garantizando el éxito escolar, lo cual es un desafío claro con la población menos favorecida.

Por lo anterior mencionado es importante mencionar la importancia de la plasticidad cerebral, como aborda, Elizondo (2022), en su libro Neuroeducación y Diseño Universal De Aprendizaje: una Propuesta Practica, donde se rompe con el mito de que el cerebro es una estructura rígida y por el contrario muestra la plasticidad de este, donde las neuronas tienen la capacidad de reponer conexiones perdidas por la muerte de otras neuronas permitiendo al docente con una adecuada practica desarrollar habilidades que brinden al educando la posibilidad de desarrollar la mayor cantidad de habilidades posibles.






Desde esta perspectiva, el neurodesarrollo en educación se debe abordar en compañía de un enfoque integral, ya que este permite abordar y desarrollar todas las dimensiones en el momento que se dé el acto del aprendizaje, permitiendo la adquisición de conocimientos y habilidades del educando, como lo menciona Pozuelo (2020), en su artículo “Curriculum integrado: estrategias para la práctica, donde aborda una multiplicidad de prácticas que llevan a la innovación en las hoy día llamadas pedagogías emergentes, que son la respuesta a los desafíos que se enfrentan los docentes, en busca de una transformación educativa de calidad, en la cual se busca brindar una enseñanza integrada, eliminando la fragmentación y llevando a la integración del currículum, permitiendo la integración de contenidos a través de proyectos, y supliendo las necesidades de los niños y a su vez potencializar las habilidades de los educandos respetando los ritmos de aprendizajes. Vale la pena exaltar que el aprendizaje basado en proyectos invita a la solución de problemas reales, en contextos cotidianos y a su vez se emerge en el contexto en el cual se desarrolla el niño.

El enfoque integral en el momento de la práctica educativa es parte fundamental del neurodesarrollo, ya que a partir de él se llega a la consolidación de las bases cognitivas y este enfoque es el mediador en este proceso, de igual forma los factores genéticos y ambientales como lo menciona (Hurtado, 2024), donde resalta la importancia de la neuro- plasticidad, maduración y desarrollo que se da en las primeras etapas de la vida, fundamentales para diseñar intervenciones adecuadas, en las cuales se pueden integrar diferentes áreas que promuevan el desarrollo integral del menor, de ahí la importancia del currículo integrado porque toma en cuenta y abarca tanto el aspecto cognitivo, emocional, y físico, lo cual es fundamental en procesos de enseñanza-aprendizaje. El método para el desarrollo del artículo fue buscar





un análisis documental de estudios de los últimos cinco años de artículos, tesis doctorales y libros entre otros, que aborden el neurodesarrollo, plasticidad cerebral, y currículo integrado, en cuanto a su incidencia en procesos académicos en los primeros años de escolaridad junto con su impacto a nivel cognitivo e importancia de la plasticidad cerebral en estos procesos, y llevarlo de la mano con el enfoque integral.

Finalmente, el artículo destaca la importancia de integrar la mayor cantidad de áreas en el ser humano en procesos educativos ya que unos de sus mayores beneficios son el mejoramiento de la atención y concentración en el momento del aprendizaje y seguimiento de instrucciones en el desarrollo de juegos de memoria, ritmos o secuencias entre otros llevando a fortalecer la capacidad de culminar sus tareas con éxito, así mismo estimula el lenguaje y fortalecimiento de la motricidad fina y gruesa a través de juegos, de coordinación visomotora y corporal.

En actividades cognitivas como son los retos matemáticos y actividades de razonamiento, se desarrolla el pensamiento racional, lo cual los lleva a su vez a dar soluciones a situaciones del entorno regulando sus emociones y entorno social llevándolos a establecer lazos de amistad. De igual forma el trabajo sensorial, el arte, y juego simbólico ayudan al desarrollo de su creatividad en las diferentes dimensiones.

Un adecuado neurodesarrollo como enfoque integral en procesos de aprendizaje fortalece los hábitos de estudio, impulsa y fortalece los diferentes pensamientos preparando los futuros aprendizajes con un desarrollo integral, de ahí la importancia de potencializar y desarrollar la mayor cantidad de habilidades





posibles que favorezcan sus procesos, el neurodesarrollo evidencia la necesidad de estrategias preventivas tempranas que mitiguen los bajos rendimientos académicos y que por el contrario se favorezcan los procesos académicos, los cuales brindan igualdad de oportunidades y mayor compromiso por parte de los docentes en busca de una educación de calidad desde los primeros años de vida. Vale la pena resaltar que, en la etapa preescolar, el currículo integrado es fundamental ya que el niño aprende a través del juego, su entorno, e integran las diferentes áreas brindando un desarrollo integral del educando.

El artículo documenta la importancia del neurodesarrollo como enfoque integral en procesos de aprendizaje, proporcionando información recopilada de tesis, artículos científicos, pedagógicos y médicos de los últimos cinco años, lo cual impulsa a que sea una herramienta fundamental en procesos académicos en busca de favorecer las diferentes habilidades de los niños, convirtiéndose en una herramienta para mejorar los procesos, llevando a crear conciencia sobre la importancia de una adecuada estimulación en los primeros años de vida y como este se debe dar de forma integral en los diferentes procesos favoreciendo el aprendizaje significativo.

Mentes curiosas construyendo habilidades

Piaget J, considera el aprendizaje como un proceso activo e interdependiente entre el individuo y su entorno, donde el aprendizaje se basa en la acción como proceso de adaptación y autoconstrucción. Ausubel (2025), Define el aprendizaje como “proceso por el cual los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen”. Tomando las definiciones y posturas de pedagogos como los mencionados, se





puede decir que el aprendizaje es un acto activo que realiza el ser humano a partir de la interacción con el entorno, este se puede dar de forma espontánea o a partir de experiencias construyendo saberes a través del juego, medio y en general su entorno.

Vale la pena mencionar que el aprendizaje no es solo el cumulo de información, sino saber qué hacer con ella, comprenderla, analizarla y poder poner su conocimiento en contexto, esto se logra con los aprendizajes significativos que permiten una mejor interacción social, y crecimiento personal ante una efectiva resolución de problemas de forma autónoma y crítica.

El aprendizaje es un acto fundamental en la vida del ser humano y más aún en los primeros años de vida, este lleva a la formación de conexiones neuronales a lo largo de la vida. La plasticidad cerebral que se da entre los cuatro y siete años es fundamental para llevar a cabo aprendizajes, de forma sólida y duraderos, recordemos que en esta etapa el niño es una esponja, aprende con facilidad y todo lo quiere investigar, saber y preguntar.

El aprendizaje, conociendo cómo funciona el cerebro permite al docente a estimular sus habilidades, desarrollar las competencias o identificar dificultades en los niños, llevando a el diseño de actividades que lleven a aprendizajes significativos mitigando las barreras.

De este modo se puede comprender el propósito del aprendizaje significativo, lo cual es visto como objetivo de la educación de calidad, donde se deben garantizar los saberes significativos





de los niños y el desarrollo de habilidades propias de la edad, de ahí la importancia de poner en práctica la mayor cantidad de estrategias que lleven al desarrollo integral del educando en ambientes innovadores, enriquecedores y motivadores.

Neurodesarrollo

El neurodesarrollo es un proceso fundamental en los primeros años de vida, ya que durante estas primeras etapas es donde el cerebro obtiene las bases fundamentales sólidas para lograr aprendizajes significativos, junto con su comportamiento, adquirir hábitos y su regulación emocional. Entre los cuatro y siete años es donde el niño adquiere habilidades cognitivas, motoras y se dan los inicios sólidos de su parte social en los colegios, escuelas y jardines, lugares donde inician su escolaridad, de ahí la importancia de abordar el neurodesarrollo como un enfoque integral en la educación inicial del niño.

Lo anterior manifiesta la importancia de potencializar las diferentes habilidades del educando favoreciendo sus procesos formativos futuros. Para ahondar en el concepto de neurodesarrollo y comprenderlo mejor, es importante considerar la definición que proponen (2022), en el artículo “Neurodesarrollo humano: un proceso de cambio continuo de un sistema abierto y sensible al contexto”. Donde expone el neurodesarrollo como: “Secuencia ordenada y orquestada de cambios que experimenta nuestro sistema nervioso durante la vida, que da lugar a la adquisición de nuevas y complejas habilidades funcionales” lo cual evidencia los cambios biológicos, estructurales y funcionales a los que enfrenta el sistema el sistema nervioso a lo largo de la vida con un orden específico, de ahí que entre los cuatro y





siete años, estos cambios originan el lenguaje, desarrollo de su motricidad fina, gruesa, y pensamiento lógico, de igual forma se evidencia que a medida que el cerebro va madurando, las conexiones neuronales se fortalecen a través de una adecuada estimulación en el entorno educativo.

La educación debe considerar el neurodesarrollo como parte fundamental de los procesos de aprendizaje, ya que es un proceso dinámico que permite al docente diseñar estrategias que suplan y cumplan con las necesidades del educando, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo y plasticidad cerebral de esta edad.

En el ámbito de los procesos de aprendizaje en la educación, el neurodesarrollo juega un papel fundamental y presenta varios beneficios como menciona , en su artículo “Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo” donde exalta la importancia de detectar de forma temprana dificultades en el desarrollo, lo cual permite aplicar de forma oportuna baterías de evaluaciones neurológicas e intervención de profesionales de las diferentes áreas de la salud como el neurólogo, fisioterapeuta, psicólogos que pueden brindar apoyo al niño previniendo el fracaso escolar y favoreciendo su desarrollo integral.

Desde esta perspectiva, otro de los beneficios que brinda la educación inicial, teniendo en cuenta la plasticidad del cerebro en esta etapa de la vida y la cual se debe aprovechar al máximo, es brindar una estimulación temprana que esta permite un desarrollo apropiado en cada una de las etapas de estos primeros años de vida, ofreciendo procesos significativos que lleven a potencializar el desarrollo motriz delgado, grueso, procesos cognitivos y emocionales de los niños favoreciendo los





aprendizajes significativos presentes y futuros, lo cual corrobora, Elizondo, (2022) en su artículo “Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje”.


En este contexto, el documentar como funciona y aprende el cerebro lleva a profundizar en el vinculo que existe entre los procesos de aprendizaje y el cerebro, lo cual favorece de forma significativa si se tiene en cuenta que se pueden diseñar ambientes educativos que favorezcan estos procesos en los estudiantes mejorando la adquisición del conocimiento fortaleciendo la base escolar.

Enfoque integral

La educación a diario está en constante cambio, en la búsqueda de nuevas e innovadoras propuestas de enseñanza, buscando mejorar los procesos como principio fundamental de la formación académica, con esto se busca asegurar el enfrentar de forma eficaz los nuevos retos y suplir las necesidades de estas nuevas generaciones.

La búsqueda diaria de estrategias para llevar al aula de clase es un principio fundamental de la educación, ya que se está en una conste búsqueda de conectar diferentes áreas del conocimiento fomentando aprendizajes significativos; Al llegar a la unificación de estas áreas en torno a ejes temáticos, el enfoque integrado busca el desarrollo sólido de habilidades y competencias del niño favoreciendo los procesos académicos, crecimiento personal, y social llevando la educación a otros niveles de formación.





Según Sahinoglu (2022), este enfoque “se fundamenta en la integración de las diferentes áreas del ser y del conocimiento”, en busca de alcanzar el máximo potencial de habilidades y destrezas a través de una educación holística, considerando al ser como un todo y no fraccionado. De ahí que este enfoque lo que busca es superar y trascender a los modelos tradicionales fragmentados, llevando al docente a una visión más amplia en busca de mejorar el acto de enseñanza aprendizaje, donde no solo se transmite conocimiento, sino se tome como actor principal e integral la formación al niño, llevándolos a ser capaces de enfrentar su entorno desde una visión más amplia integral y humanista.

Así mismo “la educación integral no puede dar énfasis solo al aspecto cognitivo o solo a lo socioafectivo” A demás menciona que “la educación holística va más allá de impartir una asignatura o transmitir información Parí (2022). Esto significa que el docente debe considerar la formación del individuo, como ser integral, teniendo en cuenta su entorno promoviendo un desarrollo equilibrado, y a la vez preparándolo para enfrentar el mundo real desde una perspectiva amplia.

En relación con la importancia del enfoque integrado, Ruiz (2005) menciona “el currículo integrado se caracteriza por contenidos a partir de ejes articulados y núcleos problemáticos” lo cual garantiza que el estudiante desarrolle competencias que les permitan enfrentar los retos del día a día.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede hacer énfasis en exaltar, la importancia del enfoque integral que este busca fomentar un aprendizaje activo, participativo, holístico, donde el estudiante adquiera el conocimiento de forma integrada,





desarrollando habilidades y desarrollando competencias de forma integral desde los primeros años de vida, a su vez promoviendo el trabajo en equipo, lo cual enriquece la experiencia educativa.


Partiendo de lo anterior se debe exaltar la utilidad de implementar este currículo en los primeros años ya que este posee muchas bondades entre las cuales encontramos la conexión de las diferentes áreas del saber y del ser, de forma coherente y significativa, donde el niño puede observar cómo unos conceptos se relacionan con otros y consigo mismo, obteniendo aprendizajes dinámicos y sistemáticos que se pueden dar a través de proyectos en estos primeros años de vida.

De igual forma los beneficios del currículo integrado se pueden evidenciar en el aprendizaje significativo, ya que, al presentar los contenidos de forma relacionada, los niños los pueden relacionar y conectar con su entorno, esto permite una mejor comprensión de los temas, fomenta la creatividad y el pensamiento crítico al llevar al niño en contexto a dar soluciones a problemas que se les presenten.

A modo de conclusión se puede exaltar que el currículo integrado en niños entre los cuatro y siete años les brinda y favorece aprendizajes completos e entregados de forma significativa, promoviendo el desarrollo de competencias fundamentales para su vida.

Desde esta perspectiva, es primordial considerar la mayor cantidad de aspectos de las etapas del desarrollo, con el fin de potenciar un proceso educativo favorable e integral en las diferentes dimensiones del niño. El comprender la forma





como interactúan los procesos cognitivos permite el diseño de actividades creativas, que despierten el interés del niño por indagar y deseo de aprender favoreciendo los aprendizajes significativos, y desarrollo del estudiante llevando a su máximo potencial en el entorno escolar.

Aspectos metodológicos

Los aspectos metodológicos de corte documental para realizar el estudio y con el fin de dar cumplimiento a los objetivos, se realizó la búsqueda de bibliografía en artículos de revistas indexadas de los últimos cinco años, lo cual permitió estructurar el análisis de la información recopilada de forma ordenada, sistemática y coherente como lo propone Levy, (2006), donde menciona la importancia de una exhaustiva revisión artículos, con la definición de terminología, y donde menciona los pasos secuenciales que permitieron la recopilación de la misma, con lo cual se obtuvo información veraz, aportando la importancia del neurodesarrollo, en procesos de aprendizaje mediado con un enfoque integral e importancia de resultados de los artículos consultados con el fin de transfórmalo en un nuevo documento.

Para realizar el análisis de la información obtenida se tuvo en cuenta los pasos mencionados por Peña (2022), en su artículo “Etapas del análisis de la información documental”. Se definió el elemento central del análisis del tema, las posturas más relevantes expuestas por el autor identificando aspectos relacionados con el tema, se jerarquizo la información obtenida mediante diagramas, exaltando los juicios de valor.

Fue relevante realizar una evaluación de la información de los diferentes autores, con el fin de compararla, analizando



si presentaban posturas en común, contradecían junto con las posturas de los autores.

De ahí se pasó a la construcción de la síntesis, en la cual se integraron las posturas relevantes y relacionadas con las metas, en busca de brindar un nuevo constructo que represente el aspecto fundamental del documento.

Estas etapas permitieron realizar un análisis estructura y detallado sobre la información obtenida y presentada, lo cual permitió llegar a una consolidación e interpretación de los datos extrayendo información y posturas de forma veraz, brindando nuevas atribuciones al neurodesarrollo como enfoque integral en procesos de aprendizaje en el campo de la investigación.

Figura 1.
Pasos metodológicos realizados



Fuente: Elaboración propia (2025)



Resultados

Los resultados presentados en el artículo científico permitieron dar respuesta a los interrogantes que se plantearon inicialmente, brindando un panorama más amplio, profundo y detallado sobre la importancia del neurodesarrollo en los procesos de aprendizaje en niños entre los cuatro y siete años, teniendo en cuenta que es la etapa en la cual el cerebro posee su mayor receptividad y desarrollo neuronal. Así mismo los datos obtenidos emanan de forma evidente coincidencias entre las diferentes posturas de los autores y artículos consultados, lo cual conlleva a dar explicación a los objetivos y metas propuestas abriendo nuevos caminos ante la necesidad de comprender cada día más sobre este tema y su relación con la educación.

En este sentido, la postura de los autores consultados brinda información importante frente a estos temas, contribuyendo a la realización de un análisis amplio y enriquecedor, ya permitió la interpretación de diferentes enfoques, tóricos y pedagogos, al realizar contrastes con los hallazgos de investigaciones previas, en las cuales se observaron patrones, fortalezas y debilidades relacionadas con el neurodesarrollo como enfoque integral, en procesos de enseñanza aprendizaje, lo cual permitió establecer y organizar estas categorías: neurodesarrollo, enfoque integral y aprendizaje, las cuales sustentan la importancia del neurodesarrollo como enfoque integral en los procesos de aprendizaje.





Poner en práctica el enfoque integral a través del aprendizaje


Para el proceso de enseñanza aprendizaje, es importante planificar las diferentes actividades teniendo en cuenta el objetivo de la actividad y el conocimiento, competencia o habilidad que se busca que el estudiante desarrolle, por ello la actividad debe brindar un proceso integrado que permita al niño comprender, analizar y aplicar. En los primeros años de vida e inicio de vida escolar, por lo cual es fundamental llevar al estudiante a comprender procesos, su función mediante análisis sencillos y que estos sean aplicados en contexto con el fin de ver su importancia en el medio en que se desarrolla y aplicabilidad en la vida para el proceso formativo y académico.

Por lo anterior es fundamental resaltar el aporte de Fuentealba et al (2022), quienes referencia a Piaget J, mencionando la importancia de la construcción de esquemas, los cuales van ligados a la acción, permitiendo que los niños adquieran sus saberes y aprendizajes mediante la manipulación de objetos e interacción con el entorno. Estos aprendizajes o esquemas se van reorganizando a medida que se van dando nuevas situaciones. Vale la pena mencionar que este proceso de aprendizaje implica procesos complementarios como son la acomodación, dinámica mediante la cual realiza el ajuste de la nueva información.

La acomodación

Los niños entre los cuatro y siete años, se encuentran en la etapa del desarrollo caracterizada por su curiosidad, la cual se da de forma natural, pero si a esta le sumamos estímulos y experiencias, van adquiriendo información que en ocasiones no





encajan o no logran comprender con los conocimientos previos, de ahí la importancia de la acomodación.

En consecuencia, para Piaget la acomodación es clave en el desarrollo cognitivo, ya que es el proceso que brinda el equilibrio que se da entre la asimilación del nuevo conocimiento y la acomodación de este y sus conocimientos previos, ahora bien es importante exaltar que está es la que realiza la estructuración de los conocimientos previos, los cuales se va a integrar con los conocimientos nuevos estableciéndose de forma asertiva, lo cual conlleva al educando a comprender mejor los nuevos conocimientos, permitiendo un desarrollo cognitivo adecuado en los primeros años de vida.

Cabe destacar, que la acomodación es la que lleva a realizar los ajustes necesarios y permite formar nuevos esquemas mentales, en los cuales se da e incorpora la nueva información o saber, de ahí la importancia de que los niños accedan a sus nuevas experiencias con el uso de material tangible, para facilitar la asimilación y acomodación e los nuevos conocimientos, el aprendizaje se esta dando de forma Activa llevándolos a la construcción y reorganización de sus conocimientos, estos procesos son base fundamental ya que permiten que el estudiante realice primero la asimilación y posterior a la acomodación, a través de los ajustes de sus esquemas mentales. De ahí la importancia del uso de materia concreto y posterior el abstracto lo cual va de la mano con el desarrollo cognitivo.

En consecuencia el desarrollo de la flexibilidad cognitiva permite que el niño ajuste los esquemas de conocimiento que posee en esta etapa, lo cual lo lleva a enfrentar nuevos desafíos y buscar soluciones ante situaciones cotidianas, aspecto que





permite el desarrollo del pensamiento crítico, proceso que se da teniendo en cuenta que el estudiante a estado aprendiendo la forma de adaptar sus conocimientos en cambio de memorizarlos, de ahí la relevancia de integrar las diferentes áreas del saber promoviendo aprendizajes activos, llevando a la construcción de conocimientos cada vez mas complejos, crecimiento intelectual y emocional favoreciendo el desarrollo integral del niño.

Teniendo en cuanta lo anterior se observa que para Piaget el aprendizaje es un “proceso activo y constructivo donde el niño primero conoce a través de la experiencia, luego se puede llevar a realizar sus primeros análisis con preguntas sencillas como ¿qué es? o ¿para qué sirve?, y por último ponerlo en contexto o aplicar lo aprendido con actividades sencillas para la construcción y solidez de su conocimiento”

Neurodesarrollo clave para un aprendizaje integral

Comprender la importancia de como aprende el cerebro y los factores que intervienen en este proceso, es fundamental para que el estudiante adquiera aprendizajes integrales y significativos, lo cual garantiza una educación equitativa y de calidad. El tomar el neurodesarrollo como enfoque integral en procesos de aprendizaje, permite el diseño de estrategias lúdico-pedagógicas adaptables a suplir las necesidades individualidad del educando. De ahí que los procesos de aprendizaje estén ligados al cerebro, su plasticidad, conexiones neuronales y etapas del desarrollo.

De igual manera, es importante señalar la importancia de una adecuada estimulación de las funciones cognitivas, lo cual





puede llevar a desarrollar el máximo potencial de habilidades en el educando, favoreciendo sus procesos cognitivos fundamentales en aprendizajes integrales.

Por esta razón, es fundamental hacer alusión a Duarte (2018), donde “reconoce que en los primeros años de escolaridad es la etapa donde se conforman las funciones cerebrales que se relacionan con el desarrollo sensorial y lenguaje” lo cual evidencia la importancia del desarrollo neuronal durante los primeros años y relación de las capacidades psicológicas superiores.

Por otro lado, el análisis de los resultados de Duarte, enfatizan que el medio en el que el niño se desarrolla presenta un impacto significativo en su desarrollo neurocognitivo, lo cual evidencia que una educación de calidad, acceso a diversos recursos, e interacción con su entorno son fundamentales en el desarrollo de habilidades cognitivas tempranas.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se evidencia la importancia de los primeros años de formación académica en los niños, ya que es la etapa donde se establecen las bases neurofisiológicas que van a determinar los procesos psicológicos superiores, por lo tanto, la calidad educativa y procesos de aprendizaje que se dan en estos primeros años, son la base fundamental en las funciones cerebrales, las cuales se relacionan con las áreas sensoriales y de lenguaje.

Así mismo uno de los resultados de Duarte, evidencia de forma clara la importancia del neurodesarrollo a temprana edad, ya que los niños que han estado desde sus primeros años escolarizados revelaron niveles superiores en comparación con






aquellos que únicamente asistieron al preescolar, con esto se evidencia la importancia de brindar ambientes educativos desde los primeros años, e incluso estimulación adecuada desde el momento del nacimiento, con lo cual se favorece el desarrollo de las diferentes habilidades fundamentales en los procesos de aprendizajes favoreciendo el éxito académico.

Es fundamental exaltar que el cerebro en los primeros años es cuando más plasticidad presenta estableciendo conexiones neuronales, las cuales son la base del desarrollo de las diferentes competencia y aprendizajes presentes y futuros, de ahí la importancia de una educación de calidad desde los primeros años, la cual ayuda a los estudiantes al desarrollo y potencialización de habilidades cognitivas y del pensamiento de forma integral, favoreciendo los procesos de aprendizaje y desafíos a los que se ven enfrentados a diario.

Vale la pena exaltar que en ambientes o entornos educativos enriquecidos, al incorporar estrategias pedagógicas que permitan la participación y exploración activa desarrollan y potencializan habilidades como la atención, memoria, desarrollo del lenguaje entre otras, sentando las bases de un éxito académico, de ahí la importancia de que el gobierno invierta y lleve a las instituciones públicas programas educativos que cubran estas etapas de la vida mejorando los niveles de educación e igualdad social.

Así mismo, Arcos Guzmán, et, al (2024), en su artículo “Calidad de vida: reflexiones, estudios e intervención” realizaron un estudio de corte académico de revisión reflexiva crítica que busco, recopilar, analizar e interpretar evidencias de carácter científico, teórico y político que sustentaron los argumentos, de ahí que el estudio es de corte cualitativo con





un método de investigación – acción, con eje fundamental el impacto del desarrollo integral de los niños, teniendo en cuenta la perspectiva multidimensional desde el aspecto económico, ambiente de desarrollo cultural y educativo, evidencia la importancia de la plasticidad cerebral, en busca de garantizar los procesos de aprendizajes, formación personal como garantes del desarrollo integral de habilidades, los cuales son esenciales para la maduración neurológica y construcción de conocimientos, asegurando una mejor calidad de vida lo cual permite garantizar el máximo potencial del ser humano, en busca de la equidad.

En el mismo sentido, Celis (2021), en su tesis doctoral titulada “La neuroeducación como sustento epistemológico de las practicas pedagógicas en el área de matemáticas en la primaria” abordando la problemática de las prácticas pedagógicas tradicionales, poco innovadoras y motivadoras en el momento de la enseñanza de las matemáticas en la primaria, lo cual genera un bajo rendimiento académico y desinterés por la asignatura.

Con lo cual, el autor evidencia que la práctica pedagógica se debe transformar e incorporar estrategias que se basen en la neuroeducación, lo cual permite el desarrollo de habilidades, con el fin de promover la motivación en los estudiantes y favorecer los procesos de aprendizajes en esta asignatura y niveles.

Así mismo expone la neuroeducación como sustento valido en el diseño de estrategias pedagógicas en matemáticas. El integrar en la formación del estudiante emociones, la lúdica y tener en cuenta la plasticidad cerebral demostró que se genera mayor compromiso en los estudiantes con la obtención de aprendizajes significativos. Los resultados y conclusiones a las que llegaron les permitió realizar constructos teóricos, ya que obtuvieron evidencias sobre la influencia de la neuroeducación





en el desarrollo de habilidades y competencias en procesos de aprendizajes, para lo cual validaron su aplicación con sugerencias innovadoras, pedagógicas y lúdicas. A esto se suman los cambios de los estudiantes en el momento de acceder al conocimiento en esta asignatura.

Por otra parte, López Vallejo (2024), en su trabajo de grado doctoral titulado “Development of executive functions in preschoolers from diverse socioeconomic and cultural contexts” en el cual reconoce que factores culturales y contextuales afectan de forma positiva o negativa en el neurodesarrollo de los niños, para lo cual usaron un diseño metodológico cuantitativo, con pruebas estandarizadas y análisis estadísticos transversal descriptivo – comparativo con enfoque de evaluación directa de las funciones ejecutivas en preescolar y como el estrato social, cultural y etnia influyen en el rendimiento ejecutivo en estos niños.

En relación con. Lo anterior, el neurodesarrollo es abordado como proceso fundamental y crítico en la primera infancia, partiendo de la maduración del sistema nervioso y el desarrollo cognitivo junto con los factores que interviene en este de forma favorable como la estimulación temprana, acceso a una educación de calidad desde los primeros años, entorno familiar en el que se encuentra, y recursos socio – económicos.

En este sentido se debe resaltar que la investigación mostro que el neurodesarrollo y una estimulación adecuada en los primeros años sigue una trayectoria ascendente influenciada por factores como la edad, genero, etnia entre otros, lo cual favorece los aprendizajes, aspectos cognitivos y puede asegurar un buen desempeño y futuro académico.





Conectando el aprendizaje: enfoque integrado y neurodesarrollo.

Es importante exaltar que “El currículo integrado y el aprendizaje centrado en el estudiante”, de Ruiz (2005), considera al niño como un ser integral, atendiendo a diferentes áreas del desarrollo como son la cognitiva, emocional, social, y física de forma simultánea, favoreciendo los aprendizajes de forma integral. De ahí que un enfoque integral permita que el acto educativo se relacione con el contexto del estudiante, llevando a unos aprendizajes significativos, con una mejor comprensión del mundo, preparándolos a enfrentarse a desafíos, y cambios sociales que se dan de forma constante.

Cabe destacar que el incluir un currículo integrado en los procesos de enseñanza – aprendizaje en la primera infancia, es relevante si se tiene en cuenta que para este enfoque centra el aprendizaje en los niños, y son ellos los protagonistas de su propio aprendizaje, convirtiéndose en parte activa y fundamental de este proceso, el maestro pasa a ser un proveedor de experiencias nuevas y significativas a través de la exploración permitiéndoles que sean ellos quienes descubran y formen sus propios conceptos y nuevos conocimientos de forma activa. Lo anterior implica aprendizajes autónomos llevándolos a cuestionarse y buscar estrategias para procesar la nueva información, el aprendizaje ya no esta dado solo por el maestro.

Así mismo el poner en práctica este currículo integrado genera el desarrollo de competencias y habilidades como son la resolución de problemas en contexto al verse enfrentados a desafíos y situaciones del momento en las cuales a su manera deben analizar y de alguna forma dar o llegar o proponer





soluciones, esto incentiva la creatividad y toma importancia el ensayo – error como parte del aprendizaje.

De igual forma el trabajo en equipo, competencia clave, ya que por medio de esta mejoran su forma de comunicación, capacidad de escuchar, y el respeto por las opiniones del otro, así no las compartan, se adaptan al cambio y se pueden ajustar a los diferentes contextos sin que este les afecte en su parte emocional.

De hecho, la creatividad, no se puede dejar de lado, ya que esta fomenta el pensamiento divergente, que es la capacidad de ver múltiples posibilidades ante determinada situación, así mismo se promueve la expresión libre, respetuosa, a través de la lúdica y desarrollo de proyectos. A qui el docente pasa de ser quien orienta conocimientos académicos a ser un guía y facilitador de procesos de enseñanza – aprendizaje a través de recursos innovadores, preguntas, juegos dirigidos o libres e interacción de los niños con el medio.

Por lo tanto, el enfoque integrado en procesos de enseñanza-aprendizaje, es fundamental en el desarrollo neuronal y plasticidad cerebral ya que promueve el desarrollo integral de los niños, al tener en cuenta sus necesidades en busca de desarrollar la mayor cantidad de habilidades que sea posible en los primeros años de vida, siendo la base de un futuro académico exitoso y equitativo.

De este modo, ara enriquecer el postulado anterior, es fundamental mencionar que en los primeros años la plasticidad cerebral le permite adaptarse y reorganizarse con el fin de dar respuesta a las experiencias que le están dando los nuevos






aprendizajes, con lo cual se fortalecen las conexiones neuronales fundamentales que desarrollan habilidades cognitivas, motoras, de lenguaje y emocionales a través de experiencias y estímulos adecuados sentando bases fundamentales en un procesos de aprendizaje en este mundo cambiante.

Teniendo en cuenta lo anterior, es Importante exaltar la importancia del currículo integrado en la reorganización del conocimiento en los primeros años ya que es lo que va a garantizar los aprendizajes significativos, los ejes temáticos se dan de forma conjunta garantizando que los niños comprendan mejor, puedan construir conceptos y los comprendan sin la fragmentación del conocimiento, llevando el aprendizaje de una forma natural promoviendo el desarrollo integral del niño al realizar conexiones entre las diferentes áreas del saber.

De este modo, al hablar de currículo se debe mencionar a Márquez (2021) ya que su artículo explora la importancia del currículo integrado en la educación superior y la forma de como este permite el desarrollo de competencias en los estudiantes, ahora bien, si desde los primeros años se trabaja de esta forma, se favorecen los aprendizajes y desarrollo de habilidades, lo cual se vera reflejado a futuro mejorando los niveles académicos, ya los que se busca es que los estudiantes obtengan aprendizajes significativos en las diferentes dimensiones del ser humano de forma integral, exaltando que el aprendizaje se da de forma conjunta influenciado por diferentes factores y disciplinas dentro del proceso educativo.

Así mismo, Ruiz, en sus resultados exalta la importancia de centrarse en el estudiante, proporcionando una estructura que permita al docente diseñar o plantear estrategias que favorezcan





los procesos de aprendizaje, y a su vez contribuyan al desarrollo de competencias, mejorando la calidad educativa.

Ahora bien, el currículo integrado permite la organizar los contenidos, y a su vez los niños se van convirtiendo en investigadores al indagar sobre algunas situaciones o procesos concretos, donde se va dando prioridad a conocimientos útiles y aplicables en contexto, llevándolos a realizar lecturas interpretativas y críticas, evidenciando y potencializando el desarrollo de habilidades, los aprendizajes giran en torno al niño, en favorecer sus procesos y desarrollo de habilidades.

Por lo tanto, para lograr que los niños desarrollen las habilidades y competencias en estos primeros años teniendo en cuenta la forma como aprende el cerebro y su plasticidad en importante trabajar las habilidades blandas como lo menciona Robles (2023) son base importante hoy día ya que fomentan la curiosidad y se pueden diseñar y proponer actividades que fomenten y lleven al desarrollo cognitivo de la siguiente forma: realizar preguntas sencillas en las diferentes actividades, por ejemplo, al leer un cuento leer el título y preguntar ¿cuál crees que es el tema o de que trata el cuento? Realizar la lectura y de nuevo preguntar si lo que ellos dijeron se parece al tema del cuento y empezar a realizar otro tipo de preguntas como: ¿el personaje X hizo bien? ¿Por qué?, esto los lleva a empezar a plantear hipótesis y posterior verificar si se cumplieron o no y el porqué.

Así que la argumentación se desarrolla solicitando a los niños que participen con frases así: yo pienso y que, estoy de acuerdo con, y expongan su punto de vista. Esta es una de las formas de como el currículo integrado permite el desarrollo competencias lectoras e investigativas en las diferentes áreas del



conocimiento, pensamiento crítico, creativo, argumentativo, e investigativo al llevarlo a interesarse por saber e indagar, esto permite que el proceso lecto escrito no sea solo decodificado sino un proceso de descubrimiento, reflexión y construcción del saber junto con el desarrollo de habilidades.

Figura 2.
Neurodesarrollo como enfoque integral en procesos de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia (2025)

Con base en lo anterior expuesto, el neurodesarrollo como enfoque integral para el aprendizaje de niños entre los cuatro y siete años, se identifican aportes positivos que favorecen los procesos de aprendizajes y desarrollo de habilidades de los niños y niñas en estos primeros años de vida, se resalta la importancia del neurodesarrollo en esta etapa, ya que se enmarca la importancia de saber y comprender como aprende el cerebro, y como acceden




los niños a sus saberes para poder potencializar sus habilidades desde una edad temprana. Una adecuada estimulación del cerebro mediante el diseño y planteamiento de actividades que lo conduzca a esto favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, motoras, sociales, emocionales, investigativas, dentro de un proceso natural de aprendizaje.

En relación con lo anterior, los artículos revisados que abordan estos temas permiten ver que cuando el aprendizaje se da con una adecuada estimulación neuronal, teniendo en cuenta la plasticidad cerebral de estos años facilitan y mejoran los procesos a nivel de memoria, atención, y desarrollo del lenguaje, ejes fundamentales para la adquisición del conocimiento en esta etapa del desarrollo.

En este sentido, desde la perspectiva del desarrollo de habilidades teniendo en cuenta la formación académica es importante exaltar que el enfoque integrado lleva a él neurodesarrollo a ser un pilar fundamental en los procesos de enseñanza- aprendizaje, y la forma como los niños construyen sus saberes o conocimientos como lo mencionan Morin y Vygotsky, ya que este permite la conexión de saberes y exploración multisensorial, donde los aprendizajes se dan a través de experiencias y se adaptan a procesos neuronales.

No obstante, el llevar al aula este enfoque integral es un reto para los docentes, ya que los invita a cambiar los métodos tradicionales que han manejado por tanto tiempo, lo cual se convierte en un desafío, por lo cual el docente debe estar abierto al cambio y comprender la importancia de como aprende el cerebro y la forma como su plasticidad influye en sus aprendizajes.





De igual forma se debe hacer énfasis en que las planeaciones cambian y se deben conectar con el neurodesarrollo, lo cual implica diseñar y crear estrategias nuevas y novedosas que brinden ambientes de aprendizajes colaborativos, reflexivos, y se basen en la resolución de problemas, como lo menciono Piaget.

Esto refleja el éxito del neurodesarrollo como enfoque integral representa un desafío en la educación de los primeros años y esto solo dependerá de un adecuado conocimiento por parte del docente y recursos con los cuales cuente para poder llevar a su aula material adecuado que fomente aprendizajes significativos y desarrollo de habilidades propias de la edad que favorezcan su éxito escolar.

De igual forma también se evidenciaron algunas limitaciones en los contextos menos favorecidos, donde los niños no pueden acceder a la educación desde sus primeros años y pasan con cuidadores, falta de recursos didácticos, miedo al cambio; El realizar la transición de un modelo tradicional a un enfoque integrado, es un salto significativo en el proceso de aprendizaje para lo cual algunos docentes acostumbrados a la clase magistral muestran temor a estos cambios y sus resultados.

Aunque se han logrado avances, se evidencia que otra falencia evidenciada es la falta de formación docente, y desconocimiento de como aprende el cerebro e importancia de la plasticidad cerebral y como se puede llevar al aula el enfoque integral partiendo del neurodesarrollo en procesos de aprendizajes.

Cabe resaltar que el neurodesarrollo y el currículo integrado en procesos de aprendizajes en los primeros años toma una






importancia clave al evidenciar que este se da partiendo de la forma como el cerebro aprende, necesidades de los niños, sus presaberes y plasticidad cerebral en los primeros años de vida, lo cual implica un aprendizaje con interconexión de saberes, que este sea activo, permita explorar, y de respuesta a las necesidades del niño de forma integral, promoviendo una educación dinámica y adaptada a los procesos naturales, rompiendo con el paradigma tradicional de la educación.

Conclusiones y Recomendaciones.

Considerando lo anterior expuesto, se concluye que, en los primeros años de vida, se construyen las bases fundamentales en procesos de aprendizajes, desarrollo de habilidades y bienestar emocional para la vida. En estos primeros años es donde se dan los cimientos sobre los cuales se va a estructurar el neurodesarrollo, y potencial del ser humano, de ahí la importancia de garantizar unas óptimas condiciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje que promuevan experiencias significativas de forma integral en la adquisición de saberes.

En este sentido, el neurodesarrollo y la plasticidad cerebral juegan un papel primordial, si se tiene en cuenta que el desarrollo y conexiones neuronales se dan de forma rápida, como respuesta a la exposición de las experiencias significativas que se brinden al niño en procesos de aprendizajes que impliquen experiencias sensoriales, como son los estímulos auditivos, visuales, táctiles, olfativos, y gustativos entre otros, los cuales activan y estimulan las diversas áreas cerebrales, llevando a la realización de conexiones eficientes, favoreciendo estos procesos en la adquisición de saberes, desarrollo cognitivo y de competencias en niño.





Por consiguiente, tomar el neurodesarrollo como enfoque integral en procesos de aprendizaje, es fundamental, si lo que se busca es dar garantía a un óptimo desarrollo del niño en estos primeros años de vida. El enfoque integral en procesos de aprendizaje permite abordar las diferentes áreas del saber de forma holística, siendo garante de la formación de estructuras neuronales sólidas como bases de aprendizajes de forma integrada y posteriores.

Teniendo en cuenta lo anterior es indispensable promover enseñanzas-aprendizajes, partiendo de experiencias propias del niño con el fin de brindar aprendizajes significativos, lo cual favorece el desarrollo del pensamiento crítico, resolución de problemas y autorregulación y construcción de su identidad, de ahí que los docentes deben promover entornos educativos saludables, ricos en experiencias, que lleven al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales a través de la exploración e interacción con el medio.

El artículo de tipo documental reunió las posturas y estudios de autores que contribuyen y exaltan importancia del neurodesarrollo visto como un enfoque integral, en procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de habilidades teniendo en cuenta la plasticidad cerebral y desarrollo neuronal en esta etapa, lo cual evidencia que el neurodesarrollo es un eje esencial desde una mirada integral. Los autores coinciden que las experiencias tempranas que se brindan en estos primeros años inciden de forma directa en las conexiones neuronales, fortaleciendo el desarrollo de competencias y habilidades en procesos cognitivos del momento y a futuro garantizando de alguna forma el éxito académico posterior.






Referencias

- A., D. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Dialnet*. Obtenido de <https://doaj.org/article/ddd81579aa384b9ca971e80bcf15b3cc#:~:text=El%20art%C3%ADculo%20muestra%20la%20constituci%C3%B3n%20de%20una%20teor%C3%ADa,la%20praxis%20pedag%C3%B3gica%20tradicional%20y%20sus%20posibles%20transformaciones>.
- Aguirre, L. M. (2022). La Neuroeducación: Estrategia Innovadora En El proceso De Enseñanza Aprendizaje. (U. C. Ecuador., Ed.) *Revista científica, dominio de las ciencias*. . Obtenido de [file:///C:/Users/sandra/Downloads/Dialnet-LaNeuroeducacion-8383427%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sandra/Downloads/Dialnet-LaNeuroeducacion-8383427%20(1).pdf)
- Arcos M, V. J. (2024). Calidad de vida: Reflexiones, estudios e intervención. (U. P. Bolivariana, Ed.) *Trabajo de investigación* . Obtenido de https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11825/DIGITAL%20-%20Calidad%20de%20Vida_%20Reflexiones%2C%20Estudios%20e%20Intervenci%C3%B3n-27-05-2024%20%281%29%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=90
- Ausubel, D. (2025). La Teoría Del Aprendizaje significativo de David Ausubel. *Psicología y mente*. Obtenido de <https://psicologiaymente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>






Celis Y. (2021). La neuroeducación como sustento epistemológico de las prácticas pedagógicas en el área de matemáticas en la educación primaria. *tesis doctoral*. Obtenido de <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/229/228>

Elizondo, C. (2022). Neuroeducación y Diseño Universal Para El Aprendizaje: Una Propuesta práctica. . En C. Elizondo, & Octaedro (Ed.). Obtenido de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=MpqjEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=neuroeducaci%C3%B3n+a%C3%B1o+2022&ots=phKZ0-_AOU&sig=01XbCegjWleHnDGG_Tlxtq_lHAQ&redir_esc=y#v=onepage&q=neuroeducaci%C3%B3n%20a%C3%B1o%202022&f=false

Förster J, L. I. (2022). Neurodesarrollo humano: Un Proceso De Cambio Continuo De Un Sistema Abierto Y Sensible Al Contexto. *Revista Medica las Condes.*, 338-346. Obtenido de [https://pdf.sciencedirectassets.com/312299/1-s2.0-S0716864022X00059/1-s2.0-S0716864022000724/main.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEL3%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2FwEaCXVzLWVhc3Q tMSJIMEYCIQCVD0Ljhhy9xqmNQVoq87U8SMvIkJ0YupW2xDaTRWWkfAlhAKHxJH4et3VB](https://pdf.sciencedirectassets.com/312299/1-s2.0-S0716864022X00059/1-s2.0-S0716864022000724/main.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEL3%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2FwEaCXVzLWVhc3Q tMSJIMEYCIQCVD0Ljhhy9xqmNQVoq87U8SMvIkJ0YupW2xDaTRWWkfAlhAKHxJH4et3VB)

Fuentealba et al. (2022). Los Mecanismos De Asimilación y Acomodación En La Tematización De Un Esquema De Derivadas. *Dialnet*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8864925>





Gutiérrez S, R. M. (marzo de 2019). Impacto De LA NEuroeducación Inicial y Preescolar En El Neurodesarrollo Infantil. *Scielo*, 9. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n17/2448-8550-ierediech-9-17-33.pdf>


Hurtado, C. (2024). *Trastornos Del neurodesarrollo Asociados A La Anemia Ferropenica En La Edad Pediatrica. Revisión sistematica*. Ecuador. Obtenido de <https://dspace.ucacue.edu.ec/server/api/core/bitstreams/f75babe9-1dc7-46f6-81b1-35eaab51c334/content>

Levy N. (2006). A Systems Approach to Conduct an Effective Literature review in Support Of Information Systems Reserch. 9. Obtenido de <https://www.cs.ryerson.ca/aferwon/courses/CP8101/CLASSES/ConductingLiteratureReview.pdf>

Lopéz S. (2024). Development of executive functions in preschoolers from diverse socioeconomic and cultural contexto. (U. d. Granada, Ed.) *Universitas granatensis*. Obtenido de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/97707/94907.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Márquez M, O. L. (2021). Currículo Integrado y el desarrollo de competencias en la educación superior: una mirada critica. *Revista de educación y formación*.





Martin G, L. V. (2017). Referencias bibliograficas: indicadores para su evaluación en trabajos científicos. *Scielo*. Obtenido de Grafomotricidad”


Pari A, D. s. (2022). Las Inteligencias Múltiples Y La Educación Integral En La Universidad Adventista Boliviana. *Estilos De Aprendizaje*, 6,9. Obtenido de <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/4672>

Pérez G. (2010). estilos de aprendizajes y Rendimiento académico de Psicología. *Scielo*. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982010000100008#:~:text=Gagn%C3%A9%20\(1985\)%20define%20aprendizaje%20como,la%20reacci%C3%B3n%20a%20una%20situaci%C3%B3n](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982010000100008#:~:text=Gagn%C3%A9%20(1985)%20define%20aprendizaje%20como,la%20reacci%C3%B3n%20a%20una%20situaci%C3%B3n)

Pozuelo F, G. F. (2020). Curriculum Integrado: Estrategias Para La Práctica. (U. Huelva, Ed.) Obtenido de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/11304>

Robles, L. (2023). Estrategias Para El Diseño De Un Currículo Integrado En La Enseñanza De Habilidades Blandas En el Aula. (Scielo, Ed.) *Revista Iberoamerica para la investigación y Desarrollo educativo*. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672022000200057





Ruiz L. (2005). El Currículo Integrado Y El Aprendizaje Centrado En El Estudiante. *Dialnet*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031479>

Sahinoglu S. (2022). *Universidad Sabahattin zaim de Estambul*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/366863769_Evaluation_of_Education_in_the_Contemporary_World_from_a_Perspective_of_Holistic_Approach





El presente estudio se centra en analizar, mediante una revisión documental, la influencia de la inteligencia artificial (IA) en los procesos de enseñanza y aprendizaje en universidades latinoamericanas, así como en identificar sus implicaciones para docentes y estudiantes. Se parte del análisis del estado de adopción, las experiencias y tendencias regionales de los últimos cinco años, continuando con los desafíos éticos y regulatorios para finalizar con los avances en la inclusión de la IA y sugerencias de mejoramiento. La búsqueda se realiza en bases de datos académicas haciendo énfasis en estudios recientes. Se concluye que la implementación de la IA ha permitido avances en la personalización del aprendizaje, prácticas pedagógicas y consolidación de competencias digitales en las universidades. Se espera que los hallazgos contribuyan al diseño de políticas institucionales y estrategias pedagógicas que potencien los beneficios de la IA, promoviendo su integración efectiva y ética en la educación superior latinoamericana.





**INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL
EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
EN UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS.
IMPLICACIONES ÉTICAS, PEDAGÓGICAS Y
TECNOLÓGICAS**

Danny Luz Algarín Torres

danny.algarin.inforac@est.upel.edu.ve

<https://orcid.org/0009-0004-6893-2506>

Luz Azucena Santamaría Tapias

luz.santamaria.inforac@est.upel.edu.ve

<https://orcid.org/0009-0006-6764-8217>

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) presenta una gran cantidad de aplicaciones en el entorno educativo que pueden ser favorables para estudiantes y docentes, pero que a su vez generan riesgos y desafíos para su uso y apropiación. De esta forma, la IA se convierte en un elemento de apoyo con el cual los estudiantes desarrollan aprendizaje autónomo, manejan sus tiempos y se estimula la creatividad; los docentes tienen la posibilidad de optimizar la gestión administrativa, enriquecer sus planeaciones, métodos de enseñanza e innovar en el aula. Familias y comunidad en general también se benefician de estas herramientas útiles a propósitos educativos.

En el entorno educativo, los usos pueden variar desde organizar textos, resolver problemas matemáticos, aprendizaje personalizado, aprender nuevos idiomas, facilitar la inclusión





entre otros, que permiten mejorar los procesos, pero a su vez generan retos a las instituciones relacionados con la preparación misma de los docentes, el uso adecuado dentro de las aulas de clase y el equilibrio en el uso de las herramientas tecnológicas.

Asimismo, en las instituciones educativas se presentan situaciones relacionadas con el acceso a la tecnología, problemas técnicos, protección de datos, límites claros en el uso, ética y netiqueta, falta de preparación para usar y enfrentar situaciones propias de desarrollo de la herramienta y la planeación adecuada para que la interacción humana no quede apartada de la tecnología.

Estas situaciones no son ajenas a las instituciones de educación superior, en las cuales los estudiantes llegan ávidos de conocimientos, con habilidades y expectativas en el manejo de la IA, lo cual se convierte en un reto para los docentes y por ende para las mismas instituciones universitarias en las cuales deben ajustarse las políticas para encausar el uso de estas herramientas digitales que permitan el logro de los programas.

El estudio se enfocará en los protagonistas del hecho educativo: docentes y estudiantes; en la influencia de la utilización de la IA en la vida escolar, los retos y las fortalezas que se presentan relacionadas con su uso de esta tecnología en el aula de clase, de manera que con esta revisión documental se dará respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principales aportes realizados en los últimos cinco años relativos a la influencia de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza aprendizaje en universidades latinoamericanas y qué implicaciones éticas, pedagógicas y tecnológicas surgen para docentes y estudiantes universitarios?





En consonancia con la pregunta propuesta revisaremos en detalle artículos relacionados con la inteligencia artificial y su influencia en la educación superior de la región Latinoamericana que conllevará a lograr el objetivo de investigación: Analizar los principales aportes publicados en los últimos cinco años sobre la influencia de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza-aprendizaje en universidades latinoamericanas, identificando las implicaciones éticas, pedagógicas y tecnológicas para docentes y estudiantes universitarios.

Para identificar el uso de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades latinoamericanas, específicamente la forma como influyen en la enseñanza efectiva de habilidades prácticas en la educación superior, se realizará una exhaustiva búsqueda en bases de datos académicas. Se consultarán plataformas como Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Académico entre otras, empleando términos clave como: “inteligencia artificial”, “enseñanza-aprendizaje”, “habilidades prácticas” y “educación superior en América Latina”. La búsqueda está orientada hacia artículos publicados en revistas indexadas, restringida a publicaciones de los últimos cinco años, se prioriza, estudios en español e inglés para asegurar una cobertura amplia de investigaciones relevantes, lo cual será una muestra representativa para el presente artículo.

Diferentes estudios destacan que la IA ha permitido la personalización del aprendizaje, la mejora en la evaluación académica, la automatización de tareas administrativas y el desarrollo de nuevas habilidades en los estudiantes universitarios. Sin embargo, la información también señala que la adopción de IA varía significativamente entre países y universidades, y que persisten desafíos en formación docente, infraestructura tecnológica y ética educativa.





Esta revisión documental busca ser un referente útil para docentes e instituciones educativas que enfrentan desafíos en el uso de la IA. Los resultados teóricos, específicamente, proporcionarán a las instituciones educativas beneficios prácticos en dos áreas clave: la creación de círculos virtuosos a través de la autonomía institucional, traducida en la aplicación de normas en beneficio de la comunidad educativa; y la innovación tecnológica y administrativa, que permitirá observar otras formas de aplicar la IA para optimizar procesos y enriquecer el aprendizaje académico de las nuevas generaciones.

Cumplir con el objetivo de investigación conlleva en primer lugar a revisar el panorama actual de la IA en las universidades de Latinoamérica mediante el análisis del estado de adopción, experiencias y tendencias regionales de los últimos cinco años, con lo que se puede observar los beneficios y retos de la integración de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se identifican los desafíos éticos y regulatorios en la implementación, teniendo en cuenta los obstáculos técnicos, éticos, formativos y de infraestructura. Por último, se observan los avances en la inclusión de la IA en el campo educativo y haciendo recomendaciones con el fin de mejorar la formación de las personas y, por ende, de la sociedad.

Panorama actual de la IA en universidades de Latinoamérica

Para analizar el panorama actual se han revisado estudios en los cuales se observan tanto los beneficios como las limitaciones en el uso de la IA en universidades de Latinoamérica. Se inicia con el trabajo realizado por Román-Graván et al. (2024), en el cual desarrollan un Mapeo de las corrientes de investigación sobre Chat GPT aplicadas a la educación, destacando su importancia






e impacto en la enseñanza y el aprendizaje. El estudio incluye 317 publicaciones sobre Chat GPT mediante las cuales se ofrece una visión amplia del impacto del uso de esta herramienta en diversas áreas de la enseñanza, aspectos relacionados con la ética, la traducción automática, la música y otros.

Para estos autores, las principales conclusiones se encaminan a indicar que tanto el uso como la investigación relacionada con Chat GPT en educación están en constante desarrollo, se destaca su potencial para individualizar el aprendizaje, animar la creatividad y facilitar el apoyo a entornos multilingües, aunque advierte sobre riesgos como la dependencia, la ética en su uso desmesurado y el menoscabo del pensamiento crítico.

Continuando con el uso que los estudiantes dan a la IA para realizar sus estudios y cumplir con compromisos académicos se encuentra la investigación de Esteves (2023) denominada: Aplicación de inteligencia artificial para el desarrollo de trabajos académicos en universidades del Perú, en ella se aborda el uso de programas de inteligencia artificial por estudiantes universitarios, se enfoca en cuatro universidades privadas y analiza la frecuencia y los tipos de tareas académicas en las que se emplea la IA, así como las percepciones sobre sus beneficios y riesgos. En este trabajo se indica que la IA ya hace parte del proceso de enseñanza aprendizaje, pero no siempre se usa de forma consciente o con una guía adecuada. Los estudiantes se comparten información relacionada sobre su utilización, este tema debería ser tratado de forma orientada para evitar el mal uso de estas herramientas.





Se concluyó que un alto porcentaje de estudiantes universitarios peruanos utiliza la IA en sus trabajos académicos, principalmente para automatizar tareas, generar conceptos y obtener ayuda en la redacción y estructuración de textos. La IA debería complementar y potenciar los aprendizajes, siendo usada de forma responsable con principios éticos. La eficiencia en la generación de contenido es el principal beneficio percibido.

Juca-Maldonado (2023) desarrolla una investigación con docentes universitarios en la cual se pretendía analizar la detección de trabajos desarrollados por IA, los resultados mostraron las dificultades asociadas para distinguir la generación de dichos trabajos por IA; lo cual conlleva al planteamiento de retos vistos como oportunidades para que los docentes puedan estar en constante capacitación, mejoren su implementación en las aulas de clase y puedan guiar de una forma ética e inclusiva los estudiantes. El cambio es permanente, por tanto se debe evolucionar con él.

En la revisión documental desarrollada por Cedeño et al. (2024) con el ánimo de examinar la dimensión ética de la IA como respuesta a los desafíos y oportunidades de inclusión, los autores observan que el impacto positivo de su utilización se encuentra en las diversas posibilidades de acceder al conocimiento, las herramientas de IA permiten la personalización de acuerdo a las necesidades de los usuarios, lo que favorece una educación más inclusiva, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes.

Estos autores también enfatizan en el uso ético y la transformación que se puede dar desde las mismas dinámicas que se emplean en el aula entre ellas el uso de juegos, dinámicas





y herramientas que permitan dicha transformación, asimismo la necesidad de fortalecer la infraestructura y el establecimiento de normas y políticas claras para su manejo.

Con relación a los beneficios obtenidos en utilizar la IA, Quintero y Arismendi (2023) desarrollaron un estudio sobre el papel transformador de ChatGPT en la excelencia de la educación. En este estudio se evaluó cómo ChatGPT influye en la calidad educativa del programa de salud en una institución superior colombiana. Utilizando un enfoque mixto, se encuestaron 82 estudiantes de programas de radiología e imágenes diagnósticas. Los resultados muestran que esta herramienta optimiza tiempos de estudio, fomenta la creatividad y dinamiza procesos educativos, sin comprometer la humanización del aprendizaje. Para los autores, se debe capacitar a los involucrados en el proceso de forma que el aprovechamiento de las ventajas tenga mayor efectividad.

A pesar de los usos y beneficios que los estudiantes encuentran, existen preocupaciones éticas, en este sentido Ibarra et al. (2023) manifiestan que, en la actualidad, el rápido avance de la tecnología y la inteligencia artificial ha facilitado el acceso a la información, lo que ha generado preocupación en el ámbito universitario por el aumento del plagio, ya que muchos estudiantes presentan contenido ajeno como propio, afectando la integridad académica, por lo cual es importante y necesario motivar el conocimiento de las bondades y riesgos asociados al uso de la IA de modo que se garantice el respeto a los derechos de autoría. Para tal fin los autores sugieren a las instituciones fortalecer sus políticas de forma clara, señalando los riesgos y las ventajas de su utilización, a los docentes:





Gráfico 1. Políticas Educativas para el uso de la IA. Autoría propia adaptación del tema

Junto con las situaciones que se pueden presentar con estudiantes, también los docentes se enfrentan a desafíos en el uso de la IA, es así como Guadalupe et al. (2024) realizaron un análisis mixto donde se evalúan los beneficios y riesgos del impacto de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. Utilizaron encuestas estructuradas y entrevistas semiestructuradas con educadores

para comprender las dinámicas involucradas. Los hallazgos destacan que la IA puede personalizar el aprendizaje y mejorar el rendimiento académico, pero también enfrentan desafíos éticos y técnicos relacionados con la formación docente, el acceso a las herramientas tecnológicas y el manejo de datos personales. El estudio concluye que se debe considerar a las tecnologías como un complemento y no un reemplazo de las interacciones humanas para el aprendizaje significativo.

Desafíos éticos y regulatorios de la implementación de la IA

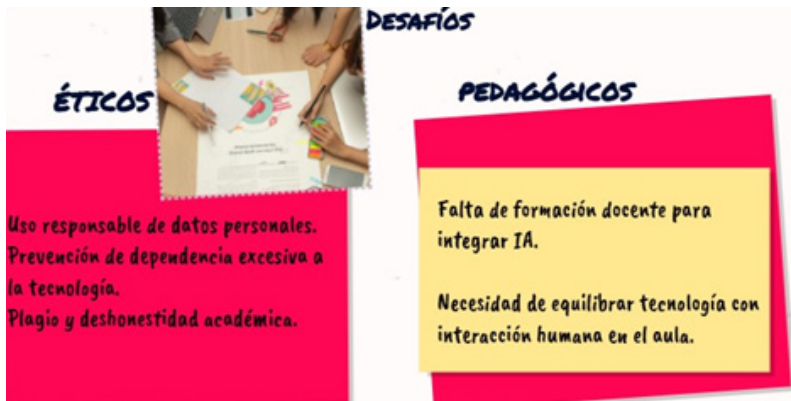



Gráfico 2. Desafíos éticos y regulatorios. Autoría propia adaptación del tema

La combinación de inteligencia artificial con los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades de Latinoamérica ha impulsado transformaciones reveladoras, pero también ha demostrado desafíos estructurales y éticos de gran amplitud. Uno de los principales obstáculos técnicos identificados es la inequidad en el acceso a la tecnología y la infraestructura limitada, lo que limita la adopción de soluciones de IA en muchas instituciones, especialmente en regiones alejadas o con menor inversión educativa (Acevedo et al., 2025). Esta brecha digital



se traduce en dificultades para implementar laboratorios de IA, acceder a plataformas de sistematización en la nube y mantener los programas actualizados, profundizando la desigualdad educativa.

En el contexto formativo, la insuficiente cualificación docente surge como una barrera crítica, ya que algunos profesores carecen de competencias digitales docentes y formación específica en el uso y apropiación de la IA, lo cual genera resistencia al cambio y una adopción superficial de las herramientas tecnológicas (Nivela y Echeverría, 2024). Esta situación decae por la falta de programas de formación continua y estrategias institucionales que promuevan la actualización profesional en las competencias digitales docentes, restringiendo la transversalidad del conocimiento y relegando la integración de IA a áreas técnicas, excluyendo a otras disciplinas.

Por ende, los desafíos éticos constituyen otra dimensión fundamental, con referencia a las preocupaciones sobre la privacidad y seguridad de los datos estudiantiles, la transparencia de los algoritmos y el riesgo de sesgos en la toma de decisiones automatizadas son recurrentes en la literatura (Acevedo et al., 2025). En razón, a la ausencia de reglas claras sobre el manejo de la información y protección de datos incrementa la desconfianza entre docentes y estudiantes, obstaculizando la aceptación social de la IA en el entorno universitario como una herramienta que potencie el proceso formativo. Como señalan Nivela y Echeverría (2024), la adopción responsable de IA requiere el desarrollo de políticas éticas y regulatorias que garanticen la inclusión, la calidad educativa y el respeto a los derechos de los usuarios.






Además de las limitaciones mencionadas, otros autores resaltan la necesidad de la creación de políticas educativas relacionadas con la implementación de la IA en las universidades, tal es el caso de Zúñiga (2024), quien mediante una investigación referida al impacto del Chat GPT en la formación y producción académica, responde la pregunta: ¿cuáles son los efectos (positivos/negativos) del surgimiento del Chat GPT en el ámbito de la formación y producción científica? Se advierte la necesidad de la creación de políticas y metodologías mediante las cuales se acepten las producciones hechas con esta herramienta, bajo normas éticas, responsabilidad en el uso, revisión y adaptación de los textos creados de modo que se refleje el estilo de los autores.

Dentro de los impactos negativos del uso de la inteligencia artificial Zúñiga (2024) también encuentra la posibilidad de interpretar datos sin suficiente contextualización humana, lo que puede llevar a conclusiones erróneas o poco pertinentes. Este riesgo es especialmente relevante en contextos donde la conexión con el territorio y la inclusión de saberes diversos son fundamentales.

De la misma forma en relación con políticas educativas Ugalde (2024) realiza una investigación en la cual combina la revisión documental con el análisis de casos mediante una metodología cualitativa en la que analiza las dificultades por la falta de políticas estatales, infraestructura, capacitaciones, además de la preocupación ética que dificultan la utilización de la IA en el ámbito educativo. Para el autor la preparación docente en el empleo de la IA favorece la gestión administrativa, pedagógica y facilita el seguimiento académico de los estudiantes. Mediante el análisis de casos se pueden observar las diferencias entre los países en estudio comparados con México, lo que hace





posible contrastar las dificultades existentes en su país frente a USA, China y Finlandia tomando como referencia los aspectos positivos para recomendar mejoras.

Otro aspecto en el cual los docentes manifiestan desafíos y limitaciones en el uso de la IA es la reducción de empleos para profesores, en este sentido a través de una búsqueda documental Guzmán et al. (2024) revisan la literatura al respecto de la temática indicando que si bien existen ventajas como la personalización del aprendizaje y la eficiencia administrativa; con el uso de la IA también se abre la posibilidad de la pérdida de empleos docentes, las inversiones tecnológicas, sesgos en el uso, falta de interacción humana, protección de datos, la calidad académica y riesgos asociados a la ciberseguridad.

Por otra parte, dentro del amplio abanico de aplicaciones que ofrece la integración de la IA en el ámbito educativo se abren oportunidades de aprendizaje de otros idiomas. Sin embargo, aunque su implementación aporta diversos beneficios, también plantea nuevos desafíos que afectan tanto a los usuarios como a las instituciones en las que se integra. Chicaiza et al. (2023) desarrollaron una investigación sobre la aplicación del Chat GPT para el aprendizaje del inglés, encuentran limitaciones en la comprensión contextual, sesgos culturales, falta de interacción humana, acceso y equidad, adaptabilidad y personalización todas referentes a necesidades personales de los usuarios.

El uso excesivo de la IA puede generar dependencia y tener impactos negativos. Los estudiantes al recurrir constantemente a la IA para redactar textos, resolver problemas o estructurar ideas corren el riesgo de no desarrollar plenamente habilidades esenciales como la formulación autónoma de preguntas de






investigación, la capacidad de análisis y síntesis crítica, la argumentación basada en evidencia propia. La constante ayuda de la IA puede debilitar el proceso formativo si se convierte en una sustitución automática del pensamiento, en lugar de un acompañamiento reflexivo. Precisamente, Puche-Villalobos (2024) en su estudio con docentes universitarios, expresa dentro sus conclusiones el riesgo relacionado con la dependencia excesiva del uso de la IA, en este estudio se observa que las desventajas existentes superan las ventajas encontradas.

Superar estos retos requiere una estrategia complementaria que combine tanto inversión en infraestructura tecnológica, formación docente especializada en competencias digitales docentes como en el establecimiento de marcos normativos éticos y regulatorios para hacer de la utilidad de la IA una herramienta que empodere el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las universidades. Solo de esta manera será posible aprovechar el potencial transformador de la IA en la educación superior latinoamericana, promoviendo la equidad, la innovación y la sostenibilidad institucional.

Inclusión de la inteligencia artificial en la educación universitaria latinoamericana

El uso de la IA se encuentra en una etapa constante evolución, con avances significativos que están transformando la forma en la cual se llevan a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje. Las investigaciones y experiencias emergentes, entre ellas la de Román-Graván, et al. (2024) destacan una variedad de aplicaciones, especialmente en la capacidad de la IA para responder a descripciones complejas y analizar causas dentro de contextos educativos diversos. Entre los aportes de esta





investigación se destaca el potencial de la IA para personalizar el aprendizaje, de modo que los estudiantes pueden adaptar sus tiempos y ritmos, recibir retroalimentación inmediata y puedan adaptar los contenidos.

Otras de las ventajas relacionadas con el uso de la IA, es el fomento la creatividad de los estudiantes, mediante la generación de ideas, la producción y organización de textos y las posibilidades de resolver problemas cotidianos o complejos. Es reconocido el uso de plataformas con entornos multilingües que producen traducciones automáticas, programas que simulan conversaciones y contenidos educativos en diferentes idiomas, lo que favorece la inclusión y la equidad en contextos culturalmente diversos.

Sin embargo, también se evidencian riesgos y desafíos importantes. Riesgos asociados a limitar la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes si se usa de forma pasiva o dependiente. Uno de ellos es la dependencia excesiva de la tecnología, cuando se utiliza como herramienta para resolver actividades de forma automática o para generar ideas, soluciones o elaborar proyectos sin la participación de la persona, puede reducir la iniciativa, la creatividad y la autonomía. Existe la preocupación de que el fácil acceso a respuestas generadas por IA pueda provocar una disminución en el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente si no se orienta adecuadamente a los estudiantes sobre la necesidad de revisar, validar y evaluar los contenidos proporcionados por la IA. Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera (2024) en su trabajo relacionado con la escritura académica identificaron experiencias positivas relacionadas con la mejora en la estructuración y automatización de textos, aunque observan preocupaciones éticas sobre su implementación responsable en entornos educativos.






También supone un reto para las instituciones educativas el fortalecimiento de habilidades como la investigación, el análisis, la creatividad y el trabajo en equipo. El uso excesivo de la IA en actividades educativas podría sustituir la intervención docente y los procesos de socialización en el aula, en lugar de complementarlos, lo que podría provocar una disminución de la colaboración entre iguales, la empatía y el diálogo constructivo. Además, podría debilitar el sentido de autoría y responsabilidad sobre los trabajos desarrollados.

Teniendo en cuenta el punto de vista de los docentes Puche-Villabos (2024) analiza la percepción de los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad del Zulia sobre el uso de la IA como herramienta educativa. Reconoce que la IA tiene potencial para transformar la educación, permite personalizar el aprendizaje, adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, ofrecer retroalimentación inmediata y mejorar el rendimiento académico. Encuentra que los docentes recalcan la posible dependencia excesiva de la tecnología, la disminución de habilidades como el análisis y la resolución de problemas, y preocupaciones éticas relacionadas con la privacidad de los datos y la equidad en el acceso.

Conforme a los resultados de los cuestionarios aplicados, la mayoría de los docentes considera que las desventajas superan a las ventajas, en especial en lo relacionado a la autonomía del estudiante y la dependencia tecnológica. En las conclusiones se enfatiza la necesidad de una implementación ética y responsable, brindando a los docentes capacitación suficiente en el uso de la IA a su vez que se hace necesario promover el uso consciente de la tecnología.





Se destaca en las conclusiones de Puche-Villabos (2024) el llamado a la reflexión constante sobre las políticas de implementación de la IA y su impacto en la formación académica. La IA puede hacer los procesos educativos más inclusivos y eficientes, pero se requiere una estrategia equilibrada que maximice sus beneficios sin comprometer el desarrollo de competencias fundamentales.

De este modo, si las instituciones promueven una cultura de innovación que integre la tecnología de la IA, es necesario que las políticas educativas para la implementación de la IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje sean revisadas a la luz de estas ventajas, retos y desafíos. Las instituciones educativas deben tener en cuenta las implicaciones éticas, pedagógicas y sociales para docentes y estudiantes, de modo que se aproveche el uso de la IA sin descuidar el proceso formativo de ciudadanos críticos, éticos y creativos.

La integración de la IA en la educación superior latinoamericana constituye una tendencia en expansión, con el potencial de transformar la formación universitaria y contribuir al desarrollo social de la región. A continuación, se presenta una revisión literaria de los principales avances y recomendaciones para la inclusión efectiva de la IA en este contexto concerniente a la personalización y eficiencia en el aprendizaje y a estrategias y sugerencias para la mejora continua.

A continuación, se resumen las principales oportunidades y desafíos encontrados en la implementación de la IA en las universidades latinoamericanas resaltadas en esta revisión documental:




Tabla 1. Cuadro comparativo

Oportunidades	Desafíos
Aprendizaje Autónomo	Interacción social entre docentes y estudiantes.
Aprendizaje personalizado	Dependencia excesiva del uso de las herramientas de IA
Cultura de innovación	Motivar los procesos de reflexión crítica y ética cuando se usa la IA
Evaluación permanente y continua con retroalimentación inmediata	Interacción humana
Reconocer los derechos de autor	Inculcar el sentido de autoría y responsabilidad social.
Potencia la creatividad	Uso pasivo o automático de la IA
Facilidad de acceso a información	Revisar, validar, evaluar los contenidos
Adaptar contenidos, evaluar el progreso estudiantil en tiempo real	Autoevaluación crítica
Optimizar el tiempo y la eficiencia operativa para el uso de los recursos.	
	Políticas educativas
Facilita el aprendizaje de idiomas	comprensión contextual, sesgos culturales
Asistente de redacción	
Automatización de tareas administrativas	

Nota: Autoría propia adaptación del tema

Personalización y eficiencia en el aprendizaje

La IA ha demostrado ser una herramienta poderosa para personalizar el aprendizaje y optimizar los procesos institucionales. Su capacidad para adaptar contenidos, evaluar el progreso estudiantil en tiempo real y automatizar tareas administrativas permite a las universidades mejorar la calidad educativa, optimizar el tiempo y la eficiencia operativa para el uso de los recursos.



De este modo se mejora la calidad educativa porque el proceso de aprendizaje se puede adaptar a las necesidades de cada estudiante. Esta adaptación se hace mediante el uso de plataformas de aprendizaje con las que se ajustan contenidos, el ritmo y la metodología según los requerimientos personales. El efecto en los resultados se traduce en una mejora en la retención de los conocimientos y la aplicación práctica de los conceptos debido a la posibilidad de usar materiales personalizados y la retroalimentación inmediata, lo que hace el aprendizaje más efectivo. Este enfoque centrado en el estudiante favorece la equidad y la motivación, al tiempo que libera recursos para la innovación pedagógica (Kroff et al., 2024).

Asimismo, es primordial que las organizaciones de educación superior establezcan de forma clara las metas y capacidades de los procesos académicos y usos de aplicaciones en el ámbito educativo como aspectos estratégicos para ofertar experiencias formativas y tecnología eficaz acorde con los adelantos actuales. En la región de América Latina, las universidades se enfocan cada vez más hacia la IA para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los principales aportes del presente estudio consiste en verificar que el uso de la IA puede aumentar la calidad educativa al mejorar la eficacia de los programas educativos, los procesos creativos y el pensamiento crítico de los estudiantes. En correspondencia con la pregunta de investigación planteada; la incorporación y utilización de la IA favorece el aprendizaje autónomo, la creatividad, el tiempo de ejecución de los programas educativos, permitiendo que se incorporen innovaciones en el aula sin que se desligue de la humanización del proceso.



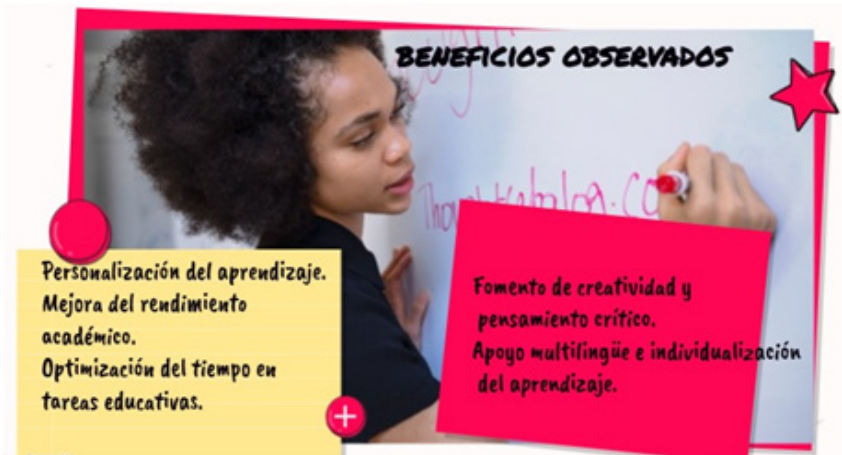


Gráfico 2. Beneficios observados. Autoría propia adaptación del tema

Estrategias y sugerencias para la mejora continua

Con fin de superar estos retos, es fundamental fortalecer la colaboración entre universidades, gobiernos y sector privado, permitiendo compartir recursos, experiencias que impulsen una adopción más equitativa y sostenible de la IA. Del mismo modo, se recomienda diseñar programas de formación docente continuos y transversales, que incluyan tanto competencias digitales docentes como reflexiones éticas, también el desarrollo de marcos normativos claros que regulen el uso de la IA en la educación y establezcan las normas de uso para potenciar el proceso formativo por medio de esta herramienta inteligente.

Dicho de otro modo, se sugiere desarrollar marcos normativos claros y transparentes que regulen el uso de la IA en la educación, protegiendo los derechos de estudiantes y docentes, debido a que, para usarla de manera segura, es necesario:



proteger la privacidad de los datos personales, revisar y corregir posibles sesgos en el uso de los datos, verificar la transparencia y explicabilidad de los temas abordados y establecer mecanismos de responsabilidad para garantizar la ética en su implementación. Todo esto contribuye a que la IA se desarrolle y se use de forma ética, confiable y con respeto por los derechos humanos. (Guaña-Moya y Chipuxi-Fajardo 2023).

Finalmente, fomentar la investigación interdisciplinaria, así como la creación de comunidades de trabajo colaborativo, lo cual permitirá monitorear el impacto de la IA, ajustar estrategias para garantizar la mejora continua y la formación de ciudadanos críticos y socialmente responsables. Una colaboración que permita además la adaptación a las necesidades, la equidad y el acceso a la educación. (Nívela y Echeverría ,2024).



Gráfico 3. Conclusiones. Autoría propia adaptación del tema

La integración de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje está transformando la educación superior en Latinoamérica. Transformación que conlleva beneficios como avances en cuanto a la personalización del aprendizaje, mejora



la eficiencia administrativa y contribuye a elevar la calidad educativa. Sin embargo, también plantea desafíos importantes en torno a las políticas educativas, formación docente, la equidad, la infraestructura y la ética.

En consonancia con el objetivo planteado en este artículo documental, este análisis evidencia que la inteligencia artificial ha generado aportes sustanciales en la personalización del aprendizaje, la transformación de las prácticas pedagógicas y la consolidación de competencias digitales en las universidades latinoamericanas. No obstante, la revisión también revela desafíos persistentes relacionados con la equidad en el acceso a tecnologías, la necesidad de formación docente continua y la urgencia de establecer marcos éticos y regulatorios claros para la protección de datos y la transparencia algorítmica (Ocaña-Fernández et al., 2019).

Por ende, para lograr una implementación efectiva y sostenible, es imprescindible que las universidades latinoamericanas desarrollen estrategias integrales que incluyan inversión en infraestructura, capacitación transversal y políticas institucionales orientadas a la inclusión y la ética. El uso de la IA puede hacer los procesos educativos más inclusivos y eficientes, se requiere que se evalúen estrategias que realcen sus beneficios sin detrimento al desarrollo de competencias y la humanización del proceso en sí mismo. Para esto es necesario que en forma constante se reflexione sobre las políticas de implementación y sus impactos en la formación académica. Sólo así será posible consolidar los beneficios de la inteligencia artificial en la formación universitaria y contribuir de manera significativa al desarrollo social y educativo de la región.





Sin embargo, con miras a aprovechar su potencial, se debe reconocer que existen diferencias en el acceso a la tecnología entre instituciones, lo que limita el acceso equitativo a las ventajas y beneficios de la IA. En este sentido las universidades deben gestionar los recursos necesarios para que esas diferencias sean superadas de modo que no aumenten las desigualdades educativas existentes.

La revisión realizada se apoya en estudios recientes y sistemáticos; sin embargo, enfrenta limitaciones derivadas de la rápida evolución tecnológica y la diversidad de contextos institucionales en la región. La escasez de investigaciones longitudinales y comparativas también limita la generalización de los hallazgos actuales. Para futuros estudios se recomienda profundizar en el estudio de la equidad en el acceso a la IA, el impacto a largo plazo en el rendimiento académico, la formación docente, la humanización en su aplicación, así como en el desarrollo de marcos éticos y regulatorios adaptados a la realidad social, cultural y económica latinoamericana.

A manera de conclusión, la IA permite transformar el entorno educativo en un espacio de exploración en el que los estudiantes pueden interactuar con datos reales, simular fenómenos y construir conocimientos de forma activa y contextualizada. Esto tiene un impacto positivo que se traduce en: aprendizaje significativo, desarrollo de competencias digitales, científicas y ciudadanas, fortalecimiento de la inclusión y procesos de innovación, se potencia la investigación y los procesos académicos, se facilita la revisión de datos, textos e información en general y se fomenta el pensamiento crítico y la toma de decisiones al interactuar de forma reflexiva y ética.






En resumen, el uso de la IA es beneficioso para la transformación de la educación, siempre que se haga de forma responsable. Es básico que tanto docentes como instituciones se preparen para este proceso, mediante una educación que promueva valores éticos y la reflexión crítica en el marco de una formación que se complemente con las ventajas de la IA sin dejar de lado la parte humana en el desarrollo académico de los estudiantes.

La IA representa una oportunidad sin precedentes para revolucionar la educación superior en Latinoamérica, pero su éxito dependerá de la capacidad de las universidades para integrar la innovación tecnológica con una visión ética, inclusiva y sostenible. Si esta capacidad se adquiere, la IA tiene el potencial de elevar los estándares educativos en Latinoamérica y convertirse en un ejemplo global de calidad educativa.

REFERENCIAS

- Acevedo Carrillo, M., Cabezas Torres, N. M., La Serna La Rosa, P. A., & Araujo Rossel, S. A. (2025). Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana: una revisión sistemática de la literatura. *Revista InveCom / ISSN En línea: 2739-0063*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15508755>
- Cedeño, E., Alejandro, C., Cuecuecha, L., & Vélez, A. (2024). Inteligencia artificial ética en la educación universitaria: enfrentando desafíos y explorando oportunidades para la inclusión educativa. *Reincisol*, 3(6), 1-16. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v3\(6\)1-16](https://doi.org/10.59282/reincisol.v3(6)1-16)





Chicaiza, R. M., Camacho Castillo, L. A., Ghose, G., Castro Magayanes, I. E., & Gallo Fonseca, V. T. (2023). Aplicaciones de Chat GPT como inteligencia artificial para el aprendizaje de idioma inglés: avances, desafíos y perspectivas futuras. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 2610-2628. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.781>


Díaz-Cuevas, A. y Rodríguez-Herrera, J. (2024). Usos de la inteligencia artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 25-44.

Esteves, A. (2023). Aplicación de inteligencia artificial para el desarrollo de trabajos académicos en universidades del Perú. *Technological Innovations Journal*, 2(4), 20-32. <https://doi.org/10.35622/j.ti.2023.04.002>

Guaña-Moya, J., & Chipuxi-Fajardo, L. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en la ética y la privacidad de los datos. *RECIAMUC*, 7(1), 923-930. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.\(1\).enero.2023.923-930](https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.(1).enero.2023.923-930)

Guadalupe Beltrán, E. S., Guadalupe Beltrán, J. H., & Parrales De la A, G. M. J. (2024). Inteligencia Artificial y el Futuro de la Educación: ¿Una Oportunidad o una Amenaza?. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 5(3), 978-994. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i3.251>





Guzmán Matute, N. del R., Álvarez González, N. F., & Pacheco Pérez, X. O. (2024). Alcances y limitaciones de la IA en educación. *RECIMUNDO*, 8(1), 215-223. [https://doi.org/10.26820/recimundo/8.\(1\).ene.2024.215-223](https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(1).ene.2024.215-223)


Ibarra Beltrán, Á., Aguayo Álvarez, Z., & Velázquez García, R. (2023). Desmitificando el Plagio Digital: Percepciones y Realidades de la ética estudiantil desde el Centro Universitario de Tonalá. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(5), 1418-1431. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1403>

Juca-Maldonado, F. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas*, 6(Suplemento 1), 289-296. <https://doi.org/10.62452/8nww1k83>

Kroff, Francisco J., Coria, Diego F., & Ferrada, Cristian A.. (2024). Inteligencia Artificial en la educación universitaria: Innovaciones, desafíos y oportunidades. *Revista Espacios*, 45(5), 120-135. Epub 13 de enero de 2025. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n05p09>

Nivela Cornejo, M. A., & Echeverría Desiderio, S. V. (2024). Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Innovación, Desafíos y Perspectivas para el Futuro. *Código Científico Revista De Investigación*, 5(2), 1242-1266. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/625>





Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 274-289. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000200021


Puche-Villalobos, D. (2024). Inteligencia artificial como herramienta educativa: ventajas y desventajas desde la perspectiva docente. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 10 (Edición Especial), 105 - 120. <https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.ee.7>

Quintero-López, J. L., Pérez-Rendón, Á. L., & Arismendi-Ramírez, A. (2023). El papel transformador de ChatGPT en la excelencia de la educación. *Revista Investigaciones Andina*, 25(46). <https://doi.org/10.33132/01248146.2259>

Román-Graván, P., Mena-Guacas, A.-F., Fernández-Márquez, E., & López-Meneses, E. (2024). Mapeo de las corrientes de investigación sobre Chat GPT aplicadas a la educación. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (16), 140-156. <https://doi.org/10.6018/riite.590421>

Ugalde Uribe, F. S. (2024). Los Retos de la Inteligencia Artificial (IA) en la Educación de México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 2607-2626. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13723





Zúñiga Sánchez, Oscar. (2024). El impacto de ChatGPT en la formación y producción académica: que no cunda el pánico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e642. Epub 11 de noviembre de 2024.<https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1867>





El presente artículo muestra la relevancia del uso de la tecnología como una herramienta imprescindible en el proceso de enseñanza aprendizaje en la actualidad, cuyo objetivo es analizar las estrategias pedagógicas basadas en las TIC's para la comprensión lectora de textos narrativos, en estudiantes del grado 5° de la institución educativa San Antonio de Prado de Medellín, durante el segundo semestre del 2020. La metodología se enmarca bajo el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y tipo descriptivo. La recolección de datos consta de una prueba diagnóstica, guías de observación y entrevistas estructuradas; realizadas a los estudiantes seleccionados. Los resultados muestran que el uso de herramientas tecnológicas es innovadora y llamativa para los educandos. Con lo cual se concluye que los estudiantes logran tener una cercanía, motivación y responsabilidad hacia el proceso de comprensión lectora de textos narrativos; apoyándose en el software educativo Jclic.





LAS TICs: UNA ESTRATEGIA IMPRESCINDIBLE EN EL PROCESO PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ACTUALIDAD

Karen Sofía González Pacheco

ksgonzalez13@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-5321-9720>

Maira Angélica López Rada

mairalopez0204@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-6858-8291>

Asanías Mosquera Quejada

jasamosquera@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-0744-0864>

INTRODUCCIÓN

En el proceso de formación de niños, niñas y jóvenes se ha presentado interés en darle prioridad a las diferentes situaciones que giran en torno al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, comienzan a existir dentro del profesorado oportunidades para utilizarla como un insumo valioso para la praxis pedagógica; lo que ha permitido establecer un clima de aula óptimo y buenas prácticas educativas. Esto permite reflexionar en cómo se han utilizado estos recursos para mitigar las necesidades educativas presentadas en las instituciones públicas del país, haciendo eco en la creatividad e innovación de la enseñanza.





En este orden de ideas, este artículo científico se centra en la mejora de la comprensión lectora a través del uso de las TIC.

Mosquera, et al (2020); afirman que:

En la actualidad, los estudiantes muestran un bajo nivel de comprensión de lectura, quedándose en la memorización y decodificación, es decir, en lo literal de este proceso. No obstante, es importante proponer otras alternativas de solución que permitan que los educandos puedan alcanzar un nivel más alto de comprensión textual. Asimismo, dentro de estas alternativas, se incluyen las estrategias del docente en el aula, que deben ir de la mano del uso de las nuevas tecnologías, ya que se sabe que la presente generación de niños y jóvenes presentes en las aulas son nativos digitales y ésta clase de actividades les genera mayor interés. (p.12)

A partir de la enunciación anterior, en pro de atacar dicha problemática; se realizó una investigación que tuvo como propósito “analizar las estrategias pedagógicas basadas en las TIC’s para apoyar la comprensión lectora de textos narrativos, en los estudiantes del grado 5° de la institución educativa San Antonio de Prado del municipio de Medellín-Colombia durante el segundo semestre del año 2020”.

En este sentido, investigaciones como la de Gómez, et al (2014), apoyan “la relación de las habilidades de lectura y los logros académicos, principalmente porque entienden la comprensión lectora como una poderosa herramienta de aprendizaje y medio para construir significados y nuevos conocimientos” (p. 23).





En concordancia con lo anterior, en el estudio realizado, se evidencia dicha relación; puesto que se pudo identificar como situación problema que los estudiantes, objeto de estudio, presentaban un rendimiento escolar insuficiente en las diferentes áreas, a causa de sus niveles bajos de comprensión lectora; lo que conllevó que la institución ocupara los últimos lugares en las pruebas de Estado. esta situación evidencia que se necesitan más oportunidades de mejora en el aula por medio de una intervención didáctica.

Consecuentemente con esto, ICFES (2022), afirma que:


Los estudiantes de grado 3° y 5°, en general, presentan dificultades a la hora de encontrar información en los textos, identificar motivos, causas y efectos de hechos presentes en el texto, identificar las ideas que se explican y evaluar las razones o argumentos que sustentan alguna hipótesis de lectura, entre otros aspectos. (p.50)

Esta realidad no sólo se evidencia en el país, sino que es un flagelo que está afectando actualmente, la educación en Latinoamérica y a nivel mundial.

Según la UNESCO (2022):

América Latina y el Caribe enfrenta una crisis educativa sin precedentes que podría comprometer el desarrollo futuro de nuestros países; el hecho de que una gran mayoría de los alumnos de sexto grado tal vez no logre comprender lo que leen, representa un interrogante sobre el bienestar





futuro de millones de niños que aún no desarrollaron competencias fundamentales críticas, algo que eleva el riesgo de profundizar aún más las desigualdades de larga data en la región (p.3).

A nivel mundial, UNICEF (2022) advirtió que “las categorías de aprendizaje son bastante deficientes, pues se estima que únicamente un tercio de los niños de diez años de edad del orbe se encuentran en capacidad de lectura y comprensión del texto sobre una narración escrita de argumento simple” (p.4).

Estos hechos parecen determinar que, la comprensión lectora es vista a nivel mundial como una dificultad que impide el desarrollo de ciertas habilidades de pensamiento y por ende la adquisición de aprendizajes en torno a las diferentes áreas impartidas en los centros educativos. Es pertinente que a nivel didáctico se realicen intervenciones que rompan estigmas en el desarrollo de este proceso y se puede trascender hacia nuevas visiones que le permitan al estudiante tomar posiciones más críticas en su contexto.

Con las concepciones estudiadas anteriormente; este artículo permite analizar el contexto del estudio titulado “estrategias pedagógicas basadas en las TIC’s para apoyar la comprensión lectora de textos narrativos, en los estudiantes del grado 5° de la institución educativa San Antonio de Prado del municipio de Medellín-Colombia durante el segundo semestre del año 2020.

Con dicha investigación se detectó, en primera instancia las deficiencias que presentaban los estudiantes al momento de hacer una lectura para posterior a ello, fomentar un plan de acción





enfocado a mejorar las prácticas y hábitos de esta, conformado por una serie de estrategias innovadoras mediante las TIC's que motivaron el aprendizaje y el interés por la reflexión de esta habilidad y que prepararían al estudiante para la realización de pruebas estandarizadas y así facilitar el acceso a la educación superior o al mundo laboral.

En contraste con lo dicho anteriormente, Vergara (2023) a través de su tesis doctoral titulada “Constructos teóricos para la integración didáctica de las tecnologías de la comunicación e información (tic) en educación primaria”, indaga sobre el papel que juega la tecnología dentro del proceso de enseñanza aprendizaje teniendo dentro de sus hallazgos una actitud y compromiso favorable de los docentes para integrar las tecnologías a los procesos de enseñar y aprender, de manera progresiva trabajando sobre las dificultades del escaso dominio de aplicación de saberes pedagógicos en el uso de las tecnologías y por carencia de apoyo tecnológico en los hogares. Estos resultados dieron origen a constructos teóricos que explican de manera comprensiva los desafíos de la integración de las TIC al trabajo de aula docente.

Bajo estas perspectivas, con este artículo se desea realizar un informe de las estrategias pedagógicas basadas en el uso de las TIC's implementadas para el desarrollo de la comprensión de textos narrativos en un grupo determinado de estudiantes de grado 5 ° de Medellín Colombia durante el segundo semestre del 2020.





MÉTODO

Tipo y diseño de la investigación:

Esta investigación consideró el paradigma interpretativo, el cual busca conocer las características sociales y culturales en cualquier contexto determinado. Max Weber (1944) “privilegia la explicación interpretativa frente a la provista por la observación y rechaza toda concepción monista, reduccionista y carente de conciencia crítica” (p.16)

Es de gran importancia resaltar que el proyecto de investigación estuvo amparado bajo el enfoque cualitativo de Hernández, *et al* (2014), éste como su nombre lo indica, busca conocer la realidad que vive una población determinada, partiendo desde las cualidades y características fenomenológicas que comparten un grupo de persona determinado (p.7); es decir, da importancia a los contextos, valorando lo que se percibe y se vive una realidad particular. Pues se buscó conocer la realidad educativa de los estudiantes de grado 5°; teniendo en cuenta las cualidades y características que giran en torno al proceso de comprensión amparado en el manejo didáctico de las tecnologías la Información y comunicación.

Bajo este enunciado; se hace imprescindible que el investigador tuviese contacto con el contexto investigado, por tanto; la investigación realizada fue un estudio de campo, pues la información se obtuvo con base a la realidad observada por los docentes investigadores y los datos recolectados y analizados, fueron obtenidos de fuentes primarias.



En este orden de ideas, el nivel de estudio de la investigación fue descriptivo (Sabino, 1992), ya que le permite al investigador conocer más a fondo las particularidades, características y falencias que tiene la población, partiendo desde la descripción de diferentes fenómenos a la hora de desarrollar los instrumentos que el investigador suministre para conocer la realidad en la cual se encuentra la población en estudio.


Participantes

Siguiendo con el proceso de investigación, se escogió una población de alrededor de 400 estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa San Antonio de Prado, ubicada en el extremo suroccidental de la ciudad de Medellín a unos 20 minutos del centro, puesto que fué el grado donde se observaron los niveles más bajos en las pruebas estandarizadas. De los cuáles se seleccionó una muestra de 19 estudiantes del grado 5°, que accedieron a participar de forma voluntaria y por ser menores de edad, sus acudientes firmaron un consentimiento informado. Esta cantidad de estudiantes permitió desarrollar una adecuada investigación bajo las técnicas de recolección de datos necesarias, con la que el investigador realizó un trabajo coherente, específico, no fue riguroso, por lo tanto, el análisis de la información fue sencillo.

Técnicas e instrumentos

Dentro de las técnicas de recogida de información en la investigación cualitativa estuvieron la observación participante y la entrevista. Posteriormente, la ejecución de las diferentes fases de aplicación de los instrumentos; para los cuales se usó una lista





de chequeo y un cuestionario de entrevista semiestructurada, los cuales fueron validados y aprobados por 3 expertos en investigación (con grado de Doctor); que, con su aval, le dieron solidez a la investigación, permitiendo una exitosa recogida de información para su posterior análisis de resultados.

Procedimiento:

En concordancia con lo anterior; el procedimiento realizado en la investigación escogida, está enmarcado en las siguientes etapas: en primera instancia se realizó un test de comprensión lectora construido con un texto narrativo y diez preguntas de tipo selección múltiple con única respuesta; el cual dio voces para conocer el estado inicial de los niveles de comprensión lectora en los informantes clave. La siguiente parte del proceso correspondió al desarrollo de tres sesiones, cada una con un nivel de comprensión lectora, estas se llevaron a cabo por medio de la estrategia Jclic para el análisis de textos narrativos. El tercer momento correspondió a la ejecución de una entrevista a los participantes con el fin de analizar la efectividad de las estrategias a partir de su experiencia. Por último, se presentan los hallazgos arrojados por cada instrumento y se manifiestan las conclusiones obtenidas del proceso investigativo, reflexión que servirá como medio de mejora a los procesos de lectura, utilizando diversas estrategias de aprendizaje.

Estos hallazgos estuvieron determinados por un proceso de interpretación de resultados el cual consta de lo siguiente: primero se dio a conocer una caracterización del grupo de estudiantes seleccionados, luego se analizaron los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, seguidamente se analizó el desempeño obtenido por los estudiantes en la aplicación de las





estrategias pedagógicas, que estuvieron distribuidas por niveles de comprensión lectora y por último se detallan las respuestas dadas por los estudiantes y la información obtenida por medio de la entrevista estructurada; lo anterior promueve el uso de la tecnología como un recurso imprescindible en la educación vanguardista.

RESULTADOS

El diseño de las estrategias pedagógicas basadas en las TICs; utilizó el software educativo Jclic, le permitió al estudiante comprender un texto narrativo, desde múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión; dado que, desde el nivel literal, le permitió realizar actividades tales como: ordenar la información, rellenar agujeros y realizar asociación simple. De igual forma desde el nivel inferencial, se presentaron actividades interactivas de identificación de elementos explícitos del texto, asociación simple e identificar elementos implícitos en el texto; las cuales le posibilitan al estudiante tener una mejor interacción con el texto leído y desarrollar nuevas habilidades para la comprensión de textos narrativos. Por último, en el nivel crítico intertextual se crearon actividades interactivas de memoria, asociación simple y de exploración; la interacción del estudiante con las actividades le permitió a mejorar la comprensión del texto narrativo.

Para analizar las estrategias implementadas en el proyecto, cabe resaltar que la información fue recolectada por medio de guías de observación participante; estos hallazgos se recopilieron durante 3 sesiones; en cada encuentro se observó un nivel de la comprensión lectora aplicados a los estudiantes mediante actividades en el programa Jclic.



Para la interpretación de la información se tiene en consideración una tabulación que se organiza teniendo en cuenta los 3 niveles de la comprensión lectora desde el grado más básico al más complejo, en los cuales el estudiante desarrolló 3 estrategias orientadas por el docente, en cada nivel con el apoyo del programa Jclic, con el fin de determinar la influencia del programa en la apropiación de textos narrativos.

Las categorías analizadas fueron: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítico-intertextual.

Resultados de las estrategias del nivel literal

Tabla 1
Categoría: Nivel literal

Estrategias	Objetivos	Instrucciones	Resultados
Estrategia 1: Ordena la información	Reconocer frases y palabras claves del texto y ordenar las ideas.	Ordena las frases y palabras claves del texto según su inicio, nudo y desenlace.	-Estudiantes 1, 2, 3, 4,6, 8 y 9: si reconocieron las frases y palabras claves del texto y ordenaron las ideas. -Estudiante 7: está en proceso de reconocer las frases y palabras claves del texto y ordenar las ideas. Estudiante 5: no está en proceso de reconocer las frases y palabras claves del texto y ordenar las ideas.
Estrategia 2: Rellenar agujeros	Completar las palabras, las razones explicitas de ciertos sucesos o acciones dentro del texto.	Rellena los agujeros con palabras derivadas de razones explicitas de ciertos sucesos o acciones que realizan los personajes del texto "La casa embrujada" (Matute, 2001).	-Estudiantes 1, 2, 4, 6 y 7: Si completaron con las palabras, las razones explicitas de ciertos sucesos o acciones dentro del texto. -Estudiantes 5, 8, y 9: están en proceso de completar con las palabras, las razones explicitas de ciertos sucesos o acciones dentro del texto. -Estudiante 3: no completa con las palabras, las razones explicitas de ciertos sucesos o acciones dentro del texto.



Estrategia 3: asociación simple	Identificar caracteres, tiempo y lugares explícitos en el texto.	Asocia cada pregunta con la respuesta correcta, según el texto "La casa embrujada" (Matute, 2001).	-Estudiantes 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 9: si identifican caracteres, tiempo y lugares explícitos en el texto. Estudiantes 5 y 8: están en Proceso de identificar caracteres, tiempo y lugares explícitos en el texto.
---------------------------------------	---	---	---

Nota: Tomado de Mosquera, López, González (2020) *Las tics: estrategia para fomentar la comprensión lectora en los estudiantes del grado 5º*. Universidad Arturo Prat. Chile.

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Tabla 1, en los hallazgos relacionados anteriormente; lo que corresponde a la categoría de análisis "comprensión literal" se evidenció que los estudiantes 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 9 reconocen con facilidad aspectos básicos en el texto.

Desde el marco teórico y los antecedentes de la investigación, autores como: Strang, Jenkinson y Smith (como se citó en Gordillo y Flórez, 2009) argumentan que en este nivel el individuo es capaz de "reconocer las frases y las palabras claves de los textos, da respuestas a preguntas concretas, realiza una reconstrucción del texto y comprende el reconocimiento de la estructura base del texto" (p. 4); es por ello que, la mayoría de los estudiantes observados se ubicaron en los 2 niveles de comprensión literal que mencionan Strang et al. (1989), en el primer nivel, reconoce hechos explícitos del texto y en el segundo es capaz de realizar una lectura más profunda que lo conduzca a resaltar frases claves e ideas principales del texto.

No obstante, los estudiantes 5 y 8 presentaron dificultad en cuanto al reconocimiento de este primer nivel de la comprensión lectora; puntualmente en las estrategias 2 y 3 de esta categoría,



se ubicaron en proceso de completar información explícita del texto y de identificar caracteres, lugares y tiempo; debido a que, al momento de responder a la actividad se presentaron una serie de incoherencias que demostraron la carencia de este nivel en estos 2 estudiantes.

Resultados de las estrategias del nivel inferencial

Tabla 2
Categoría: nivel inferencial

Estrategias	Objetivos	Instrucciones	Resultados
Estrategia 1: identificación.	Establecer diferencias entre los elementos del texto	Selecciona las imágenes que no tengan relación con el texto "La espada en la piedra" White (1938)	-Estudiantes 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9: si identifican información para construir el sentido global del texto y establecer diferencias entre los elementos del texto -Estudiante 1: está en proceso de identificar información para construir el sentido global del texto y establecer diferencias entre los elementos del texto.
Estrategia 2: asociación simple.	Inferir las cualidades de cada personaje y relacionarlos con su imagen	Relaciona cada personaje del texto "La espada en la piedra" White (1938) con la descripción que te imagines de cada uno de ellos.	-Estudiantes 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8 y 9: si infieren las cualidades de cada personaje y los relaciona con su imagen. -Estudiante 3: está en proceso de inferir las cualidades de cada personaje y los relaciona con su imagen.
Estrategia 3: identificar elementos.	Identificar la información implícita del texto.	Lee las frases, luego deduce las palabras que no se encuentran en el texto "La espada en la piedra" White (1938).	-Estudiantes 2, 4, 5, 6 y 7: si Identifican la información implícita del texto. Estudiantes 8 y 9: están en proceso de identificar la información implícita del texto. -Estudiantes 1 y 3: no identifican la información implícita del texto.

Nota: Tomado de Mosquera, López, González (2020) *Las tics: estrategia para fomentar la comprensión lectora en los estudiantes del grado 5°*. Universidad Arturo Prat. Chile.



Por otra parte, como se evidencia en la tabla 2, se observó que en la categoría de análisis comprensión inferencial; los estudiantes tuvieron un buen grado de deducción de la información a excepción de algunos casos, en la primera estrategia de esta categoría la mayoría de los estudiantes (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) cumplieron con el criterio de inferir ideas principales, no incluidas explícitamente dentro del texto. Según los autores Strang *et al.* (1989), en el caso particular del estudiante 1 quien está en proceso, demostró que tiene poca habilidad de inferir información no incluida en el texto.

En cuanto a la segunda estrategia aplicada de esta categoría; un número considerable de estudiantes (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, y 9) logró inferir relaciones de “causa y efecto, realizando hipótesis en lo relacionado a los caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar”. Strang *et al.* (1989) del texto en análisis; mientras que el estudiante 3 estuvo en proceso de deducir información, debido a que, demostró poca apropiación de lo implícito en la lectura de textos narrativos.

Finalmente, en esta categoría; en la estrategia 3, un número considerable de los observados presentó bajos niveles de inferencia en cuanto a la actividad propuesta. En este orden de ideas, se relacionaron inicialmente los estudiantes 2, 4, 5, 6 y 7 quienes lograron identificar información para construir el sentido global del texto, uno de los criterios propuestos en el marco teórico por los autores Strang *et al.* (1989), mientras que los estudiantes 8 y 9 quienes no habían presentado inconsistencias en esta categoría, se ubicaron en proceso para establecer inferencias con el objetivo de construir el sentido del texto. Por otra parte, los estudiantes 1 y 3 quienes durante el desarrollo de estas estrategias demostraron que tienen poca capacidad para inferir información de los textos,



en esta última estrategia no cumplieron con el criterio valorado del nivel inferencial.

Resultados de las estrategias del nivel crítico-intertextual

Tabla 3
Categoría: nivel crítico-intertextual

Estrategias	Objetivos	Instrucciones	Resultados
Estrategia 1: memoria	Observar las imágenes del texto “la rana que quería ser auténtica” Monterroso (1969) y comparar con otras fuentes de información.	Encuentra el par de cada imagen y compara el texto leído con algunas de estas historias.	-Estudiantes 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 8: si compararon lo que está escrito con otras fuentes de información. -Estudiante 9: está en proceso de comparar lo que está escrito con otras fuentes de información. -Estudiante 4: no compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
Estrategia 2: Asociación simple.	Relacionar las imágenes según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.	Relaciona las imágenes del texto “La rana que quería ser auténtica” Monterroso, (1969) con las siguientes palabras.	-Estudiantes 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8: si relacionan elementos de realidad o fantasía según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas. -Estudiante 9: está en proceso de relacionar elementos de realidad o fantasía según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.
Estrategia 3: exploración.	Emitir juicios valorativos sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos.	Escoge 3 imágenes que te llamen la atención y responde con tus palabras la pregunta que te corresponda.	-Estudiantes 2, 3, 4, 6, 7, 8 y 9: Si emiten juicios valorativos sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. -Estudiantes 1 y 5: están en proceso de emitir juicios valorativos sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos.

Nota: Tomado de Mosquera, López, González (2020) *Las tics: estrategia para fomentar la comprensión lectora en los estudiantes del grado 5°*. Universidad Arturo Prat. Chile.



Como muestra la tabla 3, otro de los elementos de análisis es la comprensión crítico intertextual, donde se demostró que la mayoría de los estudiantes (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8) según Strang *et al.* (1989), poseen un alto nivel de adecuación y validez, debido que, “comparan lo que está escrito con otras fuentes de información” mientras que el estudiante 9 se le dificultó relacionar la información del texto narrativo con otras fuentes suministradas en esta estrategia.

En cuanto a la estrategia de relacionar las imágenes según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas; solo los estudiantes 5 y 9 presentaron poca asociación de la de realidad o fantasía según su experiencia con los aspectos de su entorno, se ubicaron en proceso de relacionar “integrar su experiencia y comparar con otra situación de contextual permitiendo construir y emitir un sentido lógico para dar respuesta a un determinado hecho” Strang *et al.* (1989).

En relación a la última estrategia de esta categoría, la cual tuvo relevancia en la comprensión lectora, un significativo número de estudiantes en los que se ubicó 2, 3, 4, 6, 7, 8 y 9 emitieron juicios valorativos que exigen “tomar posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos” MEN (2016). Mientras que los estudiantes 1 y 5, demostraron que emiten juicios valorativos de un texto narrativo, pero al momento de argumentar su posición carecen de significados y de conocimiento previo para darle mayor validez a la información que se desea obtener de estos.





DISCUSIÓN

Los hallazgos encontrados en esta investigación muestran que a pesar de que las TIC's son una herramienta clave para fomentar la lectura en los niños, no garantiza que los mismos posean una adecuada comprensión lectora; pues este proceso requiere de unas bases que se deben construir desde los primeros años de escolaridad en los niños.

Al estudiar los resultados emitidos, se evidencia que algunos estudiantes no poseen un buen grado de apropiación del proceso lector; lo cual les imposibilita desarrollar habilidades más complejas, como lo es el análisis, la deducción, la síntesis, la opinión, entre otras.

En este orden de ideas, se pudo establecer que el nivel de comprensión lectora que más se les dificultó a los estudiantes que fueron informantes clave fue el nivel inferencial.

Cuando se habla de inferencia; ésta juega un papel importante la percepción del lector al momento de leer. El MEN (2016) señala que:

Este es un nivel de lectura desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras expresan. Aquí se hacen deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los pre saberes (p. 6).




Lo que deja en evidencia que muchas veces los educandos no van más allá de lo que leen; es decir, lo que hacen es decodificar información, pero a la hora de encontrar elementos que no están implícitos en él se trunca el proceso de comprensión pues genera vacíos de significados lo cual no le ofrece, un sentido total del texto.

Por otra parte; gracias al uso de herramientas tecnológicas; se evidencia que las estrategias implementadas son innovadoras y llamativas para los estudiantes; gracias a los recursos que éstas contienen (textos interactivos, imágenes, sonidos, etc). Lo que se puede relacionar con los planteamientos de Ferreiro (2011);

Las TIC's constituyen una revolución de tal magnitud que cambia radicalmente los procesos de lectura y escritura y en particular, marca la desaparición de la "linealidad alfabética". El conocimiento no se trasmite más a través del lenguaje escrito sino a través de complejas relaciones entre imágenes (de preferencia en movimiento), gráficos, cápsulas informativas (en audio o escritas). (Ferreiro, 2011, p.7)

En este sentido, resulta conveniente utilizar las Tics como apoyo al proceso lector y fomento a la motivación hacia el mismo, no obstante, las estrategias para la comprensión deben complementarse con procesos un poco más complejos en los grados superiores de básica primaria como lo es (4° y 5°); es decir, se debe primero crear un hábito lector en el estudiante; de tal manera que éste pase por todas las etapas previas antes de llegar a un proceso de inferencia o intertextual, lo que significa que se debe dar un proceso gradual en el que se incurse como primera





instancia en el nivel literal y se dé la adquisición o desarrollo de las demás habilidades de comprensión como resultado de dicho proceso.

En concordancia con esto:

Las TICs, entonces pueden ser una herramienta de gran ayuda para empezar a la utilización de nuevas estrategias, orientadas también a la comprensión de textos. Pues no sólo la forma de enseñar debe cambiar, sino también la forma en que los estudiantes acceden y hacen uso de la información (Mosquera *et al*, 2020, p.66)

CONCLUSIONES

El presente artículo analiza las estrategias pedagógicas basadas en las TICs para apoyar la comprensión lectora de textos narrativos, en los estudiantes del grado 5°; asimismo, se plantean las conclusiones derivadas de la aplicación del diagnóstico del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado 5° durante la lectura de textos narrativos y del diseño de estrategias pedagógicas basadas en las TICs utilizando el software educativo Jclíc, para la comprensión de un texto narrativo. Finalmente, se caracterizan las estrategias pedagógicas basadas en las TICs, que apoyan el aprendizaje de los estudiantes en los textos narrativos.

Al respecto, se puede afirmar que los objetivos propuestos son pertinentes en el desarrollo de cada una de las ejecuciones planteadas, en donde los estudiantes lograron tener una cercanía, motivación y responsabilidad con el proceso de






comprensión lectora de textos narrativos, dando relevancia al acto lector como parte fundamental en la adquisición de nuevos aprendizajes. Dicha situación, se evidencia después de realizar diferentes actividades que conducen al desarrollo de habilidades y destrezas para lograr los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico intertextual.

Para el diseño de las estrategias pedagógicas basadas en las TICs se utilizó el software educativo Jclic, el cual le permite al estudiante comprender un texto narrativo, desde múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión; dado que, desde el nivel literal, le permitió realizar actividades tales como: ordenar la información, rellenar agujeros y realizar asociación simple. De igual forma desde el nivel inferencial, se presentaron actividades interactivas de identificación de elementos explícitos del texto, asociación simple e identificar elementos implícitos en el texto; las cuales le posibilitan al estudiante tener una mejor interacción con el texto leído y desarrollar nuevas habilidades para la comprensión de textos narrativos. Por último, en el nivel crítico intertextual se crearon actividades interactivas de memoria, asociación simple y de exploración; la interacción del estudiante con las actividades, le permitió a mejorar la comprensión del texto narrativo.

Luego de haber diseñado y aplicado estrategias de comprensión lectora, apoyadas en el software educativo Jclic; se encuentra que es una herramienta de gran valor para llevar a cabo actividades tanto motivadoras como innovadoras a los estudiantes, ya que por medio del desarrollo de éstas actividades interactivas, se permitió al estudiante acercarse al contenido, en este caso, a la lectura de una manera diferente, rompiendo con la rutina, que generalmente suele vivenciarse en nuestras aulas de clases.





Este proyecto de investigación, trae consigo una serie de aciertos que permiten analizar en profundidad los hallazgos obtenidos del diagnóstico y de los instrumentos aplicados, de lo cual, se derivan las estrategias pedagógicas apoyadas en las TICs, las cuales generan un impacto positivo en los estudiantes a la hora de realizar las actividades planteadas de un texto narrativo para cada nivel de la comprensión lectora.

En relación con esto, el software educativo Jclic, es una herramienta que le permite al docente desarrollar diferentes pensamientos o saberes en los estudiantes, teniendo en cuenta que este brinda una serie de aspectos que son esenciales para la adquisición de nuevos aprendizajes en el aula de clase. El software educativo Jclic se convierte entonces en un apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el docente por medio de éste, puede diseñar diferentes actividades, en diferentes áreas de enseñanza, de acuerdo a las requerimientos u objetivos de aprendizaje que quiera alcanzar, es un medio didáctico e innovador, en el cual los estudiantes se sienten muy agradados al momento de utilizarlo.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Con la aplicación de estrategias basadas en las TIC, específicamente el uso de Jclic, para la comprensión de textos narrativos en estudiantes de básica primaria, tiene implicaciones positivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana, pues genera una serie de efectos; tales como:

- Promueve la participación de los estudiantes en la realización de las actividades y/o estrategias planeadas por el docente, además están permitiendo a los docentes





crear entornos de aprendizaje personalizados para cada estudiante y evaluar y retroalimentar a los estudiantes de manera más eficiente y efectiva.


- La implementación de las TIC's facilita el aprendizaje; ya que, al hacer uso de diferentes recursos y herramientas tecnológicas, no sólo llamamos más la atención del estudiante, sino que vamos de la mano con las exigencias de la educación en la actualidad; dado que ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades digitales esenciales para el siglo XXI.
- Se potencian diferentes aspectos en la educación del estudiante apuntando a la calidad de la enseñanza y su desarrollo integral. Pues, las TIC permiten a los estudiantes construir conocimiento de manera activa y colaborativa. También ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas

En resumen, las TIC tienen el potencial de transformar la educación, pero es importante abordar los desafíos y desarrollar estrategias efectivas para integrarlas en las prácticas pedagógicas.

REFERENCIAS

Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: *¿De qué estamos hablando? Educação e Pesquisa*. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200014&script=sci_arttext





Ferreiro, M (2001). *Pasado y presente del verbo leer y escribir. Fondo de Cultura económica. México.* Disponible en: <https://es.slideshare.net/bravomari35/pasado-y-presente-de-los-verbos-leer-y-escribir-emilia-ferreiro>

Gómez Martínez, F., & Ruiz Piedra, A. M. (2010). *Software educativos. Educación Médica Superior.* San José, Costa Rica

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación.6ta Edición.* México. Editorial McGrawHillEducation. España


MEN. (2014). “*Guía para docentes de humanidades y lengua castellana, básica secundaria y media*”. MinEducacion. Colombia. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_10.pdf

Mosquera, López, González (2020) *Las tics: estrategia para fomentar la comprensión lectora en los estudiantes del grado 5°.* Universidad Arturo Prat. Chile.

Sampieri, R., Collado, R., & Lucio, P. (2017). *Selección de la muestra.* España

Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios.* Actualidades Pedagógicas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia





Vergara, M. (2023). *Constructos teóricos para la integración didáctica de las tecnologías de la comunicación e información (tic) en educación primaria*. UPEL, Venezuela





La enseñanza de la escritura en la educación básica, constituye una dificultad didáctica que requiere renovación y actualización constante. La investigación que a continuación se presenta tuvo como finalidad revisar y actualizar las prácticas de enseñanza de la escritura en la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama; se identificaron permanencias, modificaciones y retos. La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa, paradigma interpretativo-hermenéutico, con un carácter longitudinal comparativo. La muestra estuvo constituida por cinco docentes de básica primaria que fueron seleccionados de manera intencionada; se aplicaron entrevistas semiestructuradas, observación de aula y análisis documental. Los resultados muestran la permanencia de prácticas tradicionales, las escasas condiciones para planificar y la evaluación centrada en la corrección de las producciones textuales; sin embargo, también se observan otras prácticas de reescritura, uso de recursos tecnológicos y transversalidad. Se concluyó que fortalecer la planificación de aula, la formación para la docencia y la evaluación formativa es necesario para mejorar la producción textual y la competencia comunicativa de los niños y las niñas en contextos vulnerables.





ACTUALIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DE LA IE LIBARDO MADRID VALDERRAMA

Adriana María Mina Gómez
d.lib.adriana.mina@cali.edu.co
<https://orcid.org/0009-0002-2034-9712>


INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la escritura en primaria presenta múltiples desafíos para las instituciones educativas contemporáneas. Los estudiantes llegan con niveles heterogéneos de competencia escritural y frecuentemente no lograron organizar sus ideas de manera coherente en un texto. Estas dificultades se manifiestan en la producción de textos fragmentados, donde las ideas aparecen desconectadas sin una estructura lógica clara, que facilitara la comprensión del lector.

Los estudiantes presentan limitaciones significativas en el manejo de conectores textuales, la construcción de párrafos coherentes y la adecuación del registro según la audiencia y el propósito comunicativo. Adicionalmente, se evidenciaron deficiencias en aspectos formales como la ortografía, la puntuación y la sintaxis, elementos que, aunque importantes, no constituyeron el núcleo central de las dificultades observadas.

Los docentes reportan que sus estudiantes tendían a producir textos breves, con vocabulario básico y estructuras





sintácticas simples, limitando así sus posibilidades de expresión y comunicación efectiva. En la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama, ubicada en Cali, esta situación se presentó de forma recurrente y sistemática; esta institución atiende principalmente estudiantes procedentes de familias con limitaciones económicas y niveles educativos básicos, factores que inciden directamente en las oportunidades de acompañamiento familiar para las actividades académicas, especialmente aquellas relacionadas con la escritura.

La institución recibió estudiantes procedentes de barrios populares de Cali, donde gran parte de estos niños no contaron con apoyo familiar para las actividades de escritura debido a que sus padres no completaron la educación secundaria o, en algunos casos, la educación primaria. Esta realidad socioeconómica configuró un contexto educativo particular que demandó estrategias pedagógicas específicas y diferenciadas para atender las necesidades de esta población estudiantil.

JUSTIFICACIÓN

La selección de esta institución para el presente estudio obedeció a que ya había sido objeto de una investigación previa desarrollada en 2018, resultando pertinente analizar las transformaciones ocurridas durante estos siete años. Los profesores de esta institución han mantenido una estabilidad muy importante, donde varios de ellos cuentan con más de diez años de trayectoria en la institución, lo cual les permitió conocer bien las características de escritura de los y las estudiantes en cada uno de los grados. Este aspecto era también vinculado a su participación activa en los procesos de transformación institucional desarrollados en este periodo.






La estabilidad del cuerpo docente convirtió a la institución en un lugar adecuado para el seguimiento de la evolución de las prácticas de enseñanza de escritura y la evaluación de los efectos de los cambios pedagógicos desarrollados. En el 2018, un trabajo anterior había puesto de manifiesto problemas serios en la metodología que se estaba utilizando por parte de los y las docentes para la enseñanza de escritura, puesto que los estudiantes producían textos que mostraban serias limitaciones en la organización, la coherencia y la cohesión textual. Los docentes aplicaban metodologías claramente tradicionales, poniendo el foco exclusivamente en la revisión de errores ortográficos y la corrección gramatical, sin construir pautas para ayudar a los estudiantes en la planificación y organización de sus ideas antes de proceder a la producción escrita.

La institución carecía de libros y materiales específicos para la enseñanza de escritura que favorecieran adecuadamente la producción textual de calidad. Cada maestro aplicaba sus subsistemas de estrategias de acuerdo con lo que le parecía mejor, es decir, allí era visible la falta de coordinación pedagógica entre los grados. Los maestros habían llegado a la conclusión de que sus estrategias no producían el resultado que podían llegar a esperar, pero en cambio no tenían claro que en este mismo lugar había otras alternativas de otra metodología que pudieran mejorar tales resultados.

Durante los siete años que han transcurrido desde ese primer estudio, la institución ha aplicado diferentes cambios en sus programas de estudio y ha vinculado a diferentes maestros a capacitaciones específicas en docencia del lenguaje que ofrece el Ministerio de Educación Nacional. También se han adquirido nuevos recursos bibliográficos y se ha ido realizando un uso





progresivo de los recursos tecnológicos en las aulas formando parte de las políticas de modernización educativa.

Sin embargo, se desconocía si estas modificaciones habían generado mejoras reales y sostenibles en los procesos de aprendizaje de la escritura. Esta situación justificó la realización de una nueva investigación que permitiera identificar qué estrategias habían resultado efectivas y cuáles requerían ajustes o reformulación completa.

Las dificultades en la enseñanza de escritura persistieron según observaciones recientes realizadas por directivos y docentes de la institución. Los docentes continuaron reportando que los estudiantes producían textos sin organización lógica clara, con limitaciones evidentes en el uso de conectores textuales como “además”, “por consiguiente”, “no obstante”, “sin embargo” y “en consecuencia”. Sus producciones escritas semejaron compilaciones de ideas inconexas que dificultaban la comprensión global del mensaje.

Los resultados en las pruebas Saber aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional continuaron siendo deficientes en el componente de escritura, situando a la institución por debajo de los promedios municipales y nacionales. Estas limitaciones afectaron el desempeño académico en todas las áreas del conocimiento, dado que en ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas también se requería la producción de textos explicativos, argumentativos y descriptivos de calidad.

Se retrocedió hasta determinar si las y los docentes habían transformado sus prácticas de enseñanza o si se aferraban a los mismos planteamientos tradicionales que habían sido identificados en la investigación de 2018 y qué nuevos problemas






se daban con relación a la escritura y a la producción textual. Se contrastaron los datos obtenidos en 2018 con la situación actual y se pretendió rastrear las estrategias de enseñanza más efectivas y reconocer aquellas que no habían logrado obtener los resultados esperados con respecto a la mejora de las competencias de escritura de las y los estudiantes.

PROYECCIÓN

Esta investigación genera múltiples beneficios y aportes a los distintos actores del mismo sistema educativo, primeramente, las y los docentes de la institución recibieron recomendaciones específicas y fundamentadas empíricamente que les permitían mejorar sus prácticas de enseñanza de escritura, identificando estrategias de enseñanza efectivas y señalando aquellas que debían ser modificadas o abandonadas.

Los datos obtenidos guiaron las decisiones institucionales sobre formación docente, ya que se priorizaron los procesos de capacitación hacia aquellos aspectos que merecían un fortalecimiento o bien se decidió evitar formaciones en aquellos aspectos afianzados por las y los docentes. Los resultados obtenidos también guiaron las decisiones sobre adquisición de recursos didácticos, bibliográficos y/o tecnológicos de la institución, favoreciendo la utilización de la inversión institucional respecto a la identificación de materiales que efectivamente favorecieran la mejora en el aprendizaje de la escritura. La investigación proporcionó evidencia empírica sobre el impacto de las transformaciones implementadas durante el período 2018-2025, permitiendo evaluar la efectividad de las políticas educativas adoptadas y ajustar las estrategias institucionales según los resultados obtenidos.





Otras instituciones educativas que presentaban dificultades similares pudieron aprovechar estos resultados para robustecer sus propias prácticas pedagógicas, en particular aquellas de poblaciones sociales con características análogas. La investigación proporcionó un conocimiento que puede ser transferido a otras instituciones para los propósitos de enseñanza de la escritura en el marco de situaciones de vulnerabilidad social y en los fines más amplios de la calidad de la educación en el sector público. Las conclusiones también alimentan los procesos de formación inicial y continua de docentes al ofrecer un foco de referencia empírico sobre prácticas de enseñanza de la escritura en la educación primaria.

Esta investigación resulta especialmente relevante porque múltiples instituciones educativas de Cali o de otras ciudades de Colombia experimentaron problemas análogos en la enseñanza de la escritura. Sus resultados coadyuvaron al desarrollo de políticas educativas bien fundamentadas y diseñadas, basadas en hallazgos empíricos sobre prácticas pedagógicas que efectivamente impactasen el crecimiento del conocimiento de los estudiantes. Adicionalmente, la investigación también aportó al ámbito académico, mediante la recogida sistemática de procesos de transformación pedagógica en contextos reales, ofreciendo insumos que pudieran ser bien empleados en futuras investigaciones en el ámbito de la enseñanza de la escritura y el cambio educativo.

El problema de investigación se centra en ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama desde 2018, ¿cómo han evolucionado y cuáles han demostrado ser más efectivas para mejorar la producción textual de los estudiantes?






De ahí que el objetivo principal consistió en actualizar los hallazgos obtenidos en 2018 sobre las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama para la enseñanza de la producción textual. Para alcanzar este propósito se realizaron entrevistas semiestructuradas con los docentes, observaciones sistemáticas de aula y revisión exhaustiva de los planes curriculares vigentes.

Se pretendió comprender las transformaciones ocurridas durante este período y determinar qué estrategias habían generado mejores resultados en el aprendizaje estudiantil, proporcionando orientación fundamentada para el mejoramiento de las metodologías de enseñanza de escritura en la institución y en contextos educativos similares.

BASES COGNITIVAS Y DIDÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

La indagación acerca de la producción escrita permite evidenciar ciertas autoras desde quienes se han recogido aportaciones que están ensayadas y las cuales permiten entender parte de la presente investigación, de manera que los referentes conceptuales del marco de referencia tienen que ver con aspectos tales como la escritura y el desarrollo cognitivo en el alumno, la historia y la prehistoria de la escritura, el desarrollo del lenguaje en el niño, la escritura en la escuela y el contexto social, la aproximación a la didáctica de la escritura, las concepciones respecto a estrategias de la enseñanza de la escritura así como las estrategias de la enseñanza y las estrategias para abordar la producción textual, la producción textual, las competencias y los desempeños en la producción textual (Mina, 2018).





Aunque la exploración señalada por Mina (2018) reveló un cuerpo de conocimientos pedagógicos del conjunto de estrategias pedagógicas que caracterizan al proceso básico de enseñanza aprendizaje de la IE Libardo Madrid Valderrama, así como la problemática de la producción textual que evidencian los alumnos de básica primaria, diferentes investigaciones recientes permiten vislumbrar el cuerpo de conocimientos pedagógicos aún insertos en un contexto de enseñanza, ya que las contingencias del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura y el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura son un hecho que presentan muchas otras instituciones educativas, especialmente para las que atienden poblaciones con condiciones socioeconómicas similares.

En esta dirección, Peñata et al., (2024) añaden que el alumnado de básica primaria presenta toda una serie de problemas, desde la dificultad para decodificar las palabras hasta la incapacidad para comprender los textos más complejos, así como que el alumnado no puede acceder a la participación efectiva en el entorno académico y social, advirtiendo la necesidad de utilizar las estrategias de enseñanza que están contextualizadas, que sean efectivas, que pueden contribuir a la enseñanza y al aprendizaje de la lectoescritura, así como a una enseñanza que no sólo tienda a la mejora de la habilidad de lectura, sino que también se orienten a la escritura, aportando así al desarrollo cognitivo de los alumnos y las alumnas.

Como complemento a lo anterior, Mora et al., (2025), desde una revisión sistemática y actualizada de la literatura reciente, determinan buenas estrategias didácticas, basadas en una didáctica con aprendizaje activo, la inclusión educativa y el uso de las tecnologías, de tal manera que éstas favorecen notablemente la comprensión lectora, la producción escrita y la actitud hacia





la lectura en educación básica, observando que la innovación pedagógica con la adecuación a los contextos particulares de los estudiantes son determinantes para conseguir aprendizajes significativos y duraderos. Lo anterior respalda la idea de analizar de manera sistemática y actualizada las estrategias de enseñanza utilizadas en la IE Libardo Madrid Valderrama, de tal modo que se pueda reconocer cuáles han sido efectivas, cuáles deben ser modificadas y las que incluso podrían incorporarse para propiciar la producción textual del alumnado.

La relevancia de estos hallazgos se refuerza al considerar la escritura como un proceso cognitivo y social que es parte de la vida de las personas, ya que Lev Vygotsky, desde la perspectiva histórico-cultural, afirma que este proceso tiene su historia que puede describirse analizando la historia individual de cada ser humano desde la niñez. Siguiendo esta lógica, la fase de advenimiento del lenguaje escrito en el infante recibe la denominación de prehistoria del lenguaje escrito y resulta determinante en la interpretación de toda la batería de construcciones simbólicas que el niño inicia desde el primer año de su vida hasta que se oficializa con el ingreso a la escuela. “Entendida en este sentido la fase de prehistoria del lenguaje escrito, tal como la comprende el autor describe la génesis del lenguaje, desde el desarrollo filogenético, ontogenético y socio genético, hasta la llegada de la escritura” (Vygotsky, 1979, p. 160).

A través de sus textos, Vygotsky menciona que, durante la niñez, los sujetos desarrollan presupuestos en torno a la manera en la que se relacionan con la escritura, para el autor, el niño tiene acceso a la escritura por medio de tres planos diferentes: el primero corresponde al gesto, el segundo, al dibujo, y el tercero abarca las formas primitivas no convencionales de escritura





como garabatos, trazos de líneas o figuras sin forma determinada (Mina, 2018).

En este sentido, desde dicha concepción se postula que sería factible intermediar las conductas sociales y las instrucciones verbales de los niños mediante la interacción social del niño que se pone en juego con un adulto, pudiendo ser sus padres, sus abuelos o sus docentes. A esta interacción se la designa diálogo cooperativo o diálogo en colaboración la cual se fundamenta a partir del concepto de zona de desarrollo próximo que se refiere a la distancia que existe entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno, lo que puede hacer por sí solo en oposición al nivel de desarrollo potencial, es decir, lo que podría hacer con la guía de un adulto o un compañero más capaz que él (Mina, 2018).

De esta manera, (Tomasello, 2007) incorpora algunos aspectos propios del comportamiento de la teoría Vygotsky, en la medida en que entiende que la cognición humana presenta un origen cultural, lo que pone en crisis la teoría determinista que considera que la maduración del cerebro es el único modo de adquirir conocimiento. Es en lo cultural y lo social donde se crea la posibilidad de adquirir conocimientos y de construir conocimientos de tal forma que se puede compartir con otros grupos sociales y culturales hasta el punto de que la colaboración tiene efectos de conservación 43 y no de pérdida de dicho conocimiento, sino de modos de acumulación de los conocimientos producidos de generación en generación:

El modo de transmisión de la cultura, donde cada humano no empieza desde cero, sino que empieza desde lo que han producido los otros humanos, produciéndose así paralelamente la cultura y la cognición humana. Como se ha mencionado,






escribir es un proceso cognitivo y a su vez comunicativo, que involucra el conocimiento de la lengua, el contexto, y es, ante todo, un ejercicio mental; según (Morais, 2001) “la escritura es un medio de transición de información, por consecuencia forma parte de un acto social” (p.97).

Por todo ello, el aprender a escribir es un aspecto que trasciende la relación entre sonido y grafía, es un proceso de pensamiento en que se debe ser capaz de escribir, no sólo palabras sino textos, que tienen un sentido, ligados a la historia, a narraciones, a las capacidades morales del sujeto, a sus emociones y todo esto, bajo la guía de unos significados comunicativos concretos (Mina, 2018). Por su parte, Miras (2000) señala que la escritura tiene una doble función: por una parte, hace su función comunicativa y por otra la función representativa, la función comunicativa en cuanto que permite poder recoger los significados del entorno que rodea a quien escribe, a poder definirlos, a transformar las ideas en conocimiento.

Dentro de la función representativa, la autora distingue la función epistémica o heurística de la escritura como un instrumento para el desarrollo y construcción del propio pensamiento por los procesos que el escritor emplea al elaborar un texto, lo que se articula con la idea planteada anteriormente que cuando el lenguaje aparece en la vida del niño, el pensamiento se intelectualiza, porque el lenguaje lo estructura, ya que estos le posibilitan el aprendizaje y el desarrollo de conocimiento sobre sí mismo y sobre la realidad (Mina Gómez, 2018).

Para fundamentar la noción de la didáctica del lenguaje se cita a (Stocker, 1966) quien afirma que la didáctica es la teoría de la instrucción y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos





los niveles. Trata de los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza. En este mismo sentido, (Sarramona, 1998) sostiene que la didáctica se ocupa de orientar la acción educadora, los recursos que ha de aplicar el educador para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de los estudiantes. Otra afirmación es la de (Nérici, 1973) refiere que la didáctica es el conjunto de procedimientos y normas destinadas a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente que sea posible.

En este sentido, en la planeación del micro currículo de la escritura se debe abordar además del proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación del proceso escritor (Mina, 2018). Retomando las ideas de (Cassany, 1998), se plantea un proceso escritor que contenga tres etapas con cierto grado de flexibilidad, estas etapas en la preescritura, consisten en el momento conducente a la previa preparación para lograr un buen proceso a través de unas subetapas (contextualización, planificación, organización de la información).

En lo que respecta a las competencias y desempeños en la producción textual, el propósito de la escritura debe ser potenciar la competencia comunicativa, es decir, permitir a los y las estudiantes producir actos verbales que se adecuen a las necesidades de cada situación en la que se vean involucrados (Delgado, 2020). En este sentido, el productor de un texto está subordinado a las circunstancias en las que lo produce, y son éstas las que establecen el desafío para quien escribe (Díaz y Hernández, 2002).






El objetivo de la enseñanza de la escritura, entonces, es vincular el aprendizaje de la lengua con el contexto de la vida social de niños y niñas, de esta manera, se desprende que la tarea de escritura en el aula debe ser concreta y situada, lo que permite el desarrollo de una competencia comunicativa con un fuerte carácter cultural (Mina, 2018). En cuanto al proceso de creación de textos, los criterios fundamentales de habilidades como guía principal lo describe como “el proceso por medio del cual el individuo genera significado ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros” (MEN, 2006, p. 21).

Dicha perspectiva histórica cultural, permite la presentación de varias tesis para establecer el interés de la escritura prescrita en el desarrollo de las competencias de la autorregulación y metacognitivas del alumno/a, afirmando (Aguirre, 2022) que la planificación, la supervisión y la evaluación de la producción textual presentada, debe favorecer la autorregulación y el aprendizaje cognitivo, de manera que los niños comprendan cómo escribir, pero también cómo organizar y reflexionar sobre las ideas que insistirán en producir, afianzando así la efectividad de las estrategias didácticas en la básica primaria.

Y, en otro orden, el enfoque comunicativo de la escritura que postula que los textos que se elaboren en el aula deben ser significativos y relacionarse con el contexto social del estudiante/a con (Chuqui et al., 2025), aludiendo (Street, 1984) la noción de la “literacidad como práctica social” que muestra la escritura no meramente como transcripción de palabras, sino que tenga que ver con comprender la escritura como parte de la participación en los intercambios culturales; es decir, que la enseñanza de la





escritura, debe ver la producción textual como una experiencia auténtica para que los niños/as elaboren escritos relacionados con el entorno, haciendo más fuertes tanto la competencia lingüística como la competencia social..

Un aspecto que también debe señalarse es la didáctica de la escritura pues resalta el valor de estrategias de enseñanza concretas, de práctica controlada y la retroalimentación que, de acuerdo con Acosta y Quintero (2022), de hecho, permiten apropiarse de los procedimientos y estructurar el lenguaje escrito, haciendo así que la calidad de los textos de los estudiantes sea positiva, clara, coherente, cohesiva y demás. En la misma línea, el autor González (2007) indica que la enseñanza explícita de fases de la planificación, de la redacción y de la revisión permite que los estudiantes organicen sus ideas, a la par que la supervisión de su propio proceso de escritura les procure textos más elaborados y funcionales, entre otras cosas.

Del mismo modo, la aplicación de metodologías activas y secuencialmente aplicadas en básica primaria, por ejemplo, la explicación directa, la práctica controlada y la retroalimentación bajo el supuesto de que ella haría la enseñanza de la escritura más estructurada y de hecho, más efectiva. Por ejemplo, (Londoño, (2015) destacan que la práctica guiada, acompañada de retroalimentación oportuna, permite al estudiante desarrollar habilidades de autorregulación, planificando, revisando y corrigiendo sus textos de manera autónoma progresiva, este enfoque no solo mejora la calidad del producto escrito, sino que fortalece competencias cognitivas relacionadas con la organización del pensamiento, la argumentación y la expresión de ideas complejas.





La integración en el aula de estas estrategias tiene como resultado aprendizajes perdurables y eficaces, puesto que los alumnos no aprenden a escribir de una manera mecánica, sino que desarrollan recursos para comunicarse con eficacia en diferentes contextos y situaciones. La enseñanza sistematizada de la escritura, reconociendo a su vez prácticas reflexivas y participativas, permite que se comprenda la competencia comunicativa y cognitiva, favoreciendo que los estudiantes lleguen a convertirse en escritores autónomos y críticos que son capaces de producir textos significativos y que ponen de relieve tanto su pensamiento como su comprensión del mundo (Díaz y Hernández, 2022).

METODOLOGÍA

La metodología es el eje central de una investigación como la que se describe en este trabajo ya que se define el camino que se ha seguido para poder cumplir con los objetivos planteados además de dar coherencia entre el enfoque teórico y el diseño hecho. En este trabajo, el porqué de la elección del tipo de investigación se debe a la necesidad de entender de una manera profunda los procesos y prácticas que están presentes en la enseñanza de la escritura en la educación primaria, aludiendo no sólo a la evolución de dichos procesos en el tiempo, sino también a las características propias de la institución.

Entonces a continuación se estableció un proceso investigativo riguroso que integra el enfoque, el método, el diseño, la población, las técnicas de recolección y las fases de análisis con su correspondiente naturaleza del problema y con el propósito de obtener una visión amplia y fundamentada del fenómeno objeto de estudio.





Enfoque y método

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo donde se busca comprender de manera profunda las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes en relación con la enseñanza de la escritura en la educación primaria. Además, se aborda la interpretación de las experiencias en su contexto real sin reducirlas a variables cuantificables. Este enfoque resultó el más pertinente dado que permitió interpretar la complejidad de los procesos pedagógicos desde la perspectiva de los actores al atender los significados atribuidos a las prácticas como también las dinámicas socioculturales propias de la institución.

En este sentido el método elegido fue el estudio de caso que sirve como una estrategia que posibilita examinar con detalle fenómenos educativos enmarcados en un escenario específico y que considera sus particularidades y evolución a lo largo del tiempo. Tal como señala (Yin, 2018), “el estudio de caso permite comprender un fenómeno dentro de su entorno natural y aporta una visión integral” todo esto al combinar múltiples fuentes de información en un mismo proceso investigativo.

TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Conforme a lo anterior, la investigación es de tipo descriptivo-interpretativo porque busca caracterizar con detalle las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes y también explicar las razones que sustentan estas prácticas, además de su impacto en el aprendizaje estudiantil. Corresponde que el nivel adoptado fue exploratorio-descriptivo ya que se pretendió profundizar en el conocimiento existente a partir de un estudio previo realizado en 2018, identificando tanto permanencias como transformaciones en las prácticas pedagógicas.





Este propósito enmarca un diseño no experimental de carácter longitudinal comparativo donde no se manipulan variables y se realiza la contrastación de los hallazgos de 2018 con los datos obtenidos en 2025, y que permiten identificar cambios y/o continuidades en la enseñanza de la escritura en la institución.

Entretanto, la investigación se orientó desde el paradigma interpretativo-hermenéutico, el cual es un paradigma que reconoce como el conocimiento se construye a partir de las experiencias de los sujetos en su contexto social y cultural. He ahí donde se valora la comprensión de los significados que emergen de sus prácticas y en esta perspectiva la interpretación se constituyó en un elemento clave para analizar las concepciones docentes y sus procesos de transformación pedagógica.

UNIVERSO Y MUESTRA

El universo de estudio estuvo conformado por el cuerpo docente de básica primaria de Lengua Castellana de la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama. Dichos docentes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional y la muestra quedó integrada por cinco docentes con amplia trayectoria en la institución que garantiza información valiosa sobre los cambios y permanencias en sus prácticas de enseñanza. Tal como plantea (Creswell, 2014) “en los estudios cualitativos resulta más importante la selección intencionada de participantes que puedan aportar información relevante y significativa que la representatividad numérica”.





TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la recolección de información se tienen diversas técnicas con el fin de lograr una triangulación de datos que fortaleciera la validez del estudio. Por ejemplo, se aplicaron observaciones no participantes en el aula para registrar de manera sistemática las estrategias implementadas por los docentes, cabe resaltar que también están presentes las entrevistas semiestructuradas que indagaron sobre sus concepciones y percepciones frente a la enseñanza de la escritura, así como el análisis documental de planes de clase los cuales son programas curriculares y materiales didácticos empleados.

Este conjunto de técnicas permite comprender el fenómeno desde diferentes ángulos y otorgan una mayor profundidad al análisis. Posteriormente, los datos fueron examinados mediante análisis de contenido cualitativo que siguen un proceso de codificación comprendido por las fases iniciales y selectivas, lo anterior facilitó la identificación de categorías y conexiones conceptuales. El uso de la comparación constante posibilitó establecer similitudes y diferencias entre los hallazgos de 2018 y los de 2025 lo que favorece la construcción de una visión integral sobre la evolución de las prácticas docentes.

El análisis de los datos fue llevado a cabo mediante análisis de contenido cualitativo, en el que se realizó un proceso de codificación también de fases iniciales y selectivas de forma que permitir la identificación de categorías emergentes y la constitución de conexiones conceptuales. La comparación constante sirvió para reconocer parecidos y diferencias entre los hallazgos de 2018 y 2025 y permitir una mejor aproximación a la visualización de la evolución de las prácticas docentes.





FASES DEL PROCESO METODOLÓGICO

Por último, el proceso metodológico se estructuró en cinco fases sucesivas. En primer lugar, se realizó la gestión institucional y el consentimiento informado que aseguran la confidencialidad y la ética investigativa. En segundo lugar, se procedió a la revisión documental de los planes de clase y documentos institucionales vigentes.


En la tercera fase, se llevaron a cabo las observaciones no participantes, de aula; la cuarta fase, de entrevistas en profundidad con los docentes. La quinta y última fase corresponde al análisis interpretativo y a la triangulación de la información donde se identificaron las transformaciones ocurridas a lo largo del tiempo.

Es así como la metodología implementada permite comprender con amplitud y rigor el objeto de estudio al aportar tanto un análisis descriptivo de las prácticas pedagógicas como una interpretación crítica de su evolución y que garantiza una aproximación sólida y pertinente a la realidad educativa investigada.

RESULTADOS

En cuanto al primer criterio “el conocimiento en el área y en la enseñanza en la planificación”, es importante recordar que la planificación es un proceso que debe incluir el “saber, saber”. En la planificación del área de lengua castellana de la institución, no se observan elementos que muestren que se consideró el





conocimiento específico para su elaboración, ya que no hay acciones que permitan investigar los prerrequisitos relacionados con el tema en cuestión y, en particular, en la producción de textos. Es fundamental considerar esto, ya que este conocimiento podría facilitar la creación de iniciativas que fomenten la participación en concursos externos y otras actividades, aunque esto requiera más tiempo y dedicación.

En la charla también aparecieron creencias sobre el acercamiento inicial de la escritura, encontrando que los inicios en el niño dentro de las creencias de la docente se encuentran relacionados con la concepción del ejemplo como generador del proceso, la mayoría de ellas exponen que el ejemplo hace que esta escritura surja en los niños y algunas sostienen que el ejemplo va acompañado de un proceso de repetición (Mina, 2018).

Esta concepción se identifica con la propuesta de (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), relacionada con la idea de que es posible aprender a partir de un modelo por repetición. A esto se suman las ideas de (Vygotsky, 1979) sobre la prehistoria de la escritura en la que se menciona que los inicios de este proceso en el niño tienen activadores como el entorno social y cultural en el que se desarrollan.

Tabla 1.
Concepciones docentes sobre los inicios de la escritura

Concepción	Referencia teórica	Observaciones docentes	Frecuencia
Ejemplo como generador del proceso	Ausubel, Novak y Hanesian (1983)	La mayoría indica que el ejemplo facilita la escritura en los niños	Alta





Ejemplo + repetición	Ausubel et al., 1983	Algunas docentes combinan modelo y repetición	Media
Influencia del entorno social y cultural	Vygotsky, 1979	Los inicios se dan mediante gestos, juegos o dibujos	Alta
Maduración biológica y mental	Mina, 2018	Determina la capacidad del niño para asumir aprendizaje de lectura y escritura	Alta

Nota. Elaboración propia

Llama la atención que en una de las respuestas dadas por las docentes se manifiesta que el aprendizaje de la lectura, sin importar el estímulo que lo promueva. Esto estará ligado al desarrollo cognitivo del estudiante y lo cual llevó a la conclusión de que la maduración biológica y mental constituye un factor determinante para que el niño pueda asumir adecuadamente este aprendizaje.

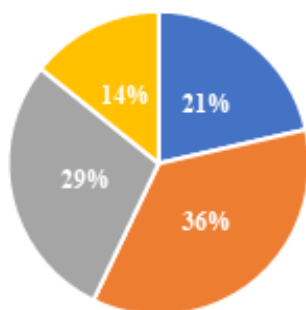
Otro de los aspectos a considerar es que los niños inician la escritura buscando representar el entorno, el contexto o el ambiente que los rodea. De hecho, según Vygotsky puede darse a través de gestos, juegos o dibujos, lo cual equipara a lo expresado por las docentes que son los que afirman que en los primeros grados los niños escriben de forma no convencional mediante trazos y representaciones gráficas.

El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura que tiene lugar en los primeros grados de educación primaria está perfectamente vinculado al desarrollo cognitivo del sujeto escolar, de manera que la maduración biológica y psicológica resulta un factor determinante para que los niños y las niñas puedan hacerse cargo de dichos aprendizajes, los orígenes de la escritura se observan a partir de la representación del entorno



mediante gestos, dibujos o juegos, lo que representa tanto la visión de Vygotsky respecto de la prehistoria de la escritura como las creencias de las docentes en torno a las primeras representaciones gráficas, las conductas de trazo no convencionales y la progresiva llegada de la escritura en los primeros grados de educación primaria, por lo que aquí se refleja que las estrategias pedagógicas adoptadas deben contemplar tanto el desarrollo cognitivo de forma individual como el aprendizaje activo en la producción textual.

Tabla 2.
Actividades docentes para favorecer la producción escrita en básica primaria



■ Convencionales ■ Constructivistas ■ Constancia diaria ■ Uso de tecnologías

Nota. Elaboración propia

Las conclusiones reflejadas en la gráfica van en la línea de que los docentes priorizan las actividades de aprendizaje activo con un enfoque en la construcción de textos que permitan establecer marcos de significado, lo que implica tomar en cuenta el uso de estrategias de enseñanza convencional junto con las estrategias de la línea del constructivismo y el uso de la informática, también se reconoce que la repetición es beneficiosa en la práctica




cotidiana de las elaboraciones de los textos porque se visibiliza la mejora progresiva en la escritura de la organización de las ideas, de la estructura de separación de palabras y de la ejecución de estrategias colaborativas, a pesar de todo, la práctica que hace las docentes admite la existencia de dificultades como el bloqueo de ideas o las debilidades individuales, se intenta profundizar en las actividades por recursividad y/o ampliación con elementos que fomenten la creatividad y la participación activa del alumnado.

En relación con estas concepciones, las docentes también resaltan que dentro de las actividades para favorecer la producción escrita existen dos grandes grupos: el primero corresponde a aquellas actividades convencionales en el aula, como la formulación de preguntas descontextualizadas o la participación en el tablero, mientras que el segundo se orienta hacia una perspectiva constructivista, especialmente ligada al aprendizaje significativo, donde se incluyen la producción de textos en computador, la escritura de cuentos cortos y el uso de estrategias de imaginación. En esta dirección, las docentes conciben que seis actividades son pertinentes para abordar la producción textual en básica primaria, lo cual muestra una clara inclinación hacia el aprendizaje activo como base para fortalecer la escritura.

Asimismo, se observa que las docentes consideran necesaria la constancia en el trabajo de composición de textos porque es un proceso complejo que debe ejercitarse diariamente e integrarse a todas las áreas del saber. No obstante, en ocasiones los resultados se evidencian después de un trabajo más espaciado que puede incluir el uso de tecnologías.





Estas concepciones se complementan con percepciones acerca de los avances en la escritura como la mejora en el orden de las ideas y la separación de palabras, además del desarrollo de estrategias colaborativas y de mayor libertad en la producción textual. Aun así, las docentes reconocen la existencia de dificultades como lo son el bloqueo de ideas o las debilidades individuales del grupo, las cuales tratan de superar a través de actividades repetidas con variaciones que permitan obtener mejores resultados.

Tabla 3.
Fortalezas y debilidades en la enseñanza de la escritura

Aspecto evaluado	Fortalezas	Debilidades
Planeación	Referentes curriculares claros, inclusión de lectura y escritura	Falta de tiempo, planificación diversa entre docentes
Producción textual	Motivación mediante cuentos, lectura, canciones, estrategias activas	Bloqueo de ideas, debilidades individuales, variación en resultados
Evaluación	Retroalimentación constante, coevaluación, participación de estudiantes	Uso limitado de rúbricas, prevalencia de métodos tradicionales
Flexibilidad docente	Adaptación a situaciones de clase, integración de recursos inesperados	Necesidad de más herramientas digitales y didácticas

Nota. Elaboración propia

En cuanto a la planeación, se identifica que las docentes de la institución priorizan habilidades básicas como la lectura y la escucha activa y la escritura. En este orden, consideran como referentes curriculares tanto las actividades de lectura como los planes institucionales, siendo el plan de aula el documento principal para orientar el proceso.

No obstante, también reconocen que el tiempo constituye una limitante importante para la planeación de la escritura pues se consideran que esta debe trabajarse de forma permanente y





transversal a todas las áreas. En este contexto, el plan textual es concebido de manera diversa: algunas docentes lo ven innecesario en los primeros grados a diferencias de otros que afirman que debe incluir organización de ideas y fases como corrección y reescritura.


Este último aspecto es considerado clave, pues las docentes entienden la reescritura tanto como la corrección de un texto con base en errores detectados, como la posibilidad de reescribirlo con un nuevo sentido, lo cual fortalece el proceso de producción escrita.

Respecto a la evaluación, las docentes coinciden en que debe realizarse de forma constante y que las rúbricas son un instrumento eficiente, aunque reconocen que no suelen usarlas de manera consciente en su práctica. En su lugar, predomina una evaluación de corte tradicional, como cuestionarios o ejercicios de respuesta, aunque admiten que la retroalimentación constante y positiva motiva a los estudiantes a seguir escribiendo.

En este sentido, manifiestan que la forma de corregir debe ser cuidadosa, evitando tanto la rigidez como la laxitud, para no bloquear la motivación del niño. Además, destacan la importancia de la coevaluación entre pares como una estrategia valiosa para fortalecer la escritura, así como la necesidad de actividades de refuerzo, la participación del padre de familia y el uso de la lectura como promotora del proceso.

De esta manera, aunque las debilidades mencionadas incluyen la falta de tiempo se tiene que el uso poco claro de instrumentos de evaluación y la prevalencia de métodos





tradicionales donde se resaltan fortalezas como el trabajo colaborativo y la valoración constante de los avances de los estudiantes.

Es notable que la evaluación es llevada a cabo por la mayoría del profesorado a lo largo de la clase, las estrategias para trabajar la producción textual fueron motivadoras para los alumnos, la utilización de cuentos, lectura y canciones permitió trabajar de forma tal que esto fue posible (Mina, 2018). Los alumnos pueden, por su parte, ayudar a plantear los criterios de evaluación; así, logran autoevaluarse y controlar su progreso.

Algunos ofrecen retroalimentación de manera general, mientras que otros lo realizan a nivel individual. Por último, en lo que respecta a la flexibilidad y la capacidad de respuesta, es importante subrayar el uso de herramientas educativas y didácticas que mejoran la enseñanza y, por ende, fortalecen el aprendizaje de los estudiantes. Esto se logra ajustando los temas a lo que sucede en la clase, como se ilustró con el caso de una docente a la que un estudiante, durante la clase, sacó unas tarjetas de un juego específico. A partir de esto, la docente logró incorporarlas en la lección, y los alumnos terminaron creando historias en las que los personajes eran aquellos que aparecían en las tarjetas.

Algunos retroalimentan de forma general y otros lo hacen de forma individual. Finalmente, en lo que toca a la flexibilidad y la capacidad de respuesta hay que destacar la utilización de herramientas pedagógicas y didácticas, para mejorar su práctica de enseñanza y con ello reforzar el aprendizaje de los alumnos; lo hacen ajustando los contenidos a los acontecimientos de la clase, lo que hace que la se mencione el caso de una de las profesoras





a la que un alumno en medio de la clase sacó unas fichas de un juego particular y a partir de esto logró integrarlas a la clase y los alumnos acabaron realizando historias cuyos personajes fueron los presentes en las fichas.


DISCUSIÓN

En relación con los hallazgos, se observa que la producción textual en la básica primaria de esta Institución Educativa, no se pudo evidenciar en los documentos como el plan de área y el plan de aula, a pesar de que las docentes en sus aulas implementan diversas estrategias y la conciben como parte importante del proceso cognitivo, como lo expresa (Cassany, 1990) quien reconoce la escritura como un proceso vital en el fortalecimiento cognitivo.

La descripción de dichas estrategias permitió observar que el discurso que se encuentra en la planeación de área se aleja de lo que se desarrolla en el aula, ya que cada maestra en los diferentes grados configura sus clases usando aquellas que considera pertinentes desde su concepción y a la vez, posibilitan el desarrollo de los contenidos de tal forma que se producen acercamientos al aprendizaje significativo para los estudiantes. Esto permite plantear la necesidad de generar en la Institución Educativa espacios de diálogo entre quienes desarrollan los planes y quienes los ejecutan (Mina, 2018).

Otro aspecto relacionado con las concepciones traídas a discusión es la persistente consigna de las docentes relacionada con la transversalidad que debe tener la enseñanza de la escritura, teniendo en cuenta que, las docentes observadas son de básica





primaria y por la situación particular de la I.E. son las que trabajan con los estudiantes todas las áreas, estas plantean que el proceso debe desarrollarse en todas las áreas del conocimiento, lo que se contradice con los hallazgos de (Pimiento, 2012) quien encontró que los docentes de otro nivel y de áreas especializadas manifiestan que sólo en el área de Lengua Castellana se debe fortalecer la escritura.

De acuerdo con Mina (2018) dentro de las concepciones sobre la planeación pedagógica, se encuentra que es concebida como uno de los pilares fundamentales de las estrategias de enseñanza, lo que lleva a desear comprender la dinámica que requiere el proceso de escritura para obtener una planeación que incida realmente en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, y acorde con los resultados obtenidos, este apartado se aborda bajo la asunción de cuatro premisas que fueron importantes en cuanto a la planeación se refiere expresadas por las docentes.

Del mismo modo, se evocan las ideas de (Tomasello, 2007), en relación con la interacción que tiene el niño con otros seres a medida que crece y desarrolla su inteligencia, gracias a ello, va configurando el aprendizaje de la escritura; así mismo, esta inteligencia permite que se aprenda y cree conocimiento, teniendo la habilidad de compartirlo con otros grupos sociales y culturales de tal forma que, mediante la colaboración los conocimientos no se pierden.

Sino que se van acumulando de generación en generación, acrecentando la cultura a través de un efecto de transmisión, en el que cada ser humano no empieza desde cero, sino, desde lo que los otros seres humanos ya han producido, lo que hace que el proceso de enseñanza de la escritura cobre mucho más






sentido el trabajar con lo cotidiano, con lo que el niño conoce y le es familiar, porque de esta forma desarrolla las habilidades cognitivas, que por ejemplo requiere para el aprendizaje de la escritura.

Para un proceso de enseñanza, y más aún, en las prácticas de aula referidas a la enseñanza de la escritura se plantean acciones organizadas, deliberadas, flexibles, fundamentadas teórica y didácticamente, así como significativas y contextualizadas. En este proceso, el docente juega un papel indispensable, que implica investigar, cuestionarse, interpretar lo que sucede dentro y fuera del aula, descubrir, crear, innovar y hacer parte de un contexto que permita una formación en lenguaje más sólida, funcional, y significativa para los estudiantes (Ferreiro y Teberosky, 1999).

Varias de las percepciones descritas en el análisis de resultados de la entrevista permiten, pensar el aprendizaje como una graduación de este modo, el estudiante avanza grado a grado dentro de la básica primaria de manera lineal, dentro de unos tiempos, que para el caso de la planeación estos están calendarizados, siendo así que se le pone fecha a un aprendizaje particular.

Las docentes por su parte exponen que no cuentan con instrumentos para evaluar, pero ante esto (Cassany, 1989) dice que el modo más práctico de evaluar estas fases, para el docente que no imparte una asignatura de lenguaje como lo es el caso particular de estas docentes (y, por tanto, no puede planificar tanto tiempo para supervisar el proceso de creación de los textos que asigna), es leer y revisar las versiones preliminares o borradores del texto que le vayan presentando sus estudiantes, hasta la producción de la versión definitiva, involucrándolos en las mismas revisiones.





Después de discutido todo lo anterior, es posible presentar las características principales de las estrategias de enseñanza de las docentes de la institución educativa Libardo Madrid Valderrama Sede Pablo Neruda, en este sentido, las características son agrupadas según los momentos del proceso de producción textual propuesto por (Díaz y Hernández, 2002), así las estrategias usadas en la planificación se caracterizan por (1) promover la activación de saberes previos, (2) facilitan la recuperación de información, (3) permiten la identificación de elementos básicos para producir el texto deseado, datos que asociados con la explicación y guía del docente permiten planificar el texto.

CONCLUSIONES

Se concluye que la planeación de la institución educativa en relación con la planificación del área de Lengua Castellana no contiene elementos claramente definidos que le permitan a los docentes de la institución de la básica primaria, realizar sus planeaciones de aula basados plenamente en lo que este documento ha establecido. Igualmente, se encuentra poca coherencia entre el plan de área de lengua castellana y los planes de aula de los cinco grados de la básica primaria.

La producción textual se concibe en el contexto de la investigación como un proceso que está relacionado con el desarrollo cognitivo del estudiante, con el modelo y ejemplo de los adultos que le rodean y con las acciones de lectura realizadas. Otras de las concepciones que tomo lugar fue la escritura como la mera adquisición del código escrito, la que, a pesar de no ser el denominador común, se observa en algunos de los procesos de aula de la básica primaria.






Estas concepciones se observan en la planeación y es coherente con la ejecución de la clase. De lo expuesto se deduce que existe una relación entre concepciones pedagógicas, planeación y estrategias de enseñanza, que por no ser objeto de esta investigación no es posible especificar el grado de dependencia entre cada uno de dichos aspectos.

Por su parte la observación de las estrategias de enseñanza de los docentes permitió clasificar y describir las estrategias de las docentes de educación básica primaria de la IELMV sede Pablo Neruda, lo que faculta para decir que las docentes, en su mayoría desarrollan actividades de aulas basadas en estrategias pedagógicas que promueve la producción textual, dependiendo de la creatividad de cada docente, en las que se ve la asunción de la producción textual como un proceso en el que consideran como activador la lectura de textos y la formulación de preguntas, es decir, que consideran que para que se dé la producción textual debe darse un momento de lectura asociada a preguntas.

En relación con la textualización priman actividades cooperativas entre las que se destacan el uso de siluetas del texto, cambios de la estructura de un texto, preguntas contextualizadas, entre otras; todas estas actividades encaminadas a producir textos de tipo informativo y narrativo.

Del mismo modo, se evidencia que la planificación pedagógica podría enriquecerse todavía más con una mayor sistematización de las estrategias de escritura, en las que se introduzcan las fases de preescritura, escritura y revisión de forma explícita, lo que permitiría a los docentes alinear de forma más precisa sus prácticas con los objetivos del área de Lengua Castellana. Según (Solé, 1992) requiere una intervención antes, durante y después. Y





también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender.”, "ISBN": "978-84-7827-868-8", "language": "es", "note": "Google-Books-ID: 8cp7am1yjDoC", "number-of-pages": "177", "publisher": "Grao", "source": "Google Books", "title": "Estrategias de lectura", "author": [{"family": "Solé", "given": "Isabel"}], "issued": {"date-parts": [{"1992", 3, 30}]}}}, "schema": "https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json"} , la escritura es un proceso en donde se entrelazan la planificación, la generación de ideas y la reescritura constante, por lo que la inclusión de esta articulación de fases en los planes institucionales contribuiría positivamente a la coherencia entre la planificación y la práctica.

Igualmente, la investigación hace evidentes que las estrategias trabajadas podrían ser potenciadas mediante la inclusión de enfoques colaborativos y participativos donde los estudiantes comparten y analizan sus producciones junto a sus pares generando retroalimentación constante. Este uso de estas fases de la escritura podría corresponder con la perspectiva sociocultural que propone (Vygotsky, 1998), quien sostiene que el aprendizaje se produce en condiciones de interacción social y mediación pedagógica que favorecen la interiorización de las competencias escriturales.

También se propone una necesidad de mejorar la conexión entre los contenidos transversales y la escritura, de forma tal que las habilidades para escribir no se limiten sólo al área de la Lengua Castellana, sino que pasen a formar parte de los proyectos interdisciplinarios, haciendo de la escritura un instrumento cognitivo para las áreas del conocimiento. En términos generales, esto permitiría que los alumnos relacionen la escritura con experiencias significativas y reales, contribuyendo a su comprensión y creatividad.





Por último, la observación del aula ha permitido llegar a la hipótesis de que las estrategias pedagógicas podrían mejorarse mediante la inclusión de los recursos tecnológicos y las mediaciones didácticas innovadoras, tales como las plataformas digitales para la escritura colaborativa, las simulaciones de textos, o los entornos virtuales para la retroalimentación. En consecuencia, permitirían diversificar los estímulos para la producción textual, servirían a favor de la motivación de los alumnos y/o la autonomía de los estudiantes, tal y como indican las últimas líneas de estudios de educación literaria (Bolívar Castañeda, 2022).

PROYECCIONES Y SUGERENCIAS.

Una recomendación para que la institución educativa implemente un modelo de planeación en la enseñanza de la escritura, el cual incluya fases de preescritura, redacción y revisión, en relación con los objetivos del área de Lengua Castellana y adaptado a cada grado. Con este modelo en marcha, a priori, los docentes de básica primaria podrían articular sus estrategias de aula con los planes institucionales, favoreciendo coherencia pedagógica y sistematicidad en la enseñanza de la escritura.

Adicionalmente, se recomienda potenciar los espacios de encuentro de articulación docente a partir de generar reuniones con una periodicidad entre quienes elaboran los planes de área y profesorado de aula; esto permitiría la socialización de estrategias, el intercambio de experiencias de éxito y el consenso sobre los criterios de enseñanza de la escritura, de forma que la planeación y la práctica se encuentren muy unidas, haciendo





que disminuyan las discrepancias que se observan entre los documentos institucionales y la acción de aula.

De igual forma, se propone impulsar la integración de la escritura en todas las áreas del conocimiento, promoviendo que los estudiantes desarrollen habilidades escriturales en contextos disciplinarios diversos. Esta estrategia transversal permitiría que la escritura deje de ser un objetivo exclusivo del área de Lengua Castellana y se consolide como herramienta cognitiva funcional, contribuyendo al aprendizaje significativo y al desarrollo integral de los estudiantes.

Referencias

- Acosta, J. M. G., y Quintero, D. S. P. (2022). *Narrativas Cantadas y cuidado de medio ambiente: Hacia una apuesta de proyecto pedagógico de aula para las infancias* [Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/16918>
- Aguirre, J. P. S. (2022). La importancia de la comunicación oral y escrita en el siglo XXI. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 7(2), 88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8354960>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2.^a ed.). Trillas. <https://docs.google.com/file/d/0B71eLBF7dL2vQUtIT3ZNWjdmTlk/edit?resourcekey=0-7rZQYXIVeCQaBs1MHiCVCg>



Bolívar Castañeda, A. (2022). *La lectura como un eje de vínculo y acogida: Transformaciones de los participantes de una Comunidad de lectura de literatura en un entorno rural*. <https://doi.org/10.30827/RL.v0i27.20991>

Chuqui, A. S. S., Chicaiza, J. N. C., y Canteral, N. N. C. (2025). Escritura creativa como estrategia didáctica para fortalecer las habilidades lingüísticas en estudiantes de primero bachillerato. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual «ALCON»*, 5(1), 119-131. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i1.386>


Cassany, D. (1995). *Leer como un escritor de describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir : cómo se aprende a escribir*. Paidós Comunicación. <https://dadun.unav.edu/server/api/core/bitstreams/8c9397c6-9179-4289-ab33-7201a69f2a20/content>

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (Segunda ed.). México: McGraw Hill.

Díaz, C. J., y Hernández, A. (2022). Los estilos de aprendizaje y el modelo SRSD en la escritura de ensayos persuasivos en inglés. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(Especial), Artículo Especial. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.4768>





Delgado Rodríguez, W. F. (2020). *Creación de fábulas con los estudiantes del grado quinto de la IEM El Socorro del municipio de Pasto* (Tesis de maestría). Universidad de Nariño. <http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/7190>

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI <https://www.aacademica.org/000-067/173.pdf>


González, M. M. Z. (2007). Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos [Ph.D. Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/4759>

Londoño Vásquez, D. A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas -Rumbos y sentidos de la comunicación-*, 13(26), 197-220. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1692-25222015000100011ylnng=enynrm=isoytlnng=es

MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje y Comunicación*. Ministerio de Educación Nacional https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2006b). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles340021_recurso_1.pdf





Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje* (89), 65-80

Mina Gómez, A. M. (2018). *Estrategias de enseñanza para la producción textual de docentes de básica primaria de la I.E. Libardo Madrid Valderrama* [Tesis de maestría, Universidad Icesi]. Repositorio Institucional Universidad Icesi. <https://repository.icesi.edu.co/handle/10906/83989>


Mora-Rosales, J. C., Medrano-Macao, E. S., Suarez-Quisirumbay, J. B., y Bastidas-Pozo, G. M. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura en educación básica: Una revisión sistemática. *Edición Especial: Innovación educativa y aprendizaje en la educación: Aportes desde la investigación joven*, 1(1). <https://doi.org/10.53877/5fvws394>

Morais, J. (2001). El arte de leer. Madrid: Editorial: Macado libro. Obtenido de <https://vdocuments.in/tesis-elizabeth-casanova.htm>

Nérici, I. (1973). *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Peñata Rhenals , M. I., Campo Peña , L. E., y Garavito Campillo , E. (2024). Estrategias de enseñanzas para el mejoramiento de la lectoescritura en los niños . *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 8925-8936. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12048





Pimiento, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Pearson Educación. http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Grao.

Sarramona, J. (1998). *Teoría de la Educación*. Madrid: Ariel

Stocker, K. (1966). *Principios de Didáctica moderna*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press https://books.google.com.co/books/about/Literacy_in_Theory_and_Practice.html?id=R0UdWQ5thf8Cyredir_esc=y

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana* (Primera ed.). (A. Negrotto, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu

Vygotsky, L. (1998). *Théorie des Émotions: Etude historico-psychologique*. 1-416. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5131134>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Critica.





Este artículo presenta un estudio en el ámbito de la pedagogía ambiental, cuyo objetivo principal fue diseñar una estrategia pedagógica destinada a fortalecer la cultura ambiental en estudiantes de educación básica y media, a través del marco del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y mediante la implementación de una estrategia basada en el ecoturismo, respondiendo a las actuales carencias en la formación ambiental, buscando brindar a los estudiantes la oportunidad de reconocer de manera contextualizada su rol protagónico en la solución de los problemas ambientales de su región. Para lograrlo, se recurrió al desarrollo de una metodología de enfoque cualitativo, alcance descriptivo, apoyado en el diseño de Investigación Acción Educativa desde el cual se desarrollaron ciclos de reflexión que facilitaron la mejora continua de la práctica de enseñanza en sus acciones constitutivas de Planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes, involucrando activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje ambiental. Los resultados mostraron que los estudiantes desarrollaron un mayor interés por participar en la toma de decisiones y fortalecieron componentes esenciales de la cultura ambiental, como la sensibilidad ambiental, la alfabetización ambiental, la comprensión de problemáticas y la sostenibilidad. Asimismo, concretaron acciones significativas a favor del medio ambiente en su contexto inmediato y percibieron en las prácticas ecoturísticas una alternativa que genera oportunidades económicas para la región mientras protege el entorno natural. En conclusión, se puede afirmar que la estrategia pedagógica diseñada contribuyó de manera efectiva al fortalecimiento de la cultura ambiental en los estudiantes, promoviendo tanto competencias cognitivas como actitudes responsables frente al cuidado del medio ambiente y la sostenibilidad.





EL ECOTURISMO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA AMBIENTAL EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Einner Peralta Muñoz
einner.peralta@gmail.com
0009-0001-2246-9630


INTRODUCCIÓN

A nivel mundial la cultura ambiental relaciona la interacción entre el ser humano y el medio ambiente; sin embargo, las dinámicas de la globalización suelen ir en contra de los dogmas de sus principios. Aunque la preocupación por el medio ambiente ha aumentado en las últimas décadas, de forma paradójica también han aumentado las prácticas cotidianas que lo deterioran, como el consumo desmedido de recursos, la compra masiva de vehículos y el uso de productos no reciclables y la carencia de prácticas amigables con el medio ambiente.

A ello se suma que, al evaluar las políticas gubernamentales, el panorama se torna aún más complejo (Páramo, 2017). La humanidad tiene la obligación moral y ética de proteger el entorno que le ha proporcionado todo lo necesario para sobrevivir: un espacio físico que provee tanto los elementos esenciales para la vida como los recursos que permiten alcanzar una mayor calidad de vida (Pascagaza, 2014).

El modelo capitalista, por su parte, exhibe su faceta más oscura incluso en las sociedades desarrolladas, una cara que antes se asociaba exclusivamente a territorios empobrecidos,






explotados, olvidados y marginados. Esta situación ha llevado a sectores cada vez más amplios de dichas sociedades a cuestionar las creencias en torno al desarrollo y el progreso que propone este modelo. Así surgió el debate sobre las necesidades y satisfactores humanos, lo que despertó una creciente sensibilidad frente a los límites de un mundo biofísico finito y frente a los mecanismos que colonizan subjetividades, distorsionan prioridades y erosionan la autonomía personal en aspectos como el cuidado, el trabajo, las relaciones, el tiempo y los valores (Núñez et al., 2017).

En Colombia, existen múltiples dificultades que limitan el avance hacia el fortalecimiento de una cultura ambiental. A pesar de que el tema ambiental es cada vez más recurrente y popular, persisten deficiencias en la contextualización de algunos conceptos, lo que impide que las comunidades adopten criterios responsables sobre el cuidado del entorno. Entre los principales obstáculos se encuentran la desconexión entre teoría y práctica educativa, la falta de adaptación a las realidades territoriales, la brecha entre las políticas formuladas y su implementación efectiva, y las desigualdades sociales que llevan a priorizar necesidades básicas por encima de la protección ambiental.

Según la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, para proteger el planeta, erradicar la pobreza y habitarlo de forma sostenible y sustentable, garantizando al mismo tiempo paz y prosperidad para las personas, es necesario implementar medidas estrictas que transformen profundamente la sociedad (ACCEFEN, 2018). En esta tarea, la educación tiene un papel fundamental, pues asume la responsabilidad de enfrentar y proponer soluciones a las problemáticas ambientales globales.

Así, se vuelve indispensable abordar la crisis medioambiental desde los espacios que ofrece la educación, con





el fin de construir, sensibilizar y concientizar a las sociedades mediante un aprendizaje significativo (Soto, Briede & Mora, 2017).

En consecuencia, la educación puede convertirse en el motor que impulse a las sociedades actuales y futuras hacia un fortalecimiento de la conciencia ambiental, fomentando la comprensión de que el desarrollo de las naciones es compatible con la conservación del medio ambiente. De esta manera, mediante acciones individuales y colectivas, es posible contribuir a la solución de la crisis y promover la sostenibilidad (Salamanca, 2018).

La educación ofrece espacios para transformar el conocimiento en acciones concretas, formando a docentes y estudiantes en principios de sostenibilidad como filosofía de vida (Flórez, 2015). Desde la escuela, estas competencias fortalecen la cultura ambiental y promueven actitudes que favorecen el cuidado del entorno, lo que a su vez permite que los aprendizajes se transmitan a la comunidad más cercana. En Colombia, el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha impulsado los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) como estrategia para mejorar las problemáticas ambientales.

En este contexto, la presente investigación se propuso diseñar una estrategia pedagógica, en el marco del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), orientada a la gestión ecoturística como medio para fortalecer la cultura ambiental en estudiantes de educación básica y media. La elección del ecoturismo como eje central se fundamenta en su potencial para articular educación, conservación y desarrollo comunitario.





Esta práctica constituye una alternativa sostenible que permite preservar los ecosistemas, mantener el equilibrio entre el ser humano y la naturaleza, e impulsar el desarrollo económico local mediante actividades productivas responsables. Además, el ecoturismo ofrece escenarios de recreación y formación que fomentan la conciencia ambiental y promueven cambios de actitud hacia un manejo más responsable de los recursos naturales (Estrada, Vergara & Salazar, 2016).

De esta forma, los beneficios de esta investigación radicaron en que no solo se contribuyera al fortalecimiento de la cultura ambiental escolar, sino que también se generaran procesos de aprendizaje significativos que repercutieran en la comunidad y en la formación ciudadana de los estudiantes. La pertinencia del trabajo se evidenció en la posibilidad de integrar el conocimiento académico con la acción práctica, propiciando jóvenes más conscientes, críticos y responsables frente al entorno. Entre las ventajas se destacaron la oportunidad de sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la sostenibilidad, potenciar el sentido de pertenencia hacia los recursos naturales locales, y demostrar que el ecoturismo puede convertirse en un motor de desarrollo educativo, social y económico. En definitiva, este proyecto representó una vía concreta para que la escuela asuma un papel activo en la transformación social y ambiental, aportando soluciones reales a los retos actuales.

CATEGORÍAS FUNDAMENTALES EN TORNO AL OBJETO DE ESTUDIO

Esta investigación se centró en el fortalecimiento de una cultura ambiental en estudiantes de educación media de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Granada, Meta.






Para el desarrollo de la propuesta se abordaron cuatro categorías centrales que, lejos de concebirse como nociones aisladas, se integraron de la siguiente forma articulada: cultura ambiental, estrategia pedagógica, Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y gestión ecoturística.

En primer lugar, la cultura ambiental se entiende como el conjunto de formas y prácticas que posibilitan un cambio cultural orientado a la adaptación de la sociedad a su entorno, siguiendo los planteamientos del antropólogo Julián Steward. Esta noción no solo remite a las interacciones con la naturaleza, sino también a los valores que las sustentan. Al respecto, Stern, Dietz y Kalof (1993) señalaron que la cultura ambiental se asocia con el cuidado del entorno, la reducción del uso de agentes contaminantes y el respeto por el planeta. Los autores distinguieron tres orientaciones de valores que los individuos pueden manifestar en relación con lo ambiental: la egoísta, centrada en el bienestar personal; la social-altruista, vinculada a la preocupación por los problemas ambientales que afectan a otros; y la biosférica, que amplía esta mirada a todos los seres vivos del ecosistema.

Estas perspectivas resultaron fundamentales para la investigación, ya que permitieron comprender las actitudes de los estudiantes frente a los retos ambientales y ofrecieron un marco para promover un cambio hacia posturas más amigables con el medio ambiente. De este modo, la cultura ambiental se tomó como referencia porque constituye la base sobre la cual se construyeron las acciones pedagógicas, garantizando que los aprendizajes no se limitaran a la teoría, sino que transformaran prácticas cotidianas y valores en la comunidad escolar.





Ahora bien, dicho fortalecimiento solo fue posible mediante una estrategia pedagógica que hiciera viable la formación de sujetos críticos y comprometidos con el entorno. En este sentido, los aportes de Vygotsky resultaron esenciales, al considerar que el aprendizaje está estrechamente vinculado con el desarrollo, y que la escuela debe desempeñar un papel activo en la formación integral del individuo (Sánchez, 1992).

Complementariamente, Piaget (1981) enfatizó en la relación de reciprocidad entre el ser humano y su medio, enmarcada en un contexto histórico y cultural. Para la investigación, estas perspectivas sustentaron la importancia de diseñar una estrategia que no fuera meramente instructiva, sino transformadora, capaz de relacionar el conocimiento ambiental con la experiencia de los estudiantes. Así, la estrategia pedagógica se constituyó en el eje metodológico del trabajo, aportando un marco que aseguró que la propuesta fuera coherente con los procesos de aprendizaje y desarrollo propios de la educación media.

En el contexto colombiano, una de las herramientas más relevantes para materializar esa estrategia pedagógica fueron los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). El artículo 8° de la Ley 1549 de 2012 estableció que estos proyectos permiten incorporar de manera transversal problemáticas ambientales en el currículo escolar, articulando el aprendizaje con el entorno inmediato de la comunidad educativa. Según el MEN, los PRAE han facilitado la comprensión de los problemas ambientales tanto a nivel local como regional y nacional, al tiempo que han impulsado la participación en procesos de desarrollo sociocultural.

En la presente investigación, el PRAE fue la plataforma institucional que permitió vincular la propuesta pedagógica





con las dinámicas escolares ya existentes, lo que garantizó su viabilidad y pertinencia. De esta forma, el PRAE aportó el escenario ideal para que los estudiantes no solo analizaran las problemáticas ambientales, sino que también se involucraran en la construcción de soluciones reales, potenciando aprendizajes significativos y la apropiación de valores sostenibles.

Finalmente, la gestión ecoturística se planteó como una categoría complementaria que vinculó el componente educativo con una dimensión práctica de acción en el territorio. Aunque sus orígenes pueden rastrearse en el programa Outing del Sierra Club en 1901, el término fue popularizado en la década de 1970 por el ambientalista mexicano Héctor Ceballos Lascuráin, quien lo definió como viajes a zonas naturales poco alteradas, con el propósito de apreciar su belleza y cultura. Epler Wood, referente mundial en turismo sustentable, consolidó esta perspectiva a partir de su experiencia en Colombia, donde identificó la riqueza de las reservas naturales y culturales, pero también sus limitaciones en apoyo económico y material (Gamboa, 2015).

Actualmente, cerca de 50 millones de personas participan anualmente en actividades de ecoturismo internacional, mientras que el ecoturismo doméstico es diez veces mayor, lo que evidencia su consolidación frente al turismo tradicional y su crecimiento exponencial (Heras, 2003). Para esta investigación, la gestión ecoturística fue clave porque ofreció un escenario pedagógico innovador que articuló la educación ambiental con la posibilidad de impulsar el desarrollo comunitario. Su beneficio radicó en mostrar a los estudiantes que el cuidado del medio ambiente no está reñido con el progreso social y económico, sino que puede convertirse en una alternativa real de sostenibilidad, generando identidad territorial y conciencia ecológica.





En conjunto, estas cuatro categorías constituyeron el marco teórico que orientó la investigación y justificaron la pertinencia de la propuesta pedagógica. La cultura ambiental ofreció la base conceptual para comprender las actitudes hacia el entorno; la estrategia pedagógica proporcionó el camino metodológico para transformar esas actitudes; el PRAE facilitó el escenario institucional para llevar a cabo las acciones; y la gestión ecoturística permitió articular los aprendizajes con prácticas sostenibles en el territorio. De esta manera, la investigación no solo se sustentó en fundamentos sólidos, sino que también se proyectó hacia beneficios concretos para la escuela, la comunidad y la formación integral de los estudiantes.

METODOLOGÍA

La investigación se orientó al fortalecimiento de la cultura ambiental en los estudiantes de educación básica y media de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Granada, Meta, a través de la implementación de una estrategia pedagógica basada en la gestión ecoturística y enmarcada en el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE). Para alcanzar este propósito fue necesario definir un camino metodológico claro y fundamentado, que permitiera no solo comprender el fenómeno en estudio, sino también generar transformaciones en la práctica educativa.

En primer lugar, se adoptó el paradigma sociocrítico, dado que este posibilitó la construcción de conocimiento desde la reflexión crítica y la participación colectiva. Tal como afirman Álvarez, González y Cruz (2017), el paradigma sociocrítico busca articular teoría y práctica educativa, reconociendo al docente como investigador y a la comunidad como protagonista de su propia transformación.






En ese sentido, este paradigma fue pertinente para el estudio porque permitió trabajar con la comunidad educativa desde la realidad de su contexto y promover cambios culturales orientados al cuidado del medio ambiente. El carácter autorreflexivo del paradigma sociocrítico también favoreció la apropiación de roles activos en la toma de conciencia ambiental, lo que resultó esencial para que los estudiantes integraran valores y prácticas sostenibles en su vida cotidiana (Alvarado y García, 2008).

El enfoque de la investigación fue cualitativo, pues lo que se buscó no fue cuantificar comportamientos o resultados, sino interpretar las percepciones, experiencias y prácticas de los participantes. La perspectiva cualitativa permitió analizar los significados atribuidos por los estudiantes y docentes a sus acciones frente al medio ambiente, así como comprender la diversidad de visiones que coexistían dentro de la comunidad escolar.

En palabras de Cueto (2020), la investigación cualitativa es idónea cuando se trata de analizar fenómenos sociales difíciles de captar desde lo cuantitativo, ya que privilegia la comprensión de la cultura, los hábitos, valores y creencias. Esta decisión metodológica otorgó la posibilidad de acercarse a la subjetividad de los actores y rescatar la riqueza de sus narrativas como insumos para la construcción de la propuesta pedagógica.

El estudio se enmarcó en un alcance descriptivo, lo que permitió caracterizar las percepciones ambientales de los estudiantes y de la comunidad educativa sin pretender establecer relaciones de causalidad. De acuerdo con Sampieri, Collado y Lucio (2010), este tipo de investigación tiene como finalidad especificar las propiedades y características de un fenómeno, de






manera que su interés se centra en detallar cómo se manifiesta en un contexto particular. En este caso, fue posible describir de manera precisa cómo los estudiantes concebían la cultura ambiental, cuál era su nivel de participación en las actividades del PRAE y cómo percibían la relación entre ecoturismo y sostenibilidad.

El diseño metodológico fue no experimental, ya que se observaron los fenómenos en su contexto natural sin manipular las variables. Raffino (2020) señala que en este tipo de investigaciones el papel del investigador es el de observador, pues se privilegia el análisis de lo que ocurre en un escenario real sin modificarlo artificialmente. Así ocurrió en el estudio, en el que se analizaron las prácticas, discursos y actitudes ambientales de los estudiantes en su entorno escolar y comunitario.

Sin embargo, este diseño se complementó con la investigación-acción educativa, lo cual otorgó al proceso un carácter participativo y reflexivo. Tal como lo expone Elliott (2000), la investigación-acción busca mejorar las acciones en contextos sociales mediante la reflexión constante sobre la práctica. En consecuencia, el estudio permitió no solo observar y describir, sino también intervenir pedagógicamente para promover cambios en la cultura ambiental de los participantes.

La población de referencia estuvo conformada por los estudiantes de educación media de la institución, así como por un grupo de padres de familia. La unidad de análisis se definió a partir de la técnica de grupos intactos, incluyendo tres cursos de séptimo, tres de octavo, tres de noveno y un grupo de décimo. Esta decisión respondió a la necesidad de trabajar






con colectivos ya organizados académicamente, lo que facilitó la implementación de la propuesta y garantizó la representatividad de los resultados.

El proceso metodológico también estuvo guiado por algunos supuestos que orientaron la investigación. Entre ellos se consideró que los PRAE podían movilizar a toda la comunidad educativa en torno a un mismo objetivo y que el ecoturismo, como estrategia de desarrollo sostenible, representaba una alternativa viable para la región. Dichos supuestos, en línea con lo señalado por Schmelkes y Schmelkes (2010), actuaron como referentes que facilitaron la comprensión del problema, aunque no fueron objeto de comprobación empírica.

La operacionalización del estudio se llevó a cabo mediante una matriz de categorías elaborada a priori a partir de la revisión documental. Entre ellas se incluyeron cultura ambiental, estrategia pedagógica, PRAE y ecoturismo, las cuales orientaron tanto la construcción de los instrumentos como el análisis de la información. Estas categorías resultaron esenciales porque constituyeron el puente entre los objetivos específicos de la investigación y los hallazgos obtenidos durante el trabajo de campo, permitiendo una lectura integral de los resultados (Matus, 2006).

En cuanto a la recolección de información, se aplicaron diferentes técnicas propias del enfoque cualitativo: revisión documental, encuestas electrónicas dirigidas a estudiantes y padres de familia con el objetivo de realizar un diagnóstico institucional, sobre las percepciones ambientales y el compromiso de la comunidad en el desarrollo del PRAE, de igual manera se realizó una observación participante y la elaboración de diarios





de campo. Estas herramientas permitieron obtener datos desde distintas fuentes, enriqueciendo la comprensión del fenómeno. Las entrevistas y cuestionarios abiertos resultaron fundamentales para captar las percepciones y actitudes, mientras que la observación posibilitó identificar comportamientos en contextos reales.

La validación de los instrumentos se realizó mediante un proceso colectivo con los actores de la investigación, lo que garantizó su pertinencia y adecuación al contexto escolar. Moral (2006) señala que este tipo de validación, enmarcada en la investigación-acción, permite escuchar a todos los participantes, generando procesos de reflexión crítica que mejoran la calidad de la investigación.

El análisis de los datos se efectuó a través de triangulación, procedimiento que, como plantea Denzin (1990), consiste en aplicar y combinar varias metodologías en el estudio de un mismo fenómeno. Este proceso implicó contrastar la información obtenida mediante diferentes instrumentos y categorías, así como su confrontación con el marco teórico. Gracias a ello fue posible reforzar la validez de los resultados y profundizar en la comprensión del problema investigado.

Finalmente, la propuesta pedagógica se implementó bajo los principios de la investigación-acción educativa, lo que implicó el desarrollo de ciclos de reflexión orientados al fortalecimiento de competencias como la alfabetización ambiental, la sensibilización ambiental, problemáticas ambientales y la promoción de la sostenibilidad.





Cada ciclo se desarrolló siguiendo las fases de planeación, ejecución, evaluación y retroalimentación, garantizando así un proceso dinámico y participativo. Estos ciclos, además, se articularon con el modelo pedagógico institucional basado en el sistema preventivo de Don Bosco, y se estructuraron de la siguiente manera:

- Nombre
- Presentación
- Competencia
- Resultados previstos del aprendizaje
- Descripción del ciclo
- Acciones de planeación
- Acciones de implementación
- Acciones de evaluación
- Descripción del trabajo colaborativo
- Fortalezas y debilidades
- Reflexión general

Esta dinámica facilitó que los estudiantes se involucraran activamente en procesos de aprendizaje significativo, al tiempo que la comunidad educativa en general avanzó hacia la consolidación de una cultura ambiental basada en la sostenibilidad y el compromiso colectivo. Así mismo, parte de la estrategia pedagógica consistió en desarrollar las competencias ambientales por medio de talleres que motiven al estudiante a participar de las actividades del PRAE, para lograr este objetivo se realizaron juegos didácticos como sopa de letras ambiental, concéntrese ambiental y la escalera turística.





RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del análisis exhaustivo del diagnóstico institucional y de los resultados obtenidos mediante las encuestas aplicadas a estudiantes y padres de familia, se pudo evidenciar de manera clara que ambos grupos reconocen las múltiples dificultades que contribuyen al agravamiento de las problemáticas ambientales. Esta percepción muestra que la comunidad educativa es consciente del papel crucial que ejerce la humanidad frente a los retos ambientales actuales y de la importancia de asumir responsabilidades colectivas.

Los participantes identificaron que la educación constituye una herramienta fundamental para generar cambios positivos, actuando como la llave que abre la puerta hacia posibles soluciones a la crisis ecológica. No obstante, a pesar de este reconocimiento y de la disposición individual de los miembros de la comunidad, se detectó una limitada apropiación colectiva del compromiso ambiental, lo que indica que aún persiste un desafío importante para fomentar una participación conjunta y sostenida en la protección del entorno.

De manera complementaria, se observó que, aunque la institución educativa realiza esfuerzos constantes para motivar a estudiantes, familias y docentes a participar en el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), los niveles de involucramiento reflejaron heterogeneidad. Algunos participantes mostraron gran interés y disposición a actuar, mientras que otros manifestaron actitudes más pasivas o una participación reducida, evidenciando así posturas divididas frente a este proceso.





Esta situación resalta la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas más efectivas, que no solo informen sobre la importancia del cuidado ambiental, sino que incentiven la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en la ejecución de acciones concretas dentro del PRAE. Al mismo tiempo, se identificó que el ecoturismo representa una alternativa viable, con un potencial considerable para convertirse en una fuente de recursos económicos sostenibles, que promueva el desarrollo local sin comprometer la conservación de los ecosistemas y los recursos naturales.

La propuesta pedagógica permitió analizar los procesos de formación ambiental a través de ciclos de reflexión estructurados, donde se evidenció un fortalecimiento progresivo de competencias vinculadas con la alfabetización ambiental, la sensibilización, la comprensión de problemáticas ambientales y la sostenibilidad. Cada ciclo se desarrolló de manera articulada, proporcionando espacios de reflexión, práctica y discusión que facilitaron la internalización de conocimientos y la apropiación de valores ambientales.

En el primer ciclo, centrado en la alfabetización ambiental, se evidenció un interés genuino por parte de los estudiantes hacia la situación ambiental tanto global como regional. Los participantes demostraron disposición activa para involucrarse en la búsqueda de soluciones concretas, identificando alternativas sostenibles a través de la práctica ecoturística. Esta experiencia permitió que los estudiantes comprendieran de manera práctica cómo ciertas acciones locales pueden contribuir a mitigar la crisis ecológica en su entorno.





Dichos resultados reflejan un fortalecimiento de la alfabetización ambiental, entendida como la capacidad de conceptualizar los recursos naturales y comprometerse con su cuidado y preservación, tal como lo plantea Layrargues (2002), quien considera que la alfabetización ambiental constituye una estrategia pedagógica orientada a comprender y utilizar el entorno de manera sostenible a partir de la experiencia directa. Además, en este ciclo emergieron categorías complementarias como la educación ambiental y el sentido de pertenencia, lo que evidencia que los estudiantes no solo adquirieron conocimientos, sino que también internalizaron valores y actitudes que fomentan la valoración y el respeto por el entorno natural.

Durante el segundo ciclo, enfocado en la sensibilización ambiental, se evidenció un fortalecimiento de la conciencia tanto ambiental como social entre los estudiantes. Comenzaron a modificar hábitos y actitudes, pasando de la pasividad a convertirse en agentes activos de transformación, asumiendo un rol basado en el respeto y uso responsable de los recursos naturales.

Este proceso de cambio refleja que la sensibilización ambiental no se limita al conocimiento teórico, sino que implica asumir responsabilidades prácticas y éticas en el cuidado del entorno. Según Martínez, Gutiérrez y Perales (2016), este tipo de transformación es posible cuando se desvincula el desarrollo económico del consumo excesivo de recursos, promoviendo actitudes sostenibles y colaborativas, tal como se evidenció en la emergencia de categorías como la interiorización ambiental y el trabajo en equipo, donde los estudiantes comenzaron a reconocer la importancia de la cooperación y la acción colectiva en la protección del medio ambiente.






En el tercer ciclo, centrado en las problemáticas ambientales, los estudiantes analizaron de manera crítica los efectos del calentamiento global y el impacto negativo del consumo intensivo de combustibles fósiles. Reflexionaron sobre la responsabilidad que tiene la humanidad frente a estas situaciones y detectaron contradicciones entre la legislación ambiental y su aplicación práctica, evidenciando cómo la falta de cumplimiento y supervisión de las políticas públicas limita la protección de los ecosistemas.

Estas observaciones respaldan lo planteado por Sanahuja y Tezanos (2017), quienes sostienen que la degradación ambiental es consecuencia directa de la acción humana, de la implementación insuficiente de políticas públicas y de la falta de conciencia ciudadana. Durante este ciclo emergieron categorías relevantes como los hábitos de consumo y la legislación ambiental, destacando la necesidad de generar cambios en las prácticas cotidianas y en la gestión institucional para garantizar un impacto ambiental positivo.

Finalmente, en el cuarto ciclo, enfocado en la sostenibilidad ambiental, los estudiantes exploraron el ecoturismo como una estrategia pedagógica lúdica mediante los juegos didácticos. Identificaron en estas actividades una oportunidad significativa para generar desarrollo económico en las comunidades locales, mientras se promueve la conservación de ecosistemas, paisajes, flora y fauna. Reconocieron, además, que Colombia, por su condición de país megadiverso, tiene un gran potencial para liderar iniciativas de ecoturismo sostenible a nivel global.






Estos hallazgos se alinean con la perspectiva de Nay-Valero y Cordero-Briceño (2019), quienes definen la sostenibilidad ambiental como el equilibrio entre el uso y la renovación de los recursos naturales, garantizando que las necesidades presentes se satisfagan sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras. De esta manera, la experiencia pedagógica evidenció que los estudiantes lograron comprender la sostenibilidad no únicamente como un concepto teórico, sino como una práctica concreta que integra oportunidades económicas compatibles con la conservación ambiental, consolidando competencias y actitudes que podrán guiar su comportamiento como ciudadanos responsables frente al medio ambiente.

En síntesis, los resultados de esta investigación evidenciaron que la implementación de ciclos de reflexión pedagógica fortalece progresivamente las competencias ambientales en los estudiantes, avanzando desde la alfabetización y la sensibilización hasta la comprensión de problemáticas y la promoción de la sostenibilidad. Si bien persisten desafíos relacionados con la participación colectiva y la apropiación institucional del Proyecto Ambiental Escolar, los hallazgos demostraron que las experiencias prácticas, como el ecoturismo, facilitan la comprensión de la sostenibilidad como un concepto aplicado y pertinente, capaz de integrar desarrollo económico y conservación ambiental.

En este proceso, los juegos didácticos se constituyeron en una estrategia pedagógica altamente efectiva, al favorecer aprendizajes significativos y motivadores para los estudiantes. De esta manera, se confirma que la educación ambiental no solo genera conocimiento, sino que también promueve actitudes y valores transformadores en la comunidad educativa,





contribuyendo al desarrollo sostenible y al compromiso activo frente a los desafíos ecológicos presentes y futuros.


CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir del análisis de la información obtenida mediante las técnicas de recolección de datos, fue posible identificar las principales características del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) en la Institución Educativa Normal Superior María Auxiliadora de Granada, Meta. Los resultados evidenciaron que, aunque el PRAE ha logrado avances significativos en el fortalecimiento de la cultura ambiental de los estudiantes, persisten discrepancias en cuanto a su nivel de participación en las actividades propuestas.

La mayoría de los encuestados manifestó no haber participado directamente en dichas actividades, sin que se lograra establecer con claridad las causas de esta ausencia. No obstante, los estudiantes reconocieron que la institución promueve e incentiva la participación y que el PRAE contribuye a la adquisición de conocimientos orientados a identificar y mitigar problemáticas ambientales. En este sentido, se resalta que el PRAE cumple un papel formativo importante al propiciar la sensibilización y la concientización ambiental, aportando así al fortalecimiento progresivo de la cultura ambiental en la comunidad educativa.

Se puede concluir que la estrategia pedagógica implementada en el marco del PRAE, basada en ciclos de reflexión y talleres dinámicos, constituyó una herramienta altamente efectiva para fortalecer la cultura ambiental en los estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior María Auxiliadora de Granada,





Meta. Los resultados obtenidos evidenciaron que, aunque existen aspectos que requieren ajustes y mejoras, las actividades fueron recibidas de manera positiva, motivando la participación activa y el compromiso de los estudiantes, quienes no solo adquirieron competencias ambientales, sino que también experimentaron un proceso de aprendizaje significativo, acompañado de disfrute y motivación.

La implementación de los ciclos de reflexión permitió observar de manera continua el interés de los estudiantes por involucrarse en las temáticas ambientales y su disposición a participar en actividades colectivas. La evaluación permanente de estas dinámicas no solo midió los conocimientos adquiridos, sino también permitió identificar cambios en las actitudes y en la percepción de los estudiantes frente a la sostenibilidad y la conservación del entorno. Como resultado, los estudiantes desarrollaron nuevos intereses orientados a la protección del medio ambiente, consolidando la alfabetización y sensibilización ambiental, así como el reconocimiento de problemáticas específicas que afectan a la región y al país.

Adicionalmente, la estrategia pedagógica facilitó la comprensión de la sostenibilidad a través de la gestión ecoturística, permitiendo que los estudiantes percibieran el ecoturismo como una alternativa tangible para el desarrollo económico sostenible y la conservación ambiental. Los estudiantes manifestaron un fuerte deseo de ser parte activa en la solución de las problemáticas

ambientales, evidenciando un compromiso genuino con el cuidado y uso responsable de los recursos naturales. Además, expresaron entusiasmo por aprender y participar en actividades vinculadas al turismo ecológico, reconociendo la posibilidad de






disfrutar de las riquezas naturales del país mientras contribuyen al bienestar de la comunidad y a la economía regional.

En síntesis, la propuesta pedagógica no solo fortaleció competencias cognitivas y procedimentales en torno a la cultura ambiental, sino que también promovió valores, actitudes y habilidades socioemocionales, como el trabajo colaborativo, el sentido de pertenencia y la conciencia ética frente al medio ambiente. Esto evidencia que la educación ambiental, cuando se articula con estrategias innovadoras y contextualmente pertinentes, puede generar un impacto significativo en la formación integral de los estudiantes y en su capacidad de actuar de manera responsable y comprometida frente a los retos ambientales presentes y futuros.

Se recomienda profundizar en los factores que afectan la participación estudiantil, considerando aspectos motivacionales, logísticos, percepciones sobre la relevancia de las actividades y posibles barreras institucionales, con el fin de diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas y efectivas. Asimismo, es pertinente realizar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto sostenido de las estrategias pedagógicas, examinando cómo las competencias y actitudes adquiridas se consolidan a lo largo del tiempo y su repercusión en prácticas sostenibles tanto dentro como fuera del contexto escolar.

Se sugiere integrar enfoques interdisciplinarios en la educación ambiental, articulando la enseñanza con disciplinas como economía, sociología, turismo y gestión ambiental, lo que permitiría diseñar estrategias pedagógicas más completas y contextualizadas, favoreciendo la comprensión integral de la sostenibilidad. Del mismo modo, es importante fortalecer





la relación entre ecoturismo y cultura ambiental, investigando cómo diseñar experiencias pedagógicas ecoturísticas sostenibles, replicables y capaces de generar un impacto significativo en la conciencia y la conducta ambiental de los estudiantes.

Se considera fundamental promover la participación activa de la comunidad educativa, involucrando a docentes, padres de familia y líderes comunitarios, con el objetivo de potenciar el impacto del PRAE y garantizar la sostenibilidad de los aprendizajes.

Finalmente, se sugiere analizar la relación entre didáctica y aprendizaje ambiental, investigando cómo los elementos lúdicos y dinámicos facilitan la motivación, la participación y el aprendizaje significativo, optimizando el desarrollo de competencias ambientales y el compromiso de los estudiantes con la protección del medio ambiente.

REFERENCIAS

Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (ACCEFEN). (2018). Desafíos para el 2030. Ciencia, tecnología, educación y medio ambiente. Documento seminario, 25-27 de enero de 2018.

Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.





Álvarez, J., González, ., y Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(58).

Cueto, E. (2020). Editorial: Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1.

Denzin, N. (1990). *Strategies of Muntiple Triangulation. The Research act: A theoretical introduction to sociological methods.*


Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Ediciones Morata.

Estrada, F., Morales, H., y Castaño, C. (2016). El ecoturismo, una estrategia pedagógica para fomentar la educación ambiental en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro del municipio de San Carlos, Córdoba (pp. 1-69).

Flórez, G. (2015). La educación ambiental y el desarrollo sostenible en el contexto colombiano. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-12. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.5>

Gamboa, C. (2015). Megan Epler Wood, Gran Maestra de Turismo Sustentable. *Sustainability Leaders*. <https://sustainability-leaders.com/entrevista-megan-eppler-wood/>





Heras, M. (2003). La guía del ecoturismo (O como conservar la naturaleza a través del turismo) (Vol. 2). Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/desarrollo-sostenible/la_guia_del_ecoturismo.aspx

Layrargues, P. (2002). Determinismo biológico: el desafío de la alfabetización ecológica en la concepción de Fritjof Capra. *Tópicos en Educación Ambiental*, 4(11), 7-18.


Martínez, A., Gutiérrez, J., y Perales, F. (2016). Evaluando la formación virtual en sensibilización ambiental para sectores profesionales. *Educatio Siglo XXI*, 34(3 Noviembre), 137-160.

Matus, G. (2006). Metodología cualitativa: Un aporte de la sociología para investigar en bibliotecología. <https://es.scribd.com/doc/269401455/Gladys-Matus-Metodologia-Cualitativa-Un-Aporte-de-La-Sociologia-Para-Investigar-en-Bibliotecologia>

Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 147-164.

Nay, M., y Cordero, M. (2019). Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17(02), 187-201.





Núñez, M., De Castro, C., y Cartea, P. (2017). Environmental education in times of crisis: Where is it when it is most necessary? *Ambiente & Sociedade*, 20(3), 135-154. <https://doi.org/10.1590/1809-4422ASOC0026V2032017>

Páramo, P. (2017). Reglas proambientales: una alternativa para disminuir la brecha entre el decir-hacer en la educación ambiental. *Suma Psicológica*, 24(1), 42-58. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.11.001>

Pascagaza, J. (2014). ¿Las prácticas ambientales que imparte la Secretaría de Educación del Distrito corresponden a la necesidad ambiental del entorno diverso en que se encuentran los colegios oficiales? *Repositorio Universidad Militar Nueva Granada*. <https://repository.unimilitar.edu.co>

Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget y la educación infantil. *Universitat Oberta de Catalunya*. <https://fp.uoc.fje.edu/blog/la-teoria-de-piaget-y-la-educacion-infantil/>

Raffino, M. (2020). Concepto de Investigación no experimental. <https://concepto.de/investigacion-no-experimental/>

Salamanca, A. (2018). Educación ambiental a partir de la comprensión del ecosistema: Una estrategia de aula. *Repositorio Universidad Nacional de Colombia*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/69365>





Sampieri, R., Collado, C., y Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación (5.ª ed.). McGraw-Hill.

Sánchez, M. (1992). La modificabilidad estructural cognitiva y el programa de enriquecimiento instrumental de R. Feuerstein. https://books.google.com.co/books/about/La_modificabilidad_estructural_cognitiva.html?id=DII0AAAACAAJ

Sanahuja, J., y Tezanos, S. (2017). Del milenio a la sostenibilidad: retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

Schmelkes, C., y Schmelkes, N. (2010). Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. Trillas. <https://booksmedicos.org/manual-para-la-presentacion-de-anteproyectos-e-informes-de-investigacion/#more-132958>

Soto, S., Briede, J., y Mora, M. (2017). Sensibilización ambiental en educación básica: Una experiencia de aprendizaje para abordar la sustentabilidad utilizando el diseño y la ciencia ficción. *Información Tecnológica*, 28(2), 141-152. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642017000200015>

Stern, P., Dietz, T., y Kalof, L. (1993). Value orientations, gender, and environmental concern. *Environment and behavior*, 25(5), 322-348.





El presente artículo tiene como objetivo valorar la importancia de los usos del lenguaje en el aula de clases como estrategia discursiva para generar pensamiento crítico. Se alude a la Pedagogía Del Lenguaje como Estrategia para fortalecer y desarrollar competencia argumentativa y crítica en los estudiantes de la IE Ciudadela Siglo XXI de la media académica (10° y 11°). Los aspectos más relevantes que desarrolla el presente artículo se enfocan en las relaciones de Lenguaje y Discurso, Lenguaje y Pedagogía y Lenguaje y Didáctica. Para ello, se ha tomado como sustento teórico las concepciones sobre el lenguaje social de (Halliday, 1973), el análisis del discurso (Teun Van Dijk 2000), Pedagogía y Saber (Zambrano, 2005), y pensamiento crítico desde la perspectiva de la lectura crítica (Cassany, 2006 y Solé, 2008). Esta investigación documental, abordó el enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo a través de los postulados de Van Manen (1990) quien trabaja el método fenomenológico. Para cerrar, es relevante mencionar que, la pedagogía del lenguaje se convierte en una estrategia muy significativa de aula en donde los educandos, a través de la motivación y las orientaciones didácticas y pedagógicas adecuadas, convierten sus discursos en prácticas comunicativas situadas.





LA PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE COMO ESTRATEGIA DISCURSIVA PARA GENERAR PENSAMIENTO CRÍTICO

José Arley Vargas

joarvar15@yahoo.es


<https://orcid.org/0000-0002-1814-5414>

INTRODUCCIÓN

Dentro de los procesos de formación académica, es indudable que el lenguaje juega papel relevante en el desarrollo de las competencias de los educandos, estimula el pensamiento crítico y crea aprendizajes más complejos; al respecto Goodman (1980), expresa “En este sentido, puede decirse que un aprendizaje no es completo sino cuando puede exponerse la idea (...) Esta forma de desarrollo del lenguaje está directamente relacionada con el éxito escolar”. (p. 22). Sin embargo, muy poco se ha reflexionado en torno a las funciones que cumple el lenguaje en los contextos académicos, no tanto porque se desconozca sus concepciones, sino porque, se requiere de una mirada más compleja desde lo didáctico y lo pedagógico.

Con base a lo anterior, se observa que, hoy por hoy, los estudiantes deben enfrentarse a múltiples desafíos escolares, y uno de ellos, está enfocado en el manejo de la oralidad. Dicha competencia requiere de habilidades complementarias como la lectura y el análisis contextual. De ahí, la importancia y trascendencia que juega la pedagogía del lenguaje en la formación de educandos con capacidades discursivas y pensamiento crítico, dado que el docente como mediador debe, no solo ofrecer las herramientas didácticas, sino generar confianza y estrategias pedagógicas para mejorar dichos procesos.





A pesar que, el lenguaje oral es la habilidad más requerida en la escuela, actualmente se ha convertido en un reto para el desarrollo del pensamiento crítico. Una de las razones que determina esta problemática, está determinada por el hecho que los estudiantes, poco leen, no tienen hábitos lectores, y además porque muchos de ellos, no sienten confianza a la hora de enfrentarse a un auditorio. Es claro también, que ello se debe a la falta de estructuración de ideas, y de estimulación por parte del docente (aquí se reconoce la pedagogía del lenguaje como un elemento crucial para motivar y crear nuevas estructuras mentales hacia la producción del texto oral).

Es fundamental establecer razones que determinan la trascendencia que tiene la oralidad en la vida escolar de los educandos. A raíz de ello, se puede observar varios aspectos: primero, hay que entender que la oralidad es sinónimo de historias y cultura, y “toda cultura es comunicación. Existe humanidad y sociabilidad solamente cuando hay relaciones comunicativas (...)” (Paredes, 2001, p. 7). Ello significa que, el niño cuando llega a la escuela, encuentra en la palabra hablada la forma más rápida de socializar y contar historias, narrar sus mundos e ideales. Es decir, que el uso de la oralidad en la escuela le permite al niño, ser representado a través de su cultura narrativa. Sin embargo, en ocasiones se evidencia que el docente limita las posibilidades de expresión en los niños cuando dialogan en clase porque cree que sus intervenciones interrumpen el accionar pedagógico.

De acuerdo a lo anterior, es relevante establecer contacto con la palabra hablada para materializar expresiones y pensamientos. Si se logra desde temprana edad, el niño va desarrollando (gradualmente), esa habilidad de expresión, a tal punto de crear eventos comunicativos más organizados y






sustentados. La función del docente en este aspecto, se vuelve trascendental en el aprendizaje, pues es él quien determina las herramientas discursivas para que el estudiante aprenda a expresarse adecuadamente en clase.

En segundo lugar, poner en evidencia el lenguaje en las clases por sí solo no basta. Es decir, responder a preguntas sencillas o vanas, no es explicación de saber hablar en público. Es necesario que la habilidad de hablar se configure de tal manera que se convierta en una competencia, y ella alude a “las capacidades con que un sujeto cuenta para” (MEN, 1998, p. 50). Eso significa entonces que, uno de los objetivos que el docente debe tener en cuenta en su práctica pedagógica, es lograr que el estudiante sea capaz de “mantener” exposiciones, diálogos fluidos y discursos estructurados de manera clara, precisa y coherente. Para lograrlo, se hace necesario poner en práctica elementos básicos como los niveles de cortesías, los turnos de habla, la organización de ideas, entre otros aspectos que hacen posible configurar un buen comienzo para poner en práctica el discurso en clase.

Y como tercer punto, el lenguaje se convierte no solamente como el vehículo de expresión más usado en la escuela, sino el que requiere un poco más de atención porque permite evidenciar, a través de las participaciones escolares, el nivel de análisis y argumentación. Es claro que, es a través del proceso discursivo que el estudiante logra poner en evidencia sus habilidades y competencias orales. Y para conseguirlo, se requiere que asuma postura crítica de la importancia de crear hábitos lectores, dado que es la lectura la que abre las puertas, no solo al conocimiento y saberes, sino que ayuda a crear competencia enciclopédica, (la capacidad para guardar información y usarla cuando sea





necesaria, como por ejemplo para citar autores y referir teorías), mejorar sus niveles lexicales (y con ello, ampliar su vocabulario), mejorar en sus niveles de argumentación, y de pensamiento crítico, y éste se ve reflejado en la comprensión “... la comprensión implica la presencia de un lector activo que procesa la información que lee, relacionándola con la que ya poseía y modificando ésta como consecuencia de su actividad...” (Solé 2008, p. 39).

Entonces, se evidencia que la pedagogía del lenguaje oral en los estudiantes se vuelve un elemento crucial para, no solo su desempeño académico, sino para la vida misma, para acceder a ambientes y espacios ilimitados de oportunidades, bien sea en lo profesional, lo social, lo político y cultural. Y otro aspecto fundamental que puede regular el accionar en los contextos anteriores, se ve reflejado en la trascendencia que tiene el poder de la palabra hablada para motivar, socializar y construir acciones de vida.

En ese sentido, esta investigación es fundamental para la comunidad académica, dado que permite, en primer lugar, reconocer una problemática que se evidencia paulatinamente en el aula de clases, que no solo afecta a las asignaturas como lengua castellana, sociales y filosofía, sino a aquellas cuyas competencias específicas exigen niveles de expresión **más coherentes y argumentadas**. En segundo lugar, es indudable que el lenguaje es el vehículo por esencia para materializar pensamiento, y con ello, crear consciencia sobre el poder de la palabra hablada con el objeto de desarrollar competencia comunicativa en los estudiantes.

Y, en tercer lugar, esta investigación es de mucho interés para la comunidad científica, dado que permite identificar






estructuras discursivas que influyen en los actos comunicativos en el aula; y reflexionar sobre los procesos de aprendizajes a través de un lenguaje asertivo que genere confianza en los educandos, y por ende, estimular pensamiento crítico para ser lectores de contextos.

En síntesis, este ejercicio investigativo presenta un interés aunado a los comentarios de muchos docentes de la institución educativa donde se llevó a cabo la presente investigación, (así como colegas de otros centros educativos), que expresan preocupación porque los estudiantes poco participan en clase, y tampoco se esfuerzan por preguntar, y ello hace que los espacios conversacionales se conviertan en monólogos de los docentes, o en su defecto, momentos de diálogo con unos pocos. En consecuencia, estas razones, son puntos de referencia que permiten presentar algunas tesis sobre las implicaciones del lenguaje en el contexto escolar y su relevancia para la vida académica, laboral, profesional y social.

Con base a lo anterior, se presentan algunas aseveraciones sobre el papel de la oralidad en la vida académica, la función que cumple en el contexto escolar y cómo el lenguaje oral requiere motivación para activarse como estrategia discursiva y generadora de pensamiento crítico, para ello, se expresan dichas razones a través de la relación lenguaje y discurso, lenguaje y pedagogía, y lenguaje y didáctica.

Estas relaciones permiten entrever las teorías que sustentan el papel y la función social del lenguaje (Halliday, 1973), el análisis del discurso (Teun Van Dijk 2000), Pedagogía y Saber (Zambrano, 2005), y pensamiento crítico desde la perspectiva de la lectura crítica (Cassany, 2006 y Solé, 2008). Es importante





mencionar que en la medida que se hable acerca de cada una de las relaciones, se hará énfasis en las teorizaciones que ameritan dicho estudio.

A continuación, se abordará inicialmente la relación entre lenguaje y Discurso. Es importante mencionar, en primer lugar, que el lenguaje es entendido como una facultad que tiene el ser humano para expresar libremente sus ideas, y formas diversas de discurso. En palabras de Halliday (1973):

El aspecto más notable del lenguaje humano quizá sea la gama de propósitos a los que sirve, la variedad de cosas distintas que la gente hace que el lenguaje logre para ella; la interacción fortuita en el hogar y la familia, la educación de los niños (...). (p. 253).

En lo que respecta a las teorizaciones de Halliday (1973), prima el hecho que el lenguaje aparece en todas las actividades del ser humano, de su representación de mundo, de su cultura, y que ésta existe por la sencilla razón, que el lenguaje interviene en todos los aspectos básicos del hombre, así como los más complejos en términos de aprendizajes. Por lo tanto, una de las formas más prácticas de asumir el rol del docente en los procesos de enseñanza, estriba en la necesidad de reconocer las funciones del lenguaje y cómo éstas se articulan para acceder a toda actividad escolar.

De otro lado, el lenguaje se asume como facultad porque le permite a la persona reflexionar sobre su pensamiento, y es en ese orden de ideas, que la escuela debe ofrecer los espacios para que los educandos reflexionen sobre su función en el aula de clases, que la interacción con el lenguaje le permita compartir






experiencias vividas para que, en común acuerdo haya un proceso de comunicación significativa, en donde sus narraciones le ayude, en primer lugar, contar sus experiencias de manera sencilla y clara, partiendo de sus anécdotas, experiencias de viajes y opiniones de lecturas de cuentos realizados en casa o en clases; y en segunda instancia, que esas mismas experiencias dialógicas, le generen más confianza para elaborar discursos más complejos (solo se requieren estrategias pedagógicas que ayuden a organizar el pensamiento de los niños cuando hacen uso de su sistema de comunicación).

Ahora bien, la relación entre lenguaje y discurso permite hallar la correspondencia con la teoría de Teun Van Dijk sobre el análisis del discurso (1998), como estrategia para potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes. Al comentar al respecto, se hace necesario aclarar que frente al *discurso* existen muchas acepciones, entre las que se destaca, siendo la más común en el argot académico, el hecho de que el discurso en un texto que tiene sentido y significado.

De igual forma, un discurso son unidades identificables y estructuradas a través de los usos lingüísticos (Cassany, 1999). Sin embargo, se retoman las implicaciones comunicativas que propone Van Dijk (1998), desde *productores* y *destinatarios* en actos dialógico, en donde no solo expresan ideas, sino que ellos están ligados a un conjunto de propiedades socio-cognitivas que enriquecen y hacen más complejos las interacciones comunicativas. (complejas no complicadas).

Es claro que el lenguaje es interacción humana, y eso determina la función social del lenguaje, “el niño sabe lo que es el lenguaje porque sabe lo que el lenguaje hace” (Halliday, 1973, p. 10). Es la interacción con el lenguaje, lo que le permite al





estudiante asumir posturas críticas de su realidad inmediata, de cambiar una lectura literal por una lectura más comprensiva en donde ponga de manifiesta en qué momento expresarse y bajo qué argumentos hacer sus intervenciones (solé, 2008).

Hablar del análisis del discurso, entonces pone en juego las capacidades que adquieren los estudiantes para comprender que la palabra hablada no solo sirve para responder a las preguntas en clase, sino que, además debe aprender a manejar las tonalidades, los marcadores lingüísticos, el lenguaje no verbal, y determinar el papel que cumple sus interlocutores y los contextos en los que se prioriza su discurso. Es allí donde se puede evidenciar la comprensión del lenguaje para generar pensamiento crítico en los estudiantes, “por eso toda comprensión efectiva de un texto, sea oral o escrito, es un análisis del discurso” (Jurado, 2021, p. 47).

En suma, el estudiante adquiere competencia discursiva cuando sabe para qué sirve su sistema de comunicación, en qué momento hablar y cómo hacerlo, reconocer el contexto en donde se comunica, con qué intencionalidad lo hace, y bajo qué argumentos hace sus interlocuciones. En otras palabras, poner en juego sus saberes discursivos, lo posibilita para acercarse a la comprensión de los diversos textos. En palabras de Van Dijk (2000), “el análisis del discurso estudia la conversación y el texto en contexto.” (p. 24).

En ese sentido, lo que se pretende es que, en el aula de clase se reoriente las percepciones discursivas, que no es solo decir algo o expresar ideas inconexas, a preguntas aleatorias que se realizan después de una exposición magistral, sino que es establecer conexiones lógicas entre lenguaje, pensamiento y realidad contextual.






En segundo lugar, el lenguaje debe ser comprendido como el vehículo de aprendizaje por excelencia, como lo expresa (Baena, 1976, citado por Baquero y Bustamante, 2021) “gracias al lenguaje transformamos nuestras experiencias de la realidad objetiva en sentido, y la convertimos en algo comunicable, utilizable para vivir en sociedad y orientar la acción.” (p. 95). Es claro entonces que, es a través del lenguaje que el ser humano puede humanizar el conocimiento, puede abrir fronteras cognoscitivas, o en su defecto, puede crear incertidumbres y hacer que la vida académica se convierta en un dolor permanente. Y es muy común encontrar estudiantes poco expresivos, que su interacción en el aula es limitada, y a la hora de solicitarles una opinión o un comentario sobre *algún evento* académico, expresan no tener nada que decir, o en el peor de los casos, hacen uso del lenguaje no verbal (mueven su cabeza negando no querer participar, o en función de no saber qué decir).

Una de las posibles causas es dada por la falta de confianza, de reconocerse como persona con un potencial ilimitado de pensamiento, de poder entenderse como *alguien* capaz de comunicar ideas e información válida con sentido y significado. Tal vez, ese temor, esa falta de confianza para asumir posiciones personales sobre lo que piensa y siente, es lo que le impide reflexionar sobre sus capacidades discursivas.

Contrario a lo que muchos piensan, “una nueva consciencia empieza a surgir: el hombre, enfrentado a las incertidumbres por todos los lados, es arrastrado hacia una nueva aventura” (Morín, 1999, p. 42). En esa perspectiva, lo expresado por este sociólogo y filósofo francés, es precisamente lo que se debe proyectar en los estudiantes, que el proceso comunicativo se convierte en una aventura en donde a medida que interactúa, se





adquiera y reflexione sobre el conocimiento, se aprenda a valorar y potenciar sus habilidades de lenguaje; de ahí que Morín (1999), expresa que la educación del futuro debe aprender a *enfrentar las incertidumbres*. Y los actos de habla en el contexto escolar, es uno de ellos.

Por último, sin lugar a dudas, hoy en día se comunican de forma clara y precisa las personas que saben hacer uso de su lengua, que contextualizan su lenguaje, que conocen su sistema de comunicación; y la escuela no debe ser ajena a esta necesidad, dado que el éxito o fracaso de los estudiantes está supeditado a su forma de expresarse, de comunicar sus ideas, de reflexionar su vida, es una función que se establece en el bucle lenguaje y pensamiento, un pensamiento seguido con un buen uso de las palabras, “las palabras entonces, son una herramienta indispensable de pensamiento (...) un pensamiento puede ser oscurecido o distorsionado al expresarse en palabras, si no se utilizan las que son correctas” (Kneller, 1969, p. 2).

El segundo aspecto a reflexionar, y que influye en el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes, es la relación entre lenguaje y pedagogía. La función principal de la escuela sobre el universo en que gira, se establece en la medida que ésta ofrezca garantías, no sólo académicas, sino humanas, que potencialice estructuras mentales, que fortalezca ambientes de aprendizajes, que permita ofrecer espacios de reflexión para encontrar argumentos válidos que ayuden a visualizar una mejor calidad de vida de los estudiantes. Y es en esa dinámica que, la pedagogía juega papel esencial en los procesos de formación de los educandos, dado que permite reflexionar sobre la naturaleza de la educación, “En definitiva, la pedagogía busca entender, entre otros aspectos, el valor supremo de la educación del otro” (Zambrano, 2005, p. 48).






Se hace necesario que la pedagogía del lenguaje sea entendida como una estrategia que fortalezca los procesos de comprensión y aprehensión del mundo, tanto de los docentes como de los estudiantes. Es allí en donde juega papel relevante, por un lado, la competencia discursiva del docente; y por el otro, las formas prácticas de comunicar de manera asertiva el discurso, “las personas que mantienen relaciones interpersonales adecuadas contribuyen a la evolución de la calidad de vida de sí mismo y de los demás.” (Laricha, Luján, Mogollón y Silva, 2020, p. 74). Mantener buenas relaciones interpersonales depende en sí de los usos del lenguaje, si se rompe el principio de confianza, de claridad y de precisión en la información es muy probable que las personas pierdan interés por mantener un buen diálogo y una muy buena posición comunicativa.

Lo anterior determina razones comprensibles por la cuales, una gran mayoría de los estudiantes no participan en clase, y está determinado por la poca motivación y confianza que pueda generar el discurso de su interlocutor, en este caso, el del maestro. Es común encontrar que el temor que los estudiantes reflejan a la hora de hablar en público, también está estrechamente ligado, por la manera como ha sido estimulado en clase, es decir, que la forma como el docente hace uso de sus niveles discursivos permite que el educando sienta confianza, motivación; o en su defecto, se distancie un poco más de las oportunidades para expresar sus ideas y pensamientos.

Es claro que, si la comunicación es respetuosa, amena, cordial y proyecta confianza en los estudiantes, las probabilidades de participación en clase (y fuera de ella), serán muy significativas para su vida académica, social y cultural. Sin embargo, es pertinente aclarar que, dentro de los procesos de aprendizajes,





el lenguaje del docente provee a sus estudiantes de estímulos para hacerlos sentir útiles e importantes dentro del proceso de formación académica. En ese sentido, se aprende con mayor facilidad cuando las expresiones usadas en clases motivan para querer estar en ella. Y desde luego, el docente debe reconocer la importancia de las estrategias discursivas para *jalonar* saberes y conocimientos, y con ello, ofrecer posibilidades de comprensión del entorno.

Una comprensión de los contextos sociales, culturales y políticos; así como una aprehensión de los valores humanos, en donde la comunidad académica sea consciente, que no basta sólo con teorizar en ellos, sino en aplicarlos en los diversos momentos y espacios en los que se desenvuelve el ser humano. Esas implicaciones de enseñanza-aprendizaje, desde el pensamiento de Delors (1996), determina que:

La educación tiene una doble función: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de consciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza. (p. 101).

En ese sentido, el accionar pedagógico dentro del contexto educativo, debe servir de puente para mejorar los procesos de formación académica de los que en ella intervienen (inclusive, la del docente). Es una reflexión que permite dinamizar procesos de aula. Es el valor intrínseco de la pedagogía: aprovechar y evaluar todas las oportunidades de enseñanza y aprendizaje.






Es así como el lenguaje le permite al docente reflexionar sobre cómo hacer más comprensible los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que, la pedagogía no debe ser entendida como un conjunto de técnicas para enseñar o aprender, debe ser asumida como un medio para alcanzar objetivos de aprendizajes; en palabras del profesor Zambrano (2005), “El valor más importante de la enseñanza está en el aprendizaje, al punto de ser su finalidad, su verdadero sentido, el más profundo” (p. 76). Queda claro entonces, que los docentes deben “apalancar” las acciones cognitivas de sus estudiantes desde sus conocimientos, por lo tanto, se debe aprender a explorar *el cómo* lograrlo.

Es en esa dinámica, en donde el docente debe estimular el trabajo en el aula y presentar estrategias que permitan asumir una comunicación más afectiva, más dinámica, más expresiva que incite a los educandos a despertar el deseo por aprender. Al respecto Gorski (1961), plantea que “el lenguaje es un medio, un instrumento, gracias al cual los individuos se comunican entre sí, intercambian su pensamiento y se comprenden mutuamente” (p. 70), es así como el lenguaje acciona las intencionalidades comunicativas en el aula de clases y permite que los educandos aprendan de una manera más sensible, más académica, más humana, a tal punto de comprender que su comunicación también es constructora, son solo de información y conocimiento, sino de emociones y de acciones que ayudan a la convivencia escolar (Bisquerra, 2000).

El tercer componente se relaciona con Lenguaje y Pensamiento crítico. En cierta medida, esta dupla se pone en práctica, cuando el docente también tiene conocimiento de lo que implica la didáctica. Si lo pedagógico alude al conocimiento que tiene el docente para poner en práctica su disciplina, lo didáctico





atiende a las formas diversas para mejorar la práctica discursiva. Y es en esa dirección que, el proceso docente-educativo debe enfocar la mirada para logra que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico.

De manera dialógica, hablar de pensamiento crítico implica pensar en los procesos de lectura, Solé, (2008), en donde el lector debe alejarse de la decodificación y asumir un papel de comprensión global. La lectura crítica asume entonces, además de la capacidad de deducir e inferir información, la aplicación de estrategias cognitivas para organizar y jerarquizar información, seleccionar de las múltiples opciones argumentativas, la que mejor se ajuste a las condiciones del texto. Un lector crítico se encuentra en constante interacción, no solo con el texto, sino con el contexto.

En esa dinámica de interacción, Isabel Solé (2008), alude que el pensamiento crítico es determinante para el desarrollo cognitivo, profesional e interpersonal, y que el lenguaje permite que los estudiantes expongan sus ideas y argumentos con claridad; en definitiva, asume el pensamiento crítico a través de lectura cuestionada que van más allá de la literalidad. Asimismo, Cassany (2006), expresa que la lectura crítica se ve reflejada en las personas cuando leen detrás de las líneas, es decir, cuando son capaces de ver más allá de lo que el texto dice de manera literal, en otras palabras, lo que el autor esconde para que sea encontrado y cuestionado por un lector crítico.

Es evidente que la palabra hablada, permea las luchas interiores del estudiante, y ésta debe ayudarle a comprender su mundo, y el mundo es un texto que debe asumirse con postura crítica, con el desarrollo de habilidades cognitivas y






lingüísticas para comunicar de manera eficiente y efectiva. “De las habilidades cognitivas, esto es lo que los expertos consideran como lo esencial del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación” (Facione, 2007, p. 4). En ese sentido, el lenguaje oral influye notoriamente en el desarrollo de pensamiento y lectura crítica en los estudiantes, y estimula una gama de opciones comunicativas para usarlas en contextos específicos. Visto de otra forma, se debe hacer uso de las palabras adecuadas en los contextos necesarios para potenciar los aprendizajes.

En síntesis, se puede observar que la situación problemática de los usos del lenguaje puede proyectar ambientes de aprendizajes agradables y significativos ayudando a crear estructuras más complejas de pensamiento a partir de lo que el estudiante ya conoce (Ausubel, 1968). Sin embargo, también puede generar desatención, poco estímulo para participar en clase, y peor aún, poca proyección de vida académica. En correspondencia, la escuela debe, a través del lenguaje, colorear la voz, (Vásquez, 2006), sensibilizar los sentidos y atrapar las emociones de los escolares (Bisquerra, 2000) para hacerlos sentir más útiles, más creadores, seres con grandes potencialidades. El maestro debe ser consciente del poder de la palabra para construir ambientes de aprendizajes, en donde pueda trascender las esferas del conocimiento hacia las esferas de lo humano.

METODOLOGÍA

El presente artículo se desarrolla bajo el enfoque cualitativo dado que permite construir la realidad del problema objeto de estudio, además de posibilitar cambios y reestructuraciones en la medida que el proceso investigativo, lo amerite. En lo





correspondiente con la pedagogía del lenguaje y el análisis del discurso para la formación de criticidad en los estudiantes, permite capturar significados, interacciones y reflexiones emergentes, en la medida que se interactúa en clase a través de estrategias conversacionales.

Este enfoque permite asumir al investigador como un instrumento del proceso, eso significa que la realización de esta investigación, no es radical en sus apreciaciones, por el contrario, permite establecer pensamientos flexibles para comprender cómo se construye pensamiento crítico desde las prácticas lingüísticas en contextos reales de aula. Esto también se logra, a través de estrategias conversacionales que conlleven a pensamientos emancipadores (Freire, 1988), en donde los educandos puedan expresarse, no solamente de forma libre y espontánea, sino con la autonomía y convicción de hacerlo sin temor a las represalias que pueda generarse en los contextos académicos.

De igual forma, el método seleccionado para este trabajo, ha sido el Fenomenológico. Este método busca la interpretación de los fenómenos sociales y personales. Uno de los autores que asume esta postura de análisis es Max Van Manen (1990). Dentro de los aspectos más significativos de este método (para el análisis de datos en investigación cualitativa), se centra en la descripción e interpretación de la experiencia vivida, buscando analizar la esencia de los fenómenos tal como son experimentados por las personas. Y aplicado al análisis del discurso permite encontrar diálogos diversos sobre una de las problemáticas que aqueja la práctica discursiva.






Es evidente que Van Manen (1990), propone un enfoque hermenéutico-fenomenológico, combinando la descripción profunda con la interpretación reflexiva, a través de seis actividades investigativas, entre ellas, la atención a los temas esenciales y la escritura como modo de reflexión.

De acuerdo a los postulados de Van Manen, su teoría, ha sido reconocida y respaldada por autores como Smith, Flowers y Larkin (2009), quienes destacan la importancia de la fenomenología interpretativa porque capta los significados complejos en las experiencias de las personas. Asimismo, Finlay (2011), subraya la riqueza del enfoque hermenéutico para profundizar en las dimensiones contextuales y relacionales de la experiencia.

Ahora bien, el abordaje de este trabajo, también exige el reconocimiento tipológico de la investigación. En consecuencia, se asume desde la investigación documental, dado que exige como técnica de trabajo la recopilación y selección de información a través de la lectura y revisión de documentos, libros, revistas, etc. Para este caso, se tiene en cuenta la revisión documental de autores que han abordado el tema del lenguaje, la pedagogía, el análisis del discurso y el pensamiento crítico.

Es en ese sentido, esta investigación documental exige la revisión bibliográfica de autores como Teun Van Dijk, Armando Zambrano, Fernando Vásquez Rodríguez, Fabio Jurado Valencia, Isabel Solé y Daniel Cassany. Estos autores en mención, desde su línea de trabajo, presentan sus teorías y análisis de investigaciones que sirven como antecedentes para soportar este ejercicio, escritor.





Con base a los postulados de Van Manen (1990), el nivel descriptivo de esta investigación se asume desde lo descriptivo-comprensible. Ello implica pensar que, desde la fenomenología se hace énfasis en las descripciones de los eventos presentados en el contexto escolar: se presentan y prioriza el discurso como manifestación humana del lenguaje. Además, permite comprender el sentido profundo de los usos del lenguaje de forma natural, sin prejuicios ni percepciones estigmatizadas. De esta manera, se proyecta a que la realidad discursiva de los estudiantes a través de los usos del lenguaje, se presenten sin alteraciones ni juzgamientos.

De otro lado, el diseño que respalda esta investigación documental se enfoca en lo No Experimental porque no hay manipulación de variables, es decir, no se van a llevar acciones que sean manipulables. Al final de cuentas este tipo de diseño, solo exige comprender fenómenos sociales y analizar relaciones causales. En ese sentido, las revisiones documentales, y con base a la praxis pedagógica con los estudiantes que intervienen en el proceso investigativo, permite reflexionar sobre las percepciones del lenguaje en usos variados de contextos.

De acuerdo con el pensamiento de Kuhn, (1962), los paradigmas son entendidos como realizaciones científicas que le proporciona al investigador modelos de problema y soluciones que suelen ofrecer cuestionamientos diversos para interrelacionar con la realidad investigativa, y ésta está sujeta a las creencias, valores que hacen parte del universo investigado.

Con base a lo anterior, el paradigma en el cual se sitúa esta investigación es de carácter interpretativo, dado que se centra en comprender el significado de los fenómenos sociales desde





la perspectiva de los individuos involucrados. Este paradigma tiene como características fundamentales la flexibilidad y contextualización, eso significa que el investigador puede ajustar sus preguntas o cuestionamientos en la medida que va avanzando en la investigación. De otro lado, es contextualizada porque se enfoca en el estudio de los fenómenos en su contexto natural, lo que indica que el investigador tiene en cuenta las circunstancias sociales, culturales e históricas que rodean al fenómeno estudiado.

En cuanto a la población y muestra de la presente investigación, ésta se centra en la Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI, ubicada en la comuna nororiental del municipio de Florencia Caquetá, Colombia. Es una entidad pública adscrita a la Secretaría de Educación Municipal de Florencia Caquetá, tiene su sede central ubicada en el barrio Abbas Turbay; la sede El Triunfo localizada en el barrio que lleva su mismo nombre, y la sede Pablo Neruda, ubicada en el barrio Berlín.

El modelo pedagógico en el cual se centra la Institución, es el humanista. El estudiante es el eje en el que gira todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque conduce a tener especialmente en cuenta las capacidades, necesidades, intereses, expectativas y deseos del estudiantado, y con ello se busca, mantener la motivación del educando para desarrollar sus habilidades personales, culturales y socioemocionales.

En la actualidad se cuenta con 1.250 estudiantes, 62 docentes 05 directivos docentes, 01 orientador y 8 administrativos. La I.E. ofrece los niveles de preescolar y básica primaria en las tres sedes, tanto en la mañana como en la tarde. Pero en la sede principal, la





primaria se ofrece en la jornada tarde. La básica secundaria y la media académica se ofrece en la jornada mañana.

La muestra representativa de esta investigación está determinada por 103 estudiantes de los grados décimo y undécimo en donde realizo mis prácticas académicas. Estudiantes cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años, caracterizados por pertenecer a familias vulnerables, muchas de ellas, víctimas de la violencia (producto del conflicto armado), por lo tanto, han sido desplazadas de su lugar de origen. De acuerdo al análisis y estadística suministrada por la coordinación institucional: el 55% de los estudiantes, viven con sus padres, padrastros, madrastras; el 30% con sus abuelos; y el 15% viven con familiares o amigos de sus familiares.

Además, el nivel educativo de los padres y madres de familia es mínimo, muchos son analfabetas funcionales, sólo unos pocos han terminado el bachillerato y son profesionales. En síntesis, la gran mayoría de los padres de nuestros estudiantes son trabajadores informales que viven de la compra y venta de productos, empleadas domésticas, mototaxistas, mecánicos y algunos trabajadores de finca.

Dentro del proceso investigativo, se hace necesario aplicar ciertas técnicas entre la que se destaca, la lectura minuciosa y comprensible de los documentos en los que se prioriza el lenguaje y su función social, académica y profesional, así como las teorizaciones del análisis del discurso, la pedagogía del lenguaje y los procesos de lectura crítica en los estudiantes de la educación media. Esta técnica, exige el acompañamiento de guías de registro que pueden estar enmarcadas en fichas de resumen y comentarios.





Otra de las Técnicas más viables para la descripción de los fenómenos discursivos que se presentan en el aula de clase, tiene que ver con la Observación directa. Esta es muy usada por su registro y objetividad de la información, “La observación de cerca procura acercarse, lo más posible, al mundo vital del individuo observado...” (Fuster, 2019). Para ello, el instrumento que permite recoger información de primera mano, lo determinan los diarios de campo, también denominado diarios pedagógicos (término más usado en las investigaciones pedagógicas). Asimismo, se hace necesario tener en cuenta los registros en audio y en video, ya que estos permiten obtener información con mayor fidelidad, y a la hora de corroborar la información permite que su análisis sea más directo y no esté “contaminado” con cuestionamientos a priori.

Esta investigación también requiere de las entrevista semiestructurada y Grupos focales como técnica de recolección de información. Se requiere conocer las percepciones y concepciones de los docentes y estudiantes que hacen parte del proceso investigativo. Para ello, se trabaja el guion de entrevista en donde la función principal es seleccionar el tipo de pregunta para luego estructurar el análisis de dicha información, “En esta entrevista, se recopila la interpretación que el sujeto evaluado posee con referencia a su experiencia.” (Fuster, 2019).

En correspondencia con el método fenomenológico, es importante hacer referencia a las fases que propone Van Manen (citado por Fuster, 2019) para la investigación: La etapa previa o clarificación de presupuestos, en donde el investigador se aleja de todo prejuicio y permea toda posibilidad de preconcepciones que lo imposibiliten a la neutralidad. Es evidente que, dentro del papel del lenguaje en la vida académica, se debe asumir





ritmos de aprendizajes, y estos no pueden ser cuestionados por la procedencia, raza, color o cultura de los participantes.

El segundo momento alude a las experiencias vividas. En momento de la investigación que exige un contacto más directo con los participantes. Se ponen en evidencias los usos del lenguaje, su análisis desde la mirada del docente, del estudiante, del rol del padre de familia, etc.

La tercera fase exige reflexionar acerca de las experiencias vividas. Aquí se asume lo que también se conoce como la construcción del primer texto. Para este análisis, el autor presenta unos pasos para su interpretación, entre los que destaca:

- *El análisis macro y micro temático*, en donde se busca categorizar la información suministrada por los participantes. Para Van Manen, lo macrotemático alude a unas estructuras complejas de categorización de la información, que emergen, por supuesto, de las experiencias vividas del o los participantes. Y en cuanto a lo microtemático, viene siendo los detalles que se exploran dentro de las experiencias, en palabras del autor, son las experiencias concretas.
- *Transformaciones Lingüísticas*. En este momento de la fase interpretativa, Van Manen reconoce la función del lenguaje para materializar el pensamiento del investigador, y en ese sentido, el lenguaje como vehículo de comunicación, es el instrumento por excelencia para expresar las vivencias vividas.





Por último, está la fase de escribir-reflexionar sobre las experiencias vividas. Se puede considerar un proceso metacognitivo porque le permite al investigador reescribir sobre las experiencias vividas, y las interacciones de los participantes. Se puede poner en evidencia las reflexiones de los estudiantes de cómo articularon el discurso en diversos contextos, y el papel que cumple el lenguaje en la vida familiar, académica, social, política, económica, etc.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

En un primer momento, se presenta a manera de *resultados*, los hallazgos más relevantes de este proceso de indagación. En ese sentido, la investigación realizada exigió la revisión de literatura enfocada en tres categorías **Pedagogía del Lenguaje, Estrategia Discursiva y Pensamiento crítico**. Estas categorías priorizan la función e importancia que tiene el lenguaje en la vida de los escolares, y con ello materializa el desarrollo personal, social, académico y cultural de las personas.

De otro lado, esta investigación permitió tomar como referencia las percepciones de los estudiantes a través de una entrevista semiestructurada en donde, a través de las prácticas de aula se perciben sus apreciaciones sobre el discurso y la intención que se deriva de su puesta en escena de su lenguaje y competencia comunicativa. Es necesario mencionar que la información suministrada parte de un grupo focal de cinco (5) estudiantes seleccionados de manera intencionada. Asimismo, para dicho análisis, se retoman las fases que propone Van Manen para el análisis de la información recolectada.



A continuación, se presenta una tabla en donde se muestra los resultados de la información obtenida de la revisión documental, teniendo en cuenta las tres (3) categorías que hacen parte de esta investigación, teniendo en cuenta los parámetros para su interpretación propuesto por Van Manen.


Tabla de análisis 1. Categoría y Autores.

Categorías	Autores	Conclusiones Relevantes
Pedagogía del Lenguaje	Bronckart Fabio Jurado Valencia, Paulo Freire, Armando Zambrano	Estos autores retoman el lenguaje como una función humana y social del individuo, expresando la evolución constante de la palabra hablada a través de significados semánticos y semióticos. Bronckart (2004) resalta la relación entre lenguaje y construcción del sujeto social. El investigador colombiano, Jurado Valencia (2013) enfatiza que el lenguaje es una herramienta de evaluación y desarrollo cognitivo. En procesos de formación, Freire (1970), desde una visión emancipadora, considera la pedagogía del lenguaje como medio para la liberación y conciencia crítica. Por su parte, Zambrano (2012) plantea que la didáctica del lenguaje debe promover la reflexión sobre el decir, el pensar y el actuar, articulando la palabra con la transformación social.
Estrategia Discursiva	Teun Van Dijk, M. A. K. Halliday	Para Van Dijk (1999), el discurso es inherente al ser humano, concibe el discurso como una práctica social que refleja y reproduce estructuras de poder, destacando el análisis crítico del discurso como herramienta pedagógica. Asimismo, Halliday (1982) propone que el lenguaje es una semiótica social, es decir, un sistema de significados donde el discurso cumple funciones ideacionales, interpersonales y textuales. Ambos autores coinciden en que comprender y producir discurso implica reconocer la dimensión social, cultural y cognitiva del lenguaje.
Pensamiento Crítico	Isabel Solé, Daniel Cassany, Fernando Vásquez Rodríguez	Dentro de los procesos de construcción de significados, Solé (1992) sostiene que las estrategias de lectura favorecen la comprensión profunda y la reflexión crítica. Esa misma reflexión, desde una posición argumental, Cassany (2006) plantea que la lectura crítica y la escritura son espacios para ejercitar el pensamiento autónomo. Y por su parte, Vásquez Rodríguez (2010) resalta la importancia de la enseñanza literaria como medio para desarrollar sensibilidad estética y juicio crítico en los estudiantes.

Ahora bien, la entrevista semiestructura, permitió resaltar cinco categorías de preguntas. A continuación, se presenta la tabla 2 con la siguiente información.

Tabla 2. Entrevista, grupo focal.

Categorías	Respuesta
¿Cuál ha sido su experiencia discursiva en clase?	E1: A veces me cuesta organizar lo que quiero decir, me pongo nerviosa. E2: Me gusta participar, pero no siempre me siento seguro de cómo empezar. E3: Generalmente, no hablo mucho, prefiero escribir porque me siento mejor. E4: Cuando me preparo, siento que hablo mejor y me entienden, aunque la verdad, yo no soy muy buena para hablar. E5: Mis experiencias han sido buenas, aunque a veces me falta confianza.
¿Cuáles cree que son las dificultades que presentan los estudiantes al hablar en público?	E1: Primero los nervios, y Segundo hablo muy pasito E2: El miedo a equivocarse. E3: No saber cómo organizar las ideas. E4: El tono de voz muy bajo. E5: Que los compañeros se rían o no me respeten.
¿Qué estrategia utiliza usted para hablar en público?	E1: Mis profes me han dicho que hay que aprender a respirar, así que yo aprendí algunos trucos. E2: Pienso en tres ideas clave. E3: No sé, a veces leo mis apuntes antes de exponer. E4: Algunas personas dicen que hay que mirar un punto fijo en el salón, pero yo miro a al público. E5: Siempre me gusta ensayar antes de participar.
¿Cree que el discurso genera pensamiento crítico?	E1: Sí, porque uno puede debatir y dar su opinión. A mí me gusta debatir mucho. E2: Sí, ayuda a analizar mejor los temas, aunque algunos no les guste hablar en clase. E3: Sí, porque se aprenden diferentes puntos de vista. E4: Claro, porque obliga a reflexionar antes de hablar. E5: Sí, porque eso despierta la curiosidad y nos ayuda a aprender a argumentar.
¿Qué es para usted el pensamiento crítico?	E1: Yo creo que es analizar y no aceptar todo lo que le dicen. E2: Es pensar con argumentos, es no decir lo que otros quieren que diga. E3: Es comparar ideas y sacar conclusiones. E4: Es cuestionar lo que pasa en el mundo, ahora con todo este problema de guerra, nos permite analizar lo que viven otras personas. E5: Es dar mi opinión con razones.



En este Segundo momento de *discusión*, alude a las tres categorías iniciales en las que se basó este trabajo documental. A partir de ella, se puede analizar que, se evidencia que el lenguaje constituye el eje articulador entre el pensamiento, la comunicación y la acción social. La pedagogía del lenguaje, entendida desde el pensamiento de Freire (1970) y Zambrano (2012), trasciende la enseñanza meramente lingüística para convertirse en una práctica liberadora y reflexiva. En correspondencia, la forma de cómo se enseña en los contextos escolares, se determina parte del proceso formativo de los educandos, a tal punto de asumir posturas críticas desde sus vivencias.

En el contexto de los estudiantes de la comuna nororiental del municipio de Florencia, Caquetá, esta perspectiva adquiere especial relevancia, pues posibilita que los jóvenes, provenientes de entornos de vulnerabilidad social y educativa, desarrollen competencias comunicativas que les permitan expresar su realidad, construir identidad y transformar sus condiciones de vida mediante el uso consciente y crítico de la palabra.

Es claro que, desde el discurso, las posturas de Van Dijk y Halliday permiten comprender que éste no solo comunica, sino que configura modos de pensar y de relacionarse con el entorno. Es en esa dinámica que los estudiantes de este sector de Florencia Caquetá, a través de los usos del lenguaje y de las estrategias discursivas pueden configurar una mejor postura de pensamiento crítico como lo plantea Solé y Cassany, generando en los claustros académicos, espacios para la reflexión y la argumentación. Y a igual con la teoría de Freire, el lenguaje se convierta en una herramienta de resistencia y liberación social.





En cuanto a las reflexiones que se genera del grupo focal, se puede hacer énfasis en tres análisis (retomando las fases de Van Manen). Primero, la **dimensión emocional**. Es indiscutible el hecho de sentir miedo, temor, nervios, al punto de convertirse en pánico escénico, cada vez que hace deba pararse frente a un auditorio. En esta primera dimensión, se observa que los nervios que presentan los estudiantes, constituyen la principal barrera para asumir la oralidad con un carácter de autonomía y responsabilidad académica.

El siguiente análisis, lo determina la **dimensión discursiva**. Es claro que hablar en público, manejar el discurso, es una actividad que requiere de acciones cognitivas y emocionales, sin embargo, las dificultades más notorias que enfrentan los estudiantes son la organización de ideas, el manejo del tono y timbre de voz, además de mantener un discurso coherente y cohesivo. Por último, es importante que los docentes, además de generar confianza a través del lenguaje, reconozcan la superestructura discursiva como elemento inicial para configurar discursos más organizados y críticos.

La última dimensión de este análisis supone la **dimensión crítica**. En esta parte del análisis es importante rescatar que, a pesar de las dificultades más notorias de los estudiantes, éstos reconocen que el discurso constituye una herramienta fundamental para su proceso formativo, y para el desarrollo de las demás competencias: emocional, ciudadana y comunicativa. En ese sentido, estas competencias le permiten acceder no solo al conocimiento, sino a la interacción social y cultural, al reconocimiento del mundo.





CONCLUSIONES

Es evidente que, los autores consultados establecen una correspondencia entre la necesidad y la proyección que tiene el lenguaje en todas sus dimensiones, y que a su vez, el discurso se potencializa en la medida que se haga uso de una pedagogía dinámica y liberadora donde el pensamiento del estudiante no esté solo para transferir ideas, sino que lo vincule a una educación para transformar estados de vida.

Generar pensamiento crítico se ha convertido en una tarea que debe trascender el accionar de las clases magistrales. Por ello, la invitación a manera de reflexión pedagógica, lleva a pensar en que la relación entre Lenguaje y Discurso, deja de ser una percepción comunicativa, para convertirse en una práctica social, en la que permita que los estudiantes de la IE Ciudadela Siglo XXI del municipio de Florencia Caquetá Colombia, tengan acceso a múltiples opciones dialógicas, y que a partir de sus experiencias de vida construyan una narrativa que incite a la creación de un pensamiento autónomo, que transforme realidades sociales (Van Dijk, 1999).

Desde una mirada del bucle Lenguaje y Pedagogía, queda claro que, la formación hacia el pensamiento crítico en los estudiantes, involucra la palabra hablada del docente y de cómo ésta se visualiza en el aula de clase. Se requiere de una pedagogía que articule *palabra y praxis*, que contribuya a la formación de la conciencia crítica y la autoestima escolar, y por ende, la escuela debe ofrecer esos espacios de transformación de pensamientos, en donde la reconstrucción de sentidos y de empoderamiento académico, sean las voces de muchos estudiantes que han sido simplificados por la poca o nula motivación a través del lenguaje





oral. Se requiere de una pedagogía humanizadora, emancipadora (Freire, 1970).

En lo que respecta a lo didáctico, es fundamental diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje, que articulen la comprensión textual como un elemento sustancial en la vida de los escolares de la IE Ciudadela Silgo XXI, y en donde el lenguaje permite valorar de manera significativa sus aprendizajes (Jurado, 2013). Se exige una educación de calidad, y para ello, se debe fundamentar en la construcción de pensamiento crítico a través de estrategias, recursos e instrumentos que ayuden a fortalecer los conocimientos académicos y habilidades de los estudiantes.

En suma, el proceso docente educativo, debe concebirse como una práctica social, en donde los actos discursivos promuevan, pensamientos lógicos, argumentados, críticos y divergentes. Y los procesos de lectura y la pedagogía del lenguaje se convierten en una estrategia enriquecedora para potenciar los diálogos y actos conversaciones en clase. Seguir fortaleciendo las competencias discursivas en los estudiantes de la Ciudadela Siglo XXI, se convierte en el deber ser, en el desafío constante para estimular y desarrollar la competencia lingüística, la capacidad de argumentación y la posibilidad de construir un pensamiento propio. Un pensamiento digno de un colectivo estudiantil con proyecciones a las exigencias académicas y educativas del siglo XXI.





REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Baquero, C. S. y Bustamante, Z. G. (2021). *Evaluación y área del Lenguaje. Teoría Semántico-comunicativa y evaluación*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Aula de Humanidades.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura: Lo escrito desde el análisis del discurso*. Barcelona, España: Paidós.

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


Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona, España: Grupo Santillana editores.

Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. pp. 23 - 56. En: <https://insightassessment.com/>

Finlay, L. (2011). *Phenomenology for Therapists: Researching the Lived World*.

Freire, P. (1988). *Pedagogía del Oprimido*. Río de Janeiro, Brasil: Paz e terra.





Goodman, K. (1986). *El lenguaje Integral*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Gorski, D.P. (1961). *Pensamiento y Lenguaje*. Ciudad de México, México: Grijalbo.

Halliday, M. A. K. (1973). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social lenguaje y su significado*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Jurado, F. (2021). *Evaluación y área del Lenguaje. Evaluación Polifónica y comunicación pedagógica*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Aula de Humanidades.


Kneller, G. F. (1969). *La lógica y el lenguaje en la educación*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.

Lachira, E, D., Luján V. P., Mogollón T. M., & Silva J. R. (2020). *La comunicación asertiva: una estrategia para desarrollar las relaciones interpersonales*. Bogotá, Colombia: En: Revista Latinoamericana De Difusión Científica, 2(3), 72-82. <https://doi.org/10.38186/difcie.23.06>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y Literatura*. Santa Fe De Bogotá, Colombia: Magisterio.

Morín, E. (1.999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, Colombia: Magisterio.





Paredes, P. L. M. (2001). *Lenguaje y Cultura 1. Oralidad y Escritura*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*.

Solé, I. (2008). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Graó.

Van Dijk, T. (1998). *Texto y Contexto (Semántica y Pragmática del Discurso)*. Madrid, España: Cátedra Graó.

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso 1: Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.

Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*.

Vásquez, R. F. (2006). *La enseñanza literaria: crítica y didáctica de la literatura*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

Zambrano L. A. (2005). *Pedagogía, Didáctica y Saber*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Magisterio.





El presente artículo, derivado de una investigación de enfoque cualitativo, tiene como propósito socializar los resultados de la intervención pedagógica desarrollada con estudiantes de grado quinto, orientada a fortalecer los procesos de comprensión lectora mediante la aplicación de una secuencia didáctica. La metodología se sustentó en la sistematización de experiencias de Óscar Jara (2010), a través de un diseño interpretativo y reflexivo que permitió reconstruir y analizar el proceso vivido en el aula. Los resultados evidenciaron avances significativos en la motivación hacia la lectura, la interacción pedagógica y el desarrollo de habilidades que favorecen el desempeño de las competencias comunicativas. La discusión permitió confrontar los hallazgos con autores como Solé, Cassany, Camps y Tobón, y con investigaciones recientes (González, 2020; Colmenares, 2023; Pinilla, 2023), confirmando que la mediación docente y las secuencias didácticas estructuradas favorecen el pensamiento crítico y la autonomía lectora. Se concluye que la implementación de secuencias didácticas contextualizadas constituye una estrategia efectiva para transformar las prácticas de enseñanza de la lectura en primaria, aportando al desarrollo de competencias comunicativas y a la consolidación de una pedagogía reflexiva e investigativa.





LA SECUENCIA DIDÁCTICA COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

Faisure Virguez Niño

faviny_23@hotmail.com


ORCID: 0000-0002-4374-7644

INTRODUCCIÓN

Leer y escribir son uno de los procesos más complejos para el ser humano, dado que no se aprende exclusivamente por imitación, es necesario del conocimiento de un código lingüístico, del desarrollo de habilidades psicomotoras y de estructuras mentales complejas, y como lo expresa Jolibert (2004), “Enseñar a leer y producir textos es, primero que todo, un acto ciudadano de profundo humanismo” (p. 7). Y desde esta concepción, los procesos de lectura abren espacios de interacción para compartir experiencias y comprender la realidad en la cual se encuentran inmersos los estudiantes.

En ese sentido, la comprensión de la lectura constituye una de las competencias fundamentales para el desarrollo académico, social y profesional de los estudiantes, ya que incide directamente en su capacidad para interpretar, analizar y producir discursos significativos. En consecuencia, la relevancia que tiene la lectura y los procesos de comprensión lectora, son sustancialmente importantes en la vida y desarrollo de los educandos, ya que dependiendo de unas bases sólidas y fuertemente ejercitada en la escuela, se puede entrar a competir en un mercado académico, laboral y profesional altamente calificado.





En Colombia, los resultados de las pruebas SABER y evaluaciones internacionales como PISA han evidenciado que, si bien existe un nivel aceptable en la lectura literal, persisten dificultades en la síntesis e inferencia, así como en la interpretación profunda y la intertextualidad. Ello significa que, los estudiantes no logran comprender los aspectos más relevantes que se encuentran en un texto, y que por ende, suelen requerir de un poco de ayuda para complementar el significado global del texto, en palabras de Goodman (1982) “la inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que posee.” (p. 22).

De igual forma, los resultados hacen énfasis que al verse limitado el nivel de lectura inferencial, en consecuencia, los componentes de interpretación profunda y la intertextualidad se verán afectados también. Si bien es cierto, un lector crítico debe pasar por ciertos niveles de complejidad, el no desarrollar la competencia para anticiparse al contenido, para seleccionar y construir significados del texto, hace más complejo llegar a estructuras de análisis como la comprensión crítica e intertextual, “por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos” (MEN, 1998, p. 81).

En definitiva, el problema de la lectura, enfocado en la interpretación en profundidad, implica un proceso que se lleva a cabo desde el nivel literal (como una competencia de reconocimiento de información implícita), pasando por lo inferencial (capacidad para asumir intencionalidades del autor, del texto, deducir información, etc.), hasta llegar al nivel global o comprensión crítica, en este último nivel se determina que, “un lector competente, se caracteriza porque allí se generan las






relaciones dialógicas entre textos de diversas clases y no solo los literarios". (MEN, 1998, p. 81).

En correspondencia con el nivel crítico, se encuentra un elemento fundamental que hace posible que los buenos lectores, otorguen un sentido más amplio a esas posibilidades de lectura comprensiva, y tienen que ver con la intertextualidad, esa capacidad que el lector crea a través de las voces de los textos y los diálogos que subyacen a través de las narraciones y los contextos, es a lo que Bajtín denominó dialogismo, es decir, que la intertextualidad se puede asumir como los diálogos internos de los textos que luego confluyen de manera externa, "lo interno no basta por sí mismo, está vuelto hacia lo exterior, está dialogizado..." (Bajtín, 1982, p. 327).

En ese sentido, se evidencia claramente que los problemas que aquejan a la población estudiantil se enmarcan desde las deducciones, análisis contextual, intencionalidades textuales, y cuestionamientos de las voces del texto que se está leyendo con otros textos que tienen elementos comunes y diferenciadores. Esa competencia para visibilizar información y razonarla, es lo que determina la diferencia entre los lectores por obligación (sumidos en una valoración cuantitativa), y los lectores por convicción (aquellos que disfrutaban de la lectura y se vuelven cooperantes con la narración o la información).

Estas limitaciones se acentúan en contextos escolares vulnerables, donde las condiciones socioeconómicas, el acceso limitado a recursos culturales y tecnológicos con fines educativos, así como las prácticas pedagógicas centradas en la lectura como obligación más que como experiencia de sentido, dificultan el fortalecimiento de esta competencia.





En el municipio de Florencia Caquetá Colombia, las instituciones educativas Ciudadela Siglo XXI, sede El Triunfo, y Los Andes, sede Alpes, atienden a una población infantil que enfrenta altos índices de vulnerabilidad social, marcada por el desplazamiento forzado, la inestabilidad laboral de sus familias y el bajo nivel educativo de los padres. En estas comunidades escolares, las evaluaciones nacionales en lenguaje ubican a los estudiantes de quinto grado en niveles mínimos de desempeño, situación que demanda acciones pedagógicas concretas para revertir la tendencia.

La problemática en el proceso lector está enmarcada en dos (2) factores sustanciales y que son de relevancia en estas instituciones educativas. El primer factor que incide en los bajos niveles de lectura es el contexto familiar, Una de las razones determinantes se establece en el hecho que un alto porcentaje de las familias de los estudiantes, escasamente han terminado su ciclo de primaria o básica secundaria; y es claro que el ejemplo familiar debe ser el punto de referencia para acercarse y generar hábitos lectores.

Y el segundo factor que influye notoriamente en los procesos de comprensión de lectura, se ve reflejado en la praxis pedagógica. Lo anterior implica pensar, que la formación docente es vital para generar conocimiento científico, pero sumando a ello, se hace necesario que los docentes también se conviertan en modelos para asumir la lectura como una actividad que favorece la formación cognitiva, social, comunicativa y emocional.

En consecuencia, desarrollar competencia interpretativa en el aula de clase, y potenciar la lectura crítica, es un ejercicio, no solo académico en donde se comparte talleres y actividades para






desarrollar; sino un trabajo pedagógico que articula teorizaciones y metodologías diversas para alcanzar la comprensión textual.

Desde esta perspectiva, la presente investigación surge como una propuesta de intervención pedagógica orientada a fortalecer la comprensión de lectura mediante el diseño y aplicación de una secuencia didáctica. La estrategia se fundamenta en referentes teóricos de Camps y Tobón, integrando componentes normativos, estándares básicos de competencia, derechos básicos de aprendizaje y matriz de referencia. Para ello, se tuvo en cuenta cuatro (4) elementos pedagógicos centrados en la exploración, estructuración, transferencia y refuerzo del aprendizaje.

Es necesario resaltar que la secuencia didáctica se focalizó en textos informativos, específicamente la noticia y la publicidad, por su relevancia social, su potencial para el desarrollo del pensamiento crítico y su accesibilidad en diversos medios de comunicación. Lo cual demostró cómo una intervención pedagógica estructurada, contextualizada y centrada en la realidad de los estudiantes contribuye no solo al fortalecimiento de los niveles de comprensión de lectura, sino también a la adquisición de habilidades comunicativas esenciales para su formación integral. El trabajo con textos de circulación cotidiana favoreció que los niños identificaran intenciones comunicativas, analizaran información proveniente de diferentes fuentes y establecieran relaciones con su propio contexto, lo cual promovió una lectura significativa y situada. Asimismo, la implementación de la secuencia didáctica generó beneficios evidentes como el aumento de la motivación hacia la lectura, la participación activa en las actividades de aula, el desarrollo de la autonomía lectora y la consolidación de prácticas pedagógicas más reflexivas e intencionada.





Es evidente que los procesos de lectura enmarcados en el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes de la básica primaria, han sido el cuestionamiento y pilar fundamental para evaluar los desempeños de los educandos y la práctica pedagógica del maestro a través de sus estrategias de aula. De acuerdo a ello, esta investigación es fundamental dentro del contexto académico, en primera instancia, porque permite reconocer que la problemática de la lectura comprensiva está asociada a factores familiares y emocionales de los estudiantes.

Es imperativo afirmar que la familia se inscribe como el punto de referencia en la vida de los niños determinando gran parte del desarrollo emocional, afectivo y de proyección humana, “La realidad afectiva del lector en el momento de la lectura condiciona la comprensión de un texto. Los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la realidad exterior en la que habita el texto.” (MEN, 1998, p. 49). Queda claro que el lector se mueve bajo concepciones y percepciones de juicio y de valor sobre lo que lee. Un lector crítico asume responsabilidades no solo semánticas, semióticas, axiológicas, sino epistemológicas y contextuales.

En segunda instancia, la tensión de los resultados en los procesos de lectura comprensiva, está relacionado con la competencia literaria y crítica de los docentes, “...Esto quiere decir que si el profesor ha leído un repertorio básico de textos puede considerarse que tiene una competencia básica desde la cual proponer textos a sus estudiantes para su discusión” (MEN, 1988, p. 81), por lo tanto, es fundamental identificar y reconocer la aplicabilidad que tiene la secuencia didáctica para desarrollar competencia lectora en los estudiantes del grado 5 de la básica primaria de estas dos instituciones educativas, cuyas condiciones






y características socioeconómicas, afectivas y de vulnerabilidad son muy semejantes.

Y, por último, esta investigación es de mucho interés para la comunidad académica y científica porque permite reconocer el papel del maestro y su práctica pedagógica como mediador del conocimiento y generador de pensamiento reflexivo y crítico. Asimismo, imprime un sello de garantía la puesta en escena de las secuencias didácticas como estrategia para explorar actitudes y aptitudes en los estudiantes.

A manera de síntesis, cabe resaltar que esta investigación toma mayor relevancia en la vida de los escolares, dado que no solamente se ven involucrados los procesos de lectura en el aula de clase, sino que se convierte en el faro que ilumina el transitar del niño en todas las dimensiones de vida, y cuyos aprendizajes deben permear todas las áreas del conocimiento, "(...) en los desarrollos teóricos logrados, se hace evidente que en la institución escolar, es imposible circunscribir la enseñanza de la comprensión a un área (...)". (Rincón, 2004, p. 19). Y ahí juega un papel importante los propósitos de la lectura en los diversos contextos académicos, sociales, políticos y culturales. Y allí empieza a tomar relevancia la enseñanza de la comprensión de lectura, entendida como las capacidades y competencias que adquiere un sujeto para omitir, seleccionar y construir información a partir de lo que lee, de lo que escucha, y de lo que ve.

En ese entendido, la enseñanza de la comprensión de lectura no debe ser asumida como una tarea calificable, no debe verse como un ejercicio aislado en donde (al parecer) solo en la asignatura de lengua castellana y literatura, se lee.





Por el contrario, debe estar inmersa en todos los escenarios académicos, dado que hoy por hoy, las exigencias en las pruebas internas y externas clasifican a los estudiantes e instituciones por sus resultados a través de dichas pruebas. Sin embargo, la construcción de significados es una tarea de todos, el proceso de lectura comprensiva debe estar liderado por todos los docentes de las diferentes áreas del conocimiento, y con ello, se puede fortalecer (con mayor acento), la comprensión de texto, y por qué no decirlo, garantizarle al educando mejores posibilidades de competir académica, social, cultural, y profesionalmente.

Referentes conceptuales

Ahora bien, con el ánimo de acercarnos un poco al proceso lector, la competencia lectora, las estrategias de lectura y cómo opera la secuencia didáctica para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, es necesario precisar en algunos sustentos conceptuales y teóricos que atañen a una de las competencias interpretativas que regula y determina el acceso al conocimiento científico y proyección profesional. En ese sentido, es relevante mencionar que en dicha investigación se hizo énfasis en las teorías de la lectura y el proceso lector de Solé (1998), Cassany (2006), Vásquez (2006), entre otros. De igual forma, se abordaron los postulados de Tobón (2010) y Camps (2000).

Con el objetivo de hacer más comprensible las concepciones y percepciones teóricas que subyacen a la comprensión de lectura y a la secuencia didáctica como estrategia para desarrollar competencia crítica de los estudiantes de la IE Ciudadela Siglo XXI y Los Andes del municipio Florencia Caquetá Colombia, a






partir de ahora, se presenta la información en dos acápite: el primero, enfocado en la lectura crítica en el contexto escolar; y el segundo, en la estrategia didáctica, y el proceso pedagógico.

LECTURA CRÍTICA EN EL CONTEXTO ACADÉMICO

Es perentorio iniciar la disertación expresando en términos generales, que el compromiso social de la escuela es propender por una mejor calidad académica, pedagógica, educativa, y por qué no decirlo, proyectar una mejor calidad de vida de sus estudiantes, actores fundamentales para llevar a cabo el proceso docente-educativo. En este sentido, la enseñanza y aprendizaje del proceso lector y los niveles de comprensión global, tienen una relevancia fundamental en la vida de los infantes, dado que, su vida académica estará ligada al desarrollo de habilidades que se generen de ella. Es así como leer posibilita al estudiante para que adquieran las competencias lingüística, enciclopédica, literaria, contextual y de argumentación.

Para tener un poco de claridad sobre lo que implica leer y la función que cumple la lectura en el desarrollo cognitivo y socioemocional del niño, en el contexto académico, se presenta un razonamiento conceptual sobre las competencias mencionadas anteriormente. Primero, entender que una competencia es asumida como una capacidad para conocer y aplicar un conocimiento en contextos específicos, por lo tanto, son “las capacidades con las que un sujeto cuenta para” (MEN, 1988, p. 50). Y segundo, comprender las ventajas que ofrece la lectura y el proceso lector en el desarrollo de dichas competencias.





En ese orden de ideas, se evidencia que una de las ventajas que ofrece la lectura en los primeros años de escolaridad está relacionada con la competencia lingüística, en donde el niño adquiere desarrollos cognitivos por medio del lenguaje, “el lenguaje es un espejo de la mente, una ventana a las capacidades intelectuales humanas” (Chomsky, 1980, p. 3), lo que significa que, fortalecer el lenguaje en la infancia es fortalecer el pensamiento, y con ello, se va generando hábitos lectores.

Como se observa, es tan útil la lectura en los primeros años de vida, que los acercamientos iniciales se dan durante el contacto del lenguaje oral, a través de esas narraciones e historias que se cuentan antes de ir a dormir, o para hacer presente lo ausente (y esto se logra con el recuerdo, con las imágenes del relato oral), entonces, es el lenguaje oral el primer *detonante* para acercar a los niños hacia el maravilloso mundo de la literatura, hacia la lectura comprensiva, y con ello, hacia el éxito escolar, “(...) puede decirse que un aprendizaje no es completo sino cuando puede exponerse la idea (...) Esta forma de desarrollo del lenguaje está directamente relacionada con el éxito escolar.” (Goodman, 1980, p. 22). Aquí se pone en evidencia que, la relación lenguaje y comunicación es el primer contacto que debe abrir las puertas al mundo de la lectura, y, por ende, al éxito educativo, a través de la palabra.

La siguiente competencia que desarrolla el estudiante a través del proceso lector está enfocada en la enciclopedia, entendida como ese cúmulo de información social, cultural, política, etc., que el niño empieza a guardar, a organizar, y desde luego, a utilizar en su vida académica en la medida que se va acercando a las tipologías textuales, y en donde le da “la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y






comunicación los saberes con lo que cuenta...” (MEN, 1988, p. 51). Esta competencia que se adquiere en el transcurso de la vida como lector, abre también las puertas para ampliar su bagaje comunicativo.

Otra de las ventajas que ofrece la lectura intencionada, es que ayuda a los estudiantes a crear estilos discursivos, tanto orales como escritos, y estos se ven reflejados en su competencia literaria, “entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia lectura y análisis de las obras mismas...” (MEN, 1998, p. 51). Esas experiencias lectoras, lo posibilitan para mantener diálogos coherentes y constructivos, para ampliar su léxico, su expresividad, así como su pensamiento crítico.

En correspondencia con las habilidades mencionadas anteriormente, los buenos lectores desarrollan competencia argumentativa, esa condición especial de seleccionar tópicos y macroproposiciones del texto, para luego dialogar en contextos específicos y proponer otras miradas de interpretación. Para Cassany (2006), la argumentación se sitúa en el nivel de las intenciones e ideologías que el autor presenta en su texto, además expresa que no existe una forma de lectura neutra, y que es el lector a través de sus conocimientos previos y su bagaje literario, él que permite razonar sobre las acciones que se evidencian en el texto y se convergen en contextos específicos. En ese sentido, la competencia en lectura comprensiva que adquiera el estudiante del grado 5 de la básica primaria, también está ligada a su capacidad para construir significados variados y dinámicos desde el análisis del discurso.





El acto de leer puede ser entendido como la decodificación de información, sin embargo, Isabel Solé expresa que leer es un proceso dinámico que tiene múltiples intencionalidades y en donde se da una relación estrecha entre el lector y el texto, y aclara que se requiere de “la presencia de un lector activo que procesa y examina todo” (Solé, 1988, p. 17). En ese sentido, y tomando como indicativo la bina lector-texto, el profesor Vásquez (2006) es enfático al referirse que existen formas diversas de lectura como tipologías de textos, pero lo que sí es claro, es que quien aprende a leer comienza a reflexionar sobre los sentidos que ofrece el texto, y se va liberando de su ignorancia, “La lectura emancipa nuestro pensamiento de muchas esclavitudes; es como una especie de manumisión para el conocimiento. Dicha acción libertaria de la lectura puede ayudarnos también a comprender su papel democratizador del saber en cualquier sociedad.” (Vásquez, 2006, p. 148).

Es ahí, en la *reflexión*, que se inicia con los procesos de lectura crítica. Y parafraseando a De Zubiría (2025), el lector crítico se hace en la medida que logra preguntarse por aspectos relevantes del texto, por ejemplo: si la tesis está bien estructurada, si es clara; si los argumentos que se presentan dentro del texto, corresponden a lo establecido por el autor; si los argumentos se contradicen o no; si se desarrollaron bien las macro proposiciones, etc.

De otro lado, para la investigadora Solé, la lectura se concibe como un reto, y éste se torna más representativo cuando el lector deja de lado la acción pasiva y empieza a interactuar con el objeto de conocimiento. La interacción que propone Solé, debe ser asumida como un diálogo de saberes; por un lado, sobre los conocimientos previos del lector, y por el otro, del reconocimiento






de las estructuras de los textos. En ese sentido, los buenos lectores se reconocen en la medida que comprenden la información, la procesan e interactúan con sus conocimientos que a su vez son relacionados con otras situaciones contextuales, “la mediación ofrecida por la lectura consiste en servirnos de puente para ir más allá de nuestros limitados territorios y ponernos en contacto con otras zonas, con otros escenarios” (Vásquez, 2006, p. 147). Un buen lector reconoce, aprende, contextualiza e intertextualiza lo que sucede en su realidad sincrónica y anacrónica.

Estas aseveraciones son prudentes, en el hecho mismo de concebir las prácticas de lectura en clase como una posibilidad de crear posiciones diversas entre nuestros estudiantes, que se conviertan en agentes dinámicos, que empiecen a ver los textos como un todo en donde se puedan crear mundos posibles, no sólo para recrearse, divertirse, sino para asumir posiciones reflexivas y críticas de la realidad contextual.

Esta posición refuta los trabajos realizados en las aulas de clases (que en su gran mayoría), se han visto como ejercicios repetitivos que hacen que los educandos en vez de sentirse atraídos por la lectura, siente apatía, no están motivados para hacer de la lectura una práctica de goce, de placer, que los llene de motivos para empezar a comprender su universo académico, social y cultural en el que se encuentran inmersos.

Entonces, un estudiante adquiere competencia en lectura cuando comprende información e interactúa con ella, es capaz de relacionar hechos y acontecimientos que presenta el texto. En ese sentido, se puede afirmar que los elementos que contemplan la enseñanza de la lectura y su comprensión están determinados por el reconocimiento del texto, no sólo como instrumentos de





información y descodificación, sino como una representación de la realidad en la que se encuentra inmerso el lector, dado que estas representaciones le permiten crear consciencia crítica de los contextos en lo que se mueve el texto.

Al respecto, Cassany (2006), permite apoyar estas ideas, asumiendo la lectura crítica como punto de referencia para reconocer la relación de poderes, tanto del texto como del lector, “Por esta razón, la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas.” (p. 83). Ya Cassany involucra otras acciones que se vuelven intencionalidades a la hora de asumir el papel de lector crítico, es decir, promueve las representaciones, no sólo del texto, sino las que circundan dentro del mismo para dar inicio a juicios de valor sobre lo que dice el texto.

En términos generales, las teorizaciones y argumentos de los autores mencionados, confluyen en la idea de desarrollar lectura comprensiva para la vida, reconociendo que las etapas iniciales de formación académica, so un factor determinante para generar hábitos lectores en los niños, y con ello, estimular la capacidad cognitiva para desarrollar lectura crítica a través de estrategia diversas y dinámicas.

LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA, Y EL PROCESO PEDAGÓGICO

Es claro que, el desarrollo académico y la práctica en el aula de clases, no solo dependen del discurso pedagógico del docente. La pedagogía como ciencia (para algunos, y para otros, disciplina), plantea un análisis dialógico entre los saberes y el





discurso académico “La pedagogía es la ciencia que estudia la educación y la enseñanza, orientándolas hacia fines humanos y sociales; es decir, busca comprender y transformar los procesos educativos para favorecer el desarrollo integral del individuo” (Díaz Barriga, 2009, p. 45). Y son esas transformaciones de carácter pedagógica que hacen posible que los estudiantes adquieran habilidades y desarrollen competencias en el aula.

Si bien es cierto que, el lenguaje es el principal instrumento de acceso al conocimiento, también es claro que, para sumergir a los educandos en este maravilloso mundo del saber, el docente debe tener en claro sus estrategias. Asumir la lectura como un reto académico, y reconocer la importancia de los procesos lectores en la vida estudiantil, exige tener en cuenta algunos referentes teóricos que ayudan a comprender cómo hacer más dinámica la comprensión de textos. Para ello, se retoman los postulados y percepciones de Tobón (2010) y Camp (2006), sobre secuencia didáctica.

Es necesario precisar que, las estrategias pueden ser entendidas como un conjunto de acciones intencionales que tienen objetivos precisos, y éstas varían de acuerdo a las edades, gustos, intencionalidades (académicas, laborales, sociales, deportivas, etc.), y niveles de complejidad. Es entendido que todas las personas hacen usos de estrategias, aunque algunos no lo tengan claro. En ese orden de ideas, las estrategias son asumidas por Tobón (2010) como “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (p. 90). Como se observa, para este autor una competencia no es una técnica aislada, la efectividad está en lo complejo de sus elementos: sistematicidad, proyección y propósito.





Hoy en día, la academia acude a las estrategias (bien sean del tipo metodológico, didáctico o pedagógico) para planear, desarrollar y evaluar sus actividades de aula. En el contexto de la enseñanza de la comprensión de la lectura, las estrategias movilizan actividades, recursos y mediaciones que posibilitan que el estudiantado, especialmente en grados como el quinto de la básica primaria, aprendan con mayor facilidad.

Se hace necesario retomar que, para esta investigación se tuvo como referente la Secuencia Didáctica como estrategia para mejorar los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes de los grados 5 de la básica primaria de las Instituciones Educativas Ciudadela Siglo XXI y Los Andes de Florencia Caquetá Colombia. Y en ese orden de ideas, se concibe la Secuencia Didáctica como un conjunto de actividades interrelacionadas conducentes a aprendizajes significativos en los educandos, en definitiva, se asume como un diseño organizado y estructurado que busca, desde lo pedagógico, desarrollar habilidades, “entenderemos ... secuencia didáctica como conjunto de tareas diversas pero relacionadas por un objetivo central que les da sentido” (Camps, 2003, p. 14).

La función que cumple la Secuencia Didáctica en esta investigación es relevante porque amerita el diseño y aplicación de una serie de tareas y actividades que permiten que los niños de la Ciudadela Siglo XXI y los Andes, (con condiciones particulares de vulnerabilidad y poco acompañamiento familiar), pueden articular aprendizajes para mejorar su nivel académico. Se busca a través de esta estrategia didáctica, ejecutar “un plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes” (Tobón, 2010, p. 246).






Aquí se evidencia claramente que, con base a las apreciaciones de Tobón y Camps, y teniendo en cuenta la teoría de Solé, el proceso de **enseñanza de la lectura comprensiva, no se reduce a la mera decodificación**, sino que implica una intervención pedagógica que articule los aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales del estudiante. Es allí, donde la pedagogía reorienta la práctica docente hacia la **formación de lectores críticos y reflexivos**, capaces de construir sentido y significado, a partir de los textos que lee y de la interacción de su contexto sociocultural.

Y en correspondencia, con las condiciones especiales y específicas de los estudiantes de bajos recursos o con familias con poco hábito lector, es claro que, una buena estrategia en el aula de clases, ayuda a compensar parte del déficit cultural de la comunidad académica de este sector, ofreciendo espacios de trabajo didácticos y pedagógicos de manera intencional y coherente, en donde el fin primero, sea el fortalecimiento de la lectura comprensiva para la vida de los infantes.

En la misma dirección del concepto de la Secuencia Didáctica, se antepone el ejercicio docente, ese elementos sustancial y determinante para acceder a los aprendizajes del aula. Desde una visión más pedagógica, la secuencia didáctica se entiende como “actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, 2010, p. 60).

Desde la perspectiva de este autor, el accionar del docente en el aula de clases, es el motor que impulsa a que lo niños se sientan atraídos por las temáticas a desarrollar. El docente debe






ser el mediador, su pedagogía debe estimular los aprendizajes de manera más organizada y precisa, y por ende, los resultados académicos deben ser los mejores. Como se puede observar, la Secuencia Didáctica se convierte en el mecanismo sustancial para que los estudiantes mejoren sus procesos cognitivos y académicos, dado que estimula la creatividad a través de actividades lúdicas y pedagógicas de forma intencionada, “una estructura de acciones e interacciones relacionada entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (Camps, 2006, p. 22).

En síntesis, la praxis pedagógica hacia la competencia lectora, debe estar orientada a desarrollar capacidades en los estudiantes, por un lado, para estimular el proceso lector a través del reconocimiento de las tipologías textuales e intencionalidades comunicativas; y por el otro, para el crecimiento cognitivo en donde su aprendizaje esté direccionado a comprender, cuestionar, razonar y criticar los textos en todas sus dimensiones, dado que:

“Hoy sabemos que un lector de verdad, un lector competente, es alguien que lee de manera plural (...) Son variados los textos a los que estamos expuestos hoy; desde los medios de comunicación hasta las múltiples escrituras que pueblan nuestras ciudades. Ya no basta con conocer las cartillas del código escrito.” (Vásquez, 2006, p. 186).

La pluralidad de la que habla el profesor Vásquez, conlleva a pensar en la función que cumple la lectura en el contexto académico, social, cultural, hasta llegar al sistema político, que son en verdad los que determinan la normatividad educativa que dominarán la nación que se quiera concebir. Y la responsabilidad profesional que imprime el docente, es factor circunstancial para





que la enseñanza de la lectura pase de ser un actividad mecánica e instrumental, y permita crear mundos posibles a través del lenguaje.

METODOLOGÍA


El presente artículo se enmarca en la modalidad de informe de investigación, ya que expone el proceso y los resultados de un proyecto pedagógico previamente ejecutado.

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, orientada a comprender y describir en profundidad las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora en contextos escolares reales, puesto que su propósito fue interpretar la intervención pedagógica y los significados construidos por los docentes investigadores y los estudiantes durante la aplicación de la secuencia didáctica.

Desde el punto de vista metodológico, se adoptó un método de tipo interpretativo-sistematizado, sustentado en la propuesta de sistematización de experiencias de Óscar Jara; este método privilegia la reconstrucción cronológica de la práctica, la reflexión crítica sobre ella y la interpretación de los factores objetivos y subjetivos que intervinieron en el proceso, permitiendo así articular la práctica docente con análisis teórico y conclusiones transformadoras.

En relación con el tipo y el nivel de investigación, el estudio se configura como no experimental, de corte descriptivo-interpretativo y de aplicación práctica (intervención pedagógica sistematizada), puesto que no hubo manipulación controlada de variables sino la observación, intervención y análisis del





fenómeno tal como ocurrió en su contexto natural; su nivel es explicativo-interpretativo en la medida en que busca analizar las causas, procesos y significados emergentes de la intervención didáctica.

El diseño de la investigación combina la sistematización en cinco tiempos propuestos por Jara (punto de partida, preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y puntos de llegada) con un diseño secuencial aplicado en aula: una secuencia didáctica estructurada en dos fases (cinco sesiones iniciales formativas y cinco sesiones finales de construcción crítica), lo que permitió tanto la intervención como la posterior reflexión y análisis comparativo de los resultados.

Paradigmáticamente, la investigación se sitúa en el paradigma interpretativo constructivista, pues reconoce que el conocimiento se construye en la interacción entre sujetos (docentes y estudiantes), textos y contextos; la interpretación de los registros se realizó atendiendo a los sentidos aportados por los informantes y a las evidencias producidas durante la práctica pedagógica.

El universo de estudio estuvo conformado por los 65 estudiantes de grado quinto que participaron en la intervención, 30 en la sede El Triunfo I.E. Ciudadela Siglo XXI y 35 en la sede Los Alpes I.E. Los Andes, cuyas edades oscilaron entre 10 y 12 años; dado el carácter de la experiencia y la intención de sistematizar la práctica realizada, la investigación trabajó con la población total, no se recurrió a muestreo probabilístico, además se consideraron actores clave como los docentes investigadores y los directivos que facilitaron la intervención.






Para la recolección de información se emplearon técnicas cualitativas coherentes con la sistematización: observación directa sistemática, registrada en planificaciones y evidencias fotográficas, entrevistas y conversatorios informales con directivos y estudiantes, diarios de campo, bitácoras pedagógicas mantenidas por cada maestrante, matrices de sistematización que integraron los registros de las sesiones y material documental de apoyo, planificaciones, diapositivas, videos y productos de aula como carteleras y cuadernos. Los instrumentos utilizados fueron la bitácora pedagógica (diarios de campo estructurados por sesión), formatos de planificación y registro de observación con objetivos y número de observaciones previstas, guías de entrevista, encuesta para conversatorios con estudiantes y rectores, la matriz de sistematización para consolidar y sintetizar evidencias, y registros fotográficos como evidencia complementaria. Se realizaron un total de seis registros formales de observación y diez sesiones de intervención, cinco iniciales y cinco finales, que permitieron generar una base rica de datos cualitativos.

El tratamiento y análisis de la información respondió a una lógica interpretativa y comparativa: primero se recuperó y organizó la información cronológicamente (reconstrucción del proceso vivido), luego se realizó una lectura exhaustiva de las bitácoras y de las transcripciones, consignaciones de las entrevistas y conversatorios para identificar unidades de análisis (temas, categorías y patrones emergentes), para finalmente proceder a un análisis temático y a la síntesis crítica de los hallazgos.

En este proceso se aplicaron técnicas de codificación manual y categorización inductiva, comparando las narrativas de las bitácoras con las evidencias de las planificaciones y los





productos de aula para validar la coherencia entre lo planificado, lo ejecutado y lo observado. Adicionalmente, se realizó un análisis comparativo entre las dos fases de la secuencia didáctica (primeras cinco sesiones vs. últimas cinco sesiones) para identificar transformaciones en la participación, en las estrategias de comprensión y en los desempeños observados. La interpretación final privilegió la reflexión crítica, ¿por qué pasó lo que pasó? y la formulación de aprendizajes y conclusiones transferibles a la práctica docente, en correspondencia con la intención transformadora de la sistematización.

El proceso metodológico se desarrolló en fases articuladas: (a) preparación y punto de partida (socialización de la propuesta con directivos y estudiantes, revisión bibliográfica y diseño de la secuencia didáctica), (b) diseño y planificación (elaboración de instrumentos, cronograma y acuerdos del contrato didáctico con los estudiantes), (c) implementación de la secuencia didáctica en aula (diez sesiones organizadas en dos fases: exploración, estructuración, transferencia y refuerzo), (d) registro sistemático de la práctica (bitácoras diarias, registros fotográficos, planificaciones y notas de campo), (e) recuperación y ordenamiento del proceso vivido (matrices de sistematización y compilación de evidencias), (f) análisis interpretativo y síntesis crítica de los resultados (codificación, categorización y análisis comparativo entre fases), y (g) formulación de conclusiones y socialización de aprendizajes. Durante todas estas fases se mantuvo una actitud reflexiva por parte de los investigadores, documentando ajustes y decisiones pedagógicas en la bitácora para garantizar la trazabilidad de las acciones.

En cuanto a consideraciones éticas, la investigación respetó la confidencialidad y la dignidad de los participantes; antes de la intervención se produjo la socialización con directivos y






estudiantes y se contó con la autorización institucional pertinente; la participación de los estudiantes fue voluntaria y se registró con el debido cuidado para evitar identificaciones individualizadas en los informes, los registros se utilizaron con fines académicos y de sistematización, preservando el anonimato o el tratamiento colectivo de la información cuando fue pertinente. Asimismo, se atendieron consideraciones de bienestar, ajustes en la dinámica de clases, pausas activas y actividades lúdicas. Se adoptó un enfoque de respeto a la intimidad y a la protección de menores en el manejo de fotografías y evidencias.

Finalmente, la metodología empleada permitió no solo documentar y analizar la intervención didáctica, sino producir aprendizajes útiles para la mejora de la práctica docente: la combinación de sistematización reflexiva, registros de campo rigurosos y un análisis temático comparativo ofreció elementos suficientes para argumentar el impacto pedagógico de la secuencia didáctica en los procesos de comprensión de la lectura de los estudiantes de grado quinto y para proponer ajustes y recomendaciones para futuras intervenciones investigativas.

RESULTADOS

Este apartado presenta los principales hallazgos derivados de la implementación y sistematización del trabajo investigativo denominado, *La secuencia didáctica como estrategia para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de la lectura*, realizado con los estudiantes de grado quinto de las instituciones educativas Ciudadela Siglo XXI, sede El Triunfo, y Los Andes, sede Los Alpes, en Florencia, Caquetá, Colombia. Su propósito fue evidenciar los avances, transformaciones y aprendizajes emergentes a partir de la





intervención pedagógica, describiendo de manera interpretativa los efectos del proceso formativo en la comprensión lectora de los niños. Para ello se asumió el enfoque cualitativo, sustentado en la sistematización de experiencias de Óscar Jara (2010), lo cual permitió reconstruir y analizar críticamente lo vivido durante el desarrollo de las diez sesiones de trabajo en el aula.

El protocolo seguido para el surgimiento de categorías y subcategorías respondió a un proceso inductivo-interpretativo basado en el análisis de la información contenida en las bitácoras pedagógicas, registros de observación, entrevistas informales, evidencias fotográficas y producciones escritas de los estudiantes. En primer lugar, se procedió a la *lectura comprensiva y codificación abierta* de los registros, identificando expresiones recurrentes, comportamientos, actitudes y respuestas relacionadas con la comprensión lectora. Posteriormente, mediante un proceso de *agrupación semántica y conceptual*, se consolidaron las unidades de significado más relevantes, las cuales dieron lugar a *categorías emergentes* representativas del fenómeno estudiado. Finalmente, estas categorías fueron organizadas en *subcategorías* que reflejaron con mayor precisión los matices observados durante la intervención. La validez interpretativa se fortaleció mediante la triangulación de fuentes (observaciones, bitácoras y entrevistas), garantizando la coherencia entre los datos y las interpretaciones.

De este proceso emergieron tres categorías principales: a) *motivación y disposición hacia la lectura*, b) *interacción pedagógica y mediación docente*, y c) *desarrollo progresivo de la comprensión lectora*. Cada una se subdividió en subcategorías que representan las transformaciones observadas en las dos fases de la secuencia didáctica. En la primera fase, correspondiente






a las cinco sesiones iniciales, predominó la observación de dificultades en la lectura inferencial, escasa participación en la interpretación textual y un nivel de motivación condicionado por la evaluación. En la segunda fase, tras la implementación completa de la secuencia didáctica y la incorporación de actividades lúdicas, comunicativas y reflexivas, se evidenció un incremento notorio en la participación, la argumentación y el gusto por la lectura.

En la categoría de *motivación y disposición hacia la lectura*, las subcategorías surgieron del análisis de actitudes observadas en el aula y de los comentarios espontáneos de los estudiantes. En las primeras sesiones se registró apatía y desinterés, con expresiones que mostraban la lectura como una obligación. Sin embargo, hacia la quinta sesión, los registros de las bitácoras reflejaron un cambio de percepción, al señalar frases como “me gusta leer noticias porque aprendo cosas nuevas” o “leer me ayuda a entender lo que pasa en mi barrio”. Este cambio se asoció directamente con las estrategias de exploración y refuerzo propuestas en la secuencia didáctica, centradas en la lectura de textos informativos (noticias y avisos publicitarios), que despertaron el interés por vincular la lectura con su entorno inmediato.

En la categoría de *interacción pedagógica y mediación docente*, las subcategorías se derivaron de los registros que documentaron las formas de participación, el acompañamiento docente y las dinámicas de trabajo colaborativo. Los observadores consignaron que, al inicio, los estudiantes mostraban dependencia de las orientaciones del maestro y poca iniciativa para formular hipótesis sobre los textos. No obstante, en la fase final de la secuencia, se identificaron avances significativos en la





autonomía lectora y en la construcción colectiva de significados, evidenciados en las discusiones grupales y en la socialización de conclusiones. Esta categoría refleja el papel central del docente como mediador, promotor de la reflexión y facilitador del aprendizaje cooperativo.

La categoría de *desarrollo progresivo de la comprensión lectora* concentró los avances más notables. Las subcategorías: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica mostraron un progreso ascendente. En la fase inicial, la mayoría de los estudiantes se mantuvo en el nivel literal, limitándose a identificar información explícita del texto. A partir de la aplicación de las estrategias de la secuencia, se evidenció el tránsito hacia la comprensión inferencial y crítica. Los estudiantes comenzaron a formular conjeturas, a establecer relaciones entre ideas y a comparar textos de distintas fuentes. Las bitácoras registraron expresiones como “creo que el autor quiere que pensemos en cuidar la ciudad” o “en la otra noticia dice lo contrario, entonces hay que mirar quién la escribió”, lo que confirma el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión.

A modo de síntesis, la siguiente tabla describe las categorías emergentes y las transformaciones observadas durante el proceso.

TABLA 1
Descripción de las categorías y subcategorías emergentes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DEL CAMBIO OBSERVADO
Motivación y disposición hacia la lectura	Interés inicial, gusto lector, lectura con propósito	De la apatía inicial a una actitud positiva y reflexiva frente a la lectura.




Interacción pedagógica y mediación docente	Participación, colaboración, autonomía lectora	De la dependencia del maestro al aprendizaje cooperativo y autónomo.
Desarrollo progresivo de la comprensión lectora	Literal, inferencial, crítica	De la identificación de datos a la interpretación y reflexión crítica del texto.

Estas transformaciones se reflejaron también en la producción escrita de los estudiantes, en donde se observó una mejora progresiva en la coherencia, la pertinencia y la argumentación textual. Los informes de las últimas sesiones evidenciaron mayor capacidad para sintetizar ideas, inferir intenciones comunicativas y establecer comparaciones intertextuales, confirmando la efectividad de la secuencia didáctica como estrategia para fortalecer la comprensión lectora. En términos generales, los resultados demuestran que la aplicación de una secuencia didáctica estructurada, contextualizada y lúdica potencia significativamente las competencias lectoras, la motivación escolar y el pensamiento crítico en los niños de básica primaria.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la implementación de la secuencia didáctica evidencian que la lectura puede ser asumida como una experiencia transformadora cuando el proceso pedagógico se articula con la realidad sociocultural de los estudiantes y se sustenta en estrategias intencionadas de mediación. La progresiva transición observada, de la lectura literal hacia la lectura inferencial y crítica, confirma que la comprensión de lectura no depende únicamente del reconocimiento de estructuras lingüísticas, sino de la interacción dialógica entre el texto, el contexto y el lector, como lo plantean





Solé (1998) y Cassany (2006). En correspondencia con estos autores, el análisis interpretativo de la experiencia permite afirmar que los estudiantes de básica primaria pueden alcanzar niveles complejos de comprensión si el docente asume la lectura como un proceso activo de construcción de significados, donde el conocimiento previo, la motivación y la reflexión se convierten en elementos mediadores del aprendizaje.

La categoría de *motivación y disposición hacia la lectura* pone en evidencia que la práctica lectora cobra sentido cuando el estudiante se reconoce como protagonista del acto de leer. Las observaciones consignadas en las bitácoras revelan que la motivación emergió como resultado del vínculo entre los textos seleccionados y las experiencias cotidianas de los niños, lo que coincide con los planteamientos de Camps (2003), quien considera que las secuencias didácticas orientadas a la comprensión deben propiciar contextos significativos de aprendizaje. Este hallazgo reafirma que la lectura no puede concebirse como una actividad mecánica, sino como una práctica social que estimula el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía del estudiante.

La *interacción pedagógica y mediación docente* fue determinante para la consolidación de los aprendizajes. Se evidenció que el acompañamiento reflexivo del maestro, la formulación de preguntas abiertas y el trabajo colaborativo contribuyeron a la construcción compartida del sentido del texto, lo cual coincide con el enfoque socio constructivista que subyace en la propuesta de Tobón (2010). Este autor plantea que la secuencia didáctica se configura como una ruta estructurada de acciones que permite alcanzar aprendizajes significativos mediante la participación activa del estudiante. Así, el docente deja de ser un transmisor para convertirse en un mediador que guía la reflexión y promueve la apropiación del conocimiento.






El desarrollo progresivo de la *comprensión lectora* permitió comprobar que los estudiantes avanzan cuando se les ofrecen estrategias que los desafían cognitivamente, pero al mismo tiempo les brindan seguridad afectiva y andamiaje pedagógico. En las sesiones finales, el tránsito hacia la comprensión inferencial y crítica evidenció que la lectura crítica, como la define Vásquez (2006), se consolida cuando el estudiante logra dialogar con el texto, asumir posiciones frente a los contenidos y establecer relaciones intertextuales. De igual modo, los hallazgos confirman lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional (1998) en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, cuando se señala que la lectura crítica es un proceso integral que exige comprender, argumentar y evaluar los significados sociales del texto.

Estos resultados encuentran respaldo y diálogo con investigaciones recientes que han abordado la lectura desde perspectivas pedagógicas similares. La investigación de **González (2020)** sobre la aplicación de estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica, demostró que los procesos de mediación docente y la contextualización de los textos favorecen significativamente la motivación y la interpretación crítica, resultados congruentes con los hallazgos de la presente indagación.

De igual manera, el estudio de **Colmenares (2023)**, quien integró las TIC y la literacidad digital en la enseñanza de la lectura, evidenció que la apropiación de estrategias mediadas por el docente, potencia los niveles lectura inferencial y crítica, aspecto que coincide con la función mediadora y reflexiva asumida por los maestros investigadores en este estudio. Por su parte, la investigación de **Pinilla (2023)**, centrada en el desarrollo





de la comprensión lectora desde el enfoque de aprendizaje significativo, concluyó que la secuencia de actividades estructuradas y contextualizadas favorece la transferencia del aprendizaje y la autonomía lectora, reforzando el valor pedagógico de las secuencias didácticas como herramienta efectiva para la comprensión lectora en primaria.

La confrontación de los resultados con estas investigaciones reafirma que la enseñanza de la lectura crítica requiere metodologías flexibles, sostenidas en la interacción y la reflexión, capaces de superar las prácticas tradicionales basadas en la repetición y la memorización. En este sentido, la experiencia desarrollada valida la tesis de que los aprendizajes duraderos surgen cuando el estudiante se involucra emocional y cognitivamente con los textos, en un ambiente de diálogo pedagógico que estimula la curiosidad y el pensamiento divergente.

Desde una mirada crítica, los hallazgos permiten sostener que el impacto de la secuencia didáctica trasciende la mejora en los desempeños académicos: transforma las representaciones de los niños sobre la lectura, los convierte en lectores activos y reflexivos, y fortalece la práctica pedagógica del maestro como investigador de su propia acción. Este resultado coincide con la visión humanista de Jolibert (2004), quien considera la lectura y la escritura como actos ciudadanos de profundo humanismo, y con las reflexiones de De Zubiría (2025), al señalar que leer de manera crítica implica adoptar una postura analítica frente al discurso y su contexto.

Finalmente, la discusión permite concluir que los resultados alcanzados no constituyen un hecho aislado, sino un aporte significativo a la didáctica de la lengua, pues demuestran






que la planificación intencionada de secuencias didácticas, fundamentadas en principios constructivistas y en la mediación docente, es una vía efectiva para fortalecer la comprensión lectora en contextos escolares vulnerables. La reflexión constante del docente sobre su práctica se consolida, así como un eje de transformación educativa y una fuente legítima de producción de conocimiento pedagógico.

CONCLUSIONES

Los resultados alcanzados en la investigación permiten afirmar que la implementación de la secuencia didáctica como estrategia pedagógica incidió de manera significativa en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectura en estudiantes de grado quinto. El estudio cumplió su objetivo central al demostrar que una propuesta planificada, coherente y contextualizada con las necesidades reales del aula puede transformar la manera en que los niños se acercan a la lectura, pasando de la decodificación mecánica a la interpretación reflexiva y crítica del texto. La secuencia didáctica posibilitó la participación activa, el trabajo colaborativo y el diálogo pedagógico, aspectos que generaron aprendizajes significativos y una actitud positiva frente a la lectura.

Entre los principales aportes del estudio se destaca la validación de la secuencia didáctica como una herramienta metodológica eficaz para la enseñanza de la lectura en primaria, al integrar momentos de exploración, construcción y transferencia que promueven la autonomía lectora. A nivel teórico, la experiencia reafirma la vigencia de los enfoques socioconstructivistas y de la mediación docente como pilares del aprendizaje significativo, mientras que, en el plano pedagógico,





aporta una experiencia sistematizada que puede ser replicada o adaptada en contextos educativos similares. En términos metodológicos, el proceso evidencia el valor de la sistematización de experiencias como vía legítima de investigación educativa, capaz de producir conocimiento desde la práctica reflexiva.

RECOMENDACIONES

A partir del análisis de los resultados obtenidos y de la reflexión sobre el impacto que tuvo la secuencia didáctica en el fortalecimiento de la comprensión lectora, se identifican diversas acciones que pueden contribuir a mejorar de manera continua los procesos pedagógicos asociados a la lectura en básica primaria. Estas recomendaciones buscan no solo dar continuidad a los avances alcanzados, sino también ofrecer orientaciones prácticas que permitan a docentes e instituciones educativas seguir transformando sus prácticas y responder de manera pertinente a las necesidades de sus estudiantes.

- **Integrar de manera permanente secuencias didácticas estructuradas** que incluyan actividades variadas, progresivas y contextualizadas, con el fin de promover procesos de lectura más significativos y ajustados a las necesidades reales del aula.
- **Continuar trabajando con textos informativos de circulación social**, como la noticia y la publicidad, debido a su potencial para desarrollar habilidades interpretativas, fortalecer el pensamiento crítico y favorecer que los estudiantes establezcan relaciones entre la lectura y su entorno.






- **Implementar prácticas sistemáticas de seguimiento y evaluación formativa** que permitan evidenciar el progreso de los estudiantes en los niveles literal, inferencial y crítico, de modo que las decisiones pedagógicas se fundamenten en datos reales y no únicamente en percepciones generales.
- **Fomentar espacios institucionales de capacitación docente** orientados al diseño y aplicación de estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora, promoviendo prácticas coherentes, articuladas y sostenibles entre los diferentes grados de básica primaria.
- **Replicar y ampliar esta propuesta de intervención en otros contextos educativos**, especialmente en aquellos que enfrentan condiciones de vulnerabilidad, con el propósito de contrastar resultados, fortalecer la metodología utilizada y construir rutas de acción más robustas para el mejoramiento de la comprensión lectora.

En síntesis, las recomendaciones derivadas de esta disertación pedagógica, se orientan a consolidar una cultura institucional que promueva la lectura como práctica social y crítica, fortaleciendo los espacios de formación docente en didáctica de la lectura y escritura. Se sugiere continuar diseñando e implementando secuencias didácticas articuladas con los proyectos institucionales de lectura, escritura y oralidad (PLEO), e incorporar recursos tecnológicos y digitales que amplíen los escenarios de comprensión lectora. Así mismo, se propone que los maestros asuman su rol como investigadores de aula,





reflexionando de manera continua sobre su práctica pedagógica para generar transformaciones sostenibles. Finalmente, la investigación deja como legado una estrategia pedagógica efectiva, un modelo de intervención replicable y una visión esperanzadora sobre la capacidad de la escuela para formar lectores críticos, autónomos y comprometidos con su realidad.

REFERENCIAS

Camps, A. (2003). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. Revista Iberoamericana de Educación, 29, 65-80.


Camps, A. y Zayas F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, España: Graó.

Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España:

Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell

Colmenares López, J. (2023). *Lectura digital con literacidad en estudiantes de noveno grado: una apuesta desde la integración didáctica de las TIC* [Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar]. Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstreams/aaa1d085-37fc-4f92-8e67-9a81587d3cdf/download>





Díaz Barriga, F. (2009). *Didáctica y currículo: convergencias en los programas de formación de profesores*. México: Trillas.

De Zubiría, J. (2025). *Qué es leer de manera Crítica*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/que-es-leer-de-manera-critica/>

González Rallón, J. I. R. (2020). *Trascendencia de la lectura crítica para la educación* [Tesis doctoral, Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás]. Bogotá, Colombia. Recuperado d: <http://hdl.handle.net/11634/31129>

Goodman, K. (1982). *Proceso Lector*. En: Ferreiro, Emilia y Palacio, Margarita, *Nueva Perspectiva de lectura y escritura*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Jara, O. (2010). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros saberes*. San José: CEP Alforja.

Jolibert, J. (2004). *El vaivén permanente de una construcción recíproca*. Bogotá: Magisterio. En revista *Magisterio: Educación y pedagogía*, vol. 11, p.p. 6 -10.

Lafrancesco, G. (2003). *Metodología de la observación educativa*. Bogotá: Magisterio.





MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (1998).
Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y Literatura. Santa Fe De Bogotá, Colombia: Magisterio.

Pinilla, I. (2023). *Formación en lectura crítica en estudiantes de educación secundaria desde el saber pedagógico del docente* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”]. Rubio, Venezuela. Recuperado de: espacio.digital.upel.edu.ve

Rincón, B. G. (2004). *¿Cómo se están enseñando a comprender textos escritos en la educación primaria?* Bogotá: Magisterio. En revista Magisterio: Educación y pedagogía, vol. 11, p.p. 19 -22.

Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Ciudad de México, Mexico: PEARSON.

Vásquez, R. F. (2006). *La enseña literaria: crítica y didáctica de la literatura*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio





La enseñanza de la robótica en la clase es una práctica pedagógica innovadora que sabe fomentar el aprendizaje de competencias del siglo XXI, así como generar ciudadanos críticos, creativos y socialmente responsables. El objetivo de esta investigación fue analizar hasta qué punto se puede considerar la robótica educativa como una herramienta para potenciar dicho aprendizaje de competencias del siglo XXI y su vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), para esto, se desarrolló un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo-constructivista, diseño documental comparativo y nivel descriptivo-analítico. La muestra estuvo compuesta por cuarenta documentos académicos seleccionados mediante muestreo intencionado, y se definieron entre 2021-2025. Los resultados indican que la robótica educativa puede promover el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, incluso puede llegar a ser una herramienta para promover el aprendizaje de la equidad de género y la inclusión digital; sin embargo, hay limitaciones en cuanto al acceso a recursos tecnológicos, la formación del profesorado y su implementación curricular. Se puede concluir que fortalecer la formación del profesorado, garantizar la equidad tecnológica y fundamentar la incorporación de la robótica de forma transversal al currículo resulta esencial para llegar hacia una educación más inclusiva, innovadora y sostenible.





LA ROBÓTICA EN EL AULA COMO HERRAMIENTA PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLES (ODS)


Carolina Vargas Buitrago
karo.vargas77@gmail.com
ORCID 0009-0009-2326-4846

INTRODUCCIÓN

La robótica educativa se asocia directamente con una serie de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), este impacta en el ODS 4: Educación de Calidad porque es responsable de proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad; porque permite garantizar un acceso inclusivo y equitativo al aprendizaje y a la enseñanza; porque da lugar a un aprendizaje que desarrolla tanto competencias cognitivas como técnicas y sociales; porque desarrolla la creatividad y el pensamiento crítico además de la resolución de problemas; porque prepara a los estudiantes para que puedan participar activamente en una sociedad digitalizada. También es responsable del ODS 5: Igualdad de Género, porque estimula la participación de las chicas y de los jóvenes en el ámbito de la ciencia y la tecnología, porque disminuye las brechas de género además de asegurar la inclusión y el empoderamiento.

También se vincula a la producción industrial con el ODS 9: Industria, Innovación e Infraestructura porque estima que hay un estímulo para aplicar un aprendizaje de innovación tecnológica. De acuerdo con Salas y Díaz (2024), con la robótica se está trabajando en la formación de habilidades para la industria y la investigación científica, además de colaborar en proyectos





que generan un impacto local. Indirectamente, la robótica educativa celebra el ODS 10: Reducción de las Desigualdades; porque hace posible que niños y jóvenes de diferentes contextos socioeconómicos se acerquen a herramientas tecnológicas con laboratorios móviles, además de programas conducidos a la inclusividad.

En Colombia, iniciativas como “Colombia Robótica” promueven la formación técnica con un enfoque en la inclusión social, es un programa del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación que persigue la intensificación de la educación científica y tecnológica a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y docentes mediante la formación en robótica, programación e inteligencia artificial con un enfoque STEAM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) para reducir las brechas educativas y sociales llevando laboratorios y procesos de formación a contextos urbanos y rurales, afianzando la inclusión, el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de proyectos que respondan a problemáticas locales y a la construcción de ciudadanía en un mundo cada vez más digital.

Asimismo, en Cali, iniciativas como ROBOTSchool y clubes como Comfandi son ejemplos locales donde la robótica integra aprendizaje práctico y valores para la sostenibilidad (ROBOTSchool, 2024; Comfandi, 2024). A nivel nacional, la inversión de MinCiencias y Fundación Telefónica ha ampliado el acceso a tecnologías en zonas rurales, promoviendo la equidad (Fundación Telefónica, 2023; MinCiencias, 2024). En Latinoamérica, investigaciones resaltan que la robótica fortalece competencias críticas y sociales, esenciales para los ODS (Sánchez & González, 2024; Pérez, 2024). Globalmente, la robótica educativa contribuye a inculcar valores como igualdad, cooperación y cuidado ambiental (García, 2023; ONU, 2023).






A pesar de estas iniciativas como la de Colombia Robótica, han facilitado avances significativos en la incorporación de la robótica, pero su impacto sigue siendo limitado por tres grandes dificultades, las cuales deben ser desglosadas. La primera dificultad se relaciona con el acceso a la tecnología que es desigual, ya que existen muchas instituciones que no cuentan con conectividad estable, laboratorios adecuados o recursos para mantener los equipos, de modo que sólo algunos contextos que suelen ser urbanos y con mayores recursos acceden a los beneficios (Ramírez et al., 2019). La segunda dificultad que se relaciona con la capacitación insuficiente de los docentes, ya que existe una serie de talleres, pero no acompañamiento pedagógico y técnico sostenido, de forma que es difícil que los docentes puedan implementar la robótica como un recurso para generar aprendizajes significativos y no como una mera actividad extracurricular (López & Martínez, 2025).

La tercera dificultad que plantea la necesidad de integrar la robótica dentro del currículum, ya que en muchos de los casos la robótica es ofrecida como actividad extracurricular, sin ninguna articulación con los planes de estudio, los objetivos de aprendizaje ni los sistemas de evaluación (Masero, 2019). Las tres dificultades mencionadas a su vez se articulan entre sí, ya que el hecho de no tener acceso a la tecnología plantea serias limitaciones a la práctica docente, así como la falta de capacitación y la falta de integración curricular limitan la sostenibilidad de los proyectos, de donde se puede comprender la magnitud del problema de investigación y la necesidad de implementar estrategias que busquen optimizar la implementación de la robótica educativa en contextos diversos.





El presente artículo de revisión documental busca identificar tendencias, retos y oportunidades para optimizar la implementación de la robótica educativa en contextos diversos. Se pretende evidenciar cómo superar barreras de acceso, mejorar la formación docente y lograr una integración curricular adecuada, de modo que la robótica educativa contribuya tanto a la adquisición de conocimientos como al desarrollo de actitudes críticas y responsables, favoreciendo el desarrollo sostenible en los ámbitos local, nacional y global.

De acuerdo con el propósito general de analizar el potencial de la robótica educativa en el fortalecimiento de las competencias del siglo XXI y su articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los principales enfoques teóricos y pedagógicos que sustentan la robótica educativa en contextos escolares.
2. Describir las tendencias y avances encontrados en la literatura reciente sobre el uso de la robótica educativa en la formación integral del estudiante.
3. Analizar los aportes, retos y proyecciones que plantea la integración de la robótica educativa en relación con las metas de los ODS, especialmente en torno a la educación inclusiva, equitativa y de calidad.






SEGMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La robótica educativa se entiende como un tipo de metodología didáctica que articula y pone en práctica robots y todas las tecnologías que la acompañan, la finalidad principal del cual es obtener aprendizajes significativos en el estudiantado. La robótica educativa integra, conjugando conocimientos técnicos con competencias cognitivas y socioemocionales donde aflora la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la cooperación entre iguales (Alimisis, 2013). El hecho de poner en práctica la robótica en el aula, da la posibilidad a los estudiantes de aprender a partir de experiencias vivas y activas porque permite llevar la teoría en los proyectos del aula, en un contexto motivador.

El trabajo con la robótica educativa en el marco de las STEAM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) mejora el entendimiento de conceptos complejos y el aprendizaje interdisciplinario, permitiendo el desarrollo de competencias técnicas y cognitivas, así como habilidades sociales como la colaboración, la comunicación, la resolución colaborativa de problemas (Rivas & Fuentes, 2022). Además, un enfoque práctico permite llevar a cabo un aprendizaje más profundo y sobre todo más duradero, ya que los estudiantes consiguen aplicar de forma activa los conocimientos adquiridos, implementándolo en proyectos que abordan una determinada necesidad de su entorno.

Desde la perspectiva del constructivismo, formulado por Piaget (1970), el aprendizaje es un proceso activo de adquisición a través del entorno y la resolución de problemas. La robótica educativa hace que el alumnado pueda experimentar, probar





y definir sus ideas en proyectos concretos, favoreciendo la internalización de los conceptos y la práctica de una lógica y estructuración del pensamiento abstracto (Mejía et al., 2022). En este sentido, los robots son instrumentos mediadores, poniendo en visibilidad los procesos de pensamiento, facilitando la práctica de un aprendizaje activo y significativo.

Por otro lado, el enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky (1998) mantiene que el aprendizaje es un proceso de interacción social y de acompañamiento con otros más dotados que uno, en la denominada “zona de desarrollo próximo”; de modo que la robótica educativa, al favorecer el aprendizaje colaborativo (en el que hay una resolución conjunta del problema), hace que el alumnado aprenda con sus compañeros y con los docentes, favoreciendo a su vez las habilidades cognitivas y socioemocionales (Rosero, 2024); es decir, lo evidente es que la tecnología no es sólo un recurso técnico, sino un recurso mediador para el aprendizaje social y el aprendizaje compartido.

El uso de la robótica educativa no solo se traduce en importantes beneficios del punto de vista del aprendizaje académico, sino que por otra parte aporta ventajas considerables para el desarrollo integral del estudiante. Gracias a la práctica educativa de la robótica, el estudiante del siglo XXI puede facilitar el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la autorreflexión, la colaboración y otra serie de valores ciudadanos como la cooperación, la inclusión y la sostenibilidad en el ámbito ambiental (Fernández & González, 2021). Permitir el desarrollo de estos beneficios contribuye a que los estudiantes no solo realicen conocimientos técnico-prácticos, sino que a la vez desarrollen la importancia de la acción de manera responsable en la propia comunidad, contribuyendo de manera práctica en la aplicación de los ODS.






La aplicación de la robótica educativa permite organizar proyectos que se orienten a solucionar problemáticas relacionadas con el desarrollo de las competencias STEM de forma contextualizada. Los estudiantes podrán organizar contextualizar las problemáticas aprendidas, siendo este un conocimiento transferible a las situaciones cotidianas de los estudiantes/ciudadanos integrales y responsables, reforzando de esta forma la conexión entre educación y educación de la ciudadanía (Gómez, 2022). La robótica educativa se convierte en una herramienta de aprendizaje pedagógico, el cual integra el aprendizaje técnico, social y ético, convirtiendo a los estudiantes en personas competentes y responsables ante los problemas locales, nacionales y globales relacionados con los ODS.

En síntesis, el conjunto de aportes teóricos revisados permite comprender la robótica educativa como un escenario de aprendizaje activo y significativo, en el que convergen las perspectivas constructivistas y socioculturales de Piaget y Vygotsky, junto con los enfoques contemporáneos de educación STEAM y pensamiento computacional. Este sustento conceptual orienta el análisis documental al proporcionar las categorías desde las cuales se interpreta el papel de la robótica como herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias cognitivas, tecnológicas y socioemocionales alineadas con los propósitos de la educación transformadora y los ODS.

MÉTODO

La metodología es el eje de esta investigación, ya que determina la trayectoria que se lleva a cabo para alcanzar los objetivos establecidos y, además, asegura la correspondencia entre el enfoque teórico y el análisis que se aplica a la robótica educativa





en diversos contextos educativos. La elección de la metodología surgió de la necesidad de comprender en profundidad el papel de la robótica educativa, sus aplicaciones pedagógicas y sociales, así como los desafíos y las oportunidades que se asocian con su implementación en diversos contextos escolares. Para ello se estableció un proceso de investigación riguroso que incluye el enfoque, el método, el tipo de investigación, el nivel, el diseño, el paradigma, la población y la muestra, las técnicas de recolección de datos, las estrategias de análisis y las fases de la investigación, logrando así tomar un enfoque holístico del fenómeno estudiado.

La investigación tuvo lugar con un enfoque cualitativo, dado que era necesario llegar a interpretar las vivencias pedagógicas y los aportes de la robótica educativa desde el punto de vista de los actores implicados, lo que permitía conocer sus implicaciones pedagógicas, técnicas y sociales sin tener que reducirlas a las variables cuantificables (Sampieri, 1994). Este enfoque asegura el análisis de los significados que se le otorgan a la robótica educativa y a la manera en que ese uso impacta en la formación de competencias STEM, habilidades sociales y valores en los estudiantes.

El método escogido fue el método documental, con un enfoque definido a explorar, sistematizar y analizar la información secundaria procedente de artículos científicos, informes, tesis y publicaciones especializadas, sobre la robótica educativa. Este método permitió estudiar el estado actual del tema, las tendencias y dificultades y las cuestiones de oportunidad abiertas y construir un panorama integral sobre la implementación de la robótica educativa.






El tipo de investigación es descriptivo-analítica porque tiene como finalidad caracterizar y explicar de qué forma se lleva a cabo la robótica en diversos contextos, los beneficios y las limitaciones contenidas en la literatura académica. El nivel de investigación responde al nivel exploratorio-descriptivo, puesto que se persigue profundizar en el conocimiento existente y sintetizar hallazgos recientes en relación con patrones de implementación y buenas prácticas.

Se optó por un diseño de investigación no experimental, de tipo documental y comparativo dado que no se manipularon variables, sino que se contraponía los hallazgos múltiples de estudios, uno en contra de otro para detectar los puntos de convergencia y divergencia en la implementación de la robótica educativa. El paradigma responde a la interpretación-constructivista que parte del hecho de que el conocimiento se construye a partir de la experiencia y de la práctica pedagógica y que el análisis crítico de la literatura permite, a su vez, poner en valor qué se aporta a la robótica y cuáles son sus limitaciones.

La población objeto de estudio está dada por documentos científicos y académicos publicados entre los años 2021 y 2025, seleccionados de manera intencionada en función de su actualidad, significado e importancia y por la calidad científica de su redacción de estos, dicha inserta incluye artículos de revistas indexadas, tesis y/o informes institucionales. La muestra final quedó conformada por 40 documentos en línea, seleccionados a través de criterios de inclusión (documentos en español o inglés que tratan de la robótica educativa a nivel pedagógico) y criterios de exclusión (publicaciones duplicadas, sin evidencia empírica o sin análisis crítico).





En la recolección de información se llevaron a cabo estrategias de búsqueda sistemática en bases de datos como Scielo, Dialnet, Google Scholar y repositorios académicos empleando palabras clave como “robótica educativa”, “educación STEM”, “aprendizaje tecnológico” e “innovación pedagógica”. Se utilizó operadores booleanos (AND, OR, NOT) para la combinación de términos y la ampliación o delimitación de resultados de acuerdo con lo que se consideraba pertinente. La información recuperada se organizó mediante gestores bibliográficos y su categorización siguió las categorías emergentes: competencias técnicas, habilidades cognitivas, valores sociales, dificultades para la implementación y experiencias de éxito.

Los métodos que se usaron para el análisis de los resultados fueron un análisis de contenido cualitativo, en una codificación de categorías, comparación continua y triangulación de la información de distintos documentos, lo que permitió el seguimiento de patrones, vacíos y oportunidades, elevando la formulación de conclusiones argumentadas sobre el papel de la robótica educativa en contextos escolares.

El proceso de la metodología fue llevado a cabo en sucesivas fases: en la primera se hicieron la definición de objetivos y criterios de búsqueda, en la fase dos se llevó a cabo la selección sistemática de los documentos considerados relevantes, en la fase tres la extracción de datos en función de categorías temáticas, en la fase cuatro el análisis comparativo para, finalmente y en la fase cinco realizar la síntesis crítica en la que se cruzan resultados y un cuestionamiento de las evidencias constitutivas del papel de la robótica educativa.





Este proceso asegura una aproximación rigurosa y coherente para el estudio del tema, pero también proporciona información importante para la implementación de la robótica en la educación.

HALLAZGOS

Tendencias encontradas

El análisis documental de las cuarenta investigaciones revisadas permite identificar un conjunto de tendencias significativas que caracterizan el avance de la robótica educativa en los últimos años, en términos generales, los estudios revelan una expansión progresiva de su implementación en diversos niveles educativos, así como una fuerte articulación con el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas y socioemocionales.

Se puede observar un incremento en el uso de la robótica educativa en los centros educativos urbanos, en donde se dispone de tecnología en mejores condiciones y una buena conectividad. De la misma manera, Álvarez et al., (2024) afirman que la robótica educativa, en los espacios escolares del medio urbano, se ha materializado en una herramienta para llevar a cabo la integración de competencias STEM dentro de la práctica escolar cotidiana; así como, Sisa y Méndez (2023) resaltan que las políticas públicas de innovación educativa en Colombia se han orientado a reforzar programas de robótica para el contexto de colegios con laboratorios y semilleros investigativos.

Canacuan (2021) da cuenta de la práctica en el municipio de Linares en donde el uso de kits Lego Mindstorms favoreció el aprendizaje interdisciplinario en los campos de la ciencia y tecnología. Al igual que Ayala y Coronado (2024) donde los módulos de robótica basados en Arduino han derivado en





la conformación de semilleros estudiantiles con proyección investigativa y de Pinto (2025) quien señala que las plataformas de simulación digital son una alternativa viable para los centros educativos urbanos que buscan potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje mediante entornos virtuales interactivos.

Sin embargo, hay una serie de autores que opinan que esa propia tendencia crea un desbalance territorial en el acceso a la educación tecnológica, tal situación requiere la vinculación de estrategias de inclusión digital en áreas rurales y aquellas que tienen menor conectividad, Valdivieso et al., (2025) sugieren que la mayoría de los proyectos de innovación juvenil en robótica educativa todavía están en los entornos urbanos, por lo que se da respuesta a una injusticia educativa, Martínez (2024) sugiere la creación de cursos online que democratice la enseñanza del pensamiento computacional mediante la robótica educativa, sobre todo con el alumnado que tiene escaso acceso a recursos tecnológicos.

En segundo lugar, la robótica educativa se encuentra asociada con el desarrollo de competencias STEM y habilidades socioemocionales. Así, Flores (2025) argumenta que el ámbito de la robótica favorece el interés por las ciencias, la tecnología, la ingeniería y matemáticas, desde los primeros momentos de la educación obligatoria. De forma complementaria, Granizo y Jara (2025) comparan los resultantes de la educación tradicional con aquellos que se obtenían en el ámbito STEM mediado por robótica, encontrando una mejora en la motivación y la capacidad de razonamiento lógico. Becerra y Calderón (2024) sostienen que la robótica, además de unirse a estrategias de gamificación son en definitiva generadores del aprendizaje significativo y trabajar en colaboración con los demás.






También, Mora et al., (2025) evidencian que el uso de robots pedagógicos contribuye a la promoción de la creatividad, a la propuesta de soluciones y al razonamiento lógico matemático. Asimismo, Pico et al., (2025) constatan esta relación empíricamente al evidenciar cómo los alumnos de primaria desarrollan una mayor autonomía de tipo cognitivo y una capacidad de abstracción más numerosa.

De la misma manera, Ochoa et al., (2025) hacen hincapié en el carácter motivador de la robótica unida a estrategias de gamificación, la cual aumenta la participación y la implicación del alumnado en la resolución de las actividades digitales propuestas. Velázquez y Rodríguez (2023) concluyen que la robótica educativa también puede ser entendida como un modo de desarrollo sostenible al promover la conciencia ambiental y la responsabilidad social a través de los proyectos tecnológicos contextualizados.

Una tercera tendencia emergente se enmarca dentro de la incorporación de la inteligencia artificial (IA) y la programación visual como parte del ecosistema pedagógico de la robótica educativa, muestra de ello, Prado et al., (2024) presentan una propuesta didáctica en la que la robótica, la física y la inteligencia artificial se articulan a partir del modelo ADDIE, como un modo de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, asimismo, Delgado de la Cruz (2025) muestra el potencial didáctico de los controladores lógicos programables dotados de inteligencia y la mejora de la comprensión de los sistemas electrónicos, llevadas a cabo por alumnos de ingeniería.





Rosero y Ardila (2025) destacan que la robótica educativa constituye una herramienta clave para fortalecer el pensamiento lógico-matemático, ya que el uso de algoritmos y la programación visual estimulan el razonamiento y la resolución de problemas; en este sentido, plantean además una hoja de ruta orientada al desarrollo de competencias futuras en robótica, vinculada con la incorporación progresiva de la inteligencia artificial y la automatización de los procesos educativos, lo que coincide con los aportes de Aguilera Ávila (2025), quien resalta que el trabajo colaborativo dentro de los proyectos de robótica favorece un aprendizaje más adaptativo y personalizado gracias a las tecnologías emergentes; sin embargo, como advierte Trapero González (2025), persisten retos importantes relacionados con la brecha de género y la limitada formación docente en el uso de estas herramientas, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la capacitación y la equidad en los contextos educativos.

Todo ello permite poner de manifiesto una distinción conceptual en relación a la robótica educativa, que pasó de considerarse como una actividad extraescolar vinculada al uso de los kits tecnológicos y la manipulación de dispositivos, a entenderse como una propuesta didáctica de tipo integral y orientada al desarrollo de competencias digitales, pensamiento crítico, creatividad, trabajo colaborativo, lo que da cuenta del interés creciente de los sistemas educativos por preparar a los propios alumnos para los retos de la Cuarta Revolución Industrial, la cual procura aprendizajes significativos, inclusivos y sostenibles.





VACÍOS O LIMITACIONES EN LA LITERATURA

El estudio de las investigaciones realizadas entre los años 2021-2025 pone de manifiesto los grandes avances en la integración de la robótica educativa dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, también aparecen ciertos vacíos conceptuales, vacíos metodológicos y vacíos contextuales que suponen limitaciones en la posible consolidación de la robótica como estrategia pedagógica totalizadora, tales como la falta de sistematización teórica, la desigualdad en el acceso a la tecnología, el hecho de no contar con una evaluación de impacto a largo plazo y la escasa formación del profesorado en competencias digitales avanzadas.

Por un lado, algunos de los estudios no disponen de una estructura teórica que relacione la robótica con modelos de tipo pedagógicos críticos o constructivistas, llegando, de hecho, a la afirmación de que, aun cuando la robótica educativa puede favorecer el pensamiento computacional, a ésta le falta un marco epistemológico que oriente su utilización, ya que queda reducida a la mera resolución de problemas técnicos (Molano y Acero, 2025).

En el mismo sentido, Hoyos (2025) muestra que los ambientes virtuales de aprendizaje ABPro no garantizan siempre la existencia de una interrelación entre los principios del aprendizaje significativo y las teorías de mediación sociocultural; lo cual se complementa con Briones et al., (2025) quienes concluyen que buena parte de los cursos de formación técnica utilizan la robótica como una simple instrumentalizadora de los procesos de aprendizaje sin consideración de sus efectos en el aula sobre el aprendizaje asociado a procesos cognitivos o sociales.





A su vez, la literatura también muestra una escasez de estudios empíricos que analicen los efectos de la robótica educativa en zonas rurales o en centros escolares de baja infraestructura tecnológica. Fombona et al., (2025) enfatiza que las experiencias colaborativas en proyectos de robótica se centran exclusivamente en instituciones urbanas, mientras que las comunidades con poca conectividad quedan sin conexión. Rosero (2024) también está de acuerdo con ello, ya que el desarrollo del pensamiento matemático mediado por la robótica sigue siendo una práctica aislada en los colegios rurales, principalmente por la escasez de recursos y por la formación del profesorado. También Olmedo et al., (2025) hacen hincapié en que el STEAM todavía se aplica de forma desigual, de allí la prioridad que tienen los contextos donde hay mucho acceso a dispositivos electrónicos y software especializado.

Una tercera limitación hace referencia a la escasez de investigaciones longitudinales y comparativas que analicen los impactos mantenidos de la robótica educativa en el rendimiento académico o en la adquisición de competencias del siglo XXI. Mora et al., (2025) indican que los proyectos escolares tienden a ser efímeros, limitándose a la experimentación puntual y a la falta de continuidad institucional. Palma et al., (2024) confirman esta situación en su investigación sobre el semillero Britabot, el cual carece de un seguimiento sistemático de las actividades.

Igualmente, múltiples estudios no implementan estadísticas de evaluación estandarizadas o metodologías mixtas que den fe de sus conclusiones, Escobar (2021) considera que en los estudios centrados en contextos de e-learning o en entornos de tipo Tinkercad no actualizaban instrumentos válidos que midiesen el aprendizaje. Por su parte, Díaz y Valle (2025) enfatizan que,






en el contexto cubano, aunque existan propuestas pedagógicas viables, también hace falta consolidar indicadores para medir la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediatizados mediante robótica, Fernández (2024) vuelven a incidir en que los proyectos escolares no incluyen registros longitudinales que permitan hacer un seguimiento de la mejora de las competencias tecnológicas.

Otro de los huecos recurrentes hace referencia a la no articulación que existe entre la robótica educativa, la inteligencia artificial y el desarrollo de competencias de investigación. Aguirre et al., 2024 advierten que las experiencias con IA se centran principalmente en el ámbito de la universidad, sin un enlace que haga un nexo entre la educación básica y este punto formativo; Ramírez (2023) también destaca que hay que trabajar en el diseño de programas STEM que incorporen la investigación como un eje transversal y no solo como una actividad suplementaria.

La búsqueda documental da cuenta de la inadecuada formación docente para el uso pedagógico de robótica y tecnologías emergentes, por su parte, Niño (2025) y Hoyos (2025) afirman que los docentes precisan mayor acompañamiento institucional para desarrollar competencias digitales avanzadas, así como estrategias didácticas que integren la robótica a los currículos nacionales. Además, Briones (2025) señala que el escaso acompañamiento técnico impide que se mantenga el nivel de sostenibilidad de los proyectos a largo plazo, generando dependencia respecto a los recursos externos.

Por último, estas limitaciones muestran que, si bien la robótica educativa se va configurando como tendencia innovadora en la educación, todavía enfrenta una serie de limitaciones





estructurales en términos de equidad, sistematización científica, formación docente y evaluación pedagógica, de ahí la necesidad de reforzar la investigación aplicada y comparativa que permita confirmar ese lugar en la educación actual.

PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Las tendencias que van surgiendo en la robótica educativa muestran una clara afirmación del paso a modelos pedagógicos integrales, interdisciplinarios y culturalmente contextualizados en la línea de hacer frente a las demandas educativas contemporáneas presentes en la educación del siglo XXI. Las investigaciones más actualizadas marcan la tendencia hacia la combinación de tecnologías inteligentes, educativa inclusiva y sostenibilidad formativa, enmarcando así una óptica de investigación para promover el pensamiento crítico, la creatividad y la solución colaborativa de problemas.

Almanza (2022) defiende que el enfoque STEAM en República Dominicana necesita incidir en la política educativa desde la continuidad educativa para hacer que la robótica asome como eje transversal en la formación básica, siempre con especial hincapié en la reducción de brechas entre géneros y en la inclusión educativa; de manera complementaria, Álava y Salas (2024) abogan por que las estrategias STEAM en el ámbito de la robótica deban llevarse a cabo comenzando desde edades tempranas y que propendan hacia el aprendizaje colaborativo y hacia el pensamiento lógico mediante el uso de experiencias lúdicas y colaborativas. Martínez et al., (2025) se aventuran a predecir que los proyectos escolares que combinan el diseño de robots y la programación por bloques pueden evolucionar hacia entornos híbridos en el que el alumnado construya el conocimiento, pero de forma activa y crítica.





Desde la óptica del mundo académico, González et al., (2021) afirman que, entendida la robótica educativa como una forma de compromiso social, tal robótica puede constituir una forma de acercar la ciencia, la tecnología y la enseñanza reforzando a la vez la ética y la ciudadanía. Castillo y Reyes (2025) proponen ir más allá en el estudio de la robótica, en relación con la variable aprendizaje lógico-matemático, incluyendo aquí variables socio-emocionales, que determinen la acción de resolución de problemas mediante la motivación, la autoeficacia, etc., Baque et al., (2025) señala que la incorporación de robots interactivos y con finalidades didácticas abrirá la puerta a un nuevo campo de investigación sobre el diseño tecnológico y el modelo de mediación cognitiva.

Canacuan (2021) sostiene que las plataformas de tipo Lego Mindstorms o Innobot han de asociarse a marcos curriculares flexibles que recojan la realidad sociocultural local, favoreciendo deliberadamente una robótica educativa contextualizada y equitativa y considera que la programación visual de la robótica con Scratch es una alternativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a la robótica educativa, lo que sugiere una futura línea investigativa orientada al desarrollo de habilidades socioemocionales mediadas por la tecnología.

Garzón et al., (2024) propone indagar en la robótica como un ejemplo de aprendizaje activo a través de sistemas de bajo coste como la tecnología Raspberry Pi, lo que supone un posible camino para fundamentar investigaciones en materia de democratización tecnológica. Por último, Rosero y Ardila (2025) aprueban el lazo existente entre la robótica y el pensamiento matemático, el cual aún ofrece múltiples posibilidades de estudio, en torno a la construcción de modelos pedagógicos





integradores que articulen competencias lógicas, creatividad y la experimentación práctica.

En conjunto, las investigaciones revisadas sugieren que la futura agenda científica de la robótica educativa debe orientarse hacia tres grandes líneas: (1) el fortalecimiento de las capacidades docentes y la investigación pedagógica aplicada; (2) la incorporación de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y la realidad aumentada en los procesos de enseñanza; y (3) la generación de políticas educativas que garanticen el acceso equitativo y sostenible a la robótica en contextos rurales, urbanos y vulnerables.

Los resultados que se han logrado son una muestra de que la robótica educativa se asienta como una propuesta didáctica que supere la enseñanza instrumental de la tecnología y se transforme en un recurso integrador de saberes y competencias del siglo XXI, tal como también lo aseguran Álvarez et al., (2024), quienes aseguran que la robótica posibilita la conexión entre el pensamiento computacional, la creatividad y la solución de problemas en diferentes contextos de la escuela. Además, las investigaciones de Mora et al., (2025) se suman al hecho de que los entornos de aprendizaje mediados por la robótica promueven de manera positiva la motivación y el aprendizaje activo; esto último se puso de manifiesto en los estudios revisados en donde los estudiantes mostraron mejoras significativas en el pensamiento lógico y el razonamiento matemático.

En coherencia con el marco teórico que enfatiza cómo la unión entre el enfoque STEM y la formación integral se refuerza, los resultados reflejan un aumento en la conexión entre la robótica





y las habilidades socioemocionales, tal como afirman Ochoa et al., (2025) cuando refieren que la gamificación y la programación visual principalmente a través de plataformas como Scratch y Arduino favorecen el desarrollo de la autonomía, cooperar y la auto-regulación del aprendizaje.

Dicha revelación vale a asegurar que la robótica educativa no solamente contribuye a la adquisición de competencias técnicas, al mismo tiempo que también favorece la construcción de sujetos pensantes, creativos y con responsabilidad social de acuerdo con la concepción constructivista de Piaget y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, donde la práctica deviene en condición para la construcción del conocimiento.

El análisis de los documentos da cuenta de la relación universal entre el alcance de la robótica educativa y las condiciones contextuales de las instituciones, lo que pone de relieve una brecha digital entre los colegios de las zonas urbanas y rurales, lo cual dialoga con la teoría sociocrítica que da sentido a dicho marco conceptual frente a lo que las desigualdades estructurales que limitan las posibilidades de democratización tecnológica. De modo que reafirma la necesidad de políticas públicas inclusivas que garanticen la equidad digital y que al mismo tiempo fortalezcan la formación del docente como mediadora de las transformaciones pedagógicas. Por lo tanto, lejos de asumir la robótica educativa como un recurso tecnológico, la robótica educativa se revela como una práctica epistemológica, esto es, como una práctica que transforma las maneras de enseñar, aprender y comprender la realidad contemporánea educativa.





CONCLUSIONES

La robótica educativa ha logrado afianzarse como un recurso didáctico capaz de modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación básica, sobre todo en contextos en los que se dan las condiciones previas necesarias para su puesta en práctica. Los resultados permiten afirmar que dicha propuesta ayuda a favorecer el aprendizaje del pensamiento lógico, la creatividad y la resolución de problemas, así como también ayudar a fortalecer las competencias STEM y a dinamizar la interacción entre el docente y el alumno. Sin embargo, se evidencian disparidades importantes entre las instituciones educativas urbanas y rurales, lo que permite concluir que son necesarias políticas educativas que garanticen la igualdad de posibilidades de acceso a las tecnologías.

La revisión documental que hemos llevado a cabo corrobora cómo la robótica educativa no solo mejora y desarrolla habilidades cognitivas, sino también habilidades socioemocionales, pues promueve el trabajo colaborativo, las decisiones en grupo o la gestión del error como parte de la propia construcción del aprendizaje. La metodología de la robótica educativa ha permitido la existencia de aulas más participativas, donde el estudiante cumple un rol activo en la construcción del conocimiento, a este fin, la robótica se convierte en un recurso que promueve la curiosidad, el pensamiento crítico y la capacidad de disponer de recursos para nuevos desafíos de forma creativa.

En cooperación con lo que se acaba de exponer, se llega a la conclusión que expresa que, debemos considerar muy seriamente la formación del profesorado como el elemento básico en la trayectoria de éxito de los proyectos de robótica






educativa. Cuando los maestros han sido capaces de formar una sólida capacitación en la aplicación de metodologías activas y en el manejo de herramientas tecnológicas, en estos momentos me queda muy claro, los maestros pueden incorporar la robótica de tal forma que tenga sentido tanto los objetivos curriculares como el entorno real del aula; esta preparación da lugar a que los distintos proyectos trasciendan a la simple manipulación de los dispositivos, sino que se conviertan en experiencias relacionadas con el desarrollo de un aprendizaje significativo de una persona y el desarrollo de proyectos que permitan empoderar al alumno/a.

Finalmente, se establece igualmente saber que la robótica educativa puede ser considerada como la puerta por donde avanzar en una educación que quiere ser, lo hemos vuelto a repetir en ciertas ocasiones, pero no está de más repetirlo: más inclusiva, más justa e innovadora. La incorporación curricular de la robótica puede contribuir a desarrollar aquellos ODS vinculados con la educación de calidad, con la innovación y con la reducción de las desigualdades, por lo que la robótica debe ser entendida como un medio para democratizar el acceso a los conocimientos, motivar la creatividad y ayudar a formar a personas capaces de desenvolverse en un mundo tecnológico pero humano.

PROPUESTAS Y PROYECCIONES

Se propone acentuar los trabajos de formación del profesorado en la robótica educativa a través de programas de formación continua que incorporen la dimensión técnica y la pedagógica; es importante que los docentes comprendan, no solamente el funcionamiento de los dispositivos tecnológicos, sino también su potencialidad didáctica de cara a generar





aprendizajes significativos, desarrollo del pensamiento crítico y de la creatividad. La generación de comunidades de práctica del profesorado puede ser una opción adecuada para compartir experiencias, recursos y metodologías exitosas.

Se propone también que las instituciones educativas introduzcan la robótica en sus propios planes curriculares de una manera transversal articulando la robótica en relación con las ciencias, la matemática, el lenguaje y la tecnología. Promover la construcción de proyectos que sean interdisciplinarios puede contribuir al desarrollo de esta práctica y al uso del saber en entornos reales entre teoría y práctica, convirtiendo la robótica educativa no solamente en un espacio complementario de formación, sino también en una práctica de formación.

En el ámbito institucional, se recomienda gestionar alianzas con universidades, centros de innovación y empresas tecnológicas que contribuyan al acceso a recursos, materiales y asesoría especializada. Estas alianzas permitirían ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, actualizar los contenidos y fortalecer la cultura científica en las comunidades educativas, paralelamente, se sugiere promover políticas públicas que garanticen la equidad tecnológica entre las instituciones urbanas y rurales, priorizando el acceso a infraestructura digital y recursos didácticos.






REFERENCIAS

- Aguilera Ávila, J. (2025). *Interacción en un entorno colaborativo para el trabajo en proyectos sobre robótica educativa* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/21425>
- Aguirre, G., Esquivel, I., Edel, R., & Veytia, M. (2024). *La IA en el desarrollo de competencias investigativas en el posgrado. Vol. 19, Núm. 2, julio-diciembre 2024.* <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/28085>
- Álava Morales, K. L., & Salas Valero, L. S. (2024). *Estrategias STEAM con robótica para potenciar el aprendizaje colaborativo en niños de 6 a 8 años* [Trabajo de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional UPS. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/27987>
- Alimisis, D. (2013). Educational Robotics: Open Questions and New Challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6, 63-71
- Almanza Ortega, A. D. (2022). *Potencialización de habilidades del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la robótica educativa* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17731>





Álvarez, D., Santofimio, M., & Guarnizo, L. (2024). Tecnología para el aprendizaje: una reflexión desde la robótica educativa y STEM en el desarrollo de competencias del siglo XXI . *Revista Colombiana de Educación*, 88(2), 134-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9771935>

Ayala, S., & Coronado, E. (2024). Semilleros estudiantiles y proyectos Arduino en educación básica. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 17(3), 58-74. <https://repositorio.uniboyaca.edu.co/handle/uniboyaca/1195>

Baque Freire, Y. I., Blacio Mero, N. J., Morante Ríos, V. J., Martínez Lastra, M. A., & Granizo Cuenca, J. A. (2025). Implementación de entornos digitales interactivos como mediadores del aprendizaje significativo en la educación básica: un enfoque desde la neuroeducación y las TIC. *ASCE MAGAZINE*, 4(4), 42-64. <https://doi.org/10.70577/ASCE/42.64/2025>

Becerra Avendaño, J., & Calderón Díaz, P. (2024). Gamificación y robótica: generadores del aprendizaje significativo en primaria. *Innovación Educativa*, 15(1), 23-39. <http://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/867>

Briones Tutivén, J. G., Bucay Calderón, S. E., Vallejo Pilco, L. E., Acosta Cajas, D. M., Zúñiga Pilla, W. A., & Vera Vélez, M. Y. (2025). Automatización de procesos y robótica educativa como herramientas pedagógicas en la formación mecánica profesional : Process automation and educational robotics





as pedagogical tools in professional mechanical training .
InnovaSciT, 3(1), 105 - .119. <https://doi.org/10.70577/innovascit.v3i1.28>


Canacuan Rosero, E. (2021). Uso de kits Lego Mindstorms en la enseñanza interdisciplinar de ciencia y tecnología. *Universidad Técnica de Manabí*. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/14125/2/TM.ED_CanacuanRoseroFabianUbenildo_2021.pdf

Canacuan Rosero, F. U. (2021). *Robótica educativa Lego Mindstorms e Innobot en el departamento de Nariño, municipio Linares, Institución Educativa Luis Carlos Galán de Tabiles* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <https://hdl.handle.net/10656/14125>

Castillo-Vallejo, S. L., y Reyes-Perez, L. W. (2025). Formación docente en robótica educativa: aportes de los docentes del programa Ondas-Minciencias en el Valle del Cauca. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(1), 69-89. <https://doi.org/10.17151/rlee.2024.20.1.4>

Delgado de la Cruz, F. (2025). Controladores lógicos programables con inteligencia artificial en la educación en ingeniería. *Revista Electrónica de Innovación Educativa*, 11(1), 65-82. <https://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/8172>





Díaz Otero, M., & Valle Lima, R. (2025). Indicadores de evaluación del aprendizaje mediado por robótica educativa en Cuba. *Revista Pedagogía y Sociedad*, 22(1), 19–36. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962025000200022&script=sci_abstract


Escobar Márquez, J. A. (2021). *La robótica como mecanismo de enseñanza en la escuela a través de un ambiente E-learning y TinkerCAD* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16420>

Fernández, M. O. G., & González, Y. A. F. (2021). *Panorama de la robótica educativa a favor del aprendizaje STEAM*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. <https://www.redalyc.org/journal/920/92065360002/92065360002.pdf>

Fernández-Miravete, Á. D. (2024). *Evaluación longitudinal para la mejora de la competencia digital de un centro de educación secundaria* [Longitudinal evaluation to improve the digital competence of a secondary school]. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(2), 11–26. <https://doi.org/10.15366/riee2024.17.2.001>

Flores Zaragoza, N. (2025). El interés por las ciencias y matemáticas a través de la robótica educativa. *Revista Innovar*, 13(4), 77–90. <http://eprints.uanl.mx/30426/1/1080287221.pdf>





Granizo, P., & Jara, M. (2025). Comparación entre educación tradicional y robótica STEM en primaria. *Investigación Educativa Actual*, 8(2), 55-70. <http://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/867>


Hoyos Becerra, J. D. (2025). *Del mundo virtual a la realidad: Diseño de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) con enfoque en aprendizaje basado en proyectos (ABPro) para la enseñanza de la robótica educativa en estudiantes de octavo grado del Colegio Gimnasio Real Americano, integrando el uso de materiales sostenibles* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/21474>

López, A., & Martínez, F. (2025). Desafíos en la implementación de la robótica educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15(1), 23-39.

Martínez Clemente, E., Portal Camellón, A., López Felipe, Y., & Santana Castillo, E. (2025). Creatividad y Robótica en la Educación Primaria: una perspectiva desarrolladora. *Revista RETOS XXI*, 9(1). <https://doi.org/10.30827/retosxxi.10.2026.31942>

Martínez Hernández, J. (2024). Cursos virtuales de pensamiento computacional y robótica para la inclusión digital rural. *Revista Educación y Tecnología*, 20(1), 31-48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9960604.pdf>





Masero, A. (2019). Robótica y aprendizaje-servicio para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Educación en Movimiento*, 6(1), 12-28.


Mejía, I., Hurtado, J. A., & Muñoz, R. F. Z. (2022). *Robótica educativa como herramienta para el desarrollo del pensamiento computacional: Una revisión de la literatura*. Educación en Ingeniería Digital. <https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/1216>

MinCiencias. (2024). Colombia Robótica. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado de <https://minciencias.gov.co/colombia-robotica>

Molano García, D. J., & Acero Ordóñez, Ó. L. (2025). La robótica educativa: una interdisciplina didáctica integradora para la enseñanza. *Educación y Ciudad*, (48), 43-58. <https://doi.org/10.36737/01230425.n48.3160>

Mora Cotamo, L. A., García Torres, F., & Palacios Rojas, W. (2025). *Uso de robots pedagógicos para el fortalecimiento de habilidades matemáticas en estudiantes de cuarto de primaria en la Institución Educativa Toledo Plata* [Trabajo de grado, Universidad Francisco de Paula Santander]. Repositorio Institucional UFPS. <https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/9884>





Niño Peñaranda, J. E. (2025). *Didáctica para el fortalecimiento del pensamiento computacional apoyada en robótica educativa como estrategia de enseñanza en la educación media técnica* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"]. Espacio Digital. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1935>

Ochoa, A., Montero, C., & Elizalde, D. (2025). Gamificación y robótica educativa: impacto en la motivación y participación del alumnado. *Universidad Técnica de Ambato*. <https://revistaogma.com/index.php/home/article/view/104>


Olmedo, L., Blacio, V., & Chamba, G. (2025). Aplicación desigual del enfoque STEAM en contextos educativos diversos. *Educación y Desarrollo*, 16(2), 64-82. <https://istte.edu.ec/revistaunanchay/index.php/RCU/article/view/58>

ONU. (2023). Los robots que hacen del mundo un lugar mejor. Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2023/07/los-robots-que-hacen-del-mundo-un-lugar-mejor/>

Palma Polo, J. M., Coral Vargas, M. O., & Zuleta Medina, A. (2024). *Britabot: Experiencias con un semillero de robótica educativa*. *Revista Criterios*, 31(1), 79-99. <https://doi.org/10.2256-1161>

Pérez, J. (2024). Impacto de la robótica educativa en estudiantes latinoamericanos. *Revista de Innovación Educativa*, 18(2), 55-71.





Piaget, J. (1970). Naturaleza y métodos de la epistemología. En *Naturaleza y métodos de la epistemología* (pp. 134-134). <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1216476>


Pico, J., Martínez, L., & Medina, R. (2025). Robótica educativa y pensamiento lógico en estudiantes de primaria. *Revista Aprendizaje Activo*, 9(1), 87-104. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10405>

Pinto, G. (2025). Plataformas de simulación digital en entornos educativos urbanos. *Revista Tecnología y Educación*, 10(3), 45-61. https://revistas.up.ac.pa/index.php/scientific_journal/article/view/6885

Prado Ortega, M. X., Severino Mosquera, A. J., Gorotiza Precilla, B. S., & Tenorio Méndez, D. S. (2024). Robótica educativa aplicando el modelo instruccional ADDIE: Estrategia didáctica para fortalecer la enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Física. *Revista Latinoamericana Ogmios: RLO Científica*, 4(10), 11-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9734763>

Ramírez Figueroa, L. A. (2023). *Habilidades del siglo XXI y educación STEM: Análisis cualitativo de las estrategias didácticas del programa RUTA STEM en instituciones educativas de Colombia con el apoyo de ATLAS.ti* (Trabajo de maestría, Universidad de Nariño). <https://sired.udenar.edu.co/15848/1/2023307.pdf>





Ramírez, C., Torres, P. y Vega, M. (2019). Barreras en la adopción de robótica educativa en Colombia. *Revista Colombiana de Tecnología Educativa* , 7(4), 89-103.

Rivas, M. R., & Fuentes, O. G. (2022). *La robótica educativa desde las áreas STEAM en educación infantil: Una revisión sistemática de la literatura (2005-2021)*. Prisma Social. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8532275>


ROBOTS escuela. (2024). ROBOTS Escuela Cali. Recuperado de <https://robotschool.com.co>

Rodríguez, J. M. R., & de la Cruz-Campos, J. C. (2023). *Robótica educativa para el desarrollo de la competencia STEM en maestras en formación*. Bordón: Revista de Pedagogía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9234115>

Rosero Calderón, O. A. (2024). Fomentando el Pensamiento Matemático mediante la Utilización de la Robótica Educativa. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica* , 4(1), 950-963. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i1.58>

Rosero Calderón, O. A. (2024). *La robótica educativa: Potenciando el pensamiento matemático y habilidades sociales en el aprendizaje*. Emerging Trends in Education. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2594-28402024000200129&script=sci_arttext





Rosero-Calderón, D., & Ardila-Muñoz, S. (2025). Robótica educativa y pensamiento matemático en la escuela básica. *Revista de Educación Matemática*, 15(2), 73-89. <https://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/8172>

Salas, R., & Díaz, M. (2024). Inversión en formación técnica para la robótica educativa en América Latina. *Revista Tecnológica Latinoamericana*, 11(3), 78-95.


Sampieri, R. H. (1994). Metodología de la investigación. Mac Graw-Hill.

Sisa, L., & Méndez, R. (2023). Políticas públicas de innovación educativa y robótica en Colombia. *Ministerio de Educación Nacional*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6229>

Trapero González, I. (2025). *Análisis de las barreras y desafíos en educación STEM y robótica en docentes en formación: un enfoque desde la brecha de género* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://hdl.handle.net/10481/103261>

Valdivieso, R., León, J., Ciro, P., & Trujillo, C. (2025). Desigualdad territorial en el acceso a la educación tecnológica en Colombia. *Universidad del Cauca*. <https://revistareg.com/index.php/1/article/view/224>





Velázquez, N., & Rodríguez, M. (2023). La robótica educativa como modo de desarrollo sostenible. *Fundación Innovar Educación*. https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Salas-Velazquez-2/publication/381023633_Educational_robotics_and_sustainable_development_a_review_of_the_literature_with_a_view_to_its_promotion/links/6659eac3479366623a33bc62/Educational-robotics-and-sustainable-development-a-review-of-the-literature-with-a-view-to-its-promotion.pdf

Vygotsky, L. (1998). Théorie des Émotions: Etude historico-psychologique. 1-416. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5131134>





La educación puede contribuir a resolver problemáticas sociales. No obstante, en el aula predomina una visión positivista de la ciencia que privilegia el contenido disciplinar y excluye sus dimensiones históricas, epistemológicas y socioculturales. Este artículo analiza las prácticas discursivas emergentes en un grupo de estudiantes de media académica del Colegio La Salle Envigado, mediante un diseño cualitativo inscrito en el Paradigma Sociocrítico, donde mediante un enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP) se empleó la técnica del grupo focal, transcribiendo y codificando mediante Atlas. Ti, en categorías apriorísticas e indicios, los discursos sobre los postulados del Espacio- Tiempo Relativista (ETR) y su relación con conflictos sociales históricos en Colombia. Los resultados evidencian una transformación discursiva en tres categorías: Relatividad de la Perspectiva en el Conflicto (52.3%), Ética del Invariante (29.3%) y Conexión Causal No-Lineal (18.4%). Se concluye que el Principio de Covarianza General del ETR opera como un “invariante ética” de no-agresión.





EL ESPACIO TIEMPO RELATIVISTA COMO MARCO DE REFLEXIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIALES EN COLOMBIA

Diego Alejandro Jaramillo Torres

<https://orcid.org/0000-0001-5943-141X>


contacto@salleenvigado.edu.co

Introducción

Actualmente el mundo enfrenta una serie de problemáticas que tienen que ver en gran medida con la concepción que tienen las personas sobre el lugar que ocupan en el planeta y este en el universo. Una falta de consciencia devenida en gran parte de ignorar el fundamento de la existencia que, si bien puede variar de acuerdo con el contexto y la cultura, se piensa que -mediante la educación- podría encontrarse un punto de convergencia, donde la ciencia y su enseñanza permitan dilucidar una realidad más objetiva. La apuesta ha sido encontrar el modo en que los conceptos científicos, puedan colocarse en función de solucionar algunos de los problemas sociales que enfrenta el mundo, ya que es una demanda que la sociedad le hace a la ciencia (Hodson, 2003).

De acuerdo con lo anterior, se ha creído que el concepto de Espacio Tiempo Relativista (ETR) pudo aportar -a partir de su complejidad disciplinar- a esta demanda, a pesar de algunos desafíos que limitaron inclusive la visualización de su alcance formativo en ciudadanía, pues la idea de relacionar por medio de reflexiones meta-científicas una información que tiende a ser abstracta con situaciones de la realidad actual o histórica como





los conflictos sociales, si bien tiene algunos precedentes como ejes de sustentación, sigue siendo una cosmovisión en desarrollo. Siendo un reto adicional, el modo de ver la ciencia, no sólo por los estudiantes sino por el maestro de ciencias, pues parece privilegiarse el contenido disciplinar. Luego, se piensa esta realización como un ejercicio transformador, donde se apostó por la consciencia de los actores educativos, aquella que sugiere que: para explicitar una intencionalidad pedagógica capaz de relacionar la ciencia con la sociedad, implica un modo de asumir el proceso formativo donde reflexionar sobre y en la ciencia, es decir meta-científicamente, va a propiciar pensamientos y discursos más críticos y conscientes de las dinámicas humanas (Acevedo, et al., 2015).

Continuando, hay conductas contra el planeta y las personas que son cuestionables y que en ocasiones ni siquiera son objeto de análisis por parte de los estudiantes, dado que muestran una tendencia al silencio y a la inacción, como si vieran con normalidad o indiferencia algunas situaciones que vulneran el medio ambiente y la estabilidad física o emocional de quienes comparten con ellos su lugar en el universo, igual que ocurre en el contexto latinoamericano (Dávila et al., 2021).

Sumado a lo anterior, esas actitudes desligadas de los principios éticos y sociales, junto con la falta de reflexiones sobre las mismas, representan una de las problemáticas más urgentes de nuestra realidad global. Este fenómeno parece estar profundamente relacionado con el legado del positivismo lógico en la enseñanza de las ciencias, que favorece una visión disciplinar rígida y excluyente. Dicha perspectiva subordina la dimensión histórica y epistemológica del conocimiento científico, lo que deriva en que las dinámicas culturales, los conflictos y






las colaboraciones de sus proponentes se enmarquen en una interpretación reduccionista y ahistórica. Como consecuencia, se borra la carga humana y social del concepto científico, limitando su valor formativo en ese ámbito y su aporte a la criticidad (Flores, 2020).

La intención de colocar los conceptos científicos en función de lo social puede verse comprometida -entre otras cosas- por el modo de significar la ciencia, pues en su enseñanza se privilegia un enfoque memorístico que margina el análisis de sus dimensiones éticas y sociales, lo que dificulta la formación de ciudadanos críticos. No ver la ciencia como un sistema sociocultural, donde el aprendizaje se concibe como una actividad social, de producción y reproducción del conocimiento, puede disminuir la probabilidad de desarrollar competencias orientadas a la toma de decisiones efectivas frente a problemáticas académicas, sociales y laborales (Contreras, 2022).

De manera que, la relevancia heredada de la cosmovisión positivista de los conceptos científicos en la clase de ciencias hace que conceptos como el ETR queden condicionados al desarrollo de su componente disciplinar solamente, obviando la dimensión histórica y epistemológica; dejando ocultas las consideraciones sociales y corriendo el riesgo de minimizarlo a un conjunto de fórmulas y definiciones descontextualizadas. Esta omisión deja fuera aspectos fundamentales como las circunstancias culturales, políticas y sociales que rodearon su origen, las tensiones, debates y motivaciones humanas que lo impulsaron. Ignorar esa parte humana del conocimiento implica desconocer que la ciencia es una construcción social, imbricada con las necesidades, visiones del mundo y conflictos en el tiempo (Cañizales, 2022).





En consecuencia, uno de los principios fundamentales del ETR, donde una misma realidad puede ser percibida de manera diferente, de acuerdo con la posición de los observadores (Gallegos, 2013), queda abocado a un contexto netamente disciplinar. Lo anterior, es la imposibilidad de extrapolar el alcance formativo de este concepto a un campo social, como marco de reflexiones -en un caso particular- sobre los conflictos de la humanidad como el histórico colombiano y, modo de articular las formaciones científicas y ciudadanas.

En Colombia, por ejemplo, hay quienes señalan la masacre de las bananeras en 1928 como uno de los eventos más graves que avivaron el conflicto histórico colombiano, un episodio donde el ejército reprimió con violencia una huelga de trabajadores de la *United Fruit Company*, mostrando la estrecha relación entre explotación laboral, intereses económicos extranjeros y represión estatal (Comisión de la Verdad, 2022). El trasfondo de ese evento da cuenta de la profunda desigualdad social y la concentración de la tierra, que durante décadas generó exclusión y violencia en las zonas rurales (Bushnell, 2007). Parece entonces, haberse dado una división entre los que tenían recursos y quienes no, sumando a sus corrientes de pensamiento a quienes simpatizaban con sus ideas y que en ocasiones se perfilaron como alfiles políticos de peso.

Como uno de los políticos defensores de la clase obrera y humilde de la sociedad colombiana, se mostró Jorge Eliecer Gaitán quien sería asesinado en 1948, agudizando la tensión bipartidista y desencadenando el período denominado como *La Violencia* que propició el surgimiento de grupos insurgentes campesinos que posteriormente se consolidaron como guerrillas reconocidas como las FARC y el ELN, entre otras (Pécaut, 2010).





Lo anterior y otros sucesos, han hecho que la sociedad colombiana se dividiera en lo que parece ser dos estructuras de pensamiento que se ubican al lado de “la riqueza” y “la pobreza”, defendiendo cada una lo que conciben como “intereses” y que se piensan vulnerables por la otra parte. Son dos perspectivas, dos observadores protagónicos de una misma realidad, cuyas acciones hicieron que deviniera uno de los conflictos más prolongados del mundo y que ha dejado una huella devastadora en el tejido social del país.

Continuando, inicialmente los grupos guerrilleros que se conformaron tenían el propósito de defender los intereses sociales del pueblo. No obstante, desarrollaron otras intencionalidades en el marco de su financiación y entonces asumieron acciones ilícitas que los llevaron incluso a enfrentarse entre ellos por el dominio de territorios y las posibilidades económicas en estos. Desde finales de los años sesenta y en adelante, incluso hasta la contemporaneidad, el enfrentamiento entre grupos guerrilleros, las fuerzas estatales y organizaciones paramilitares, se ha convertido en una crisis estructural con profundas consecuencias políticas, culturales y territoriales (Cuesta & Cabra, 2021).

En Colombia hay una realidad con varios actores observadores, diversas perspectivas sobre un mismo contexto. Uno de los fundamentos del espacio tiempo relativista señala que un mismo evento puede ser percibido de manera diferente por sus observadores a partir de la posición de estos (Einstein, 2005). Trasladado al campo social, este fundamento invita a reconocer que la nación está compuesta por miradas diversas: ricos y pobres, campesinos y terratenientes, poblaciones urbanas y rurales, sectores de derecha y de izquierda y que la realidad objetiva es que todos comparten la condición de ser colombianos





y, en consecuencia, el país debe aspirar a ser un lugar próspero y seguro para todos, donde quienes ya gozan de bienestar lo conserven y potencien, y quienes carecen de él puedan alcanzarlo.

Esta investigación ha ofrecido a la enseñanza de las ciencias, uno de los modos en que la ciencia puede aportar a la sociedad en la solución de sus problemas, al tomar un concepto abstracto y complejo como el ETR y resignificarlo en un plano meta-científico que facilitó la comprensión de fenómenos sociales. Adicionalmente favoreció la construcción de pensamiento crítico en los estudiantes de media académica del Colegio La Salle Envigado, quienes en el marco del análisis de los postulados del ETR, han dialogado sobre realidades históricas como el conflicto armado colombiano y se ha evidenciado la capacidad de identificar que: las discrepancias sociales no necesariamente deben resolverse con violencia, sino con el reconocimiento de la pluralidad de perspectivas (Duque, 2019). Por último, aportó a la cultura de paz, al proponer un ejercicio pedagógico que transforma la percepción de la ciencia en el aula, situándola como un instrumento para comprender y enfrentar conflictos humanos (Mantilla & Prada, 2025).

Aunado a lo anterior, esta propuesta pedagógica fortaleció el rol del maestro de ciencias como mediador cultural, al brindarle herramientas para conectar los saberes disciplinares con problemáticas sociales reales, ampliando el horizonte de su práctica docente. También fue relevante en términos de innovación curricular, ya que permitió experimentar con estrategias que permitieron intentar superar el modelo memorístico y tecnocrático aún presente en la enseñanza de las ciencias (Contreras De La Ossa, 2022).






Finalmente, se espera que la investigación tenga un impacto social al formar sujetos más conscientes de su papel en la sociedad, capaces de reconocer que, así como en la relatividad física, la percepción depende de la posición del observador, en la vida social la comprensión de la realidad depende de las condiciones históricas, culturales y políticas de cada colectivo. Reconocer esta diversidad de miradas permitirá generar actitudes de respeto y diálogo, en lugar de confrontación violenta, contribuyendo de esta manera a una sociedad más crítica, equitativa y pacífica.

En este punto, se quiere dilucidar cuáles fueron las preguntas de investigación que movilizaron este conocimiento, estas fueron: ¿De qué manera puede construirse un marco metodológico de resignificación pedagógica del Espacio Tiempo Relativista (ETR) para que su fundamento disciplinar se coloque en función del análisis reflexivo del conflicto social colombiano?, ¿Cuáles son los fundamentos meta-disciplinares que permiten elaborar un modelo de resignificación del ETR para la integración de las dimensiones científicas y sociales en la enseñanza de las ciencias?, ¿De qué manera dar lugar a la implementación del modelo de resignificación pedagógica del ETR en contextos de educación media implementando un modelo de investigación-acción participativa?, ¿Cuáles son los indicios que determinan y validan como aportaciones de la perspectiva sociocultural de la ciencia a la solución de problemáticas sociales, la categorización de las prácticas discursivas emergentes en los estudiantes, al analizar el conflicto social colombiano desde el modelo de resignificación pedagógica del ETR?, ¿De qué manera se valida esta investigación como precedente en la construcción de pensamiento sociocrítico, desde la integración del ETR y su fundamentación disciplinar con el análisis del conflicto social colombiano?





Luego, el propósito que se pensó podía responder a todos estos interrogantes ha sido: Sistematizar los discursos reflexivos devenidos de las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza del Espacio Tiempo Relativista (ETR), después de su resignificación en función de articular la formación científica y ciudadana, particularmente en el marco del análisis crítico del conflicto social colombiano. Este propósito orientó además la búsqueda del andamiaje conceptual en torno a la articulación entre la formación científica y la formación ciudadana, donde se encontró que la ciencia vista desde una perspectiva constructivista puede tener el potencial para suscitar posturas éticas y cívicas más favorables. Luego, el marco conceptual se ha organizado alrededor de la resignificación del Espacio Tiempo Relativista (ETR), trascendiendo su definición conceptual abstracta, para emplearlo como una metáfora sociocrítica que permitió analizar la pluralidad de perspectivas y las subjetividades, inherentes al conflicto social colombiano. En primer lugar, se ubicó el relativismo metodológico, pues ha permitido ir desde la teoría general de la relatividad, pasando por el relativismo social y epistémico a ser un puente entre la física y la civilidad.

En el análisis de la teoría general de la relatividad, de donde la descripción del concepto de ETR toma su fundamento, según Zuluaga (2020) podemos encontrar los principios que la definen, el primero de ellos es el de Equivalencia; este se presenta como la base conceptual de la Relatividad General, dictando que, dentro de un entorno local y restringido, los efectos producidos por la aceleración son físicamente indistinguibles de los efectos producidos por un campo gravitacional. Este principio cuenta con dos postulados esenciales a decir: La Indistinguibilidad Local, que ocurre cuando un observador que experimenta la caída libre en un campo de gravedad no puede, mediante ningún experimento físico o cinemático realizado dentro de su






sistema, determinar si está cayendo o si se encuentra flotando en el espacio sin ninguna fuerza. Después, se haya la Restricción Local, determinando que la equivalencia solo es perfectamente válida en una vecindad infinitesimal de un punto. A escalas mayores, el campo gravitacional presenta variaciones (efectos de marea) que delatan la presencia de una masa extensa.

El segundo principio, es el de Covarianza General, el cual extiende el principio fundamental de la Relatividad a todos los sistemas de referencia, independientemente de si el observador se mueve a velocidad constante (inercial) o está acelerado. Sus postulados esenciales son la Uniformidad de las Leyes, esta dicta que las leyes de la física deben conservar su forma matemática, o ser invariantes, para cualquier observador, sin importar su estado de movimiento. Posteriormente: la Relatividad del Observador, esta expresa que, como consecuencia directa, un mismo evento puede ser percibido con mediciones radicalmente diferentes (de tiempo y espacio) de acuerdo con la posición y el movimiento del observador. Aquí debe hacerse hincapié porque este postulado se ha tomado como un fundamento determinante desde la intencionalidad de esta tesis. En este apartado, se señala además que la velocidad de la luz en el vacío (c) es la misma para todos los observadores, sin distinción de la velocidad de la fuente de luz; esta constancia es el límite absoluto que rige todas las transformaciones espaciotemporales.

El tercer y último principio es el de Consistencia, también denominado Principio de Correspondencia. Este postulado es un requisito de coherencia para cualquier teoría física nueva y abarcadora como la Relatividad General, sus postulados establecen el retorno al límite clásico dictando que las ecuaciones de la nueva teoría deben reproducir los resultados de las teorías





anteriores y bien establecidas, cuando se aplican en condiciones que son propias de dichas teorías. El segundo postulado de este principio nos habla de la conexión entre la Física de Newton y la Especial, señalando que en escenarios donde las velocidades son bajas (mucho menores que la velocidad de la luz) y los campos gravitacionales son débiles, las ecuaciones de la Relatividad General deben reducirse o coincidir con las leyes de la gravitación de Newton y con las ecuaciones de la Relatividad Especial de 1905 (Einstein, 1905).

Otro fundamento relevante que sumó a la intencionalidad movilizadora de este constructo teórico, y que consistía en ver la posibilidad de que un concepto científico como el Espacio Tiempo Relativista (ETR) pueda pensarse en el marco social, ha sido el Relativismo Metodológico, derivado del Relativismo Social y Epistémico. Este principio postula que la verdad, la racionalidad y los sistemas de justificación no son absolutos, sino que se encuentran intrínsecamente ligados a un marco de referencia específico, ya sea cultural, social o metodológico (Baghrmian, 2025). Esta perspectiva es crucial para la tesis, pues permite transformar el concepto disciplinar fuerte del Espacio-Tiempo Relativista (ETR), que demuestra la dependencia de la medición respecto al observador, en una herramienta sociocrítica que postula la dependencia de la verdad social respecto al actor. Esta transición se justifica teóricamente a través de la Sociología del Conocimiento Científico (SSK) mediante el Programa Fuerte (PF), donde se establece el principio de simetría, exigiendo que todo conocimiento, incluso el científico, sea analizado como un producto social, cuya validez depende de las causas e intereses sociales que lo generan, y no de una verdad trascendente (Blanco, 1994). Al adoptar este relativismo metodológico, la investigación puede demostrar que la Naturaleza de la Ciencia (NdC) no es solo un objetivo didáctico, sino un imperativo ético.






De acuerdo con lo anterior, la NdC enseñada a través de realidades históricas o casos científicos, es el recurso idóneo para promover una perspectiva reflexiva que reconozca el carácter subjetivo y cultural de la ciencia (Rodríguez, 2024). Por lo tanto, el relativismo epistémico, al desmitificar el conocimiento científico, posibilita el reconocimiento de la pluralidad de narrativas, en las que se pueda relacionar al concepto de ciencia con algunas realidades sociales y de manera particular: el ETR con el Conflicto Social y Armado Colombiano, abriendo un espacio educativo para la Civilidad y el diálogo.

Por otra parte, la fortaleza teórica de esta creación adicionó a la Teoría del Aprendizaje Significativo (TAS), sin la C, que fue propuesta originalmente por David Ausubel en 1963. Su postulado central, aún vigente, es que el factor más influyente en la adquisición de conocimiento es aquello que el estudiante ya sabe, promoviendo una interacción sustantiva entre los saberes nuevos y la estructura cognitiva preexistente (Matienzo, 2020). Cabe señalar que, en el contexto de la complejidad e incertidumbre actuales, la TAS ha evolucionado hacia una perspectiva más profunda: la Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico (TASC). Esta visión ampliada busca que el proceso de aprendizaje trascienda la mera conexión de significados para convertirse en una actividad crítica, subversiva y antropológica (Segarra et al., 2023). En algunas averiguaciones, se encontró que, como propósito y postulados de la TASC, se halla la formación de individuos capaces de interactuar activamente con su cultura, pero manteniendo simultáneamente una distancia reflexiva y una perspectiva de cuestionamiento.





Complementando lo anterior, el objetivo es que el estudiante pueda formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella (Moreira, 2021). Este enfoque crítico le permite manejar la incertidumbre para desarrollar habilidades en la toma de decisiones ante la ambigüedad y el cambio constante del conocimiento y la realidad social. Seguidamente, se establece el Desarrollo la Criticidad, porque permite dejar de ser un receptor pasivo para convertirse en un perceptor/representador activo de la realidad, fomentando el desaprendizaje de conceptos obsoletos o irrelevantes (Matienzo, 2020). Por último, tenemos la Conciencia Semántica, la cual busca comprender que el significado reside en las personas y no en las palabras, lo que implica una postura de cuestionamiento constante sobre el conocimiento transmitido (Segarra et al., 2023).

En la TASC, el aprendizaje es entendido como la adquisición de nuevos conocimientos con comprensión, criticidad y la posibilidad real de utilizar ese saber para resolver problemas o para argumentar en el mundo real (Moreira, 2021). Estos principios se suelen clasificar en categorías conceptuales, epistemológicas y pedagógicas para estructurar la enseñanza contemporánea.

Por último, el abanico teórico se cierra con La Naturaleza de la Ciencia: Formación científica en y para la civilidad. Desde aquí la visión integra desde el planteamiento de un compendio que articula la Naturaleza de la Ciencia (NdC) -como una práctica sociocultural- con la formación ciudadana orientada al desarrollo de una ciudadanía crítica, reflexiva y activa. La NdC, desde sus fundamentos epistemológicos y sociológicos, no solo describe cómo funciona y se construye el conocimiento científico, sino que también revela que la ciencia es una empresa histórica






situada en contextos sociales, culturales, políticos y económicos específicos. Este reconocimiento es fundamental para superar una visión dogmática de la ciencia, promoviendo una reflexión meta científica que permite a los individuos comprender los límites y la historicidad de las “verdades objetivas” y los “conocimientos asépticos” (Rodríguez, 2024).

Desde esta perspectiva, el conocimiento científico es entendido como una construcción social activa, producto del diálogo y consenso dentro de comunidades especializadas. Esta práctica social de la ciencia está ineludiblemente permeada por factores externos que influyen en su desarrollo, entre ellos intereses políticos, económicos y culturales (Hena Sierra & Palacio Mejía, 2013). Esta permeabilidad, obliga a mantener una actitud crítica y reflexiva, abogando por una ciencia que se reconozca en sí misma como un lenguaje sujeto al escrutinio y cuestionamiento; esto como condición para formar sujetos epistemológicamente conscientes, que puedan apropiarse del conocimiento científico sin perder la perspectiva crítica de su construcción. Esta base epistemológica y sociológica de la NdC se traduce en la necesidad de una formación científica en y para la civilidad, que va más allá de la simple adquisición de contenidos científicos. La intención fundamental de esta formación es empoderar a los individuos para que ejerzan una ciudadanía que no solo interactúe con su cultura, sino que también se distancie reflexivamente, para cuestionar críticamente los discursos científicos y sociales que afectan su realidad (Castañeda-Zapata, 2024).

El resultado ideal sería una Civilidad Científica, caracterizada por varias dimensiones esenciales a decir: la capacidad para tomar decisiones informadas y responsables, fundamentadas en una reflexión crítica del conocimiento






científico y sus contextos, especialmente relevantes en temas sociales de alta incidencia como la salud, el medio ambiente y las políticas públicas. Luego, la interacción activa de los individuos con su entorno cultural y social, manteniendo una distancia crítica que les permite cuestionar discursos científicos con carga de poder y promover cambios significativos en su comunidad. Por último, la formación de una consciencia equilibrada que sitúe al sujeto como actor activo en la comprensión y transformación de su realidad, integrando el conocimiento científico con las dinámicas sociales y culturales, consciente de su influencia y de que es influenciado (Fernández, 2023).

Finalmente, la NdC impulsa una resignificación curricular que incorpora estos aspectos sociales y culturales del conocimiento, favoreciendo un entorno educativo que sea inclusivo y respetuoso de la diversidad, lo cual es fundamental para la construcción de una cultura de paz en contextos de alta complejidad social (Bayona, 2024). Esta resignificación implica transformar la enseñanza de la ciencia en un proceso que promueva el pensamiento crítico, la ética y la responsabilidad social, aspectos centrales para la formación de sujetos capaces de contribuir activamente a la civilidad desde una perspectiva informada y comprometida.

En conclusión, la fusión de los fundamentos epistemológicos y sociológicos de la Naturaleza de la Ciencia con la formación científica orientada a la civilidad, configura un paradigma educativo que reconoce a la ciencia como una práctica social en constante construcción y, a la vez, como un motor esencial para el desarrollo de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno. Esta articulación no solo justifica la intencionalidad de este constructo, sino que también ofrece un marco robusto





para la formación de sujetos que, desde una posición de diálogo activo y cuestionamiento, pueden transformar su cultura y sociedad.

En síntesis, este marco teórico pretendió articular la Naturaleza de la Ciencia como práctica sociocultural, con la formación científica en y para la civilidad, incluyendo el fundamento epistemológico de la Teoría General de la Relatividad. El Espacio Tiempo Relativista (ETR) se resignifica desde su definición física, para convertirse en una metáfora sociocrítica que permite analizar la pluralidad de perspectivas y la subjetividad en el conflicto social colombiano. La inclusión del relativismo metodológico y epistémico establece que la verdad y el conocimiento son relativos al marco del observador, apoyando la visión crítica y reflexiva propuesta. Esta conjugación se vio complementada con la Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico, que promueve un aprendizaje activo, cuestionador y con capacidad para la toma de decisiones informadas ante problemáticas sociales. En conjunto, este enfoque ofrece un paradigma educativo integral que supera la enseñanza dogmática, empodera a los sujetos como ciudadanos críticos y comprometidos, y fomenta la resignificación curricular en función de una cultura de paz y convivencia en contextos complejos.

En coherencia con la orientación general del estudio, se planteó la construcción de un marco metodológico que tenía la intención de resignificar pedagógicamente el Espacio-Tiempo Relativista (ETR), situándolo en función del análisis reflexivo del conflicto social colombiano. Para dar alcance a esta finalidad, se elaboró un modelo que articuló las dimensiones científicas y sociales en la clase de Física con los estudiantes del Colegio La Salle Envigado, propiciando un espacio en el que la ciencia se pudiera ver no solo como un entramado disciplinar, sino





también como práctica cultural vinculada a la realidad social. Este modelo se desarrolló mediante el enfoque de investigación-acción participativa, lo que permitiría no solo validar su aplicabilidad, sino también generar aprendizajes situados en contextos concretos de enseñanza.

Al mismo tiempo, se sistematizaron las reflexiones críticas de los estudiantes frente al conflicto social colombiano, tomando como eje articulador los fundamentos del ETR y procurando identificar categorías emergentes que sustenten los aportes de la perspectiva sociocultural de la ciencia en la comprensión y eventual transformación de problemáticas sociales. Finalmente, el proceso se evaluó por medio de un marco interpretativo que posibilitó valorar el impacto de la propuesta en la construcción de pensamiento sociocrítico, al integrar el ETR y su fundamentación disciplinar con el análisis de un conflicto histórico y vigente, lo cual se quiso que contribuyera a la formación de ciudadanos más críticos, conscientes y capaces de dialogar con la complejidad de su tiempo.

Metodología

Esta investigación, se ha asumido en el marco del enfoque cualitativo porque permitió comprender las prácticas investigativas desde la perspectiva de los actores implicados, explorando los significados, creencias y experiencias que configuraron su relación con el conocimiento científico y su dimensión ciudadana. Así mismo, se adoptó el paradigma sociocrítico porque se fundamenta en una visión dialógica, dinámica e interactiva de la realidad, entendida no como algo fijo o acabado, sino como un proceso en constante transformación y donde los actores sociales adoptan un papel protagónico.






Además, posibilitó al investigador asumir un rol activo y reflexivo junto con sus coinvestigadores, implicándose críticamente en la comprensión de lo que se construye en colectividad y de sus posibilidades transformadoras dada su orientación a la emancipación y la construcción de consensos racionales mediante el diálogo, promoviendo así una visión más profunda y liberadora de la realidad (Colmenares & Piñero, 2008).

Adicionalmente, el método seleccionado ha sido la Investigación Acción Participativa (IAP), dado que posibilitó a los participantes analizar y transformar sus propias prácticas mediante un proceso cíclico que incluyó planificar, actuar, observar y reflexionar. Este método favoreció el empoderamiento de quienes desarrollaron el proceso, así como la generación de conocimiento colectivo orientado al cambio. Además, este enfoque fue elegido por las posibilidades que le da a la escuela en particular, de analizar acciones sociales y humanas contemplando problemáticas desde la perspectiva de sus implicados (Elliot, 1990).

Seguidamente, se emplearon técnicas cualitativas como el grupo focal, donde durante 5 sesiones de 45 minutos, se facilitó un espacio de diálogo horizontal que propició la interpretación múltiple de los hechos y el desarrollo del pensamiento ético al discutir sobre algunos conflictos históricos de la humanidad, de manera particular: un apartado histórico del conflicto armado colombiano, en el marco del ETR.

Aunado a lo anterior, se hizo una observación participante, que permitió un seguimiento reflexivo del proceso desde la implicación activa del investigador en los encuentros, participando





en las dinámicas y registrando los procesos, interacciones, reacciones y transformaciones del grupo, con una mirada crítica, reflexiva y situada por medio de unas notas de campo y matrices de categorías emergentes. Por último, se documentó las sesiones en medios digitales mediante una recolección audiovisual que luego se transcribió y analizó con el software cualitativo Atlas. Ti, identificando patrones discursivos.

Finalmente, los instrumentos se constituyeron como: en primera instancia, una guía de tema generador que es un documento compuesto por fundamentos epistemológicos del ETR, con preguntas abiertas vinculadas a eventos históricos particulares del conflicto armado colombiano. Estas preguntas permitieron estimular la reflexión y el diálogo argumentado. Luego, se hicieron los registros audiovisuales, estas fueron grabaciones de video de las sesiones con el grupo focal y que permitieron revisar el proceso, analizar el discurso de los participantes y triangular los discursos junto con los registros de observación que luego serían documentados. Lo anterior se hizo con cámaras y celulares.

Resultados y Discusión

La información que se comparte a continuación es la realidad derivada de la aplicación de los diferentes instrumentos elegidos en el marco del cumplimiento de los objetivos de la investigación acción participante desde su metodología.

Inicialmente desde *la guía de tema generador*, se compartió a un grupo de estudiantes de la media académica del Colegio La Salle Envigado, el siguiente fragmento histórico del primer






cuarto del siglo pasado y que sería conocido como la masacre de las bananeras: La United Fruit Company (UFC) era una poderosa multinacional estadounidense que comercializaba con el banano producido en la región de Ciénaga, Magdalena en Colombia. Según la narrativa de los trabajadores, aproximadamente veinticinco mil de ellos se encontraban en condiciones de explotación extrema porque la UFC se negaba a reconocerlos como empleados directos, evadiendo así responsabilidades laborales básicas como seguro, pensión, indemnizaciones.

Además, les pagaba con vales o bonos que solo podían ser redimidos en las tiendas de la propia compañía. Por otra parte, el discurso de la UFC se centraba en que generaba riqueza y empleo en una zona subdesarrollada porque proporcionaba una estructura de trabajo clara. Además, el pago con bonos de la empresa garantizaba que el capital se reinvertiría inmediatamente en la comunidad.

Por lo que las condiciones laborales eran las adecuadas para la productividad requerida en el trópico. Además, la UFC consideraba que las peticiones de la huelga eran subversivas porque no había explotación sino optimización de un modelo de negocio que beneficiaba a la nación con divisas. En consecuencia, reconocer las peticiones de los obreros pondría en riesgo la sostenibilidad del proyecto y la estabilidad económica del país.

Al no encontrar puntos de encuentro, el 6 de diciembre de 1928, los trabajadores, organizados en la Unión Sindical de Trabajadores del Magdalena (USTM), declararon una huelga exigiendo nueve puntos que incluían el seguro colectivo, el fin del pago con bonos, la reparación de accidentes de trabajo y el descanso dominical pagado. Como respuesta, La UFC presionó





al gobierno, afirmando que la huelga era una “subversión comunista” que amenazaba las propiedades estadounidenses. El embajador de EE. UU en Colombia llegó a exigir una intervención militar para proteger los intereses de la compañía y así fue como el gobierno catalogó la huelga como una amenaza al orden público y a la soberanía económica, por lo que declaró el estado de sitio y envió al ejército, bajo el mando del general Carlos Cortés Vargas, a la zona bananera. El decreto N° 004 de 1928 permitió a las fuerzas militares actuar como “jueces de guerra”, con autoridad para fusilar a cualquier huelguista.

En ese contexto, cientos de obreros y sus familias se congregaron en la plaza de Ciénaga, esperando una respuesta del gobierno. El general Cortés Vargas ordenó a la tropa disparar sobre la multitud. El gobierno reportó una cifra de muertos mucho menor, según el entonces congresista Jorge Eliécer Gaitán (testigo de los hechos), él advirtió que fueron miles de víctimas, entre 1000 y 3000, cuyos cuerpos fueron arrojados al mar o enterrados en fosas comunes.

Después de ese hecho, la percepción en el país fue la de una huelga sofocada con extrema violencia y una UFC protegida junto con sus intereses, a diferencia de los derechos de los trabajadores. También, se percibió un gobierno que aludía a la defensa del orden ante una amenaza comunista. Entonces la masacre de las bananeras se consolidó como un símbolo de la alianza entre el poder político local y el capital extranjero, lo que la convirtió en un catalizador para el desarrollo de la conciencia social y la formación de movimientos políticos de izquierda en Colombia, marcando un hito en la historia de la violencia estatal y la impunidad en el país.




Aterrizando en la contemporaneidad, en el espacio del grupo focal y después de conocer los detalles históricos mencionados, se analizó el discurso inicial de los estudiantes y se percibió inicialmente que para ellos los hechos fueron *eventos informativos aislados*, distantes de su realidad actual. Las expresiones discursivas codificadas se agruparon en la categoría Atemporalidad y Desconexión Causal (véase Tabla 1, Fila Diagnóstico). Los estudiantes no lograron vincular esta violencia histórica con las confrontaciones ideológicas contemporáneas y tampoco indagaron sobre la razón de abordar esta lectura en la clase de Física. Se hizo evidente entonces, la indiferencia discursiva y la falta de una postura reflexiva y crítica, así como la disociación entre la ciencia (su enseñanza en la clase de Física) y los asuntos sociales. Esto justificaría la necesidad de un plan de acción para la resignificación pedagógica del Espacio Tiempo Relativista (ETR) que articulara las dimensiones científicas y sociales.

Tabla 1

Práctica Discursiva (Categoría)	Fase IAP	Postulado ETR de Origen	Expresión & Porcentaje de Códigos
Atemporalidad y Desconexión Causal	Diagnóstico	N/A	“En Colombia siempre ha habido injusticia social” 58%

A partir de la indiferencia discursiva diagnosticada, se implementó el plan de acción centrado en la resignificación pedagógica del ETR. La acción pedagógica se enfocó en articular los postulados de la relatividad de la simultaneidad y el principio de covarianza con las narrativas del conflicto social, buscando transformar la concepción lineal del tiempo y la unicidad de la verdad.



Inicialmente se solicitó dividir el colectivo de estudiantes en dos partes iguales que iban a representar tanto a la multinacional bananera como a los trabajadores, desde sus respectivas perspectivas. Cada parte buscó los argumentos para sopesar sobre la otra. Luego, se conoció la fundamentación (cualitativa) del ETR y se propusieron unas preguntas para que fueran pensadas y discutidas en colectividad por los participantes. Los fundamentos del ETR que fueron abordados han sido, en primer lugar, el de equivalencia, el cual señala que:

- En un entorno local y restringido, los efectos producidos por la aceleración son físicamente indistinguibles de los efectos producidos por un campo gravitacional. Este principio cuenta con dos postulados esenciales:

**La Indistinguibilidad Local:* Un observador que experimenta la caída libre en un campo de gravedad no puede, mediante ningún experimento físico o cinemático realizado dentro de su sistema, determinar si está cayendo o si se encuentra flotando en el espacio sin ninguna fuerza.

**Restricción Local:* La equivalencia solo es perfectamente válida en una vecindad infinitesimal de un punto. A escalas mayores, el campo gravitacional presenta variaciones (efectos de marea) que delatan la presencia de una masa extensa.

El segundo fundamento es el de covarianza general, el cual extiende el principio fundamental de la relatividad a todos los sistemas de referencia, independientemente de si el observador se mueve a velocidad constante (inercial) o está acelerado. Sus postulados esenciales son:






- *Uniformidad de las Leyes:* Las leyes de la física deben conservar su forma matemática, o ser invariantes, para cualquier observador, sin importar su estado de movimiento.
- *Relatividad del Observador:* Como consecuencia directa, un mismo evento puede ser percibido con mediciones radicalmente diferentes (de tiempo y espacio) de acuerdo con la posición y el movimiento del observador.
- *Velocidad de la Luz:* La velocidad de la luz en el vacío (c) es la misma para todos los observadores, independientemente de la velocidad de la fuente de luz. Esta constancia es el límite absoluto que rige todas las transformaciones espaciotemporales.

Finalmente, el fundamento de consistencia. Este es un requisito de coherencia para cualquier teoría física nueva y abarcadora como la relatividad general. Sus postulados esenciales son:

- *Retorno al Límite Clásico:* Las ecuaciones de la nueva teoría deben reproducir los resultados de las teorías anteriores y bien establecidas, cuando se aplican en condiciones que son propias de dichas teorías.
- *Conexión con la Física de Newton y Especial:* En escenarios donde las velocidades son bajas (mucho menores que la velocidad de la luz) y los campos





gravitacionales son débiles, las ecuaciones de la relatividad general deben reducirse o coincidir con las leyes de la gravitación de Newton y con las ecuaciones de la relatividad especial de 1905 (Einstein, 1905).

Las preguntas que los estudiantes analizaron fueron las siguientes:

-Si el evento es una relación laboral donde la empresa dice que las condiciones dadas ayudan a la generación de riqueza y empleo (un bien mayor y duradero) mientras los trabajadores sienten ser explotados y estar en una posición de servidumbre ¿Es posible que ese evento contenga dos realidades, que pueden ser “verdades simultáneas” y aparte de ello legítimas, solo desde el marco de percepción de quien las vive?

-Si nosotros, como observadores del siglo XXI, leemos la noticia desde Envigado (un tiempo y un espacio diferente al del evento), ¿somos capaces de medir o entender la realidad del conflicto de la misma forma que el soldado que disparó o el campesino que perdió a su compañero o familiar? ¿De qué manera nuestra posición geográfica, social e histórica, afecta nuestra percepción de los hechos?

-En los conflictos contemporáneos en Colombia, donde ideologías se ven confrontadas (izquierda y derecha, por ejemplo), ¿De qué manera se hace posible desde la Física, validar el convencimiento de lucha de cada una de las dos perspectivas y por qué?





-Si aceptamos que la verdad es relativa a la perspectiva, ¿hay algún principio, valor o ley universal que deba ser inamovible o invariante para todas las partes, sin importar si miden la explotación o la riqueza de forma diferente?

-Si la relatividad explica la validez de las diferentes perspectivas, en el contexto social, ¿La barbarie podría ser una infracción? ¿Qué postulado (ley inmutable) de la convivencia humana se viola cuando una parte decide eliminar el marco de referencia del otro (matar, segregar o invisibilizar al otro)? ¿De qué manera la ciencia puede ayudarnos a buscar un punto de equilibrio que prohíba la barbarie?

- En la física, el Principio de Covarianza asegura que las leyes de la naturaleza son iguales para todos. Si trasladamos esto a la sociedad, ¿Cuál debería ser la “Ley Fundamental” de la convivencia colombiana que debe permanecer constante e inmutable para todas las ideologías, ¿más allá de la relatividad de sus opiniones?

Los anteriores fueron algunos de los interrogantes movilizados sobre los que, el colectivo académico reflexionó. Sus respuestas se organizaron de acuerdo con indicadores subyacentes a categorías de análisis en las que iban a enmarcarse las prácticas discursivas. La siguiente tabla muestra la matriz de consistencia metodológica:




Tabla 2

Categoría de Análisis	Indicador de Pensamiento Sociocrítico (Manifestación Discursiva)	Postulado ETR de Origen
Relatividad de la perspectiva en el Conflicto	<i>Reconocimiento de marcos de referencia:</i> Identifica que la 'verdad' depende de la posición pluri contextual y que un evento tiene múltiples connotaciones de justicia, intereses, tiempo, etc.	Relatividad del Observador y Relatividad de la Simultaneidad
Necesidad de la Ética de la invariante	<i>Defensa del principio universal:</i> Postula un límite ético (dignidad, no agresión) que debe ser inmutable y aplicable a todos los marcos, incluso si se acepta la relatividad	Principio de Covarianza General (Uniformidad de las Leyes).
Conexión Causal No-Lineal	<i>Vinculación Histórica:</i> Articula realidades en el tiempo, reconociendo en este un efecto asimétrico y a la violencia como un continuo. (impunidad/memoria).	Dilatación del Tiempo y Consistencia

La sistematización demostró el éxito -hasta ahora parcial- del plan de acción, al evidenciar una resignificación discursiva, moviendo a los estudiantes de la "Atemporalidad" inicial hacia la crítica socio-científica y eso se refleja en el fragmento de la matriz de análisis a continuación:

Tabla 3

Categoría de Análisis	Indicador de Pensamiento Sociocrítico y Porcentaje de codificación	Práctica discursiva
Relatividad de la perspectiva en el Conflicto	Reconocimiento de Marcos de Referencia 21,7%	"El ETR nos enseña que las dos versiones eran 'ciertas' para cada parte y por eso las defendían, pues ellos eran quienes las vivían. La verdad de la empresa era la riqueza, la del obrero era la dignidad."
Necesidad de la Ética de la invariante	Defensa del principio universal 16,2%	"La Covarianza debe ser la Ley Ética inamovible: no importa si mi ideología es de izquierda o derecha, la prohibición de matar al otro no cambia. Eso debió ser el límite en 1928."



Conexión Causal No-Lineal	Vinculación Histórica 9,2%	“La impunidad de 1928 hace que el tiempo se dilate para las víctimas. Esa injusticia sigue conectada con la desconfianza actual; no son hechos aislados, es el mismo espacio-tiempo del conflicto.”
Categoría emergente Atemporalidad y Desconexión Causal	N/A 0%	N/A

En este punto se vio el desarrollo de dos momentos importantes que habrían de triangularse con un tercer momento para dar una mejor validez a los resultados de este trabajo. Esto es, se pidió a los estudiantes asumir en mitades iguales los roles representativos de la multinacional y de sus trabajadores. Entonces, se construyó por cuenta de los estudiantes un debate informado, con las cosmovisiones logradas en el segundo momento, donde el grupo focal fue escenario de la generación de prácticas discursivas en el marco del abordaje de los interrogantes movilizados. Un pequeño fragmento de este debate se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

UFC	OBREROS
UFC 1 (Relatividad): “La eficiencia y la creación de riqueza era nuestra verdad. La Relatividad de la Simultaneidad nos demuestra que la medida de ‘explotación’ de los trabajadores es simplemente su marco de referencia particular. Nuestra verdad era legítima para la continuidad del negocio.”	E-OBR 1 (Relatividad): “La Relatividad valida nuestra perspectiva: nuestra verdad sobre la explotación era tan real en nuestro marco como la verdad de la riqueza para la UFC en el suyo. La diferencia es que nuestra perspectiva se basa en la dignidad.”






E-UFC 2 (Covarianza): “El Principio de Covarianza establece la uniformidad de las leyes. En el ámbito social, la ley fundamental que debe ser invariante es la protección de la propiedad privada y la estabilidad económica. Los huelguistas, al amenazar este invariante, se convirtieron en un ‘sistema externo’ que exigió una ‘fuerza’ (acción militar) para restablecer la ley social.”	E-OBR 2 (Covarianza): “El Principio de Covarianza debe ser la Ley Ética inmutable: la prohibición de la agresión y la explotación extrema. El gobierno, al defender la ley de la empresa sobre la ley de la dignidad, permitió la infracción total de la ley inmutable de la convivencia.”
E-UFC 3 (Consistencia): “La acción militar fue un mal necesario. La Consistencia del modelo económico (que beneficia a la nación con divisas) justificó la violencia a corto plazo, pues fue el único medio de asegurar la continuidad de ese modelo a largo plazo, demostrando que la ley del progreso prevaleció.”	E-OBR 3 (Dilatación): “El tiempo de la justicia avanza lento. La impunidad con que el gobierno trató la masacre demuestra que el tiempo del sufrimiento se dilata para las víctimas, mientras que, para los poderosos, el tiempo sigue su curso normal y borra la memoria. No son hechos aislados, es el mismo conflicto de siempre.”

Finalmente, se considera que la resignificación pedagógica del ETR logró transformar la indiferencia discursiva inicial en un pensamiento sociocrítico estructurado. Pero adicionalmente, en la capacidad de comprender que: establecer un principio de covarianza o ley inmutable en la sociedad, en ocasiones y atendiendo a la justicia, puede ser la expresión ideal, pero también puede ser un acto impositivo de una o algunas partes.

En ese sentido, el consenso no siempre ha de ser logrado y los puntos defendidos por los distintos actores pueden tornarse inamovibles. Luego, el acercamiento a la verdad, apalancado en la objetividad que se esclarece cada vez que se adoptan marcos teóricos más complejos en el pensamiento, termina siendo la garantía en la resolución de disyuntivas. Reconociendo que el caso ideal difícilmente se da o es en sí mismo la evolución objetiva del pensamiento, donde el ETR provee el mecanismo conceptual para la ética: la covarianza general, que opera como una ley fundamental social que debe ser respetada por todas las ideologías. Esto coincide con la idea sobre la educación de la consciencia humana, entonces un principio abstracto de la






física puede ser adoptado como un imperativo ético universal, un punto de equilibrio que prohíbe la eliminación del marco de referencia del otro o lo que es lo mismo: la barbarie (Fernández, 2023).

Conclusiones

La investigación adelantada, deja un precedente sobre cómo puede ser sobredimensionada la incidencia formativa de un concepto científico, en este caso para ser puesto en función de los asuntos de la sociedad. El abordaje del ETR en esta realización, ha sido muestra de que la apertura a diferentes paradigmas nos puede llevar a recorrer caminos de resignificación que propician nuevos condicionamientos a realidades históricas que pueden ser políticas y de colectividades humanas en estructuras acientíficas.

El mensaje para los docentes de ciencias naturales es abrirse al encuentro del equilibrio en sus prácticas académicas dentro del aula. El componente disciplinar de los conceptos científicos no puede perder relevancia, sino que el enfoque interpretativo deber ganarla. Adicionalmente, se piensa en la contribución que se ha hecho al desarrollo de un modo de ver amplio de la educación en ciencias en contextos particulares como el colombiano o inclusive más acotados a ciudades o sectores de nuestro país. Esa noción acrecentada, devino de la decisión de dar trascendencia a un enfoque crítico que iba permitir pensar acerca de la configuración de la sociedad y quizás, idealizar cambios en la actitud de los grupos de personas cuyas acciones pueden ser objeto de reflexión. Por otra parte, se recaba en lo perentorio de percibir la ciencia como una construcción social en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una ciencia pensada como el producto de siglos de interacción cultural y humana, le deja ver ligada a las realidades






tangibles que todas las personas comparten. Una afectación de ida y vuelta entre la ciencia y la sociedad, que puede o no ser objeto de transformación -particularmente de hechos sociales- en tanto que se ejecuten acciones o no.

Una de las consideraciones que se quiere poner en evidencia, es el hecho de haber tenido que construir unas preguntas orientadoras muy dicentes. Las reflexiones que denotaban un vínculo entre los conceptos científicos con los hechos sociales para generar practicas discursivas, han sido complejas de adelantar. Se señala que hasta para los maestros y personas que hacen investigación académica, y que conocieron por primera vez esta intencionalidad, mencionaron una alta probabilidad de la inviabilidad de esta clase de proyectos. Esto se vio contrastado, cuando se hicieron lecturas técnicas sobre el ETR y a los estudiantes no se les ocurrió migrar a temáticas sociales y eso que -en inicio- también hubo preguntas que pudieron ser condicionadoras. La crítica se haya en que, sin esa clase de preguntas, nuestra sociedad y comunidades académicas difícilmente podrían adelantar estos modos de aprender ciencias en función de la sociedad, lo que haría necesaria la implementación de otros marcos metodológicos, tal vez más dinámicos y con estructuras diferenciales que convoquen un espacio de convergencia hacia los pensamientos que movilicen las ideas que se proponen, pero sin exponer nociones del investigador, que puedan ser catalogadas como sesgo y entonces desdibujen la objetividad de una obra como esta.

De acuerdo con lo anterior, se permite señalar que, si bien esta creación investigativa resultó bien y arrojó buenas consideraciones, se piensa que debe fungir más como fundamento o referencia de nuevas y distintas apuestas, donde - por supuesto-





haya otros conceptos científicos que sean objeto de desarrollo de esta intencionalidad formativa o una parecida. Es posible que, otros contenidos disciplinares de las ciencias naturales, sean más apropiados para inferir cuestiones ciudadanas y el trasegar de lo técnico a lo sociocrítico no parezca que deba inducirse casi de manera incisiva.

REFERENCIAS

Acevedo, J. A., García-Carmona, A., & Aragón, M. (2015). Un caso de historia de la ciencia para aprender naturaleza de la ciencia: Semmelweis y la fiebre puerperal. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 13(2), 408–422. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25267/R>

Baghrarian, M. (2025). *Relativism*. En E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2025 Edition). <https://plato.stanford.edu/entries/relativism/>

Bayona, B. M. (2024). *Resignificación del currículo en el marco de la cultura de paz de la educación media en el contexto fronterizo* [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio, Venezuela. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1548/1469>

Blanco, J. (1994). *Una aproximación a las relaciones entre ciencia y sociedad: el programa fuerte en la sociología del conocimiento científico* [Tesis doctoral]. Universidad





Complutense de Madrid, España. <https://webs.ucm.es/BUCM/tesis/19911996/S/1/S1015501.pdf>

Bushnell, D. (2007). *Colombia: Una nación a pesar de sí misma*. Editorial Planeta.


Cañizales, J. Y. (2022). *Fundamentación epistemológica de la práctica profesional en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*. Investigación y Postgrado, 36(2), 35–56. Recuperado de <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/investigacionypostgrado/article/view/3142>

Castañeda, E. A. (2024). *La Relatividad General: alfabetización científica y tecnológica en la educación media en Colombia* [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. <https://drive.google.com/file/d/1lbgigmNpO5A3drLhTVqXnKEUxhse1Bs4/view?usp=sharing>

Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96–114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Informe final*. <https://www.comisiondelaverdad.co/>






Contreras De La Ossa, G. (2022). *Representaciones sociales desde lo motivacional y sociocultural en la enseñanza y aprendizaje de la física en contexto universitario* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/766>

Contreras, G. (2022). *Representaciones sociales desde lo motivacional y sociocultural en la enseñanza y aprendizaje de la física en contexto universitario* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/173>

Cuesta Moreno, Ó. J., & Cabra Torres, F. (2021). *La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias*. Andamios, 18(47). <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47>. 88 6

Dávila Morán, R. C., Agüero Corzo, E. del C., Ruiz Nizama, J. L., & Vásquez Perdomo, F. (2021). Educar en el tercer milenio: Retos y desafíos de la educación en un mundo globalizado. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 14, 318-327. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/189/192>





Duque, I. A. (2019). *Pensamiento crítico y enseñanza de la filosofía en la escuela rural colombiana* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia). Repositorio Institucional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11743>

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata. p.23. https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:V_A6C2:9cca0026-18ca-4fe2-97f9-39c0f433ffa5


Einstein, A. (2005). *Sobre la electrodinámica de los cuerpos en movimiento* (J. Samper, Trad.). En A. Einstein, *Relatividad: La teoría especial y la teoría general* (pp. 23–85). Crítica. (Obra original publicada en 1905).

Einstein, A. (1905). Zur elektrodynamik bewegter Körper. *Annalen der Physik*, 17, 891–921. <https://doi.org/10.1002/andp.2005517S113>

Fernández, G. (2023). *Educación de la consciencia humana como catalizador del equilibrio en el más acá* [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay, Venezuela. p 102. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1628/1549>

Flores, J. (2020). La dimensión epistemológica de la enseñanza de las ciencias en el laboratorio: un espacio para la reflexión crítica y cultural del conocimiento. *Investigación y Postgrado*, 35(2), 45–66. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/inv_estigacionypostgrado/article/view/3529





Gallegos, M. (2013). *Enfoque transdisciplinario relacional (ETR): Hacia una comprensión compleja de la realidad*. Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/produccionaca/pubelectronicas/1-4.pdf>

Henaos Sierra, B. L., & Palacio Mejía, L. V. (2013). Formación científica en y para la civilidad: Un propósito ineludible de la educación en ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), 134-161. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129372007.pdf>


Hodson, D. (2003). Tiempo de acción: la educación científica para una alternativa futuro. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670. <https://doi.org/10.1080/09500690305021>

Mantilla, E., & Prada, L. (2025). *El desarrollo del pensamiento crítico en educación básica secundaria*. *Dialéctica*, 2(24). <https://doi.org/10.56219/dialectica.v2i24.3449>

Matienco, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3), 17-26. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15/14>

Moreira, M. A. (2021). *Aprendizaje significativo: Teoría y crítica*. Editorial EDIPUCRS.





Pécaut, D. (2010). *Las FARC: una guerrilla sin fin*. Grupo Editorial Norma

Rodríguez Ramírez, D. M. (2024). *Episodios Científicos Históricos como recurso para fortalecer una perspectiva reflexiva sobre la Naturaleza de la Ciencia* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. [https://drive.google.com/file/d/1SmC48O6QNx8qEdlQV7Lqvfvu_w10Jfjx/view?usp=drive link](https://drive.google.com/file/d/1SmC48O6QNx8qEdlQV7Lqvfvu_w10Jfjx/view?usp=drive_link)

Segarra Merchán, S. R., Zamora Olivos, S. M., González Encalada, S. A., & Vitonera Pazos, M. M. (2023). El aprendizaje significativo en la educación actual: una reflexión desde la perspectiva crítica. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 27(1).


Zuluaga, J. I. (2020). *Relatividad y gravitación: Teoría, algoritmos y problemas*.





Se analizó, desde un enfoque sociológico, la serie televisiva *El Juego del Calamar* (Netflix, 2021). El tema central de la serie gira alrededor de la crítica al capitalismo tardío, la desigualdad estructural en Corea del Sur y la pauperización de la vida humana. Para interpretar esta realidad, se abordó el tema a través de un enfoque reflexivo, analizando cómo la serie cuestiona el modelo económico global, basado en la desigualdad, la competitividad y el rendimiento del sujeto. Se consideró la conceptualización de la *cultura de residuos humanos* y la *modernidad líquida*, postulados por Zygmunt Bauman. Además, nos enfocamos en la *sociedad del rendimiento* y la *autoexplotación* de Byung-Chul Han; por último recurrimos a Max Weber para comprender la estructura de dominación legal-racional que rige la competencia.





Los juegos de supervivencia: entre la cultura de residuos humanos y la deshumanización. Un análisis de El juego del calamar

Edixela Burgos

eburgosp@ucab.edu.ve

Gustavo Hernández Díaz

guhernand@ucab.edu.ve

A modo de introducción

El Juego del Calamar (Squid Game) es una serie surcoreana estrenada el 17 de septiembre de 2021 en la plataforma de Netflix. Wikipedia relata con pormenores la *sinopsis comercial* de este drama que atrapa la atención por el suspenso, la intriga y la supervivencia darwiniana del más apto. Extraemos de esta enciclopedia colectiva los rasgos esenciales de esta distopía argumental.

Se trata de 456 jugadores surcoreanos con perfiles socioculturales diversos, de los estratos más pobres de la sociedad, endeudados y con el “agua hasta cuello”. Concurran en una serie de juegos infantiles con la esperanza de ganar 45.600 millones de wones. Sorpresa para los espectadores. Los juegos cuentan una particularidad que los hace especiales. Los perdedores no solo quedan eliminados sino que pagan con sus vidas. Los caídos benefician a los que han sobrevivido. La pérdida es ganancia en tanto y en cuanto la esfera va acumulando wones. Morir tiene sentido para los demás. Morir es necesario para alcanzar la





máxima felicidad. Esperanza torcida cuya máxima rezaría así:
Yo no quiero que tú mueras, pero si ocurre no será en vano.

El Juego del Calamar, expone la violencia estructural del sistema, convirtiendo la miseria y la exclusión en un espectáculo que entretiene a una élite global. Bajo estas premisas, el análisis de esta serie se sitúa en el contexto de la desigualdad, comprendida como un mecanismo de coacción dentro del capitalismo, el cual también se fundamenta sobre el individualismo, la competitividad y la reproducción de la pobreza.

Con el fin de comprender estas dinámicas cimentadas en la deshumanización y la violencia sistémica, el presente artículo sustentará su análisis en las contribuciones de Zygmunt Bauman, Byung-Chul Han y Max Weber. Nos interesa comprender cómo el sistema actúa frente a poblaciones que se encuentran marginadas de los centros de poder y acción, configurando un juego funcional al sistema económico que se expresa en la eliminación de los jugadores. Mientras los jugadores se autoexplotan a sí mismos y a otros bajo la convicción que pueden elegir y sobrevivir.

La “cultura de residuos humanos”: consumidores fallidos en el Juego del calamar

(...) que supervivencia es el nombre del juego de la convivencia humana y que la apuesta máxima de la supervivencia consiste en sobrevivir a los demás. (Bauman, 2005, p. 169)






El Juego del Calamar cubre de tinta negra a la moral y la civilidad. La reclusión ha sido consentida. La traición es el plato fuerte. Las neurosis y las patologías psíquicas se disparan cual mecanismo de defensa. Hay que salir bien librados de los juegos. Perfidia y maldad andan de la mano. Tras bastidores los personajes oscuros. Manejan a los jugadores como marionetas. Desprecian la vida humana y apuestan a la destrucción y la extinción de los valores. *Front Man* ejerce un poder definitivo bajo la asesoría de otro personaje funesto cuyo apodo es el *Anfitrión*. Ambos, sin duda, representan la cultura de la muerte.

El *día del calamar* comenzaba con la aparición de *Front Man* y sus soldados vestidos de una manera muy peculiar. Ocultan la identidad en máscaras y bragas, tienen rangos y funciones específicas. Los secuaces son una suerte de grupo paramilitar. *Front Man* es el líder de máscara dorada: Presenta el juego del día, decide si los participantes viven o mueren, puede detener el juego a su voluntad. Es el Dios de la distopía con sus creyentes, los soldados, los jugadores y la sociedad secreta multimillonaria. Público selecto, perverso, de mentes torcidas que apostarán por el todo o nada del último juego.

Probablemente, esa élite voyerista que acude con entusiasmo al último juego, en su momento, asumieron el rol de jugadores. Forman parte de los que sobrevivieron en anteriores certámenes que acontecieron en esa misma isla donde los bajos instintos son el plato fuerte. Quizás, los pérfidos millonarios se crean dioses porque tienen el privilegio de apostar por el jugador más competitivo, sagaz e inteligente. Convencidos de que están más allá del bien y del mal. No sienten que la moral los interpela. No siente remordimiento ante la muerte, el sufrimiento y la incertidumbre. Quien se piense que es Dios carece de dilemas morales, elige sin perturbación, perdona o castiga a su antojo.





La esperanza de los jugadores en modo *calamar* no reivindica la condición humana. Es todos contra todos. La esfera que se hincha de wones, la esfera está pegada en el techo, la esfera recuerda que la vida está devaluada en esa isla. Fingir es sobrevivir. Engañar y aparentar solidaridad y esperanza, código implícito de los jugadores. Otra consigna entre los jugadores: *Tengo la esperanza de acabar contigo y espero que sea hoy.*

Se infiere en el Juego del Calamar una crítica sostenida a la sociedad capitalista. Es una referencia hiperbólica a las condiciones de desigualdad y reproducción social de la pobreza. Aborda de manera insistente el individualismo y la competitividad. Los jugadores se despojan gradualmente de su moral. Cada vez pierde sentido entre ellos la solidaridad y el altruismo. Y cobra importancia estas dimensiones: la organización es un panóptico y el dominio total supone hacer invivible y miserable la existencia. Es una expresión salvaje del capitalismo.

Para Weber (1983) la *dominación legal racional* se basa en las normas establecidas por organización y asociación. La obediencia en este tipo de dominación, descansa en las normas que han conferido la autoridad a un determinado sujeto. Toda dominación requiere de un cuadro administrativo elegido por el dirigente, basado en un sistema de jerarquía administrativa, esquema *weberiano* que se observa en el Juego del Calamar. Es un esquema administrativo que implica la ejecución de órdenes y mandatos concretos cuyo fin último sería la voluntad de obediencia.

En el Juego del Calamar, los hombres ejercen la dominación y autoridad de acuerdo a su rango en el juego. Hombres con bragas rojas y círculo en sus máscaras simbolizan a los






trabajadores. Los que llevan el triángulo representan al ejército personal de *Front Man* y los que llevan la figura cuadrada es la guardia pretoriana cuyos vínculos son más directos con el gerente¹. El más alto rango lo cumplen los sujetos que llevan un cuadrado en sus máscaras, ellos explican a los jugadores en qué consisten las reglas del juego. Pero por encima de ellos, existen otros dos rangos superiores, representados por sujetos con máscaras dorada y negra: el *Anfitrión*, Oh Il-nam el jugador N° 001 y fundador de los juegos. *The Front Man* es quien dirige las operaciones del juego (Hwang In-ho, ganador del Juego del Calamar en el año 2015).

Estos jugadores son calamares que comparten muchas cosas de su grotesca y sórdida existencia. Los unen estas condiciones: están endeudados, son parias, rechazados, desempleados, inmigrantes y delincuentes. No aptos para adaptarse al sistema y supervivir. La supervivencia es una forma de vida. Es legitimar los procesos de exclusión propios del de la modernidad globalizada. Asistimos a escenarios donde los seres humanos carecen de las condiciones mínimas que les garanticen una vida digna.

En este punto, nos topamos con la paradoja que establece Bauman (2005) cuando discierne sobre la modernidad. Estamos ante la producción de una cultura de “residuos humanos” o “seres humanos residuales”. Son todas aquellas personas consideradas como refugiados, inmigrantes y demás parias que permanecen como “poblaciones superfluas” ante los procesos de modernización y globalización. Estas personas “no aptas” o “residuos indeseados” constituyen uno de los principales problemas de las sociedades contemporáneas. En especial

¹Hwang Dong-hyuk, Director de la serie en Conferencia de prensa, Netflix, 15 de septiembre de 2021.






porque *escasean* o ya no están disponibles zonas del planeta o *vertederos* que reabsorban dichos residuos humanos. Se genera, en este sentido, estigma y preocupación hacia la inmigración y las solicitudes de asilo, ya no solo por el factor de superpoblación en distintas partes del planeta, sino que se termina potenciando la llamada “industria de la seguridad”, que ofrece zonas de confort para protegerse de esos *otros* que son diferentes y que no encajan ante el *orden* que ha sido diseñado desde el proyecto de la modernidad.

Frente a “los procesos de mercantilización, comercialización y monetarización de la subsistencia humana que ha penetrado por todos los rincones del globo” (p.17), el consumo se constituye un fin en sí mismo, de modo que los parias se convierten en “consumidores fallidos”, ya que carecen de dinero para expandir la capacidad del mercado de consumo y la rentabilidad económica. Si bajo la premisa de Bauman, los consumidores son los principales activos de la sociedad de consumo, entonces los “consumidores fallidos” son “costosos pasivos”.

En el Juego del calamar, los diversos personajes experimentan la marginación por diversas razones. Abdul Ali (jugador N° 199), es un inmigrante paquistaní, fiel reflejo de esa cultura de residuos humanos, víctima de explotación laboral y que aspira con el premio una posibilidad de reencontrarse con su familia.

La “sociedad organizada” los trata como gorriones e intrusos, en el mejor de los casos les acusa de tener pretensiones injustificadas o de indolencia, a menudo de toda suerte de maldades, como intrigar, estafar, vivir una vida al borde de la





criminalidad, mas, en cualquiera de los casos, de parasitar en el cuerpo social. (Czarnowski, 1935, citado por Bauman, 2005, p. 59)

No es azaroso que Ali también sea engañado en la competencia por Cho Sang-Woo (jugador N° 218), egresado de la Universidad de Seúl, pero solicitado por la policía debido a los cargos de malversación de fondos, blanqueo de capitales y evasión fiscal. A fin de cuentas el empresario y el universitario se unen en un sistema sustentado en el engaño y la osadía, todo ello frente a un Estado que privilegia los intereses de las corporaciones transnacionales. Mientras “los Ali” estén desperdigados por el mundo, difícilmente podrán incorporarse al cuerpo social. Si algo demuestra El Juego del calamar es que subrayan esta premisa: “un ser humano les sirve a otros seres humanos únicamente en la medida en que pueda ser explotado en provecho de estos” (p. 168).

Sobre lo anterior, pudiésemos inferir que El Juego del calamar es un vertedero (de esos que escasean en este mundo) que viene a deshacerse, entre los parias, de los más débiles y menos aptos. Desde la perspectiva de Bauman sería una forma eficiente para invisibilizarlos y destruirlos rápidamente con el fin de obtener un ganador que podría vivir el resto de su vida bajo los lineamientos de una sociedad de consumidores y formar parte de lo que están “dentro del sistema”.

En El Juego del calamar los residuos humanos cumplen con el perverso objetivo de servir de entretenimiento a esos otros que forman parte del sistema. Recordemos los 6 hombres quienes portan mascararas de animales (doradas y plateadas). Son denominados por el anfitrión del juego como los VIPS. Esta élite





refleja la riqueza y el poder. Observan en primera fila los juegos y hacen sus apuestas. Los jugadores son sencillamente vistos como caballos de carreras, reducidos a meras fichas de diversión donde se aplaude la vida y muerte la con la misma alegría y efusividad.

Vivir endeudado hasta la muerte: apología de la sociedad del rendimiento

El argumento central de *El juego del calamar*², expone una crítica social a la profunda desigualdad y pobreza en la que viven miles de ciudadanos en Corea del Sur, ya que al poseer deudas millonarias con los bancos y ante la imposibilidad de obtener un préstamo legal, se ven en la penosa necesidad de recurrir a prestamistas³, sin siquiera tener la certeza de cómo podrán pagar la deuda. La competencia al estilo de *El juego del Calamar*, no está muy alejado de la realidad, muchos considerarían esta opción, como una salida para solventar sus problemas financieros.

Según señala Infobae, la deuda de los hogares en Corea del Sur ha superado el 100% de su PIB, el más alto de Asia. Asimismo, el 20% de los más ricos del país tienen un patrimonio neto 166 veces superior al del 20% de los que menos ganan, diferencia que aumentó en 50% desde 2017. Esta situación ha propiciado enorme aumento de la deuda en relación con los ingresos y una reciente subida de los tipos de interés por parte de los bancos. (Ovalle, 2021)

² “Las historias y los problemas de los héroes son extremadamente personalizados, pero asimismo reflejan los problemas y las realidades de la sociedad coreana”, indicó el cineasta en un correo electrónico a *The New York Times*. (La Patilla, 09 de octubre de 2021)

³ “Más de 400.000 surcoreanos utilizan usureros, y el crédito estimado por prestamistas en 2018 fue de 7,1 billones de wones”. (Ng, 2020)






El panorama de los habitantes surcoreanos es muy complejo debido al aumento del desempleo juvenil con un mercado laboral más cimentado en recortes y supresión de beneficios, que en impulsar nuevos puestos de trabajos. A ello, se le añade, el aumento del precio de la vivienda, el incremento de la deuda por tarjetas de crédito⁴ y las tasas de interés, lo cual amplía la brecha social y económica. Ante este panorama desolador, se han incrementado los intentos de suicidios en el país: “entre 2014 y 2018, más de 800 personas intentaron suicidarse saltando del Puente Mapo en Seúl”. (Ng, 2020)

El juego del calamar nos brinda una alternativa distópica ante un sistema que no ofrece oportunidades para el progreso y la movilidad social. Muchos verían en esta *competencia* mortal una opción para enriquecerse rápidamente. No es azaroso que en Corea del Sur las personas estén buscando opciones como la lotería y el mercado de criptomonedas para incrementar los ingresos económicos y sobrevivir ante una sociedad tan profundamente desigual.

A pesar de las desigualdades, pobreza y crisis social en Corea del Sur existe una fuerte presión social y familiar para alcanzar el éxito. Una paradoja frente a las inmensas dificultades que suponen vivir con confort, en un contexto atravesado por el desempleo y el aumento de la deuda por hogares. Situación que expresa y refleja muy bien la *sociedad del rendimiento* de Byung-Chul Han (2012), ya que estas personas están dispuestas a realizar cualquier acción o someterse a situaciones perversas

⁴ “Este año, los hogares de Corea del Sur deben a los bancos y otras instituciones financieras unos 1.611 billones de wones. Esta deuda, dijo Anwita Basu, directora de investigación de riesgo país de Asia en Fitch Solutions, ha aumentado “a un ritmo mucho más rápido” en comparación con los ingresos de los hogares. “(Esto) sugiere que la gente se está endeudando más para pagar su deuda original”. (Ng, 2020)





con el fin de alinearse a esa sociedad competitiva. Queda evidenciado en el hecho de adquirir deudas, sin siquiera tener certezas de cómo podrán honrar esos compromisos, aunque ello suponga apostar sus propias vidas. Recordemos que en el Juego del calamar, las reglas son:

Regla 1: El jugador no puede dejar de jugar.


Regla 2: El jugador que se niegue a jugar será eliminado.

Regla 3: Los juegos terminarán si así lo acuerda la mayoría.

Estas reglas en sí misma son una trampa. Aluden a la necesidad de seguir jugando, sin importar las condiciones ni mucho menos la otredad. En el contexto social, lo que importa es obtener el mayor rendimiento y sobrevivir para seguir formando parte de esa sociedad, así sea la persona considerada un paria, y si no es así, debe luchar para evitar ser un residuo humano.

El Juego del Calamar dibuja varias situaciones grotescas que expresan la sociedad del rendimiento. En el juego de la cuerda o “Juldarigi” la fuerza y el peso son factores claves. Los jugadores seleccionan a los participantes para sus equipos de 10 integrantes. La premisa es excluir a los miembros más débiles: mujeres y ancianos ya que se trata de obtener un mayor rendimiento sustentado en la fuerza física. Esta estrategia se considera vital para ganar la competencia. El personaje Jang Deok-Su (N° 101)





afirmaba: “Seamos sinceros, nadie quiere a un viejo o a una mujer de compañero”⁵, aunque luego paradójicamente, gana el equipo considerado más “débil” por coronar con una estrategia no esperada.

En la *sociedad del rendimiento* hemos pasado de una *sociedad disciplinaria* (Foucault) sustentada en el control de los cuerpos y del espacio a una donde proliferan los *sujetos del rendimiento*. Se deja atrás la perspectiva negativa de la obligación propia de la sociedad disciplinaria debido a la premisa positiva del “poder hacer”.

Con el fin de aumentar la productividad se sustituye el paradigma disciplinario por el de rendimiento, por el esquema positivo del poder hacer (Können), pues a partir de un nivel determinado de producción, la negatividad de la prohibición tiene un efecto bloqueante e impide un crecimiento ulterior. La positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber. De este modo, el inconsciente social pasa del deber al poder. El sujeto de rendimiento es más rápido y más productivo que el de obediencia. (Han, 2012 p. 17)

⁵ El estudio LIPI explica la desigualdad de género en Corea del Sur, incluso comenzando con las diferencias en la estandarización salarial. La brecha de género es significativa en la participación en el mercado laboral. Los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) muestran que solo el 55 por ciento de las mujeres surcoreanas de entre 15 y 64 años están en la fuerza laboral. (Voi, 2021)





En la *sociedad del rendimiento*, los sujetos sienten que no se hallan sometidos a un esquema de dominio externo o explotación, ni están obligados a trabajar por el deber, sino que se es dueño y soberano de sí mismo:

La supresión de un dominio externo no conduce hacia la libertad; más bien hace que libertad y coacción coincidan. Así, el sujeto de rendimiento se abandona a la *libertad obligada* o a la *libre obligación* de maximizar el rendimiento. El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en auto explotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado. Víctima y verdugo ya no pueden diferenciarse. (p.20)

El Juego del calamar opera bajo la lógica del rendimiento. Es imperativo cumplir con lo establecido en cada juego. Lo vital es sobrevivir para seguir compitiendo. Cada sujeto se debe explotar a sí mismo. Ganar el premio millonario es la aspiración fundamental de este sujeto del rendimiento aunque esto suponga asesinar y engañar a los otros competidores.

La meritocracia y la igualdad de oportunidades en el Juego del calamar: ¿iguales en el juego o expresión de la exclusión social?

En el Juego del calamar se asiste no solo a la puesta en escena de un gran sistema panóptico, donde los jugadores son sistemáticamente vigilados a través de cámaras que registran la mayoría de sus movimientos. Son despojados de su identidad y se les confiere un número. También en algunos de los diálogos, el






líder The Front Man, explica que en ese lugar todos los jugadores se encuentran en igualdad de condiciones: “Todos son iguales mientras juegan” y, tienen las mismas oportunidades para ganar el premio, por lo tanto, las trampas no están permitidas. Aunque las propias condiciones del juego, sea en sí misma una trampa, aludiendo a situaciones de injusticia y desentendiéndose de los jugadores más débiles (ancianos y mujeres). ¡Vaya paradoja!

La falacia de la igualdad de oportunidades se resquebraja rápidamente en las dinámicas de los personajes. Los propios juegos implican destrezas, aptitudes, liderazgo y vitalidad física. Cada uno de los jugadores entenderá la competencia en función de su historia de vida, lo cual reflejará la posición que ocupan dentro de la estructura social.

La igualdad de oportunidades sustentado en la idea del liberalismo, pretende reducir las tensiones que existen en las sociedades democráticas alrededor de la noción de justicia social, ya que todas las personas podrían ocupar cualquier posición aludiendo a un principio meritocrático y tendrían las mismas oportunidades en la vida, más allá de las *circunstancias exógenas* (género, grupo étnico, estrato social, ocupación, entre otras), de forma que los factores externos no deberían condicionar el ascenso y éxito social. Más allá de ello, sabemos que la realidad dista de esta concepción, ya que los ámbitos de origen exógeno, siguen teniendo enorme impacto en las oportunidades que puede alcanzar una persona en su vida.

En el Juego del calamar, las ideas de democracia, igualdad y justicia social son fácilmente vaciadas de su sentido de origen y resignificadas por la lógica de los creadores del juego que imponen





con crueldad, coerción y coacción su sentido sobre cómo debe funcionar esa comunidad de 456 jugadores. En la serie, si bien ponen a disposición de los jugadores las reglas básicas del juego mediante un contrato, se omiten las condiciones sobre las cuales gravita la competencia. Jamás advierten que la eliminación en el juego implica la muerte, ni muchos menos que los creadores de los juegos usarían diversas estrategias con el fin de provocar un estado de fragilidad física y psicológica que potencie la violencia, paranoia y miedo entre los concursantes.

Para los creadores de los juegos el sistema de competencia es justo y ofrece igualdad de oportunidades y condiciones. Los jugadores intercambian sus vidas por dinero para escapar de una existencia miserable. En lo esencial, se debe cuestionar el sistema social que es profundamente injusto y desigual, porque si bien los jugadores pudiesen *elegir* no jugar, la sociedad y sus instituciones no ofrecen condiciones *diferentes* para abordar las profundas desigualdades. El hecho que se arriesgue la vida por salir de una situación de miseria, ofrece un poderoso mensaje sobre las limitaciones que supone no solo vivir en Corea del Sur, sino en el resto del mundo, con una distribución inequitativa de la renta y un mercado sin igualdad formal de oportunidades. Ni son iguales ante el juego, ni iguales frente al sistema... ¡Game over!

Algunas consideraciones finales

El concepto de cultura de residuos humanos expuesta por Bauman representa a los parias de la modernidad: personas endeudadas, desempleadas e inmigrantes, incapaces de revitalizar y expandir el mercado, por lo tanto, representan un costo pasivo para la sociedad. Su única utilidad es constituirse en objeto de






entretenimiento para la élite, los llamados VIP, quienes apuestan sobre su miseria.

La serie *El juego del calamar*, analiza el triunfo de la autoexplotación y la sociedad del rendimiento, cuyos preceptos se sustentan en la posibilidad de siempre “poder hacer”, indistintamente de las condiciones de vida. La lógica que sustenta el sistema es alcanzar el éxito y maximizar la productividad, aunque ello suponga crear o someterse a situaciones perversas. Esto explica, cómo en la competencia, las situaciones de engaño, deslealtad y asesinato se erigen en normas implícitas para sobrevivir. La búsqueda del éxito, supone eliminar cualquier situación, persona u obstáculo que impida obtener la recompensa financiera.

La serie no solo cuestiona la meritocracia, sino también la espectacularización de la crueldad. La supuesta igualdad de oportunidades que se reivindica en el juego es una falacia, carente de justicia social y valores democráticos. La muerte y la miseria se expresan a través de un espectáculo que reducen a las personas a simples jugadores, despojados de su condición humana.

El juego del calamar, es una serie que ofrece una mirada crítica a la modernidad líquida, caracterizada por una vida mercantilizada y con pocas oportunidades para los parias dentro del sistema global. Más allá de algunas muestras de solidaridad que se observaron en la última temporada de la serie, persiste como el núcleo central del argumento el fracaso financiero dentro de la profunda desigualdad que se vive a nivel global.





Bajo esta perspectiva, los juegos de supervivencia en la cultura popular son una expresión de la condición humana frente a la adversidad y la búsqueda de mejores condiciones de vida, especialmente en sociedades atravesadas por la libertad coaccionada y la incesante autoexplotación.

Referencias Bibliográficas

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós Ibérica S.A.


Han, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.

La Patilla (09 de octubre de 2021). “Me pregunto cuántas personas participarían”: Qué problemas económicos y sociales pone al descubierto “El juego del calamar”. <https://pwchyt.awsvpni.com/2021/10/09/me-pregunto-cuantas-personas-participarian-que-problemas-economicos-y-sociales-pone-al-descubierto-el-juego-del-calamar/>

Ng, D. (25 de mayo de 2020). Rich, but household debt is growing: A time bomb for South Korea? CNA. <https://www.channelnewsasia.com/cnainsider/rich-but-household-debt-is-growing-time-bomb-south-korea-credit-928811>

Ovalle, L. (10 de octubre de 2021). Conoce la crisis real en Corea del Sur que inspiró “El juego del Calamar”. Caraota Digital. <https://www.caraotadigital.net/caraota-show/conoce-la-crisis-real-corea-del-sur-que-inspiro-el-juego-del-calamar>





Voi. (25 de septiembre de 2021). Leer Símbolos en el Juego Del Calamar: Contemplando la estructura social y el capitalismo en el que vivimos. <https://voi.id/es/bernas/88015/leer-simbolos-en-el-juego-del-calamar-contemplando-la-estructura-social-y-el-capitalismo-en-el-que-vivimos>

Weber, M. (1983). *Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.

Young J. Y. (6 de octubre de 2021). Behind the Global Appeal of 'Squid Game,' a Country's Economic Unease. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2021/10/06/business/economy/squid-game-netflix-inequality.html>



