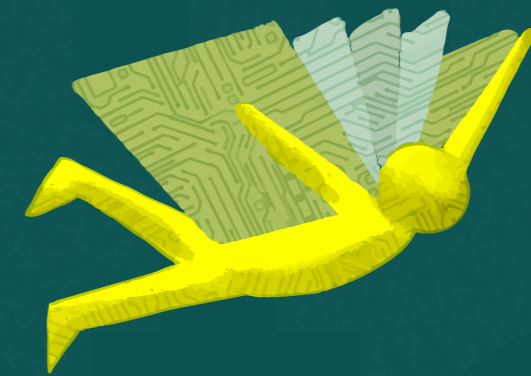




Capítulo II

Lenguaje e Intercul- turalidad



GAMIFICACIÓN: El Juego de la Lectoescritura¹

Autor 1: Faiber Antonio Urbano Melo Universidad Católica de Pereira

Autor 2: Euclides Murcia Londoño Universidad Católica de Pereira

Resumen

Este proyecto de innovación educativa desarrolló una estrategia de gamificación mediante la competencia deportiva de fútbol “Eurocopa de naciones” que fomentó la participación y la motivación de los estudiantes de grado primero, con el fin de mejorar el proceso de lectoescritura a través de la decodificación de palabras y oraciones en lenguaje oral y escrito. El juego de la lectoescritura consistió en que cada estudiante representó un país de la competencia deportiva y jugó con otros estudiantes de acuerdo con los grupos y sistema de juego, leyendo y escribiendo palabras y oraciones para sumar puntos y obtener un resultado que los iba haciendo avanzar hasta llegar a la final del juego. Mediante este proyecto de innovación se involucró a estudiantes y padres de familia en el diseño, implementación y evaluación de la estrategia de gamificación para dinamizar una metodología activa y estimulante desde el aula de clase, donde se contribuyó de manera conjunta a beneficiar y desarrollar habilidades en los estudiantes no solo desde su aspecto académico, sino también desde su aspecto personal, emocional y social.

Palabras Clave

Gamificación, lectoescritura, motivación, participación activa, “Euro copa de naciones”.

ABSTRACT

This educational innovation project developed a gamification strategy using the “Euro Nations Cup” soccer competition. This strategy fostered active participation and motivation among first- grade students, aiming to improve literacy skills through the decoding of words and sentences in spoken and written language.

The literacy game consisted of each student representing a country in the sports competition and playing with other students according to their groups and game system, reading and writing words and sentences to score points and obtain a result that advanced them to the final game. Through this innovative project, students and parents

¹ Urbano, F. y Murcia, E. (2024). “Gamificación: El Juego de la Lectoescritura”. Innovación Educativa: Estrategias para el aprendizaje significativo y el bienestar integral. (Nombres editores). (Pág inicial Pág final). Pereira. Editorial Universidad Católica.

Autor 1: Psicólogo. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Actualmente realiza estudios de maestría en Innovación Educativa en la Universidad Católica de Pereira.

Autor 2: Licenciado en Matemáticas y Computación. Magister en Enseñanza de las Matemáticas. Doctor en Educación. Actúa como asesor de este proyecto de innovación.

were involved in the design, implementation, and evaluation of the gamification strategy to energize an active and stimulating methodology in the classroom, where they jointly contributed to benefiting and developing students’ skills not only academically but also personally, emotionally, and socially.

Keywords:

Gamification, literacy, active participation, motivation, “Euro Cup of Nations”.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la gamificación en el contexto educativo cobra cada vez mayor relevancia, pues permite dinamizar metodologías activas y motivantes que mejoran los procesos formativos de los estudiantes. Además, promueve la participación activa de la comunidad educativa, ofreciendo una alternativa frente a las metodologías tradicionales, enfocadas en la transmisión del conocimiento de forma vertical y unidireccional, donde el docente es el único responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con esta estrategia de gamificación, basada en la competencia deportiva de fútbol “Eurocopa de Naciones” realizada en el primer grado de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Viterbo, Caldas, se fomentó la participación activa y la motivación de los estudiantes para mejorar los procesos de lectoescritura mediante la decodificación de palabras y oraciones en lenguaje oral y escrito.

El juego de la lectoescritura consistió en que cada estudiante representara un país de la competencia deportiva, luego compitiera con sus compañeros leyendo y escribiendo al dictado palabras y oraciones para sumar puntos; logrando avanzar en las diferentes fases del juego hasta llegar a la final. Esta dinámica permitió el desarrollo de habilidades en los estudiantes, tanto en el aspecto académico como en el personal, emocional y social.

De esta manera, se fomentaron metodologías activas en el aula, en las que la participación de estudiantes y padres de familia fue fundamental para dinamizar el conocimiento de forma horizontal y bidireccional, lo que permitió la construcción conjunta de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto de innovación educativa se centró en las dificultades que generan las metodologías tradicionales en educación, las cuales permiten muy poca participación de los estudiantes en su proceso formativo y, a su vez, provocan escasa estimulación o motivación para que realicen sus aprendizajes en el aula.

Aunque la metodología educativa utilizada por el docente incorpora algunos elementos tecnológicos y recursos que ofrece el entorno para hacer más flexible y estimulante este proceso, sigue estando enmarcada en una educación tradicional. Esta limita la participación de los estudiantes en su proceso formativo y mantiene al docente como único responsable de la planeación y ejecución de contenidos, estrategias metodológicas y formas de evaluación, fortaleciendo así la relación antagónica y equivocada entre el docente que “sabe” y el estudiante que “ignora”.

El desafío para los docentes consiste en transitar de una metodología que se limita a transmitir información de manera unidireccional a una metodología que promueva la participación de los estudiantes siendo protagonistas en su aprendizaje (Silva y Maturana, 2017).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al no participar de manera activa en su proceso formativo, y en este caso en el de la lectoescritura, los estudiantes presentan una muy baja motivación, reflejada en expresiones como: “Profe, ¡qué pereza leer!”; “Profe, ¿mejor puedo hacer un dibujo?”; “Profe, ¿leo eso y luego puedo jugar?”. En muchas ocasiones, además, son condicionados con llamados de atención o anotaciones en el observador para que realicen de manera forzada las actividades de lectoescritura. Según Valenzuela (2021), “la motivación, la implicación y el auto compromiso, por nombrar algunos aspectos, son la verdadera clave para un aprendizaje significativo” (p.1).

ESTADO DEL ARTE

Con esta estrategia de gamificación, basada en la competencia deportiva “Eurocopa de Naciones”, se contribuyó al desarrollo de la innovación, tan necesaria en los contextos educativos, para mejorar el proceso formativo de los estudiantes. Céspedes (2022) al respecto, expresa lo siguiente:

“Innovar significa brindar oportunidades, resultados y aprendizajes educativos de igual calidad para todos, generando ambientes favorables al surgimiento de nuevas ideas, fomentando el trabajo en equipo (docentes, estudiantes y padres de familia) donde todos pueden aportar, y finalmente, ambientes que estimulen la capacidad de transformar, crear y recrear el mundo en el que nos encontramos” (p.32).

Esta estrategia de gamificación fue muy importante porque permitió la participación de los estudiantes involucrándolos en su aprendizaje de una manera innovadora, atractiva y motivante ya que todo se desarrolló a través de los componentes, mecánicas y dinámicas propios del juego para mejorar el proceso de la lectoescritura.

Nuevamente en la línea de Céspedes (2022) cuando afirma: “Desde este enfoque de lo novedoso y motivante, toma fuerza la propuesta de gamificación integrada al aula, donde se enlazan estrategias que captan la atención de los estudiantes y los animan a vincularse en su proceso de aprendizaje desde una acción participativa y no solo como espectadores, receptores de información y replicadores de orientaciones dadas por el docente. Uno de los fines que se busca al aplicar la gamificación como técnica es que el aprendizaje sea activo” (p.24).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿De qué manera incide la gamificación, a través de la competencia deportiva Eurocopa de Naciones, en la motivación y el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de grado primero?

A su vez, mediante esta gamificación se fomentaron valores humanos como: el respeto por el otro -compañero y amigo a pesar de ser contrincante-; el esfuerzo realizado por los estudiantes para mejorar su proceso de lectoescritura, reconocido mediante la motivación intrínseca y extrínseca; la solidaridad expresada al realizar juntos las actividades de lectoescritura y al apoyarse mutuamente durante el juego; la unión, ya que todos participaron activamente para llevar a buen término la experiencia; y la alegría, pues el juego constituyó uno de los principales pilares de este proceso.

OBJETIVOS

El objetivo de este proyecto fue implementar una estrategia de gamificación, basada en la competencia deportiva de fútbol “Eurocopa de Naciones”, para fomentar la participación activa y la motivación en estudiantes de grado primero, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Los objetivos específicos fueron:

- Diseñar una estrategia de gamificación mediante la competencia deportiva de fútbol “Eurocopa de Naciones” para mejorar el proceso de lectoescritura en los estudiantes de grado primero.
- Aplicar en el aula la estrategia de gamificación basada en la competencia deportiva de fútbol “Eurocopa de Naciones” para fortalecer el proceso de lectoescritura en los estudiantes de grado primero. Evaluar la estrategia de gamificación como catalizadora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de grado primero.

Asimismo, este proyecto de innovación educativa tuvo en cuenta conceptos propios de la gamificación, la motivación, la participación activa y la lectoescritura, que constituyeron pilares fundamentales en el diseño y aplicación de la estrategia.

MARCO TEÓRICO

La gamificación en educación, desde la perspectiva de Deterding et al. (2011), se define como “the use of game design elements in non-game contexts” (p. 10), resaltando que trasladar reglas, narrativa y retroalimentación de los juegos a contextos escolares estimula la motivación y el aprendizaje; en la misma línea, Werbach y Hunter (2012) advierten que no basta añadir componentes lúdicos de manera superficial, por el contrario, es necesario un diseño coherente que mantenga el compromiso. Kapp (2012) complementa que el “pensamiento de juego” debe articularse con los objetivos pedagógicos, pues de lo contrario se reduce a simple entretenimiento.

La investigación reciente confirma que la gamificación, cuando se diseña con retos progresivos y retroalimentación inmediata, potencia la motivación intrínseca y el sentido de pertenencia (Huang et al., 2023); además, se ha mostrado que elementos como medallas o narrativas colaborativas refuerzan la percepción de competencia y el aprendizaje social (Sailer et al., 2017).

De otro lado, en la lectoescritura, Cassany (2006) recuerda que leer no es solo decodificar, sino “construir significado” (p. 15); mientras que, en su propuesta de literacidad crítica subraya lo siguiente: “la idea de que la lengua refleja la realidad es

simple y esquemática” (p. 23). En ese sentido, Solé (1992) plantea que la lectura implica anticipar, verificar y reflexionar, haciendo del lector un agente activo. Ferreiro y Teberosky (1979), a su vez, mostraron que los niños elaboran hipótesis sobre la escritura que transforman al interactuar con textos reales.

Según Valenzuela (2021) la gamificación es el uso de elementos, mecánicas y dinámicas propias del juego, aplicados a otros escenarios, prácticas o contextos. Consiste en recuperar lo más estimulante y divertido que caracteriza al mundo lúdico e incorporarlo en contextos que, por lo general, requieren de una motivación adicional. (p. 3)

Es necesario tener en cuenta la sugerencia de Negre y Carrión (2020), citados por Céspedes (2022): “La gamificación no es un juego, esta estrategia implica analizar los juegos, diseccionar sus mecánicas y componentes, y rediseñarlos para utilizarlos en el aula con el objetivo de mejorar la experiencia de aprendizaje y la motivación del alumnado” (p. 38).

Si el juego en su esencia tiene la poderosa capacidad de despertar nuestra motivación intrínseca, es muy importante trasladar su ADN y ponerlo al servicio de la formación en los diferentes contextos donde interactúa el ser humano, en este caso, en la formación de estudiantes desde una institución educativa, y específicamente en el aprendizaje de la lectoescritura en el grado primero.

Según Posada (2014), citado por Quiroz et al. (2021), el juego es un mecanismo natural propio del ser humano que despierta su curiosidad, le genera placer y contribuye al desarrollo de capacidades necesarias para la vida (p. 2).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta estrategia de gamificación permitió crear ambientes más estimulantes y participativos, donde el objetivo fundamental no fue solo jugar, sino trascender la experiencia para desarrollar los conocimientos y competencias esperados a través del juego, en este caso, fomentar la participación activa y la motivación en los estudiantes para mejorar su proceso de lectoescritura.

Según Rodríguez y Santiago (2015, citados por Céspedes, 2022), “gamificar es una de las tendencias que se está consolidando y su objetivo en el terreno de la educación no es otro que llevar la motivación al proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante la incorporación de elementos y técnicas de juego” (p. 37), o como lo expresan Navarro y Pérez (2020), al referirse al concepto dentro del aula de clase: “Gamificar es cautivar al alumnado para sumergirlo en una aventura que le permitirá alcanzar una finalidad educativa que trascienda el final de la experiencia, a partir de un propósito apasionante y donde los retos y recursos que plantee el docente (guía, pero no protagonista) deberán estar coherentemente integrados en la narrativa que haya construido” (p. 20).

La motivación en el ser humano constituye la energía que impulsa la ejecución de las acciones decididas. Perret (2016), como se citó en Céspedes (2022), señala que “la motivación es lo que mueve e impulsa a una persona a lograr un objetivo” (p. 44).

Es importante tener claridad sobre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca para contar con bases más sólidas al momento de aplicar estrategias de gamificación;

al respecto, Estrada (2018, como se citó en Céspedes, 2022) señala: La motivación interna, también conocida como motivación intrínseca, sucede cuando las personas actúan espontáneamente por interés propio, por lo que, en muchas ocasiones, genera sensación de satisfacción, libertad, autonomía, eficiencia, capacidad, afinidad y/o agrado; por eso, dicha motivación se asocia con la persistencia en una tarea y con el bienestar psicológico general de cualquier individuo. Por otro lado, la motivación externa o extrínseca se relaciona con el interés que despiertan los incentivos, recompensas o consecuencias que ocurren en el ambiente, los cuales tienen diversas naturalezas (premios, beneficios, afecto, privilegios, reconocimiento, entre otros). (p. 40)

En el aula donde se desarrolló la estrategia de gamificación se tuvo en cuenta tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, aunque se dio mayor importancia a la primera, al considerarse que posibilita aprendizajes más significativos y placenteros en los estudiantes.

De acuerdo con Valenzuela (2021): la motivación intrínseca es fundamental para implicar a los estudiantes y lograr un aprendizaje significativo, esto no quiere decir que se deba erradicar completamente la motivación extrínseca (recompensas externas), pero se debe tener cuidado al incluir y abusar de ella, pues, muchas veces, puede ser incluso perjudicial para el aprendizaje. (p. 96)

Es importante aclarar que, en esta estrategia, la motivación extrínseca fue necesaria, ya que se tomaron en cuenta los aciertos en las palabras y oraciones leídas y escritas al dictado, así como los puntos, la tabla de posiciones, las clasificaciones y los premios que los estudiantes fueron obteniendo a medida que se desarrollaba el juego de la lectoescritura. Según Perret (2016): “la gamificación no asegura el éxito de los procesos de enseñanza, pero sí genera una dinámica diferente que involucra a los estudiantes y los motiva, lo cual es un aspecto crucial para el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula de clase” (p. 18).

Del mismo modo, la participación activa de los estudiantes fue fundamental, ya que los involucró emocionalmente y fomentó el compromiso con su aprendizaje, permitiendo que no fueran solo receptores pasivos de información, sino que hicieran parte de la construcción conjunta de saberes para fortalecer su formación. Según Bernal (2022, como se citó en Campozano Alcívar et al., 2024, p. 12), “[...] la participación activa no solo aumenta la retención del conocimiento, sino que también desarrolla habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas”.

En el diseño, aplicación y evaluación de esta estrategia de gamificación participaron los estudiantes y los padres de familia, quienes brindaron apoyo y colaboración en las diferentes actividades y en todos los momentos propuestos. En relación a lo anterior, Guzmán (2024) expresa lo siguiente:

“La participación activa fomenta la colaboración, la resolución de problemas y las habilidades de comunicación efectiva (...) Al trabajar juntos e intercambiar ideas en un entorno participativo, los estudiantes pueden aprender no solo del profesor, sino también de sus compañeros” (Guzmán Frías et al., 2024, p. 3).

También mediante la participación activa de los estudiantes y padres de familia en esta estrategia de gamificación, se desarrolló habilidades como el trabajo en equipo, la unión y la solidaridad, la comunicación y la motivación, la democracia participativa, el aprendizaje colaborativo, entre otras.

De otro lado, el concepto de lectoescritura que se tuvo en cuenta en esta estrategia de gamificación está estrechamente relacionado con la decodificación de palabras y oraciones desde el lenguaje oral y escrito, para luego trascender esos signos lingüísticos. De acuerdo con Cassany y Luna (2003, como se citó en Céspedes, 2022), “es evidente que aprender a leer y escribir es, en las sociedades modernas desarrolladas, algo más que adquirir la capacidad de asociar sonidos y grafías o de interpretar y usar un código” (p. 35).

Asimismo, Céspedes (2022) complementa esta idea al señalar que: “vistos como actos de comprensión de la realidad y de construcción de significados a partir de experiencias concretas y motivantes, los procesos de lectura y escritura dejan de ser actos mecánicos y repetitivos” (p. 35). Es así, que la lectoescritura no solo constituye la decodificación de signos lingüísticos, sino que en este proceso “el sujeto reconoce e integra los signos para formar una secuencia de análisis que da un significado a las letras, palabras y frases” (Hoyos 2017, p.41), con lo que también se desarrolla procesos de orden psicolingüísticos.

De esta manera, se buscó que los estudiantes de grado primero mejoraran su proceso de lectoescritura mediante la decodificación en primera instancia, para después realizar codificaciones que les permita desarrollar habilidades de comprensión, análisis, interpretación, creatividad, etc., de diferentes textos y en determinados contextos.

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

El proyecto se enmarca en una investigación de tipo cualitativo-descriptivo, dado que buscó comprender y caracterizar los avances de los estudiantes en el proceso de lectoescritura mediante la implementación de una estrategia innovadora de gamificación, de igual forma, se incorporaron elementos de la investigación-acción, en la medida en que el docente-investigador diseñó, aplicó, evaluó y ajustó la estrategia con la participación activa de los estudiantes y padres de familia.

Población participante

La población estuvo conformada por 28 estudiantes de grado primero (20 niños y 8 niñas) de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Viterbo, Caldas, con edades entre 6 y 7 años, además, participaron los padres de familia, organizados en grupos de apoyo (artes, jueces, técnico y logístico), quienes acompañaron las actividades y contribuyeron al desarrollo de la estrategia.

Diseño de la estrategia e implementación

La estrategia pedagógica se basó en la gamificación mediante la simulación de la competencia deportiva “Eurocopa de Naciones”. Se estructuró en fases:

- Fase de grupos: cada estudiante representó un país, leyendo y escribiendo palabras al dictado.
- Octavos de final, cuartos, semifinales y final: los estudiantes trabajaron con oraciones completas, aplicando reglas de corrección y velocidad lectora. El diseño incluyó elementos narrativos, la participación activa de las TIC (videos, carteles, registros audiovisuales), actividades previas de refuerzo en lectoescritura y una evaluación final con premiación y retroalimentación.

Técnicas de recolección de información

Se aplicaron diferentes instrumentos cualitativos para recoger evidencias del proceso y los aprendizajes:

- Encuesta a estudiantes con preguntas cerradas y pictogramas (caritas) para conocer su percepción de la participación, la diversión y los aprendizajes.
- Entrevista escrita a padres de familia para identificar percepciones sobre el impacto académico y socioemocional de la estrategia.
- Observación participante del docente-investigador durante las actividades de juego.
- Registro audiovisual (videos y fotografías) de los distintos momentos de la experiencia.

RESULTADOS

En primera instancia, se consideró todo lo relacionado con la competencia deportiva de fútbol “Eurocopa de Naciones”: los grupos establecidos, el sistema de juego, la fase eliminatoria, la clasificación y las reglas, entre otros aspectos, los cuales, fueron útiles para el desarrollo de la estrategia Gamificación: El juego de la lectoescritura.

En segunda instancia, se tuvieron en cuenta algunos momentos del tangram de la gamificación de Sotoca-Orgaz (2019), citados por Navarro y Pérez (2020): “la oportunidad, la campaña de intriga, la aventura (el estreno y la experiencia), los aliados (disparadores de la motivación y las TIC -tecnologías de la información y la comunicación-) y la guinda” (p. 22).

Asimismo, se consideraron algunos elementos de los tetris de la gamificación de Pérez y Navarro (2019, citados por Navarro y Pérez 2020): “el tiempo, la estética, las tramas, los roles y personajes, las interacciones y las sensaciones y emociones” (p. 38).

Cabe aclarar que algunos de estos momentos o elementos se aplicaron de manera directa; otros fueron modificados o adaptados para esta estrategia de gamificación; y algunos, aunque no se nombran explícitamente, estuvieron implícitos en los propuestos.

“Eurocopa de Naciones”

En primera instancia, se consideraron todos los aspectos relacionados con la competencia deportiva de fútbol “Eurocopa de Naciones”: los grupos establecidos, el sistema de juego, la fase eliminatoria, la clasificación y las reglas, entre otros, los cuales resultaron útiles para el desarrollo de la estrategia Gamificación: El juego de la lectoescritura.

Fase de grupos:

Grupo A: Alemania, Escocia, Hungría, Suiza.

Grupo B: España, Croacia, Italia, Albania.

Grupo C: Eslovenia, Dinamarca, Serbia, Inglaterra.

Grupo D: Polonia, Países Bajos, Austria, Francia.

Grupo E: Bélgica, Eslovaquia, Rumania, Ucrania.

Grupo F: Turquía, Georgia, Portugal, Chequia.

En la fase de grupos juegan todos contra todos y clasifican los dos que más hagan puntos de cada grupo y los cuatro mejores terceros de todos los grupos para tener 16 estudiantes clasificados.

De los octavos de final en adelante, se tendrá en cuenta las llaves establecidas en el sistema de juego y de donde sale un ganador en cada fase hasta llegar a la final. Para definir los representantes de cada país, se tuvo en cuenta que en el grado primero hay 28 estudiantes, 20 niños y 8 niñas, y son 24 países los participantes de la competencia deportiva “Eurocopa de naciones”, entonces 4 estudiantes que presentan más dificultades en su proceso de lectoescritura se unieron con otros compañeros para apoyarse mutuamente. En los encuentros del juego, cada una de las cinco palabras que los estudiantes leen y escriben correctamente en la fase de grupos cuenta como un acierto; al final, estos se suman para obtener un resultado y asignar puntos.

Desde los octavos de final en adelante, por cada una de las tres oraciones que leen o escriben los estudiantes sin errores, se cuenta como un acierto, pero se permite máximo dos errores en cada oración que leen o escriben, es decir, si un estudiante comete uno o dos errores se puede considerar como acierto, pero si comete tres o más errores al leer o escribir las oraciones, pierde la posibilidad de acertar; se aclara que tanto las palabras como las oraciones que escriben los estudiantes, se copian mediante un dictado, estas palabras y oraciones las saca al azar el padre de familia encargado de dirigir el encuentro; también, con cada encuentro ganado, el estudiante obtiene 3 puntos; con cada empate, 2 puntos; y con cada derrota, 1 punto.

De esta manera, todos suman puntos como reconocimiento a su participación y esfuerzo en la mejora del proceso de lectoescritura. Asimismo, se evita que en la tabla de posiciones haya gran distancia entre el primero y el último, esta regla aplica en la fase de grupos, pues desde los octavos de final en adelante debe salir un ganador en cada encuentro.

Si al finalizar esta fase de grupos, dos estudiantes quedan con los mismos puntos (empate), la clasificación se define con el que tenga más aciertos en el total de las palabras leídas y escritas, si persiste el empate, solo se tiene cuenta el que tenga más aciertos en las palabras escritas, y si, aun así, persiste, la clasificación en esta fase de grupos se define con el que lea una oración en el menor tiempo posible (tiempo cronometrado).

Desde los octavos de final en adelante, el juego se lleva a cabo solo con oraciones leídas y escritas, por lo cual, debe salir un ganador. Por lo tanto, si los dos estudiantes

que compiten, leen y escriben correctamente todas las oraciones (o con el margen de error establecido) y obtienen los mismos aciertos (empate), se define el ganador, en primera instancia, con el estudiante que haya cometido menos errores solo al escribir las oraciones; en segunda instancia, si persiste el empate, se define por tiempo cronometrado solo leyendo una oración (sin escribirla), es decir, que el estudiante que use menos tiempo en leer la oración, es el ganador.

Momentos y Elementos del Juego

En segunda instancia, se tuvo en cuenta algunos momentos y elementos del tangram y el tetris de la gamificación y que fueron adaptados para el desarrollo de la estrategia de “Gamificación: El juego de la lectoescritura”.

La Oportunidad. Según Sotoca-Orgaz y Pérez (2019, citado por Navarro y Pérez 2020): “esta primera pieza hace hincapié en la importancia de conocer bien a nuestros alumnos, sus gustos y aficiones”. Al escoger la competencia deportiva de fútbol “Eurocopa de Naciones” que se llevó a cabo del 14 de junio al 14 de julio del año 2024, se aprovechó que fue un evento deportivo muy destacado con muchos reconocimientos en los medios de comunicación; como también, uno de los deportes más atrayente en el mundo. De esta manera, se adaptó la estrategia de gamificación: El juego de la lectoescritura a este evento deportivo desde su estructura organizacional, su publicidad, su sistema de juego, etc.

Publicidad e Intriga. Según Sotoca-Orgaz y Pérez (2019, citados por Navarro y Pérez 2020), “inciden en el valor de la campaña de intriga y recomiendan que se le otorgue la importancia que merece para lograr crear expectación e incertidumbre en el alumnado” (p.24).

El 13 de junio de 2024, antes de salir a vacaciones de mitad de año, se les proyectó a los estudiantes un video publicitario de la “Euro copa de naciones”, el cual, fue editado con “el juego de la lectoescritura” del grado primero, donde se les explicó que después de vacaciones se realizaría un juego tanto para leer como para escribir palabras y oraciones. También se publicó ese video en el grupo del WhatsApp del grado primero y se les explicó lo mismo a los padres de familia.

Los Aliados. El juego, la narrativa y las TIC son aliados en esta estrategia de gamificación. “El aprendizaje basado en juegos (ABJ) es una más que interesante opción para ser aprovechada como disparador de la motivación en un proyecto de gamificación” (Navarro y Pérez 2020, p. 48). Los estudiantes pudieron mejorar su proceso de la lectoescritura y motivarse mediante el juego, donde cada estudiante leía y escribía al dictado cinco palabras en la fase de grupos y tres oraciones desde los octavos de final en adelante.

Aquí cada estudiante leía desde carteles las palabras u oraciones; luego se les hacía un dictado a los dos; al final se contabilizaba el total de los aciertos tanto en la lectura como en la escritura para tener los resultados de cada encuentro. De esta manera, se logró llevar la estadística mediante la tabla de posiciones en la fase de grupos, dado que, después de los octavos de final, debía salir un ganador.

El desarrollo de la narrativa, por su parte, se llevó a cabo, en primera instancia, mediante la elaboración de un video por parte de los estudiantes, en el cual se comprometieron a participar en el juego y a reforzar su proceso de lectoescritura; en segunda instancia, con otro video en el que mencionaban el país a representar, compartían un dato curioso de ese país y saludaban en el idioma correspondiente. Según Uribe y Ospina (2020), “una narrativa no solo implica saber relatar, también requiere saber de algo, conocer lo que se expone” (p. 6).

De otro lado, aunque las TIC no se tuvieron en cuenta directamente en el juego de la lectoescritura, permitieron el desarrollo de la narrativa por parte de los estudiantes, el registro audiovisual y la socialización de los diferentes momentos de la experiencia; así como la edición de imágenes y videos, la organización y estructura del juego en cuanto a la programación de los encuentros, resultados, tabla de posiciones, actividades de lectoescritura, etc.

De acuerdo con Alonso y Alonso (2014) y Cotán et al. (2020), citados por Navarro y Pérez (2020): Las TIC cuentan con una infinidad de posibilidades educativas al incidir en las dinámicas educativas actuales, mejorando la calidad de los procesos pedagógicos en muchos casos y funcionando como catalizador de aprendizajes activos y colaborativos debido a la significatividad que tienen para los estudiantes actuales. (pp. 52-53)

Emociones. Aquí se buscó que cada estudiante experimentara cada momento del proyecto como si fuera real para desarrollar emociones mediante la estrategia de gamificación. “Si logramos conectar e integrar adecuadamente diferentes habilidades no cognitivas con la narrativa de referencia, estableciendo paralelismos entre ellas, el grado de inmersión y motivación del alumnado aumentará enormemente” (Navarro y Pérez 2020, p.43).

En cada uno de los momentos propuestos, los estudiantes expresaron diferentes emociones que iban desde la alegría a la euforia, hasta la tristeza y la pena, por ejemplo, manifestaron alegría cuando se les dijo que después de vacaciones realizaríamos un juego con la lectoescritura; cuando algunos ganaron al realizar la votación para escoger el logo del juego y las palabras y las oraciones; cuando se realizó el sorteo de los países, aquí uno de los estudiantes antes de salir a sacar el papel con el nombre del país que representaría, expresó: “¡uy, profe, qué miedo!”, al preguntarle ¿por qué miedo?, inmediatamente otra compañera le dijo: “Dylan, no es miedo, es emoción”, y salió sonriente a sacar el papel. También expresaron alegría con la inauguración del juego; cuando se socializaba la programación para los encuentros y se les daba a conocer con qué compañero jugaría; cuando se socializaban los resultados de los encuentros, la tabla de posiciones y se les hacía saber los aciertos en las palabras u oraciones leídas y escritas, los puntos obtenidos y sus avances; y en el cierre de la experiencia cuando se llevó a cabo la final del juego. Pero a su vez, también expresaron tristeza, por ejemplo, cuando no ganaron en la votación del logo y la selección de las palabras y oraciones que escogieron; cuando perdían sus encuentros en el juego; y cuando no pudieron seguir avanzando hasta llegar a la final. También se observó que varios estudiantes expresaron pena, por ejemplo, cuando agachaban su cabeza, se tapaban su cara o,

incluso, se refugiaban debajo de su pupitre cuando se proyectó en el televisor del salón los videos que ellos crearon en casa.

Interacciones. En relación a las interacciones, Navarro y Pérez (2020) afirman lo siguiente: Las interacciones son fundamentales en cualquier proyecto y para llevarlas a cabo con éxito se deben identificar las acciones más características y trascendentes en la narrativa de referencia, diseñando actividades que recreen sensaciones similares a las que producen en los protagonistas de la ficción (p.42). en este caso, los protagonistas de esta competencia deportiva y esas narrativas están directamente relacionadas con el evento deportivo y con la lectoescritura.

Las interacciones que los estudiantes crearon y recrearon mediante la estrategia de gamificación, se llevaron a cabo desde diferentes contextos y desde diferentes aspectos: por un lado, desde sus hogares interactuaron con sus acudientes para la elaboración del logo, las banderas, los videos y para el refuerzo de la lectoescritura; por otro lado, interactuaron desde el aula de clase con sus compañeros cuando jugaron en cada encuentro; en las actividades de lectoescritura, previas a cada encuentro; y cuando retroalimentaban a su compañero en cada encuentro si no podía leer una palabra u oración.

Mediante estas interacciones, se desarrolló el aprendizaje colaborativo o cooperativo que se trata de un planteamiento en el que los estudiantes aprenden cooperando con otros estudiantes a través de las interacciones que puedan establecer (Fernández, 2014).

A su vez, se fomentó valores humanos como el respeto por su compañero de juego; la aceptación del triunfo con humildad y de la derrota sin rencores o envidia, aquí se realizó una reflexión constante cada vez que algunos estudiantes seguían y otros salían del juego, como una forma de andamiaje simbólico; la solidaridad cuando realizaron juntos las actividades de lectoescritura y se retroalimentaron para mejorar; la unión para que la experiencia se llevara a cabo de la mejor manera; y la alegría que transversalizó la experiencia de principio a fin.

Inauguración. El 26 de julio se realizó la inauguración de la estrategia de “Gamificación: El juego de la lectoescritura” con un acto cultural donde participaron estudiantes y padres de familia, donde se llevó a cabo el primer encuentro de la fase de grupos. Sotoca-Orgaz y Pérez (2019, citados por Navarro y Pérez, 2020), le dan mucha importancia al estreno, “dado que es el detonante de la aventura y uno de los momentos más especiales de ella” (p. 27).

La Experiencia. El día de la inauguración, todos los estudiantes, representando a su país, jugaron su primer encuentro en la fase de grupos, todo se llevó a cabo según lo programado y la única dificultad presentada fue que los estudiantes hablaron mucho porque no hubo los suficientes acudientes para que dirigieran los doce encuentros a la vez, por lo que jugaron por turnos y mientras esperaban, generaron algo de indisciplina.

Esto se controló en los demás encuentros con actividades adicionales de lectoescritura mientras esperaban su turno para jugar. Sotoca-Orgaz y Pérez (2019, citados por

Navarro y Pérez, 2020), al referirse a la experiencia, “dentro de ella, haremos especial hincapié, una vez más, en la narrativa, pues constituye el armazón sobre el que construir cualquier proyecto de estas características” (p.33).

Algunos estudiantes ganaron sus tres encuentros y no cometieron ningún error en el total de las palabras leídas y escritas; otros con un solo error, perdían sus encuentros; y otros, aunque cometieron varios errores, ganaron sus encuentros porque su compañero de juego cometió más errores. Con los tres encuentros en la fase de grupos, según los resultados y la tabla de posiciones, se conoció a los dos países que más obtuvieron puntos en cada grupo y que se clasificaron directamente para los octavos de final y a los cuatro mejores terceros, según el sistema de juego propuesto en la competencia deportiva de fútbol “Eurocopa de Naciones”.

Ya desde los octavos de final, los cuartos de final, las semifinales y la final, de cada encuentro hubo un ganador y el juego se llevó a cabo con oraciones. En este proceso se pudo observar que la gran mayoría de los estudiantes obtuvieron los seis aciertos, tres en las oraciones leídas y tres en las oraciones escritas con el margen de error permitido, incluso varios encuentros se definieron por el que leyera una oración en el menor tiempo (como se estipuló en el sistema de juego) porque los dos estudiantes no cometieron ningún error. Esto demuestra que a medida que se avanzó en el juego y el nivel de exigencia aumentó, los estudiantes mejoraron mucho más su proceso de lectoescritura.

En esta instancia, también se evidenció que el nivel de emoción, la tensión, los nervios, etc., aumentó mucho porque en varias ocasiones cuando se les daba a conocer con quién jugarían el siguiente encuentro, se les escuchaba decir: “uy, profe, ahora si me tocó muy duro”; “ahora sí tengo que estudiar más porque si no, me ganan”; “profe, yo creo que ya me ganaron porque Emiliano sabe mucho”; y cuando uno de los encuentros se definió por la lectura de una oración con tiempo cronometrado, uno de los estudiantes expresó justo antes de leer: “No, profe, mire cómo estoy temblando” y la risa de todos invadió el aula de clase.

Cierre de la experiencia. El 23 de octubre se llevó a cabo la gran final de la estrategia y también participaron los estudiantes y padres de familia. En el cierre de la experiencia, los estudiantes estuvieron muy alegres recibiendo los detalles, los diplomas y la premiación, se les permitió ir en ropa particular, escuchar música y bailar para que asociaran este momento como una fiesta con la que terminamos la estrategia de “Gamificación: El juego de la lectoescritura”. El docente planeó y ejecutó este momento para hacerlo memorable en los estudiantes y para celebrar todo lo el aprendizaje desarrollado, por tal razón, “el docente debe preocuparse por elaborar una última sesión que pueda llegar a grabarse en los corazones de sus alumnos para siempre, y que sea el broche de todo lo vivido y aprendido” (Sotoca-Orgaz y Pérez 2019 citados por Navarro y Pérez 2020, p. 57).

Se agradeció a los estudiantes y padres de familia por la participación y colaboración en el desarrollo del proyecto; también, se felicitó a los ganadores y a todos por el esfuerzo que realizaron para mejorar su proceso de lectoescritura. El estudiante que representó

a Países Bajos y que fue el ganador del juego, avanzó desde la fase de grupos hasta la final, sin cometer ni un solo error en las palabras y oraciones leídas y escritas y al conocer el resultado que lo daba como ganador, expresó: “Profe, me está saltando el corazón”.

Evaluación. La evaluación de la estrategia de Gamificación: El juego de la lectoescritura se realizó mediante una encuesta a los estudiantes y una entrevista a los padres de familia.

En coherencia con el propósito de la investigación, los resultados permiten apreciar claramente los logros alcanzados en el desarrollo de la lectoescritura y de otras habilidades complementarias.

Los estudiantes comprendieron la importancia de mejorar su proceso lector y escritor: pasaron de leer palabras sueltas con dificultad a enfrentar oraciones completas con mayor seguridad, fluidez y corrección, esto se reflejó en frases como: “Ahora sí tengo que estudiar más porque si no, me ganan”, que evidencian la toma de conciencia del esfuerzo como parte del aprendizaje.

Entre las dificultades más frecuentes se observaron confusiones en letras parecidas, errores en la separación de palabras y limitaciones en la construcción de oraciones coherentes.

Sin embargo, la práctica, el refuerzo en casa y el acompañamiento de sus compañeros permitieron superar progresivamente estas barreras.

Los aciertos más destacados fueron la motivación por prepararse antes de cada encuentro, la creatividad en la elaboración de videos y narrativas, así como la confianza para leer en voz alta frente a todo el grupo.

Los aprendizajes construidos trascendieron la mera decodificación de signos escritos: los niños comenzaron a aplicar reglas ortográficas básicas, a comprender mejor el sentido de los textos y a reflexionar sobre sus avances.

Además, se incorporaron estrategias de lectura crítica y multimodal, por ejemplo, cuando interpretaban datos de los países representados o producían mensajes audiovisuales en sus videos. También emergieron prácticas de escritura creativa en la redacción de oraciones propias y en la expresión espontánea de ideas, emociones y narraciones personales.

Estos avances se vincularon con un claro desarrollo socioemocional, los estudiantes fortalecieron valores éticos como el respeto, la solidaridad y la aceptación de la derrota; aprendieron a trabajar en equipo, a comunicarse de manera asertiva, a mostrar empatía por sus compañeros y a confiar más en sus propias capacidades.

Expresiones como “No, profe, mire cómo estoy temblando” reflejan la vivencia emocional del proceso, mientras que la afirmación final de un estudiante ganador:

“Profe, me está saltando el corazón”, demuestra cómo la experiencia impactó no solo lo académico, sino también lo afectivo y motivacional.

Cabe decir que, los desarrollos se apreciaron en cuatro niveles:

- Lectoescritura: mayor fluidez, corrección y comprensión.
- Cognitivo: resolución de problemas, creatividad y pensamiento crítico.
- Socioemocional: confianza, empatía y valores éticos.
- Expresivo: capacidad para narrar, crear y dar voz propia a sus aprendizajes.

Encuesta a Estudiantes

Se les leyó cada una de las preguntas y los 20 estudiantes participantes respondieron coloreando una carita según las categorías “mucho”, “poco” o “nada”; además, en algunos casos, se indagó de manera personal para profundizar en las razones de sus respuestas.

Según los gráficos de todas las respuestas, en la primera pregunta que hace referencia a la participación en el juego, 19 estudiantes respondieron “mucho” y 1 respondió “poco”, expresando lo siguiente: “Profe, porque no llegué a las finales del juego”.

En la segunda pregunta que tiene que ver con la diversión en el juego, 18 estudiantes respondieron “mucho” y 2 respondieron “poco” y 1 de ellos expresó: “Profe, no fue divertido cuando perdía en el juego”.

En la tercera pregunta que tiene que ver si les gustó el juego, 19 estudiantes respondieron “mucho” y 1 respondió “poco” y en sus palabras: “Me gustó mucho, pero por momentos no me gustó porque me puse muy nerviosa”.

En la cuarta pregunta que tiene que ver si mejoraron la lectoescritura con el juego, 18 estudiantes respondieron “mucho” y 2 respondieron “poco” y 1 de ellos expresó: “Porque no pude pasar al primer lugar y no pude aprender más”.

Al final, cada uno de los estudiantes expresó la percepción del juego en una palabra y se pudo observar que en general, la estrategia de gamificación causó mucha gratificación en los estudiantes.

Entrevista a Padres de Familia

En el proceso de intervención participaron 18 padres de familia, quienes diligenciaron la entrevista sobre su conocimiento de los diferentes momentos de la estrategia, los aspectos positivos y a mejorar, las observaciones sobre sus hijos y una definición de la experiencia en una sola palabra.

Se observó que los padres de familia conocieron la estrategia y nombran varios momentos propuestos desde la narrativa de la competencia deportiva “Eurocopa de Naciones”, hasta lo relacionado con el juego de la lectoescritura.

Entre los aspectos positivos que nombran se destacan el aprendizaje a través del juego, la motivación que generó en los estudiantes, el interés y dedicación por aprender:

“Fomenta las ganas de los niños a aprender por medio del juego”. “Promueve el aprendizaje a través del juego”. “Aprenden jugando ya que son niños y los estimula más”. “Los niños se divirtieron y aprendieron y salieron de la rutina de estar solo escribiendo”. “Los niños y las niñas son motivados al juego y aprenden mucho más fácil la lectoescritura”. “Ayudaron mucho a los niños a estudiar con dedicación y a reforzar lo aprendido”. “Por medio de ese juego aprendieron más (...) y saber que no siempre se gana (...)”.

Por su parte, los padres de familia en los aspectos a mejorar en su gran mayoría reconocieron que no tenían sugerencia porque les había parecido todo muy bien organizado y planeado o dejaron el espacio libre porque no tenían nada que decir al respecto, solo 3 expresaron lo siguiente: “Involucrar a los padres a acompañar a los niños en los encuentros”. “De pronto sería que antes de cada competencia ellos practicaran tipo simulacros”. “Me hubiera gustado que fuera los niños solos para que se pudieran concentrar”.

De otro lado, entre los aspectos que los padres de familia observaron en sus hijos entorno a la estrategia, se destaca que les gustó mucho el juego, la motivación, el interés y el compromiso por aprender: “Le gustó el juego y se motivó a repasar a pesar de su dificultad para la escritura”. “Mi hija se propuso a estudiar más juiciosa para la competencia”. “Se le notaba más entusiasmo en cada juego de la lectoescritura y para cada próximo juego, se esforzaba más”. “En mis hijos vi esas ganas de aprender a leer y a escribir”. “Estaba muy motivado, quería estar practicando para cada competencia”. “Observé emoción, alegría, compromiso y muchas expectativas”. “Se motivó mucho para competir y de esta manera mejorar”. Al final, cada padre de familia definió la estrategia en una sola palabra y también se pudo observar mucha aceptación y gratificación.

CONCLUSIONES

A la luz de los objetivos propuestos, este proyecto de innovación educativa se cumplió porque se logró diseñar e implementar la estrategia de gamificación mediante la competencia deportiva “Eurocopa de Naciones”, adaptada al juego de la lectoescritura, en la cual todos los estudiantes participaron de manera activa; aunque el sistema de juego estaba diseñado para que saliera un ganador, de principio a fin se reflexionó para que comprendieran la importancia de mejorar el aprendizaje de la lectoescritura, así todos se lograban sentir como ganadores por el esfuerzo y dedicación que tuvieron en el proceso.

Con esta estrategia de gamificación, se superaron las metodologías tradicionales donde el docente es el único responsable de dinamizar el proceso formativo de los estudiantes y se propuso una metodología activa donde los estudiantes y los padres de familia fueron los principales dinamizadores de este proceso.

Todos los estudiantes participaron de manera activa en los diferentes momentos de la estrategia de gamificación tanto en el juego de la lectoescritura, como en la narrativa que se propuso en torno a los países que representaron. Además, se fomentó la democracia participativa al escoger el país, los grupos, el logo, las palabras y las

oraciones con las que se desarrolló el juego.

También se promovió en los estudiantes la motivación extrínseca mediante estímulos como los aciertos en la lectura y escritura de palabras y oraciones, los puntos, las tablas de posiciones, los detalles, las notas adicionales en español y lectura, los premios, entre otros, pero a su vez, se reflexionó constantemente con ellos sobre la importancia de promover la motivación intrínseca para que su participación en el juego se realizara por el gusto y el placer de aprender.

Asimismo, mediante la evaluación de la estrategia de gamificación por parte de los estudiantes y padres de familia, se observó gran aceptación y agrado donde se resaltó la participación y motivación que tuvieron en todo el proceso y la importancia del aprendizaje a través del juego.

A su vez, desde los diferentes momentos, elementos y actividades, se estimularon emociones en los estudiantes que fueron desde la alegría y la euforia, hasta la tristeza, la ansiedad y la pena, resaltando valores humanos como el respeto, la solidaridad, la unión, la responsabilidad, el esfuerzo, la humildad, entre otros.

Con todo lo anterior, y mediante este proyecto de innovación educativa, se generó un espacio y un ambiente propicio dentro del aula de clase que fomentó la participación y motivación de los estudiantes para mejorar no solo su proceso de lectoescritura, sino también para desarrollar su dimensión socio emocional promoviendo valores éticos que contribuyeron a su formación.

RECOMENDACIONES

Las siguientes recomendaciones se plantean a partir de lo observado en los diferentes momentos de la estrategia de gamificación, así como de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes y la entrevista realizada a padres de familia.

La primera recomendación es cambiar el sistema de juego inspirado en la “Eurocopa de Naciones”, en el que unos países avanzan y otros quedan eliminados según los resultados, por uno que permita jugar todos contra todos. Así, los estudiantes participarían y se motivarían de principio a fin en la estrategia, con mayores oportunidades de fortalecer sus procesos de lectoescritura.

Para esto, se debe tener en cuenta que se requiere de más tiempo para el desarrollo de la estrategia en tanto se estaría hablando de 23 encuentros que cada estudiante llevaría a cabo y, aunque, se podría diferenciar los puntos con los estudiantes más destacados y la tabla de posiciones, incluso revelar cuál es el ganador como mucho tiempo de antelación a la culminación del juego, se garantizaría más tiempo de participación de los estudiantes en la estrategia.

La segunda recomendación es garantizar la participación de todos los estudiantes en los encuentros de manera simultánea y, a medida que vayan terminando, desarrollen las actividades adicionales de lectoescritura propuestas desde la estrategia: primero, para

seguir fortaleciendo estos procesos; segundo, para generar más disciplina y menos interrupción hacia sus compañeros que están jugando. Para esto, es necesario contar con un número determinado de padres de familia que dirijan todos los encuentros programados y sean un apoyo para el desarrollo de la estrategia.

La tercera recomendación es hacer uso pedagógico de las TIC directamente en la competencia deportiva, es decir, podría ser muy interesante que los estudiantes jueguen a mejorar su proceso de lectoescritura mediante dispositivos tecnológicos, esto permitiría acceder a una amplia variedad de textos actualizados, multimedia y de alta calidad; además de potenciar la motivación, el interés por el aprendizaje, el desarrollo de habilidades digitales y la alfabetización multimedia.

La cuarta recomendación es que los estudiantes representen de manera grupal a los países para potenciar la interacción entre ellos y generar el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que trascienden a los diferentes ámbitos de la vida, habilidades como la resolución de problemas, la creatividad, la colaboración y trabajo en equipo, la comunicación asertiva y afectiva, la confianza y la empatía, entre otras. La quinta y última recomendación, es trascender la decodificación, es decir, ir más allá de la lectura y la escritura de palabras y oraciones para incorporar estrategias de lectura crítica y multimodal con la finalidad de desarrollar en los estudiantes habilidades de interpretación y reflexión sobre diversos tipos de textos.

De igual manera, las prácticas de escritura creativa podrían generar no solo la posibilidad de la corrección gramatical, sino también la capacidad de los estudiantes para expresar ideas y emociones, incluso desarrollar su propia voz y habilidades narrativas.

REFERENCIAS

Alonso, S., y Alonso, M. M. (2014). *Las redes sociales en las universidades españolas*. Revista de Comunicación Vivat Academia, (128), 54–62.

Bernal, I. M. (2022). *El examen oral como promotor del aprendizaje activo*. Revista Científica Estudios e Investigaciones, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.26885/rcei.11.1.130>.

Camposano Alcívar, J. E., García Santana, P. J., Álava Coello, L. J., Arana Ruiz, M. E., y Inte Saquina, J. E. (2024). *Aprendizaje activo y enseñanza efectiva*. CID – Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1043.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. GRAÓ.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua. Serie Didáctica de la lengua y de la literatura*. Recuperado de <https://capacitacionsscc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/cassany-d-luna-m-sanz-g-ensenar-lengua.pdf>

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

Céspedes Caballero, L. H. (2022). *Características, oportunidades y retos de la gamificación para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en los procesos de lectura y escritura en el grado primero de primaria de la Escuela Mary Villamizar, sede G de la Institución Educativa Instituto Técnico Superior Industrial* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UNAB. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/17571>

Cotán Fernández, A., Martínez Valderrey, V., García Lázaro, I., Gil-Mediavilla, M., & Gallardo- López, J. A. (2020). *El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES): Percepciones de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria*. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (12), 82–94. <https://doi.org/10.1344/RIDU2020.12.9>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”*. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Estrada, L. (2018). *Motivación y emoción*. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/server/api/core/bitstreams/721b7ceb-88ef-4320-84dc-83337c95c59c/content>

Fernández-Río, J. (2014). *Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al aprendizaje cooperativo*. En C. Velázquez Callado, J. Roanes Porta, & F. Vaquero Martín (dirs.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (Vélez- Málaga/Torre del Mar, 30 de junio–3 de julio de 2014)*. Asociación Cultural Peonza. https://www.researchgate.net/profile/Javier-Fernandez-Rio/publication/263659643_Aportaciones_del_Modelo_de_Responsabilidad_Personal_y_Social_al_Aprendizaje_Cooperativo/links/00b4953b8f51394b70000000/Aportaciones-del-Modelo-de-Responsabilidad-Personal-y-Social-al-Aprendizaje-Cooperativo.pdf

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Guzmán Frías, C., Quezada Sánchez, A. C., Alvarado Valera, E. G., Llamas Martínez, B., y Alvarado Valera, J. A. (2024). *Estrategias para fomentar la participación activa de los estudiantes en el aula universitaria*. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 2179–2188. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2187>

Hoyos, M. P., y Betancur, T. G. (2017). *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23–45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7795812>

Huang, R., Ritzhaupt, A. D., Sommer, M., Zhu, J., Stephen, A., Valle, N., Hampton, J., & Li, J. (2023). *The impact of gamification in educational settings: A meta-*

analysis. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 1–36. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>

Kapp, K. (2012). *La gamificación del aprendizaje y la instrucción: métodos y estrategias basados en juegos para la formación y la educación*. *International Journal of Gaming and Computer*.

Navarro-Mateos, C., y Pérez-López, I. J. (2020). *La gamificación como catalizadora de metodologías activas*. *Alea Jacta Est*, (2), 17–74. https://www.researchgate.net/profile/Isaac-Perez-lopez/publication/344249615_la_gamificacion_como_catalizadora_de_metodologias_activas_-_gamification_as_a_catalyst_of_active_methodologies/links/5f60938f299bf1d43c04fd84/la-gamificacion-como-catalizadora-de-metodologias-activas-gamification-as-a-catalyst-of-active-methodologies.pdf

Negre, C. y Carrión, S. (2020). *Desafío en el aula: Manual práctico para llevar los juegos de escape educativos a clase*. Ediciones Paidós. España.

Pérez-López, I. J. (2020). *De las 7 Bolas de Dragón a los 7 Reinos de Poniente: Viajando por la ficción para transformar la realidad*. CopiDeporte – Servicio de Reprografía S.L. <http://hdl.handle.net/10481/73057>

Pérez-López, I. J., y Navarro-Mateos, C. (2019). *Gamificación: qué, cómo y por qué. Un relato basado en hechos reales*. En Proceedings of the 15º Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Salud (pp. 108–119). Sportis. https://www.researchgate.net/publication/356587384_GAMIFICACION_que_como_y_por_que_Un_relato_basado_en_hechos_reales

Perret, R. (2016). *El secreto de la motivación* (2.ª ed.). <https://static1.squarespace.com/static/54d1216ae4b032ab36c26b61/t/5aa32f749140b73db65c927f/1520643968955/EI+Secreto+de+La+Motivaci%C3%B3n+WEB.pdf>

Posada-González, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/items/b73e9375-aa5e-4409-a933-78a865802a2d>

Quiroz, E. et al. (2021). *Diseño de una lúdica en comunicación positiva*. Entre ciencia e ingeniería. Colombia.

Rodríguez, F., y Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Grupo Océano. España.

Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). *How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction*. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>

Silva Quiroz, J., y Maturana Castillo, D. (2017). *Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior*. Innovación educativa (México, DF), 17(73), 117-131.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial GRAÓ.

Sotoca-Orgaz, P., y Pérez-López, I. J. (2019). *Gamificación educativa: kit de montaje básico*. En I. Rivilla Arias (Ed.), *Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil y Primaria* (pp. 392–406). UNIR Editorial.

Uribe, A y Ospina, D (2020). *Narrativa transmedia para guiar cursos virtuales*. Editorial Universidad Católica de Pereira. Colombia. <https://miaulavirtual.ucp.edu.co/my/courses.php>

Valenzuela, M. Á. (2021). *Gamificación para el aprendizaje*. Revista Educación Las Américas, 11(1), 91-103.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

LA COMPRENSIÓN LECTORA: vehículo dinamizador de los procesos formativos en el modelo educativo escuela nueva

Universidad Católica de Pereira

Katherine Ázate Mesa

Richard Fabián Amaya Triana

Yuleny Ruiz Cano

Asesor: José Nelson Álvarez Carvajal

Resumen

Este proyecto presenta los resultados de una investigación realizada en una institución educativa del municipio de Marsella, departamento de Risaralda, con un grupo de estudiantes de tercer grado de básica primaria pertenecientes al modelo educativo Escuela Nueva. Dicho modelo se enmarca en la escuela activa, caracterizada por la presencia de aulas multigrado y el uso de guías de aprendizaje como material de apoyo. Tras la observación del grupo control, se evidenciaron dificultades significativas en los procesos de comprensión lectora, situación atribuida en gran parte a los efectos de la postpandemia. Reconociendo la importancia de este proceso cognitivo en la formación de los educandos —y aún más dentro del modelo Escuela Nueva—, el equipo de trabajo se propuso elaborar una nueva guía de aprendizaje enfocada en la comprensión lectora. Esta iniciativa surgió después de la publicación, aplicación y análisis de una primera cartilla, cuyos resultados arrojaron nuevos hallazgos y la necesidad de una segunda intervención. La nueva propuesta incluye actividades lúdicas, estrategias de aprendizaje significativo y recursos innovadores y motivadores para los estudiantes. Con la implementación de esta guía se buscó no solo avanzar en la atención de la problemática detectada, sino también identificar elementos clave que puedan incidir de manera positiva en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Palabras Claves:

Comprensión lectora; escuela nueva; estrategias didácticas; innovación educativa.

ABSTRACT

This project presents the results of a research study conducted in an educational institution in the municipality of Marsella, department of Risaralda, with a group of third-grade primary school students enrolled in the Escuela Nueva educational model.

This model is framed within the concept of active schooling, characterized by multigrade classrooms and the use of learning guides as support materials. After observing the control group, significant difficulties in reading comprehension processes were identified, a situation largely attributed to the effects of the post-pandemic context. Recognizing the importance of this cognitive process in students' education—particularly within the Escuela Nueva model—the research team set out to design a new learning guide focused on reading comprehension. This initiative emerged after the publication, implementation, and analysis of a first booklet, whose results revealed new findings and the need for a second intervention. The new proposal includes playful activities, meaningful learning strategies, and innovative and motivating resources for students. The implementation of this guide aimed not only to address the identified problem but also to uncover key elements that may positively influence the strengthening of reading comprehension.

Keywords:

Reading comprehension; new school; teaching strategies; educational innovation.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una herramienta dinamizadora de vital importancia en los modelos educativos flexibles, porque permite la interacción entre el estudiante, el material de apoyo y el aprendizaje significativo de manera exitosa; por ello, es necesario el uso de buenas estrategias didácticas que fomenten el proceso lector y mejoren los niveles de comprensión en los procesos formativos en el aula. De este modo, es pertinente afirmar que la comprensión lectora es un componente esencial en el modelo educativo de Escuela Nueva, ya que actúa como un vehículo dinamizador de los procesos formativos. En este enfoque educativo, como lo afirman Becerra-Manosalva, Rincón-Merchán & Medina-Villabona (2011) “los niños aprenden a escribir y a leer a través de pequeños grupos a partir de guías organizadas por áreas y niveles. El trabajo de la maestra en este modelo es acoger los principios fundamentales de las pedagogías activas” (p.2).

El modelo educativo Escuela Nueva en Colombia cuenta con guías de aprendizaje para las cuatro áreas fundamentales y obligatorias propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales), cada una de estas guías están organizadas por grados y estructuradas en tres cartillas, dependiendo del área; en este orden de ideas, el equipo de trabajo se dio a la tarea de crear una herramienta que se adaptara al modelo en mención y con la cual los niños estuvieran familiarizados, de manera que no se trabajara el fortalecimiento de la comprensión lectora de forma aislada, además de generar acciones y actividades con las cuales los niños se sintieran cómodos y atraídos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario mencionar que los resultados de la

presente investigación se basan en las dificultades observadas en los estudiantes del grado 3° de una institución educativa de Risaralda pertenecientes al modelo educativo Escuela Nueva. Dificultades que subyacen principalmente de la poca significación que les dan a las lecturas, a la falta de interpretación, al vocabulario mínimo y a la poca conciencia fonológica, aspectos que limitan la comprensión lectora en relación con las actividades que se realizan alrededor de las diferentes lecturas sugeridas para ellos. Cabe resaltar que, los estudiantes trabajan en aulas multigrado, con guías de aprendizaje para las áreas básicas y fundamentales; por lo tanto, requieren de una buena comprensión lectora que les permita avanzar en su proceso formativo de manera exitosa.

Desde esta perspectiva, la investigación propuesta pretende aportar significativamente a la problemática encontrada sobre la comprensión lectora en modelos educativos flexibles en el nivel de básica primaria, asimismo, brindar herramientas de aula que les permitan desarrollar diversas actividades de la comprensión lectora¹.

Por lo anterior, el presente proyecto buscó implementar una guía de aprendizaje en comprensión lectora (primera y segunda cartilla), con el objetivo de fortalecer este proceso cognitivo en los niños de tercer grado de básica primaria, pertenecientes al modelo educativo Escuela Nueva de la Institución Educativa Agrícola de Marsella, Sede La Nubia. La nueva guía de aprendizaje² estuvo diseñada de forma didáctica y motivadora para los niños y las niñas, adaptada a sus necesidades e intereses; teniendo en cuenta su nivel de lectura y nivel de comprensión actual (para el momento de la intervención). Se utilizaron diferentes estrategias y actividades lúdicas que les permitió interactuar con los textos de una manera significativa y motivadora.

Es preciso recalcar que, esta guía de aprendizaje, estuvo estructurada bajo el *Modelo Educativo Escuela Nueva*, entendiendo que éste propone una interacción desde cuatro momentos específicos: *momento A* se conocen los **saberes previos** del estudiante en cuanto a la actividad propuesta y se invita a la interacción grupal con los mismos;



Foto 01 aplicación en el aula
Fuente: producción propia



Foto 02 aplicación en el aula
Fuente: producción propia

1 El lector podrá acceder al documento maestro que dio origen a este documento a través del siguiente enlace: https://drive.google.com/file/d/19w4MCiXQyodmX41svezSf7oLZi7gcjz/view?usp=drive_link

2 El lector podrá visualizar la nueva guía de aprendizaje a través del siguiente vínculo: https://drive.google.com/file/d/1r7s6y7IzJC5ZLZJqLqJXzIVUNoEpsWu/view?usp=drive_link

momento B se presenta la **conceptualización** del tema y las actividades alrededor de estos conceptos claves; *momento C* se propone una **actividad práctica** con el fin de conocer lo aprendido por el estudiante en el momento A y en el momento B; y el *momento D* correspondiente a la **actividad para realizar en casa** junto a la familia.

A continuación, podemos observar fotos de los niños trabajando en el aula.

Cada una de las actividades propuestas anteriormente fueron adaptadas a cada uno de los cuatro momentos para *crear una guía de aprendizaje de Escuela Nueva en comprensión lectora como segunda cartilla*, la cual, permitiría la intervención a la problemática detectada en esta población objetivo, desde las necesidades e intereses



Foto 03
interacción de padres de familia con la guía
Fuente: producción propia

de los estudiantes; es de aclarar que desde el modelo educativo de Escuela Nueva los niños ya estaban familiarizados con la metodología, proponiendo un trabajo colaborativo entre pares, respetando los ritmos de aprendizaje y vinculando a la familia al proceso formativo de los estudiantes.

A continuación, podemos observar la socialización con padres de familia, los cuales acogieron el proyecto de manera positiva y entusiasta.

Además, se pretendió proponer actividades que permitieran la integración de habilidades como: la inferencia, la identificación de ideas principales, la predicción y la interpretación de textos. Asimismo, se abordaron aspectos de vocabulario y gramática, con el fin de enriquecer el lenguaje y facilitar la comprensión de los contenidos.



Foto 04
interacción de padres de familia con la guía
Fuente: producción propia

La guía de aprendizaje de la segunda cartilla se implementó como complemento al proceso iniciado de manera exitosa en el año 2023 con la primera cartilla, igualmente diseñada por el equipo investigador, con el ánimo de seguir fortaleciendo la comprensión lectora y visualizar los avances de los estudiantes.

En la siguiente fotografía se puede observar a dos madres de familia conociendo el contenido de la segunda cartilla.

En resumen, la implementación de la segunda guía de aprendizaje para fortalecer la comprensión lectora, tuvo como finalidad promover una educación integral y participativa, fomentando habilidades de lectura crítica y reflexiva; así como el desarrollo de un pensamiento autónomo y creativo, que les permitiera a los estudiantes enfrentar de manera exitosa los retos educativos y sociales presentados a lo largo de su formación académica, fortaleciendo la comprensión lectora como una competencia que les permitiría la interacción significativa y asertiva con el aprendizaje en las demás asignaturas.

La comprensión lectora en Escuela Nueva

En la modalidad de Escuela Nueva, como lo proponen Ruíz, Y. Amaya, R. y Alzate, K. (2023) en su artículo denominado la comprensión lectora: vehículo dinamizador de los procesos formativos en el modelo educativo Escuela Nueva, afirmando que “la comprensión lectora es una competencia indispensable para lograr la interacción significativa entre el material de apoyo, el estudiante y el aprendizaje” (p.5). Lo anterior, soporta la importancia de esta competencia para el modelo Educativo Escuela Nueva



Foto 05 *aula multigrado*
Fuente: producción propia

que, como se dijo previamente, de ésta depende el proceso significativo del estudiante en el aula, entendiendo que son aulas multigrados, con diversos objetivos, ritmos de aprendizaje, necesidades y propósitos diferentes, por lo tanto, el docente debe ser un guía y un acompañante del proceso; un ejercicio que necesita el compromiso y el trabajo colaborativo de sus estudiantes para lograr un mejor aprendizaje en el aula.

A continuación, podemos observar la organización y las características en un aula multigrado.

Creemos necesario, entonces, contextualizar la población que fue objeto de este estudio, con ello, ayudará al lector a entender las posibles causas de esta problemática; la Institución Educativa Agrícola de Marsella contaba (para el año 2025) con aproximadamente 1.000 estudiantes, distribuidos en las diferentes sedes rurales y urbanas (sede principal, sede Simón Bolívar, Sede María Inmaculada Sede La Nubia, Sede Las Tazas, Sede El Guayabo, Sede La Argentina, Sede Caracas y Sede Estación Pereira); las edades de los estudiantes oscilaban entre los 4 y los 19 años aproximadamente.

La población estudiantil proviene de diferentes contextos socioeconómicos. Algunos pueden provenir de familias agrícolas o indígenas, entre los datos del DANE

(2019) “el 9,2% de la población se reconoce como indígena, el 0.5% afrodescendiente y el 90,3% en ningún grupo étnico” (p.18).

Por otro lado, la economía representativa de las familias estaba dada en la diversidad de oficios que realizan sus familiares, entre ellos: la agricultura, la ganadería y el transporte público rural; igualmente representados en empleos permanentes y ocasionales; familias compuestas especialmente por madres, hijos y padrastos; también se hallaron familias extensas con un núcleo primario, igualmente se sumaban los abuelos, los tíos o los primos: ello explica las pocas oportunidades laborales que existen para las personas pertenecientes a la tercera edad, lo que hace que sus condiciones de vida se vieran afectadas por la pobreza.

Habiendo contextualizado la población objetivo del estudio es pertinente reseñar que se observó, luego de la pandemia en el año 2022, en un grupo de niños pertenecientes al grado tercero de la Institución Educativa Agrícola Marsella, Sede rural La Nubia del municipio de Marsella, departamento de Risaralda, una dificultad marcada para interactuar de manera asertiva y exitosa con el material de apoyo presentado para el trabajo en el aula; cabe aclarar que este grupo trabajaba con el modelo educativo Escuela Nueva, el cual, se caracteriza por tener aulas multigrado, proponer un aprendizaje flexible centrado en los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, el trabajo en equipo y principalmente en la interacción con guías de aprendizaje.

Lo anterior, llevó al equipo de trabajo a generar un diagnóstico que permitió la identificación del problema y, simultáneamente, poder generar una posible solución, a manera de intervención del mismo; por lo tanto, se aplicó un ejercicio de lectura comprensiva como una prueba diagnóstica con el examen denominado *Evaluar para avanzar*, planteada por el programa *Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional* para el año 2023, este ejercicio se realizó de manera focalizada, no sólo en la Sede Educativa La Nubia, sino también a los grados terceros de básica primaria de dos de las sedes rurales Las Tazas y Estación Pereira, pertenecientes también a la Institución Educativa Instituto Agrícola Marsella, que para el año 2023 contaban con las mismas características.

3 Ver documento sobre presentación del resultado diagnóstico de las sedes rurales analizadas a través del siguiente enlace: <https://docs.google.com/presentation/d/1XUbrK71SNdffaES198SKIAPgeyJbPOd5/edit?usp=sharing&ouid=117006898388652451404&rtfpof=true&sd=true>

Dicho diagnóstico arrojó una problemática marcada en la poca comprensión lectora, quedando las tres sedes educativas **en un nivel de insuficiencia con un porcentaje del 75%** de los estudiantes, y **en un nivel mínimo el 25% restante de los estudiantes**, mostrando dificultades principalmente para la comprensión de textos instructivos y textos científicos, propios de cada área (textos que predominan en las guías de aprendizaje).³

Es importante agregar que, estos grupos desarrollaron su grado primero en casa durante la pandemia, con el agravante que las familias, por lo general, no poseían un amplio nivel académico e incluso algunos de ellos eran iletrados, lo cual dificultó su proceso de enseñanza aprendizaje; igualmente, algunos desarrollaron para el año 2020 y 2021 su proceso durante la alternancia educativa, limitando el óptimo aprendizaje entre los estudiantes.

También se hace necesario mencionar que los niños tenían poco acompañamiento en su proceso de enseñanza aprendizaje por múltiples factores como la pobreza, la falta de tiempo de sus acudientes, falta de saberes y conocimientos por parte de los acompañantes y de los estudiantes involucrados, pocas competencias y en ocasiones falta de interés y compromiso con sus hijos; esto, reflejado tanto en la observación continua de los docentes y constatado en una encuesta de acompañamiento realizada a los padres de familia (ver anexo A⁴), lo que afectó directamente los procesos de enseñanza aprendizaje llevados dentro y fuera del aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, el equipo coincidió en que, diseñar de forma significativa una segunda *cartilla guía de aprendizaje en comprensión lectora*⁵ para el grado 3°, basada en el modelo educativo Escuela Nueva, podría favorecer en gran medida la comprensión lectora; además, la implementación de dicha cartilla en el grado 3°



Foto 06 trabajo en equipo
Fuente: producción propia

4 Ver anexo A sobre análisis de la encuesta a padres de familia a través del siguiente enlace: <https://docs.google.com/document/d/1ki9l1onR-Esbni05fQHczM2uVaFhC8S/edit?usp=sharing&ouid=117006898388652451404&rtfpof=true&sd=true>

5 El lector puede acceder a la propuesta de cartilla 2 a través del siguiente vínculo: https://drive.google.com/file/d/1r7s6y7lzJC5ZLzJqLqJXzIVUNoEpsWu/view?usp=drive_link

de básica primaria permitiría continuar fortaleciendo el nivel de competencia en la comprensión lectora. En tal sentido, el equipo determinó pertinente evaluar el impacto logrado en la comprensión lectora con la implementación de la segunda cartilla guía de aprendizaje en el grado 3° de la Institución Educativa Instituto Agrícola Marsella.

A continuación, encontramos el trabajo en equipo y colaborativo que se propuso en cada una de las actividades propuestas en la guía de aprendizaje.

Partiendo de la información anterior es pertinente afirmar que todas las condiciones estaban dadas para implementar la propuesta basada en el Modelo Educativo Escuela Nueva, desde la implementación de una segunda Guía de Aprendizaje Significativa, es decir, la problemática existía, el grupo estaba adaptado al modelo, la solución planteada era acorde al modelo, a las necesidades del grupo observado y a los requerimientos propios de la región.

Se consideró que esta implementación era oportuna por estar contextualizada y pensada en un diagnóstico real, desde donde se pretendía fortalecer una debilidad encontrada, pero aterrizada en los estudiantes y en su contexto tanto educativo como social y familiar⁶.

A continuación, el lector encontrará los objetivos que se propusieron en este ejercicio investigativo.

OBJETIVO GENERAL

Diseñar e implementar una guía de aprendizaje en comprensión lectora basada en el modelo educativo escuela nueva para mejorar significativamente los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de 3° grado de básica primaria en el Instituto Agrícola Marsella.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diseñar la segunda cartilla guía de aprendizaje en comprensión lectora para el grado 3° basada en el modelo educativo Escuela Nueva.
- Implementar en el grado 3° de básica primaria la segunda cartilla guía de aprendizaje en comprensión lectora diseñada bajo el modelo educativo Escuela Nueva para continuar fortaleciendo el nivel de competencia en la comprensión lectora.
- Evaluar el impacto logrado en la comprensión lectora con la implementación de la segunda cartilla guía de aprendizaje en el grado 3° de la institución educativa Instituto Agrícola Marsella.
- Elaborar un manual orientador para maestros que contribuya a la asertiva aplicación de las guías de aprendizaje en comprensión lectora compartidas.

⁶ El lector igualmente podrá acceder a las orientaciones pedagógicas para docentes sobre cómo implementar la cartilla con los estudiantes de 3o a través del siguiente vínculo: https://drive.google.com/file/d/1U_4GP-Bm9o0BISJRIC5tuHANf4S-4GY/view?usp=drive_link

Estos objetivos cobran mayor relevancia si el lector reconoce la importancia del modelo educativo Escuela Nueva en Colombia; por ello, es pertinente reseñar y ahondar sobre esta metodología en Colombia.

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2021):

El *Modelo educativo Escuela Nueva* permite ofrecer primaria completa en escuelas multigrado con uno o dos maestros, integra de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración donde se promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela - comunidad. Dispone de un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de vida de la niñez campesina y los proyectos pedagógicos productivos, la cual permite que los alumnos avancen de un grado o nivel a otro y desarrollen a plenitud unidades académicas a su propio ritmo. (p. 5)

Es decir que, este modelo descrito por el Ministerio de Educación Nacional favorece principalmente a las zonas rurales, tanto en sus condiciones generales como en sus necesidades; de ahí que, es un modelo aterrizado al contexto y a la población. Sin embargo, es importante darle una mirada histórica al modelo educativo Escuela Nueva para entender sus bases teóricas y su objetivo inicial, por ello al hacer referencia a este modelo es pertinente asociarlo con un movimiento, cuyos inicios se gestaron en la última década del siglo XIX en Europa; como un cambio relevante frente a la forma tradicional de educar.

De acuerdo con Gadotti (2022) “emerge como una postura oponente a procesos memorísticos formales, con toques autoritarios y disciplinares” (p.5); además Palacios (1978) indica relativo al modelo que “este aire incitó a promover los intereses espontáneos de los educandos, el desarrollo de la autonomía y la creatividad, así como su libre impulso por aprender” (p.3). Su término se orientó a facilitar el trabajo en diferentes instituciones educativas, que requerían de la presencia de un educador para acompañar el proceso formativo con menores de diferentes etapas en su aprendizaje.

Definitivamente desde sus bases, como se expuso anteriormente, el modelo aparte de querer un cambio educativo y proponer un proceso más activo, menos memorístico y más experiencial pone su mirada en la educación rural y la demanda educativa en cobertura que allí se presenta; de igual forma, se puede observar cómo el mismo Palacios (1978) amplía el concepto cuando afirma:

El modelo educativo permite ofrecer la primaria completa en escuelas multigrado, con uno o dos maestros; integra de manera sistémica estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración donde se promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela - comunidad. Dispone de un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de vida de la niñez campesina y los proyectos pedagógicos productivos, la cual permite que los alumnos avancen de un grado o nivel a otro y desarrollen a plenitud unidades académicas a su propio ritmo. (p.3).

Lo anterior permite colegir que, el modelo educativo Escuela Nueva, favorece las condiciones educativas presentes en el campo, con condiciones geográficas, sociales,



Foto 07 *aprendizaje colaborativ*
Fuente: producción propia

económicas y culturales diversas; este modelo permite igualmente brindar una oferta educativa aterrizada a la realidad. Con él, además, se proponen elementos importantes que definitivamente favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje entre pares académicos, como son el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo centrado en la interacción en el aula con material concreto.

A continuación, se puede ver la interacción en el aula con el material de apoyo generando interacción y colaboración en equipo para fortalecer aprendizajes.

En este punto, es pertinente citar a Filho (1964), el cual ahonda sobre el tema y define al modelo educativo *Escuela Nueva* como:

(...) Un conjunto de fundamentos y principios que promueven una nueva mirada al proceso educativo, al margen de los métodos tradicionales de enseñanza, que *articula en su fundamento las necesidades, gustos e intereses de la infancia, cuya finalidad se orienta a responder a las demandas formativas y cambiantes de la sociedad.* (p. 634)

En este orden de ideas, es necesario precisar que, dentro del modelo educativo Escuela Nueva, es de vital importancia la comprensión lectora como vehículo dinamizador que permite la interacción asertiva entre el estudiante y el material de apoyo; dicho esto se debe tener en cuenta lo que Arana y García (1995) plantean:

La comprensión lectora, suscita diversos conceptos que emergen de manera paulatina, de acuerdo a aspectos históricos y culturales propios de la época, mencionan que dicha concepción, se asocia a la complejidad de una capacidad de superioridad propia del ser humano, en la cual convergen otras habilidades de manera articulada, lo que se relaciona con una acción tanto biológica como social, que permite al lector, encontrar una relación directa con la información que lee. (p.17)

Sin lugar a duda la comprensión lectora es un proceso cognitivo de suma importancia que permite al ser humano interactuar de manera asertiva con los textos, con las personas y con el entorno; no obstante, en Escuela Nueva este proceso permite la interacción de los estudiantes con el material de apoyo y con sus pares académicos.

Asimismo, Gómez (1996) destaca “la lectura como un proceso que faculta la interacción y promoción de un vínculo recíproco entre el contenido del texto y quien lo lee, al darle sentido y significancia, gracias a lo que el autor define como transacción flexible” (p.19), este aporte de Gómez sustenta la importancia de intervenir esta problemática presente en las aulas, más aún, cuando el material de aprendizaje del modelo así lo amerita.

Es pertinente puntualizar en la consideración de la comprensión lectora como un proceso cognitivo de desarrollo paulatino, en la que interviene la construcción elaborada de nuevos significados; este proceso se encuentra influenciado por factores biológicos y contextuales que, con un acompañamiento y orientación adecuada, posibilitan al educando la adquisición de capacidades del pensamiento verbal, al transitar por niveles de abstracción y generalización.- Lo anterior, enmarcado en vertientes de la postura histórico-cultural de Vygotsky, quien define la lectura como “una habilidad que conlleva a la construcción activa de significados y sentidos de acuerdo a lo leído, que trae a colación, múltiples funciones como la memoria, la atención, el razonamiento, análisis sintáctico, entre otras” (p. 24). Como lo sustenta Vygotsky, la comprensión lectora es de suma importancia para la construcción de significados y de aprendizajes, además, es responsabilidad de la escuela generar acciones que potencien el fortalecimiento de ésta; con el único fin de motivar interacciones significativas, que además involucren y motiven otras habilidades necesarias para el aprendizaje como la memoria, la atención y el razonamiento, entre otras.

Además, Gómez (1996) complementa afirmando que:

El comprender lo que se lee, facilita al lector el acceso autónomo, permanente y crítico a diversos contenidos, que abarcan desde medios escritos, hasta los presentes en los recursos digitales, hecho que requiere de elementos y herramientas pertinentes, que coadyuven en su interpretación; allí las instituciones educativas adquieren un rol trascendental, en el cual ejercen la tarea de motivar, provocar y orientar espacios que propendan por el desarrollo de las habilidades lectoras, la interpretación responsable de su contenido y una posible postura crítica frente al mismo. (p. 19)

Lo anterior, sustenta la necesidad de fortalecer la comprensión lectora en el aula para lograr procesos formativos significativos; además, postula que las instituciones educativas y, por ende, los maestros son los llamados a motivar y propiciar los espacios necesarios para el desarrollo de esta competencia.

Es preciso tener en cuenta la importancia de la innovación educativa en los procesos educativos y formativos actuales, los cuales, deben responder a las necesidades o expectativas de los estudiantes, entendiendo que, el innovar, comúnmente se asocia con evolucionar; ello conlleva a comprenderla como una acción de cambio, según lo expuesto por Serdyukov (2017) “se considera un instrumento que propende por la sostenibilidad de la actividad humana; desde una vertiente educativa” (p.8). El autor la

define igualmente como “la incorporación de cambios, maneras diversas de percibir y tratar la realidad presente en las instituciones, encaminada a otorgar la flexibilidad y la atención oportuna, frente a las situaciones problémicas presentes” (p.8).

Lo anterior soporta la necesidad latente de innovar, no solo por enriquecer el proceso educativo, sino también por generar motivación, intercambio de saberes y experiencias entre los estudiantes quienes, sin lugar a duda, son los actores principales del proceso de enseñanza aprendizaje; en últimas son ellos los que tienen que salir beneficiados en las propuestas educativas, de la motivación y la asertividad de nuestras propuestas será el compromiso y la participación dentro de ellas, lo cual, garantizará el éxito o el fracaso de la misma.

Por su parte, Mykhailyshyn, et al. (2018, citado en Rincón-Ussa, et al. 2020), conciben la innovación como:

Aquella actividad que articula su objetivo o propósito a la búsqueda de soluciones que propendan por el desarrollo de las entidades educativas. Por ende, es posible afirmar que innovar, desde una perspectiva pedagógica y formativa, alude a la manera como es factible afrontar las dificultades y requerimientos, en aras de contribuir a mejorar y satisfacer a la comunidad educativa, al articular acciones conjuntas entre los actores de ésta y las políticas educativas. (p. 8)

Dicha mención convoca a los docentes a innovar desde el aula de clase, a transformar nuestro quehacer pedagógico en aras de fortalecer las debilidades y suplir las necesidades en torno a la comunidad educativa; además, a comprender cómo la innovación incita a la formación de ciudadanos que contribuyan a un bienestar social y económico de su nación. Al respecto el informe dado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), citado en Serdyukov (2017) manifiesta la urgencia de:

Promover la equidad y la calidad en la educación, además requiere de cambios trascendentales que permitan esclarecer una marcada diferencia entre ésta y la innovación en educación, que propenda por la articulación de esfuerzos desde posturas científicas y tecnológicas; adecuación de infraestructuras y de interesantes giros sociales, políticos, económicos y administrativos que conlleven a la innovación educativa, encaminada a la puesta en práctica de escenarios novedosos y originales, que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la generación de interacciones significativas y participativas entre el conocimiento, docentes y estudiantes, a través de recursos y de herramientas que pueden implementarse, gracias a la incorporación de las TIC. (p.1)

Esta concepción de innovación educativa converge en nuevas formas de concebir la educación, de unificar esfuerzos por dinamizar las acciones pedagógicas y formativas, gracias a la incorporación de técnicas, a las estrategias y métodos de enseñanza que, de acuerdo con Serdyukov (2017):

Facilita la organización y administración de los sistemas educativos, hecho que alude a cambios, inclusive en la apropiación y desarrollo de competencias STEM, e-learning y métodos que otorgan suma relevancia a las tecnologías en la

enseñanza. Lo anterior, atiende a la práctica de lo teórico, la resignificación del currículo y el fomento de una cultura educativa que se encuentre lista para caminar hacia estos cambios. (p. 8)

Para sintetizar y teniendo en cuenta todo lo anterior es factible afirmar que el modelo educativo Escuela Nueva es un modelo significativo, transformador; manteniéndose a la vanguardia de la innovación educativa y que promueve procesos formativos significativos donde centran su atención en el estudiante, en su realidad, en sus intereses y necesidades; promueve el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, teniendo en cuenta el medio, la experiencia y la manipulación como elementos claves de interacción.

Desde la perspectiva de este proyecto, enfocado en analizar la dificultad de la comprensión lectora de los estudiantes en la metodología de la Escuela Nueva, es pertinente definir conceptos fundamentales como: comprensión lectora, Escuela Nueva y educación rural; entendiendo que el proyecto fue implementado en el Instituto Agrícola Marsella en una sede rural, por lo que tiene relación directa con estos conceptos:

Al referirse a aspectos puntuales, asociados a la comprensión lectora, es preciso mencionar que, la comprensión lectora consiste en “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p.14). De acuerdo con este concepto, se puede decir que, cuando el estudiante consigue interpretar y analizar información, se siente más seguro para resolver problemas en su cotidianidad, dando paso así a un mejor desempeño a nivel académico. Se podría pensar que, la capacidad de comprender fomenta la curiosidad en los estudiantes, lo que es relevante para fomentar una educación innovadora. Así, la comprensión lectora es el eje primordial para todo el desarrollo de las demás áreas de enseñanza.

Otro concepto a referir es el de la educación rural, escenario de la metodología Escuela Nueva, cuyo significado no ha habido consenso en la actualidad, porque tampoco existe consenso acerca del significado de la palabra rural; sin embargo, en palabras de Forero (2013) se afirma que “se hace referencia a la escuela rural como aquella cuya ubicación está en espacios diferentes a los urbanos” (p.79). Históricamente la escuela rural ha estado marginada frente a la educación en la zona urbana, ya que en la ruralidad se presentan múltiples situaciones precarias, relacionadas a las condiciones de la infraestructura y los altos índices de pobreza, conllevando a problemas como desnutrición, trabajo infantil, deserción e inasistencias a clase. Teniendo en cuenta también que, la educación rural se encontraba antes como Escuela Unitaria, en donde, al tener tan pocos estudiantes se daba la Educación Rural Integral, se enseñaba para todos los mismos temas y contenidos.

En cuanto al tercer concepto referenciado en esta propuesta es el relacionado con la Escuela Nueva, que en palabras de Vicky Colbert (1999):

Como un sistema de educación primaria iniciado en Colombia, que integra

estrategias curriculares, administrativas, comunitarias y de capacitación para los docentes. El programa fue diseñado en 1976 con el fin de proveer una educación primaria completa y de mejorar la efectividad de las escuelas rurales de la nación, especialmente las multigrado. (p. 11)

Esta metodología ha permitido mantener la cobertura en las zonas rurales, ya que el número de estudiantes de cada grado es variable y con las metodologías de enseñanza convencional o unitaria no se permitían diferenciar los múltiples niveles de aprendizaje y las necesidades de cada estudiante.

Con otras consultas realizadas, en aras de identificar más autores cuyas investigaciones abarcaron otros conceptos asociados a la comprensión lectora, a continuación, se tienen algunos aportes como el de Llorens (2015) quien considera que:

La lectura, y más en concreto la comprensión lectora, es considerada una de las capacidades básicas que debe dominar toda persona para su desarrollo personal y profesional, de forma que es imprescindible su adquisición y dominio en la etapa de Educación primaria, para la formación integral de los alumnos. (p. 7)

A lo que hace referencia el autor anterior se puede inferir que, en el modelo Escuela Nueva se tiene como objetivo enriquecer y fortalecer la capacidad de tener una buena comprensión lectora, derivando en otras habilidades como son la parte matemática y la crítica; estas son relevantes para una buena práctica educativa e inclusiva para todos.

Por su parte, S. González (1998) refiere que “la comprensión de texto es relativa a cada lector, porque cada persona posee diferentes experiencias de la vida y otorga a lo leído distintos significados” (p.12). Lo que expresa la subjetividad con particular toque, en cuanto a la forma como cada ser humano entiende, asume, vive e infiere los contenidos asociados con los textos que lee. Por ende, la metodología de Escuela Nueva debe ser contextualizada al entorno del estudiante; de esta forma se puede captar el interés y el buen desempeño de los mismos.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos también plantear la teoría de Lev Vigotsky, citado por Onrubia (1996) que aporta el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el cual define como:

La distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de otra persona más competente en esa tarea, por lo tanto, sería en la ZDP donde se producirían instancias en las cuales el educando alcanza nuevas maneras de entender, de procesar, de ordenar, de organizar la información a partir de la ayuda y los recursos ofrecidos por otros y así desencadenar el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas mentales. (p. 9)

Frente a la zona de desarrollo próximo (ZDP) que plantea Vigotsky se puede ver



Foto 08 trabajo con pares académicos
Fuente: producción propia

la relación que hay entre esta teoría y el desempeño de los estudiantes en el modelo Escuela Nueva al momento de trabajar con las cartillas, en donde el estudiante puede hacer por sí mismo, aunado a lo que puede hacer incluso con ayuda de otros. En la comprensión lectora, se podría decir que, los estudiantes pueden beneficiarse del apoyo de un maestro o compañero, para comprender los textos.

En la siguiente imagen podemos observar el apoyo entre pares académicos para fortalecer o adquirir nuevos aprendizajes como lo propone el modelo educativo Escuela Nueva.

En contraste con lo citado anteriormente se puede afirmar lo siguiente: es la capacitación de los docentes en las estrategias que facilitan el entendimiento de los textos, pero también se debe tener en cuenta que las guías están diseñadas para que los estudiantes las puedan comprender; sin embargo, debido a la falta de comprensión lectora no lo hacen y esto dificulta los tiempos de trabajo en clase y retrasa los procesos de aprendizaje.

Según Mogollón, Solano y Flórez (2011) “los docentes son indispensables en los cambios educativos, especialmente, en la transformación de las prácticas pedagógicas para lograr que los estudiantes desarrollen competencias para la vida” (p.75). Aquí se puede apoyar la tendencia de que el docente es necesario y fundamental en el proceso de transformación en la educación, siendo este quien puede implementar prácticas pedagógicas transformadoras y positivas, con la finalidad de ayudar al estudiante a enfrentarse a nuevos retos. En este orden de ideas, mediante el conocimiento y el uso de diversas teorías, el docente puede contribuir, de manera significativa, a la disminución de estas y así crear un ambiente de aprendizaje adecuado, así no solo el estudiante aprende, sino también el docente a partir de la experiencia y de los retos que exige la profesión desde la experiencia en la Escuela Nueva.

Para sintetizar, es pertinente reflexionar en torno a la afirmación de Colbert (2009) acerca de la Escuela Nueva, cuando menciona que:

Esta propuesta conceptual y metodológica es un nuevo paradigma del aprendizaje y un enfoque de una escuela abierta que se requiere con el fin de mejorar la eficiencia y la calidad de las escuelas situadas en zonas de escasos recursos. (p. 8)

En la anterior cita se puede inferir como con el modelo Escuela Nueva se genera inclusión, participación de los estudiantes e importancia del aprendizaje en la vida cotidiana. También se da la búsqueda de metodologías adaptadas a las necesidades e intereses de los estudiantes, fomentando su autonomía y motivación; de otro lado, se fomenta el trabajo en equipo, entre pares e involucra la comunidad en general, dando paso al sentido de pertenencia por la institución.

Finalmente, es importante recalcar que esta investigación surge de un problema emergente postpandemia. Tras el retorno a la presencialidad se evidenciaron dificultades en la comprensión lectora por parte de los estudiantes⁷, siendo esto una gran problemática en el modelo educativo Escuela Nueva; este modelo se basa en aulas multigrado que funcionan con material de apoyo para cada grupo de trabajo. Por ello, los niños deben fortalecer la capacidad de comprensión lectora, lo que les permitirá avanzar significativamente en su proceso de aprendizaje.

La investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo, orientado a analizar y entender un fenómeno o una situación problema, intervenir en él y, posteriormente, describir los alcances alcanzados con dicha intervención. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), es un proceso que requiere de la recolección de datos sin medición numérica y estudia la realidad en su contexto natural y, tal como sucede, se interpretan los fenómenos de acuerdo con los objetos implicados.

El diseño metodológico planteado fue desde la Investigación Acción Participación (IAP), la cual, según Colmenares (2012), constituye una opción metodológica que permite la expansión del conocimiento y genera respuestas concretas a problemáticas planteadas por los investigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación. Esta metodología permitió promover acciones que ayudaron a mejorar la situación problema encontrada en el grado 3° de la Institución Educativa Agrícola Marsella, pertenecientes al modelo educativo Escuela Nueva.

En primera instancia, se realizó un diagnóstico con los estudiantes del grado o nivel de dificultad, en este caso los niños del grado 3° relacionados en la comprensión lectora. El proceso se realizó mediante la ejecución de un instrumento diagnóstico elaborado siguiendo parámetros establecidos dentro del marco legal en Colombia.

Después de avanzar en el diagnóstico, se diseñó, principalmente, la primera cartilla guía de aprendizaje con actividades diversas para fortalecer la comprensión lectora, específicamente la habilidad para comprender desde el fundamento básico de la literalidad. Posteriormente, se implementó la guía de aprendizaje en el grupo focalizado

7 Ver enlace al documento maestro relacionado con el diagnóstico https://drive.google.com/file/d/19w4MCiXQyodmX41svezSf7oLZi7gcjz/view?usp=drive_link

con el fin de intervenir la problemática, aportando herramientas didácticas para trabajar en el aula y así minimizar o aportar significativamente a la solución de dicha dificultad, sin decir que esta sería solucionada en su totalidad.

Por último, a partir de la intervención, se evaluaron los alcances logrados; aplicando, nuevamente, el instrumento diagnóstico del inicio de la investigación para generar y proponer el alcance de los nuevos objetivos propuestos para la segunda cartilla. En este punto surgieron nuevos aspectos que, muy posiblemente, obstaculizan la comprensión lectora en el aula, como lo fueron: el escaso vocabulario, la falta de fluidez verbal y la falta de ortografía adecuada en los textos generados por el grupo a impactar; por ello, la tarea se enfocó en un segundo momento dirigido a diseñar y aplicar la segunda cartilla guía en comprensión lectora con actividades lúdicas, dinámicas e innovadoras, las cuales, motivaran y llamaran la atención de los niños, pero, que, esencialmente, respondieran a la problemática encontrada con el fin de avanzar en la solución. Lo anterior encaminó al equipo a elaborar encuestas para docentes que ya conocían la primera cartilla, con el fin de recoger sugerencias y propuestas para lograr ser asertivos en la nueva cartilla⁸.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es importante tener en cuenta los resultados obtenidos alrededor de esta problemática. Peña y Sibeye (2019) afirman que se ha demostrado lo siguiente:

Los estudiantes disfrutaban leer en silencio, escuchar al maestro, leer en parejas, se observa una rutina monótona de lectura en clase, por ello, no disfrutaban de otras técnicas de lectura en las que se posibilita la inferencia, demostrando los alumnos debilidad en esta competencia. (p. 47)



Foto 09 microcentros (red de apoyo académico)
Fuente: producción propia

8 Ver enlace a los resultados del análisis de las encuestas a docentes: <https://docs.google.com/document/d/1G9iXhrPzqqsvOUi7EsnPgtJy7CIBWwTe/edit?usp=sharing&oid=117006898388652451404&rtpof=true&sd=true>

Lo anterior, lleva a replantear el quehacer del maestro en el aula, ya que se evidencia como el problema no es el hábito de la lectura, sino más bien cómo se aborda en el aula de clases, qué propuestas motivadoras se presentan a los estudiantes, con la finalidad de enriquecer los procesos de lectura y escritura en el aula.

A continuación, podemos observar los encuentros mensuales a manera de Microcentros Educativos con compañeros docentes para generar estrategias motivadoras, sugerencias y aportes para el diseño de la segunda cartilla.

En este orden de ideas, Peña y Sibeye (2019, p. 44), refieren la necesidad de reconocer que a los alumnos les falta disfrutar de todas las modalidades de lectura, puesto que, las clases son monótonas, los estudiantes no reconocen el propósito de cada estrategia didáctica antes de leer un texto, es decir, solo practican la lectura para identificar o recuperar información literal, nunca inferencial; por lo tanto, al docente le falta orientar el análisis y la reflexión crítica, teniendo en cuenta que a mayor orientación del maestro durante el proceso lector mayor será el resultado de comprensión de un texto, pero, para eso, deben tener docentes preparados con un conocimiento amplio de las estrategias que facilitan el entendimiento de los textos.

En este sentido, es necesario reconocer, como se expresó anteriormente, que los problemas de lectura y escritura subyacen no sólo en los estudiantes, sino también en los maestros y en la forma en cómo orientan esta habilidad en el aula con sus estudiantes, por lo tanto, es importante resignificar el porqué y el cómo desarrollamos estos procesos en el aula; de esta forma, es perentorio centrar al lector en el objetivo de esta, de una forma real y significativa.

Para este contexto rural de aplicación de aulas multigrados, Barreto, Leguizamón y Torres (2018, p.19) indican que, en los procesos de comprensión lectora en el modelo educativo Escuela Nueva, se pretende que los docentes puedan realizar una reflexión en los procesos y prácticas pedagógicas utilizadas a diario, promoviendo en los estudiantes el gusto por la lectura; además, analizar si son las más adecuadas y si se observan cambios de actitud de acuerdo con las estrategias pedagógicas usadas, de esta manera, se busca formar lectores competentes con base en la lectura crítica, así como una acción didáctica indispensable en todas las áreas del conocimiento.

Es importante fortalecer la habilidad investigativa del docente, dado que, por medio de esta se puede dar cuenta de las debilidades por parte de los estudiantes en determinados aspectos; mediante el conocimiento y el uso de diversas teorías, el maestro puede contribuir, de manera significativa, a la disminución de estas y así crear un ambiente de aprendizaje adecuado. En este panorama, no solo el estudiante aprende, sino también el docente a partir de la experiencia y los retos que exige la profesión desde la experiencia en la Escuela Nueva.

Lo anterior, supone una principal atención de los maestros que trabajan el modelo educativo Escuela Nueva, puesto que los procesos de lectura y de comprensión lectora son de vital importancia para el desarrollo exitoso del programa en cada una de las áreas.

En todos los casos, es imperativo decir que la comprensión lectora es fundamental para

el desarrollo y crecimiento académico de los estudiantes, especialmente en primaria, puesto que la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector entiende y elabora un significado al interactuar con el texto; dicha comprensión se deriva de sus experiencias acumuladas. También es pertinente afirmar que el proceso de la lectura facilita la exploración, la comprensión del texto seleccionado, el lenguaje oral y el vocabulario; además, promueve actitudes que influyen en el estado físico y afectivo, siendo un proceso dinámico que aporta en la interacción con el entorno (Santa Floriza, Contreras Morales, 2021, p. 65).

Una vez más, se reafirma la importancia de potenciar la comprensión lectora en el aula de clases, no sólo en Escuela Nueva sino en todos los modelos y metodologías de aprendizaje que existan o sean posibles implementar en un aula de clases; solo así se garantizará que los estudiantes tengan una interacción significativa en el aula con el aprendizaje y el análisis que le otorgue a los conocimientos adquiridos.

Para finalizar, es pertinente reflexionar lo que plantean Torres y Dávila (2019, p. 22) sobre estudios donde se manifiesta que, en el modelo educativo Escuela Nueva, la lectura está presente en todo momento en el aula, pese a esto no es valorada y se hacen actividades de lectura mecánicas, monótonas y poco creativas, haciendo de la lectura un ejercicio sin ningún significado; además, no se tienen en cuenta habilidades como la fluidez o la entonación que al ser trabajadas de manera adecuada conllevan a potenciar la comprensión lectora y a la apropiación del conocimiento. El maestro, en la dinámica del aula dentro del modelo Escuela Nueva, enseña la lectura de forma explícita, dejando de lado la reflexión y la crítica; esto se debe a la utilización de prácticas artificiales y rutinarias dadas por la didáctica propuesta desde el modelo que, escasamente, llega a la decodificación mecánica de una serie de signos lingüísticos.

El postulado anterior resuena en esta investigación, puesto que, en un primer momento de la intervención se develaron otras problemáticas —como lo mencionamos en otro apartado de este documento— que afectan directamente la comprensión lectora en el aula; por ello, en una segunda intervención fueron trabajados estos aspectos, teniendo en cuenta los comentarios, las sugerencias y las propuestas recopiladas de los hallazgos en el aula de clase en la primera intervención e igualmente de nuestros compañeros docentes⁹.

En síntesis, la estrategia fue exitosa en el aula: los estudiantes y padres de familia participaron activamente de ella, fue motivadora y también los compañeros docentes recibieron el material con mucho agrado y proporcionaron tanto sus aportes como sugerencias para la elaboración del material para la segunda intervención. También es importante mencionar que nuestra propuesta de investigación fue aceptada como experiencia significativa en el marco del plan lector, de la Secretaría de Educación del Departamento de Risaralda, reconociendo el valor académico que tiene este material para el modelo educativo Escuela Nueva y sus aulas multigrado; hoy estamos a la espera del equipo evaluador en nuestra sede educativa para registrar el estado y avance de la estrategia.

⁹ El lector podrá ver las sugerencias que hicieron los docentes y padres de familia en la encuesta respondida por ellos en el informe final presentado: https://drive.google.com/file/d/19w4MCiXQyodmX41svezSf7oLZi7gcjz/view?usp=drive_link

A continuación, podemos observar el apoyo y la participación activa tanto de estudiantes como padres de familia, los cuales se mostraron muy complacidos con el proceso.



Foto 10 interacción de padres de familia con la guía
Fuente: producción propia



Foto 11 socialización padres de familia
Fuente: producción propia

En esta última sección, el lector podrá encontrar algunas conclusiones que se generaron a partir de los objetivos propuestos y se brindan algunas recomendaciones para tener en cuenta en intervenciones futuras.

CONCLUSIONES

Se diseñó una guía de aprendizaje en comprensión lectora (segunda cartilla) basada en el modelo educativo Escuela Nueva¹⁰, teniendo como referencia los nuevos hallazgos encontrados luego de la implementación de la primera cartilla, enmarcados principalmente en la actitud verbal, el vocabulario y la ortografía. Cabe mencionar que fueron de gran importancia las sugerencias y aportes de los compañeros docentes para el diseño de la segunda cartilla, después haber implementado la primera cartilla en sus aulas de Escuela Nueva. Es necesario recalcar que la implementación de esta segunda es indispensable para continuar fortaleciendo la comprensión lectora y avanzar de manera significativa en la problemática.

Se implementó la guía de aprendizaje (segunda cartilla) en el grado tercero de básica primaria perteneciente al modelo educativo Escuela Nueva, para fortalecer el nivel de competencia en comprensión lectora, reconociendo según (Santa Floriza, Contreras Morales, 2021), quienes argumentan que el proceso de la lectura facilita la exploración, la comprensión del texto seleccionado, el lenguaje oral y el vocabulario; habilidades que son de vital importancia en las aulas multigrado, facilitando la interacción con el entorno, con sus pares académicos y con el material de apoyo.

Se diseñó y aplicó una encuesta de satisfacción a estudiantes y padres de familia con el fin de evaluar el impacto logrado en cada uno de ellos con la aplicación de la segunda cartilla guía de aprendizaje en comprensión lectora, logrando develar que hubo un alto compromiso de todos los actores académicos e igualmente motivación entusiasmo y dinamismo en la participación. Los estudiantes disfrutaron de un material de apoyo familiarizado con su modelo, pero con actividades dinámicas, lúdicas y contextualizadas que les permitieron fortalecer su debilidad; así mismo, los padres de familia apoyaron nuestra propuesta mostrando su compromiso y participación con las actividades propuestas en las guías D para el trabajo en casa con la familia.

Se elaboró un manual de implementación para maestros¹¹ con el fin de orientarlos en el momento de la implementación en el aula con sus estudiantes, asegurando así la asertiva y correcta aplicación de las guías de aprendizaje primera y segunda cartilla en comprensión lectora, este manual les brindara a los docentes conceptos claves sobre Escuela Nueva, mallas curriculares que organizan teóricamente los contenidos y disposiciones generales para su implementación en el aula.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda continuar con la intervención a la problemática de comprensión lectora con la aplicación de una tercera cartilla, como lo propone el modelo educativo Escuela Nueva, con el fin de que se fortalezca el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad educativa que cubre a la población rural del país.

¹⁰ El lector podrá encontrar el material a través del siguiente enlace: https://drive.google.com/file/d/1r7s6y7zJC5ZLZJqLtqJXzIVUNoEpsWu/view?usp=drive_link

¹¹ El lector encontrará a través del siguiente enlace las instrucciones que cada docente interesado puede usar con el Manual de Orientación para Maestros: https://drive.google.com/file/d/1U_4GP-Bm9o0BISJRICS5tuHANf4S-4GY/view?usp=drive_link

- Se recomienda igualmente continuar con la tarea de socialización para lograr que este maravilloso material llegue si es posible a los territorios donde se trabaje el modelo educativo escuela nueva.
- Teniendo en cuenta que este proyecto fue acogido por la Secretaría de Educación Departamental de Risaralda como experiencia significativa se recomienda culminar con este proceso aprovechando al máximo los alcances y las sugerencias que se puedan tener por parte del equipo evaluador y del ente gubernamental.

REFERENCIAS

Barreto, M. Leguizamón, M. Torres, J. (2018). *La comprensión lectora a través de las guías de aprendizaje en la escuela nueva*. Colombia: Editorial. UPTC Departamento de innovación Académico, Educación y Ciencia. Tomado de la URL: <https://doi.org/10.19053/01207105.7774>.

Bernal, M. (2017). *¿Qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva*. Colombia: <http://www.scielo.org.co/pdf/ridi/v7n2/2389-9417-ridi-7-02-255.pdf>

Colbert, V. (1999). *Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre*. El caso de la Escuela Nueva: Colombia. Editorial OEA.. p119

Contreras, S. (2021). *La comprensión lectora para el éxito escolar*. Perú: Correspondencia scontreras09@ucvvirtual.edu.pe.

Cortes, O. Oviedo, C. Zabala, S. (2018). *La importancia de la comprensión lectora en el proceso del aprendizaje en los estudiantes del grado primero de la sede Cora Grimaldo del municipio de Purificación: Colombia*. Editorial. Universidad del Tolima instituto de educación a distancia - idead licenciatura en pedagogía infantil Purificación-Tolima. p.35. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/e431d404-5dbc-4697-8225d76bba3fe4df/content>

Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapel

DANE. *informe*. (2019). <https://www.dane.gov.co/>

Klimenko, O. García, V. Correa, L. (2019). *Aproximación neuro psicopedagógica al concepto de comprensión lectora*. Colombia: Editorial. Revista Psicoespacios. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/1298>

Llorens., R (2015). *El Fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora a través de la lectura de imágenes*. Colombia: Editorial. Universidad de la Rioja. p.93. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:95ca2b6b-c9b1-4afb-8acd-07e9496f8d03>

MEN (2021). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82780.html>

Palacios, M. Toribio, A. Deroncele, A. (2021). *Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura*. Cuba: Editorial. Revista Universidad y Sociedad. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S22186202021000500134&script=sci_arttext

Peña, S (2019). *El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria*. Colombia. Editorial: PANORAMA, vol. 13, núm. 24, 2019

Ruiz, Y. Amaya, R. Alzate, K. (2023). *La comprensión lectora: vehículo dinamizador de los procesos formativos en el modelo educativo Escuela Nueva*. Colombia: Editorial: Universidad Católica de Pereira. conoce mi municipio Marsella Risaralda <https://www.datos.gov.co/stories/s/Marsella-Risaralda-ven-a-conocerlo-/9cuu-8snx/>

Serdyukov, P. (2017). *Innovación en educación: ¿qué funciona, qué no funciona y qué hacer al respecto?*. California: Editorial. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 10, 4-33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>

Torres, G. Davila, D. (2019). *Estrategias didácticas para fortalecer fluidez y comprensión lectora en la educación rural*. Colombia Editorial: Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrostros/article/view/9182>.

Vasques, A. (2022). *Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto*. México: Editorial. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2607>.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER INTERCULTURALIDAD DESDE EL AULA VIVA

Autora 1 *Rosa Angélica Moncada Henao¹
Universidad Católica de Pereira

Resumen

El presente proyecto de intervención propone una estrategia didáctica innovadora basada en las 5C, correspondientes a: comprender, cocrear, conectar, conocer y comunicar, buscando fomentar la interculturalidad entre los jóvenes del sector rural, utilizando el Aula Viva como espacio de aprendizaje significativo y contextualizado. A partir del trabajo con plantas aromáticas, los estudiantes integraron saberes locales y conocimientos científicos, donde tuvieron la oportunidad de crear, como producto final, un podcast en el que las plantas cobran voz. Esta propuesta de intervención se llevó a cabo bajo una metodología cualitativa, los datos se recolectaron a partir de diarios de campo del docente, bitácoras de estudiantes, grupos focales y encuestas. Por medio de la pregunta: ¿cómo influye la implementación de la estrategia didáctica de las 5C, a través del Aula Viva, en la promoción de la interculturalidad entre jóvenes del sector rural?, se logró identificar el contexto cultural y educativo de los jóvenes del sector rural, estableciendo cuáles son los elementos que favorecen o dificultan el fomento de la interculturalidad, así como implementar actividades en el Aula Viva basadas en las fases de comprender, cocrear, conectar, conocer y comunicar, de manera que se integrara la interculturalidad en los procesos de aprendizaje; por último, fue posible determinar cómo la aplicación de la estrategia didáctica de las 5C, a través del Aula Viva, influyó en el fomento de la interculturalidad entre estudiantes del sector rural.

¹ Licenciada en Lengua Inglesa, Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Magíster en Innovación Educativa, Universidad Católica de Pereira. Email: rosa.moncada@ucp.edu.co.

Palabras Claves:

aula viva, estrategia didáctica, innovación educativa, interculturalidad, ruralidad.

ABSTRACT

This intervention project proposes an innovative teaching strategy based on the 5C of understanding, co-creating, connecting, knowing, and communicating, seeking to promote interculturality among high school students in rural areas, using the Living classroom as a meaningful and contextualized learning space. Through the work with aromatic plants, students integrated ancestral knowledge and scientific knowledge, having the opportunity to create a podcast as a final product where plants have a voice. This intervention proposal was conducted using a qualitative methodology and was based on the completion of a field diary by teachers and students, a focus group, and surveys. Through the question “how does the implementation of the 5C teaching strategy, through the Living Classroom, influence the promotion of interculturality among young people in the rural sector?”, it was possible to identify the cultural and educational context of young people in the rural sector, establishing the elements that foster or limit the promotion of interculturality as well as implementing a teaching strategy in the Living classroom, following the phases of understanding, co-creating, connecting, knowing and communicating, so that interculturality is integrated into the learning processes, finally it was possible to determine how the application of the 5C didactic strategy, through the Living Classroom, influenced the promotion of interculturality among students in the rural sector.

Keywords:

living classroom, teaching strategy, educational innovation, interculturality, rurality.

INTRODUCCIÓN: PRIMER PASO EN LA SENDA

Transformar la educación se ha convertido en una necesidad ineludible de este tiempo, pues de ello depende su capacidad de seguir siendo motor de desarrollo y equidad. Martínez & Rogero (2021), plantean que actualmente los procesos educativos deben acompañarse desde un enfoque emancipador, arraigado al territorio y con una estrecha relación con el entorno sociocultural, promoviendo, además, perspectivas globales y locales; asimismo, afirman que una pedagogía innovadora y comprometida está sustentada en el diálogo horizontal y en la colaboración. Tomando en cuenta lo expuesto, los procesos de innovación en la escuela son fundamentales para mejorar las dinámicas que circundan este campo.

Un caso particular es la movilización de elementos como la interculturalidad en el aula rural, que enfrenta hoy diferentes desafíos. Para Banks (2021), una de las principales problemáticas es la tendencia hacia enfoques asimilacionistas que pretenden homogeneizar a los estudiantes en lugar de valorar sus diferencias. Siguiendo esta misma línea, Tubino (2022) menciona que una educación intercultural sugiere un enfoque dialógico y debe promover la interrelación de una variedad de saberes en el aula, evitando la subordinación entre estos. Frente a esta realidad, es imprescindible explorar e implementar otras formas de enseñanza y aprendizaje, en las cuales se fomenten nuevas prácticas enfocadas a atender la diversidad, promover un aprendizaje

significativo e incentivar la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

La relevancia de este proyecto radica en el fomento de la interculturalidad en la zona rural, a partir de la implementación de una estrategia didáctica innovadora en el Aula Viva, contribuyendo, de esta manera, al desarrollo de nuevas prácticas educativas contextualizadas y en sincronía con las motivaciones e intereses de los estudiantes, quienes finalmente son los principales protagonistas de estos procesos.

Tejiendo caminos hacia la interculturalidad en el Aula Viva

Enfrentarse a los desafíos de este tiempo es un gran reto y aún más cuando de vida rural se trata, frente a una sociedad de consumo y a las crecientes desigualdades sociales, se hace un llamado para subsanar y tomar acción respecto a esta situación. La interculturalidad se presenta como eje fundamental para la formación de ciudadanos críticos y tolerantes, García & Sales (1997) expresan que la educación intercultural busca proporcionar respuestas prácticas referentes a la formación de ciudadanos tolerantes y respetuosos de la diversidad, enmarcado en la igualdad y solidaridad.

Otra consideración significativa que vale la pena mencionar, se relaciona al alcance de las políticas públicas y de planificación en la zona rural, pues los diferentes entes gubernamentales tienden a enfocarse en favorecer en mayor medida las zonas urbanas, segregando las zonas rurales y aumentando significativamente la brecha en términos de salud, educación, economía, cultura, entre otros. Polanco et al. (2021) concluyen lo siguiente: “el sector rural colombiano y sus comunidades han sufrido un abandono histórico por parte del Estado, que ha permitido y, en muchos casos, profundizado las desigualdades existentes entre lo urbano y lo rural” (p. 70). Respecto a lo anterior, esta falta de atención y recursos ha llevado a la marginación de las zonas rurales, limitando su acceso a servicios básicos, educación de calidad, infraestructura adecuada y oportunidades económicas; por ende, es preciso implementar políticas inclusivas y sostenibles que atiendan las necesidades del campo y promuevan un desarrollo equitativo, en capacidad de cerrar la brecha entre lo urbano y lo rural.

Desde el ámbito educativo son múltiples las estrategias que se pueden acoger para trazar nuevos caminos, en los cuales se guíe a los jóvenes en términos de identidad y sensibilidad por el territorio y por los múltiples saberes que se movilizan en las aulas, esto llevado a cabo de forma planificada y organizada, fomentando así un sentido de valor. En esta línea, resulta imprescindible integrar estos saberes en los currículos de las instituciones educativas para aprender y resaltar el valor de los saberes tradicionales, sin desligarse de los conocimientos científicos; como también, implementar prácticas en las instituciones educativas que movilicen tanto el pensamiento crítico como la autorreflexión y, en efecto, hacerle frente a esta situación desde las aulas.

Por lo anterior, es fundamental permitir que diversos saberes converjan armónicamente en las aulas, y para ello es vital repensar las estrategias aplicadas en la escuela, acogiendo diferentes espacios de enseñanza y aprendizaje como elementos de sensibilización y transformación para reivindicar el valor del campo, promoviendo interrelaciones entre los saberes locales y los conocimientos científicos. En este contexto, el Aula Viva se presenta como un elemento clave para sensibilizar y

transformar la percepción de los jóvenes sobre su entorno rural, ofreciendo una alternativa viable en cuanto al éxodo hacia las ciudades y contribuyendo al desarrollo sostenible de sus comunidades.

En este orden de ideas, reposa en la escuela, y en todos los actores que la integran, la responsabilidad de tomar acción como agentes de cambio; al elevar la atención necesaria a dicha situación, es importante emprender una búsqueda para dar una respuesta integral y organizada, con el interés de recobrar esos vínculos relacionales de saberes.

Así es como se gesta la idea de propiciar espacios de aprendizaje en donde se transformen estas percepciones: cultivando, a partir de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, esa especial relación con lo propio, consigo mismo y con los demás, promoviendo así la interculturalidad. De este modo, se apuesta a la implementación y apropiación de estrategias didácticas que fomenten e innoven en otros espacios de aprendizaje, donde diferentes tipos de saberes confluyen en sincronía y, además, donde transversalmente se propicien hábitos de respeto por la cultura propia, la de otros y la naturaleza.

Dado lo anterior, esta propuesta de intervención educativa buscó responder a la pregunta: ¿cómo influye la implementación de la estrategia didáctica de las 5C, a través del Aula Viva, en el fomento de la interculturalidad entre estudiantes del sector rural? Para dar respuesta, se propuso como objetivo principal analizar cómo la implementación de la estrategia didáctica de las 5C, a través del Aula Viva, influye en el fomento de la interculturalidad entre estudiantes del sector rural.

Para lograr este propósito, se establecieron tres objetivos específicos: en primer lugar, identificar el contexto cultural y educativo de los jóvenes del sector rural, estableciendo cuáles son los elementos que favorecen o dificultan el fomento de la interculturalidad; en segundo lugar, implementar actividades en el Aula Viva que integren las fases de comprender, cocrear, conectar, conocer y comunicar, para fomentar la interculturalidad en los procesos de aprendizaje de estudiantes del sector rural; y, finalmente, determinar cómo la aplicación de la estrategia didáctica de las 5C, a través del Aula Viva, influye en el fomento de la interculturalidad entre estudiantes del sector rural a partir de métodos cualitativos y participativos.

Ahora bien, frente a las inquietudes y necesidades emergentes, se realizó una revisión para establecer los fundamentos que sustentan la presente propuesta de intervención. Con respecto al marco de la educación contemporánea, la interculturalidad surge como pilar para el fomento de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y respeten las diferencias; además, el notable crecimiento en temas referentes a la migración de los habitantes de las zonas rurales ha creado un camino que permite establecer profundas discusiones sobre ámbitos sociales, políticos, económicos y, por supuesto, educativos.

Partiendo de esta base, las instituciones deben planificar, transformar, evaluar e innovar en las prácticas de clase implementadas, teniendo presente el fortalecimiento de la identidad y sentido de pertenencia de los estudiantes del sector rural, en las cuales se desarrolla, así como se potencia una conciencia crítica, donde convergen el diálogo y la reflexión. Freire (1985), en su libro *Pedagogía del Oprimido*, resalta la importancia de

una transformación pedagógica que se destaque por ser creadora, crítica y liberadora. El autor hace énfasis en una toma de conciencia que permita ir más allá del miedo a la libertad.

El Aula Viva: resignificando los espacios de aprendizaje

Para iniciar, Delgado (2010) afirma que en un Escenario Vivo de Aprendizaje (EVA) se propician las condiciones perfectas para movilizar un aprendizaje significativo y contextualizado, acogiendo las particularidades del entorno; esta metodología de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por ser un escenario vivo de discusión frente a las dinámicas propias del territorio, en el que se articulan los saberes de todos los participantes, ya que en medio de estos procesos de observación, atención y reflexión aflora una propuesta centrada en subsanar y tomar acciones de cambio en la escuela.

De manera más específica, Quiroga (2020) sostiene que el Aula Viva está concebida como “un espacio en donde los actores son seres vivos como: las plantas, los árboles, los insectos, las aves, los hongos, los paisajes comestibles y toda la diversidad que habita un entorno vivo como la huerta escolar” (p. 33). Este tipo de aula fomenta el disfrute del tiempo y una convivencia armónica, basada en el respeto hacia los demás seres, sin agresiones de ningún tipo; además, favorece un aprendizaje integral a través de la relación directa y la interacción constante con el entorno, allí los estudiantes desarrollan una conciencia ecológica crítica y un sentido de conexión con la naturaleza.

Adicionalmente, este espacio también estimula la creatividad y la reflexión, permitiendo que el conocimiento no solo se adquiera, sino que se vivencie, lo cual refuerza la idea de que la educación debe ser vivencial, colaborativa y en sintonía con el entorno natural. La intervención de un Aula Viva como escenario para movilizar estos procesos de transformación, organización, creación y reaprendizaje, definitivamente conduce a la creación de nuevos escenarios de enseñanza- aprendizaje, en tanto los estudiantes son los verdaderos protagonistas, reivindicando el valor del campo y promoviendo una conexión consciente con la naturaleza.

Interculturalidad en el aula: diálogo y coexistencia cultural

En función de lo anteriormente mencionado, se hace indispensable enfatizar en la creación de espacios vivos de aprendizaje basados en el diálogo consigo mismo y con los demás, los cuales estén siempre sustentados por el respeto, la inclusión y la equidad, permitiendo así el intercambio de saberes, valores, costumbres y perspectivas. Bhaba (1998) se refiere a lo inter como el espacio intermedio o el tercer espacio donde dos o más culturas se encuentran, un espacio de traducción y negociación, donde cada una mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra; por lo tanto, esta definición nos lleva a comprender el concepto de interculturalidad como un proceso dinámico que pretende tejer relaciones de equidad y respeto entre los diferentes actores del proceso.

Conforme a lo expuesto por Murillo et al. (2024), la interculturalidad no trasciende la mera coexistencia cultural, orientándose a la construcción de un espacio donde se identifique y aprecien las diversidades. De esta misma manera, Skliar (2017) revela: el aula intercultural promueve una descolonización del conocimiento, este espacio teje articulación, saber y conocimiento con la alteridad, con el otro, quien finalmente brinda significado.

En este orden de ideas, se resalta un aspecto esencial en la educación intercultural y se trata de la necesidad de cuestionar las jerarquías de conocimiento impuestas, con la finalidad de construir un espacio en el que los saberes de diferentes culturas se valoren por igual. Al promover la descolonización del conocimiento, el aula intercultural desafía la hegemonía de un único saber dominante y fomenta la cocreación de conocimientos en un contexto de diversidad y respeto mutuo. En este sentido, la interacción con la alteridad enriquece las experiencias educativas, permitiendo un aprendizaje más plural, inclusivo y justo, donde el otro no se conciba desde una perspectiva subordinada, sino más bien como un agente activo en la construcción de saberes.

Con relación a lo anterior, Walsh (2010) explica que la interculturalidad se concibe como una herramienta, un proceso y un proyecto que surge desde las personas, especialmente como una demanda desde las posiciones subalternas, en contraposición a la interculturalidad funcional impuesta desde el poder. Esta perspectiva impulsa una transformación en las estructuras, instituciones y relaciones sociales, así como la creación de nuevas y distintas formas de ser, pensar, aprender, conocer, sentir y vivir. Aquí yace la importancia de enfatizar en la interculturalidad como pilar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo esta inseparable de aspectos como la identidad; así mismo, sirve como mediadora para la construcción y desarrollo de un nuevo panorama en los procesos educativos actuales, apuntando a recobrar esos saberes ancestrales, a acoger en igual medida los conocimientos científicos, cultivando una visión equilibrada de respeto y equidad social.

Estrategia didáctica: diseñando experiencias de aprendizaje significativas

Tomando en cuenta la relación e importancia de recrear espacios de aprendizaje vivos e interculturales en búsqueda de fomentar el diálogo y la coexistencia cultural, emerge la necesidad de establecer y emprender una ruta estratégicamente clara en el ámbito educativo, la cual recoja una serie de acciones sustentadas en el respeto mutuo y la equidad social, conllevando, así, a la consecución de competencias, metas y objetivos establecidos.

En esta proyección, Díaz & Hernández (1998) definen el concepto de estrategia didáctica como “los procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos a partir del objetivo y de las estrategias de aprendizaje independiente” (p. 135). Este conjunto de procedimientos, métodos o técnicas implementadas por los docentes, de manera planificada y estratégica, facilitan, a la vez que fortalecen, los procesos de enseñanza-aprendizaje, guiando a los estudiantes y promoviendo la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como la movilización de un aprendizaje significativo y contextualizado.

Siguiendo esta misma línea, Tobón (2010) se refiere al concepto de estrategia didáctica como una serie de acciones planificadas y ejecutadas de manera organizada con el fin de cumplir un objetivo específico. En el ámbito pedagógico esto se traduce en un plan de acción que el docente implementa para facilitar el logro de los aprendizajes, fomentando la participación, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica.

De tal manera, las estrategias didácticas son fundamentales en el proceso educativo, tal como afirman Torres et al. (2021), conocer a profundidad e implementar estrategias de innovación en las escuelas ayudará a visualizar la diversidad y múltiples formas de

aprendizaje de los estudiantes, propiciando una enseñanza cooperativa y fomentando la participación activa de cada uno.

Con relación a lo anterior, Quejada (2022) precisa el funcionamiento de las estrategias didácticas como herramientas que guían tanto al docente como a los estudiantes hacia la consecución de un objetivo específico, facilitando la adquisición de nuevos conocimientos. Es crucial analizar y reflexionar sobre los desafíos presentes en el sistema educativo, especialmente las dificultades en el desarrollo de competencias y habilidades, esto con el fin de proponer una estrategia que mejore las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

Para concluir, Gutiérrez & Álvarez (2023) expresan lo siguiente: “las estrategias tienen un impacto significativo en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes” (p. 767); por consiguiente, al implementar una estrategia didáctica que acoja las características específicas del contexto e integre nuevas herramientas, para el caso la implementación de un Aula Viva, se puede construir desde una interculturalidad crítica, en conexión con el entorno, los saberes ancestrales y las plantas, permitiendo que los educadores aporten al desarrollo de competencias y habilidades críticas en los estudiantes. Este diseño consciente y sistemático favorece un aprendizaje profundo, experiencial y contextualizado, como también fomenta la motivación de los estudiantes, al conectar los conocimientos adquiridos con sus vivencias y realidades cotidianas, trascendiendo los espacios limitados en el aula tradicional y enriqueciendo la vida misma de los estudiantes.

Las 5C: una estrategia didáctica para promover interculturalidad desde el Aula Viva

La propuesta de implementación, aquí desarrollada, dirigida a una estrategia didáctica para promover interculturalidad desde el Aula Viva, se basa en un proceso contextualizado y organizado, el cual recoge principalmente cinco fases claves, denominadas 5C: comprender, cocrear, conectar, conocer y comunicar. Cada uno de estos momentos, identificados por palabras iniciadas con C, cumple una función dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En concordancia con los vectores principales para la educación intercultural propuestos por Riveros & Vega (2018), la estrategia parte del principio de pertinencia, logrando relacionarse con el reconocimiento de la procedencia social y cultural de los participantes. En este sentido, los contenidos a por abordarse deben ser significativos para los estudiantes, tomando como punto de partida sus concepciones sobre el mundo, implicando una mirada pedagógica y respetuosa de la identidad propia y del valor de sus raíces. Este enfoque se articula con la primera fase propuesta, comprender, cuyo propósito es profundizar en el reconocimiento del contexto de los participantes. Para ello, la fase inicial se basó en la lectura del territorio, destacando la importancia de comprender el contexto en términos culturales. Además, se llevaron a cabo procesos de observación, generando discusiones y reflexiones grupales orientada a recopilar tanto las motivaciones personales como comunitarias, analizando las expectativas y necesidades de los estudiantes. El objetivo principal de esta fase se enfoca en la comprensión de la cultura propia; por lo tanto, el análisis llevó a reconocer la pluralidad de la identidad y, con ello, la pertinencia de la estrategia didáctica. Asimismo, fue de vital importancia

analizar las expectativas y necesidades de los estudiantes, tomando como base la comprensión y reconocimiento del contexto para garantizar la relevancia del proyecto.

El segundo vector propuesto por los autores para la implementación de una educación intercultural efectiva se relaciona a la convivencia, considerándose como un elemento fundamental para enriquecer los procesos y el desarrollo de las sociedades, teniendo en cuenta la importancia de la relación y el diálogo con las diferencias. Este elemento se articula de manera significativa con las fases de cocrear y conectar, propuestas en el presente proyecto, en tanto la estrategia se basó en la co-construcción, direccionada en una ruta con un paso a paso en conjunto con el otro, estableciendo, de esta manera, diálogos y negociaciones.

En el momento de cocrear, todos los actores del proceso colaboraron en el tejer de saberes: aquí se crearon redes de conocimiento para fortalecer la relación entre el proyecto y las personas que lo movilizan, permitiendo que los saberes locales y conocimientos académicos se entrelazaran de manera significativa. Respecto al conectar, los estudiantes se sumergieron y desarrollaron una conexión personal con el territorio y el Aula Viva. Esta fase implicó aprender de manera contextualizada y situada, fortaleciendo el sentido de pertenencia con el territorio.

El tercer punto para tomar en cuenta, según los autores, es la inclusión, donde la escuela debe propiciar una educación incluyente que atienda a sus estudiantes desde la diversidad y la formación humana pluralista; asimismo, con aportes al diálogo de saberes y conocimientos, generando oportunidades para reconocer la cultura propia y la de otros, para concluir en la construcción de conocimiento mutuo y respetuoso.

El último aspecto mencionado, por su parte, se relaciona al cuarto momento propuesto: conocer. Este momento de la estrategia didáctica se desarrolló una exploración detallada de lo obtenido, relacionándolo con diversas fuentes del saber, indagando sobre los saberes locales y los conocimientos científicos; como también, se invitó a generar un entendimiento integral, promoviendo una perspectiva intercultural en la comprensión sobre un tema específico.

Respecto a la educación intercultural, Ron-Barahona et al. (2024) expresan que la interculturalidad en el aula no se basa en la mera incorporación de elementos culturales dentro de las actividades pedagógicas, por el contrario, busca cimentarse desde un discurso educativo en el cual todas las voces sean valoradas, promoviendo equidad en el aula. Así es como en esta fase se pudo determinar cómo el proceso de interculturalidad implica asumir y valorar las diferencias para reconocer y aceptar al “otro” en su singularidad y diversidad.

Finalmente, Altamirano et al. (2024) exponen que la interculturalidad, desde la dimensión educativa, debe reconocer la importancia de que los estudiantes estén en condiciones de comunicarse y expresarse, buscando el enriquecimiento mutuo desde la experiencia de todos. También mencionan la necesidad de propiciar experiencias en las cuales los estudiantes puedan amplificar su capacidad para dialogar y comunicarse en aras de enriquecer su propio proceso.

El aspecto anterior es relevante y se encuentra estrechamente relacionado con el último momento propuesto en esta intervención, el cual se ha denominado comunicar. En esta

fase final se movilizó el compartir y la difusión de los saberes y experiencias gestionados en el aula, a través de un producto final, en este caso un podcast institucional, como herramienta para compartir lo aprendido de manera creativa y reflexiva. En este sentido, Cuadros & Chancay (2021) explican que la educación intercultural debe proporcionar contextos para que cada estudiante pueda reflejar y compartir sus conocimientos y habilidades; en efecto, esto estimula la participación activa y democrática de todos en el aula, contribuyendo a la cooperación y a la interacción dialógica. Tomando en cuenta lo señalado, se resaltó la pertinencia en cuanto a emprender caminos direccionados hacia la interculturalidad en el aula, sin olvidar la difusión y comunicación de los saberes interrelacionados.

MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS: LA COSECHA DE LA INFORMACIÓN

En cuanto al marco metodológico, la estrategia de innovación educativa se inscribe en una intervención con enfoque cualitativo. De acuerdo con Creswell & Poch (2016), la investigación cualitativa se caracteriza por su flexibilidad, su desarrollo en contextos naturales y su énfasis en la construcción de significados a partir de la interacción entre el investigador y los participantes.

En coherencia con el enfoque, esta implementación se llevó a cabo en una de las sedes rurales, Las Mangas, de la Institución Educativa Instituto Agropecuario Veracruz, ubicado en el municipio de Santa Rosa de Cabal, en el Departamento de Risaralda. Esta sede ofrece los niveles de básica secundaria y media técnica, bajo el modelo de postprimaria, definido por el MEN (2018) como un modelo educativo flexible que permite a niños, niñas y jóvenes del sector rural acceder al ciclo de educación básica.

Asimismo, la estrategia se orientó por los principios de la Investigación-Acción Participativa. Según Sampieri (2014), este tipo de diseño se caracteriza por la implementación, bajo el trabajo colaborativo, de procesos de cambio con una población específica. Como también, se caracterizan por la relevancia del contexto, la cooperación mutua, la equidad en la toma de decisiones y por el desarrollo de significados a partir de las voces de la comunidad.

Dichas características abordan la presente propuesta y fueron asumidas como elementos sustanciales tanto para el planteamiento como para la formulación de soluciones. La implementación de la estrategia didáctica se realizó con nueve estudiantes de grados noveno, décimo y once. Respecto al método, la fase inicial consistió en la lectura del contexto, lo cual permitió establecer una ruta coherente con la implementación guiada a partir de cinco fases; a su vez, los procedimientos aplicados en la transferencia de la estrategia didáctica fueron: comprender, cocrear, conectar, conocer y comunicar. Estos momentos se desarrollaron en un periodo de seis meses, correspondientes a dos periodos académicos.

Para la primera fase, denominada comprender, se estableció como objetivo identificar el contexto, las necesidades y oportunidades para la intervención, trazando así una línea base para la implementación de la propuesta. Posteriormente, se llevó a cabo la segunda fase: cocrear; en ella se estableció el diseño de la intervención a partir de la construcción colaborativa con los actores clave del proceso, tomando como estrategias

principales los talleres participativos con los estudiantes y la comunidad educativa en general, así como espacios de diálogo para tejer saberes.

La tercera fase, conectar, consolidó la implementación de la intervención en el Aula Viva, como objetivo principal se planteó el poner en marcha la estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje en un espacio innovador, llevándose a cabo clases experienciales, al igual que se dio la indagación y experimentación continua en el cultivo y cuidado de las plantas aromáticas, vinculándose con procesos de reflexión y conexión con la naturaleza. La siguiente fase, nombrada conocer, tuvo como objetivo fomentar la construcción de conocimientos desde el diálogo de saberes; como estrategias y herramientas de esta fase se realizaron búsquedas de información científica sobre las plantas, como también se exploró y buscó información con familiares, vecinos y demás miembros de los estudiantes, con el fin de llevar a cabo una reflexión crítica sobre la importancia de acoger diferentes fuentes de conocimiento y fortalecer la interculturalidad en el aula.

Para finalizar, se movilizó la fase de comunicar, basada en la producción y difusión del conocimiento, esta se propuso con el objetivo de sistematizar y compartir los aprendizajes generados en el proceso. Como producto final de este proceso se produjo el podcast *Roots and Aromas de mi Tierrita*², publicado en la plataforma Spotify; asimismo, se presentó toda la experiencia a la comunidad escolar y se llevó a cabo la evaluación participativa del proceso.

Con el fin de garantizar la rigurosidad y continuidad del proyecto fue clave integrar una evaluación formativa del proceso a partir de la incorporación de los siguientes instrumentos: diario de campo de la investigadora, bitácora de los estudiantes, encuestas y grupo focal. Para este panorama, Stringer & Aragón (2020) enfatizan que para el desarrollo de investigaciones de tipo acción-participación se requieren técnicas flexibles de recolección de datos, en tanto permitan a los participantes expresar sin limitaciones sus experiencias, contribuyendo activamente a la investigación. Los métodos de recolección de datos aplicados permitieron dar un enfoque integral y recopilar la información de manera ordenada para describir los datos entregados por los estudiantes participantes durante todo el proceso de intervención.

Para el análisis de los datos, este proyecto se apoyó en la herramienta ATLAS.ti, usada específicamente para el análisis de datos cualitativos, facilitando la organización de la información y garantizando los procesos tanto de codificación como de categorización, los cuales, posteriormente, consolidaron las categorías emergentes; de igual manera, ayudaron a tematizar, preservando los datos entregados por los estudiantes y evitando sesgos en la descripción detallada de la información.

Respecto a las consideraciones éticas de dicha implementación, se siguieron principios de respeto por las personas, asegurando la minimización de riesgos y un trato equitativo, antes de iniciar con la propuesta se garantizó que todos los participantes y comunidad educativa en general estuvieran de acuerdo; posteriormente, se aplicaron consentimientos informados, protección de datos y confidencialidad, con el fin de cuidar del bienestar de los participantes. Estos aspectos garantizan la transparencia y riesgos

² Enlace: <https://open.spotify.com/show/5tArODdrqAUZf7bWHJEtsZ?si=6e4608779afc4a85>

en la recolección de datos y análisis de la información.

RESULTADOS: VOCES Y EXPERIENCIAS DEL AULA VIVA

La sección detalla las categorías sustraídas a partir del análisis de los datos recolectados para el presente proyecto de intervención. A continuación, se presentan tres dimensiones principales, detalladas con el propósito de responder la pregunta de investigación que orienta esta propuesta; además, cada resultado obtenido es sustentado con los fragmentos relacionales más representativos, los cuales, a su vez, son contrastados con otras investigaciones estrechamente vinculadas.

Es importante aclarar que más adelante se encontrarán códigos creados para identificar a cada uno de los participantes, usados con el fin de cuidar su identidad, con el siguiente comportamiento: la primera letra corresponde a la palabra participante, luego se encuentra un número elegido de manera aleatoria y, finalmente, se complementa el código con las iniciales de los nombres.

En este orden de ideas, fue posible identificar patrones relevantes que dan cuenta de las perspectivas y experiencias de los estudiantes durante este proceso; ampliando, a su vez, la visión y ofreciendo insumos a este estudio para reconocer el contexto cultural y educativo de los jóvenes del sector rural, identificando los elementos relevantes para el fomento de la interculturalidad; de igual manera, reconociendo las voces de los participantes frente a la implementación de actividades en el Aula Viva, reforzando cómo esta estrategia didáctica influyó en el fomento de aspectos interculturales en la escuela rural.

Conectar desde escenarios vivos de aprendizaje contextualizados

Es fundamental destacar la importancia del reconocimiento del contexto donde están inmersos los estudiantes, quienes son los protagonistas de estos procesos pedagógicos. Durante el primer momento de esta propuesta, denominado comprender, se lograron identificar, partiendo desde sus realidades, las motivaciones que movilizan a los estudiantes; de esta manera fue posible ampliar el panorama referente a las condiciones propias del territorio, de la comunidad y de los estudiantes. Tomando como base lo expuesto por Freire (1970), esta fase implicó una lectura crítica del contexto, donde se identificaron las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Asimismo, las actividades desarrolladas en el Aula Viva permitieron a los estudiantes establecer una estrecha conexión con las plantas, enriqueciendo su experiencia de aprendizaje, cuya finalidad responde a la segunda fase, conectar, donde los jóvenes demostraron una vinculación clara con su entorno natural y cultural.

Al indagar a los estudiantes sobre aquellos aprendizajes obtenidos durante este proyecto en relación con el territorio y las plantas, expresaron: “con las plantas aromáticas se aprende mucho sobre todo el territorio, porque cada territorio tiene sus plantas, sirven para cada cosa, cada persona tiene sus conocimientos, entonces se aprende mucho y es muy bacana la conexión” (P2EGT, 2025, grupo focal). Posteriormente, al preguntar sobre sus sentires asociados a la planta que cuidaron, lograron manifestar: “yo conecté con mi planta porque desde el primer día en que la teacher nos presentó las plantas, yo de una escogí esa porque pues es algo como espiritual” (P6RGL, 2024, grupo focal). En

este mismo panorama, al profundiza en las emociones en el Aula Viva, una estudiante señaló: “las emociones que tengo en el Aula Viva son bonitas, como que tengo una conexión con la siembra y mi planta sigue ahí viva y fuerte, yo conecté mucho con mi planta ya que su hojita me parece muy bonita, tiene una hoja que se parece mucho a un corazón” (P7DMB, 2024, bitácora).

Los previos testimonios permiten evidenciar el vínculo emocional que los estudiantes desarrollaron a partir de sus experiencias en el Aula Viva. La conexión con la siembra y el cuidado de las plantas se constituyó en un factor relevante para fortalecer los vínculos con el entorno, lo cual evidencia un impacto positivo en la implementación de este tipo de estrategias pedagógicas.

El Aula Viva representó, además, un espacio de aprendizaje y comprensión sobre las bondades de las plantas, contribuyendo a la sensibilización y promoviendo, desde la escuela, prácticas de conexión con la naturaleza. Esto guarda una relación directa con el contexto inmediato de los estudiantes del área rural. Al respecto, Boff (2001) afirma que la educación debe propiciar una estrecha relación con los saberes ancestrales, orientados a despertar la sensibilidad hacia la Madre Tierra, educando en un sentir de interconexión e interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza.

En consonancia con lo anterior, resulta fundamental recuperar el sentido del territorio como un elemento constitutivo de la comunidad y la cultura. De la misma manera, conforme a lo expresado por Estrada (2023), es vital que, mediante el proceso educativo, los individuos adquieran las herramientas necesarias para convivir en armonía con todos los seres vivos existentes en la naturaleza. Esta perspectiva subraya la responsabilidad subyacente en la escuela, en su necesaria función como mediadora de la promoción de una convivencia armónica con todos los seres vivos en nuestro entorno natural; ello implica no solo entender, sino también valorar la diversidad biológica y los ecosistemas que sustentan la existencia.

En definitiva, la relación establecida con las plantas aromáticas es un aspecto destacado constantemente, reconociendo que cada territorio tiene sus propias plantas y saberes. Prácticas como la siembra y el cuidado de plantas, permitieron a los participantes aprender de manera activa y contextualizada, enriqueciendo sus saberes y sentires respecto a ellas.

Wenger (1998) argumenta, en relación con el aprendizaje situado, que los procesos de enseñanza- aprendizaje deben fortalecer la relación de los estudiantes con su territorio y cultura. En la misma línea, Vásquez (2011) sostiene que la educación debe orientarse hacia una transformación social, promoviendo una convivencia armoniosa con el entorno y el reconocimiento del valor de los saberes ancestrales. En este sentido, el Aula Viva se convierte en un escenario idóneo para integrar estas perspectivas en la práctica educativa.

En este orden de ideas, los aspectos característicos de la estrategia didáctica de las 5C permitieron a los estudiantes establecer una conexión emocional con las plantas, fomentando, a su vez, un aprendizaje contextualizado y significativo; constatando el contexto cultural y educativo de los jóvenes del sector rural, con la intención de establecer una ruta clara para la movilización de saberes en el aula y, simultáneamente,

identificarlos elementos principales que favorecen el fomento de la interculturalidad.

Las 5C y el Aula Viva: promotores de interculturalidad

Actualmente, los procesos educativos requieren una transformación profunda respecto a las dinámicas tradicionales establecidas, por ende, es importante diversificar e incorporar estrategias innovadoras, donde el aprendizaje logre trascender del aula tradicional y, así, permitir la integración de herramientas que respondan tanto a la variedad de contextos como a las motivaciones de los estudiantes.

Por otra parte, al indagar sobre cómo fue la experiencia durante este proyecto, los estudiantes manifestaron: “resalto que las clases de inglés trasladadas al Aula Viva han sido muy importantes, además la experiencia es una cosa maravillosa ya que puedes acceder a un estado de conexión con tu propia planta” (P2EGT, 2024, grupo focal). Siguiendo esta misma línea, al preguntar sobre la representación de la experiencia de aprendizaje en el Aula Viva, así como sobre posibles aspectos a recomendar en relación con la propuesta, los participantes señalaron: “para mí fue algo muy diferente, fue muy divertido la verdad, complementar información con nuestros compañeros, tener ideas, el conocimiento que se juntó entre todos, entre la comunidad, del científico, más el que creamos entre nosotros aquí fue importante” (P1ADD, 2024, bitácora).

Con base en la pregunta anterior, también indicaron: “lo que recomendaría a otros profes es que implementen como tal este tipo de proyectos, ya que esto puede interesar más a los estudiantes. Esto es más interesante, entonces es como un proceso de aprendizaje diferente e interactivo” (P5ADMG, 2024, grupo focal). Rescatando lo mencionado, es posible verificar, en las afirmaciones de los estudiantes, que la estrategia de las 5C llevada a cabo en el Aula Viva representó un enfoque novedoso y dinámico a las clases, lo cual propició un incremento en su motivación; adicionalmente, resaltaron la oportunidad para complementar información entre compañeros. Estas percepciones dan cuenta de cómo el Aula Viva y la estrategia de las 5C representaron, en términos de fomento de interculturalidad, un valor por la apropiación en un nuevo espacio de aprendizaje en la escuela y sus diversos aspectos positivos.

Así pues, la interculturalidad es un elemento inseparable de los procesos de enseñanza y aprendizaje; dado que, al analizar los resultados se identificó que la mayoría de los participantes percibieron la implementación de la estrategia didáctica en el Aula Viva como una oportunidad relevante respecto al intercambio de saberes. En coherencia con lo expresado, Torrelles et al. (2022) sostienen que la educación intercultural contribuye fundamentalmente a forjar un entorno social más armonioso, donde logren convivir diversas culturas y enriquecerse todos los involucrados.

La inclusión de la interculturalidad en esta propuesta de intervención evidenció un impacto positivo, expuesto en el compartir de diferentes saberes; como también, en la promoción para el desarrollo de competencias ciudadanas conscientes, empáticas y comprometidas con la coexistencia armónica. Estos elementos permitieron determinar cómo la implementación de actividades en el Aula Viva, acogiendo las fases de comprender, cocrear, conectar, conocer y comunicar, fomenta la interculturalidad en los procesos de aprendizaje de estudiantes del sector rural.

La interculturalidad en el Aula Viva: una oportunidad para cocrear

Esta categoría emerge a partir de la identificación de un factor recurrente, el cual se encuentra relacionado con el aprendizaje colaborativo y con la movilización de conocimientos entre los actores del proceso; incluyendo, además, estudiantes, docente y comunidad. De tal manera, fue posible indagar acerca de las prácticas colaborativas y sobre los aspectos que los participantes encontraron enriquecedores, a partir de una observación constante y un reconocimiento particular en cuanto al aprendizaje colectivo. Al respecto, una participante afirmó: “sí, conectamos entre todos en equipo, con la información que todos dimos, por ejemplo, yo di una información, P2EGT dio otra y con eso complementamos la información de algunas plantas” (P5ADMG, 2024, grupo focal).

En concordancia con lo anterior, otro participante indicó:

“sí, compartimos entre todos saberes y conocimientos. Me pareció muy bueno el trabajo en equipo, compartir con mis compañeros y además que todos podíamos brindar una información diferente de cada planta, teníamos un compartir de diferentes conocimientos, saberes y sentires” (P4JAMC, 2024, grupo focal). Respecto a las preguntas de reflexión, un participante indicó “lo que más disfruté del proceso fue compartir con mis compañeros, aprender entre todos juntos, siempre había una sonrisa en el salón”. (P7DMB, 2024, bitácora)

En efecto, los estudiantes valoran y resaltan la importancia de aprender en conjunto, tejiendo, en esa red de saberes, un sentir de comunidad. Es fundamental atender la heterogeneidad en las aulas, integrando diferentes escenarios de aprendizaje para así urdir conocimientos desde múltiples experiencias. En palabras de Johnson & Johnson (2009) “el aprendizaje cooperativo fomenta la interdependencia positiva entre los estudiantes, promoviendo la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales” (p. 366).

Bajo estas motivaciones, el Aula Viva se presentó como un espacio de interacción entre pares, desde la multiplicidad de antecedentes y capacidades; guiándose a favorecer la empatía, la cooperación y el trabajo en equipo. Este escenario vivo de aprendizaje es, además, promotor de interculturalidad y, a su vez, facilitador de oportunidades de aprendizaje tanto contextualizado como colaborativo; en el cual, se construye a partir de la interacción con el entorno y con los demás, trascendiendo el aula tradicional y promoviendo oportunidades de aprendizaje más significativo y participativo. Tales circunstancias fortalecen el sentir de unidad y de colectividad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en aspectos claves para el desarrollo de este tipo de propuestas, a razón de que los estudiantes aprenden a reconocer la riqueza de la diversidad y a valorar la contribución única de cada perspectiva.

A medida que se internalizan estos valores en la práctica educativa, se establece una atmósfera en la que la interacción cultural no solo es posible, sino también enriquecedora (González, 2019). Esto brinda un bagaje de conocimientos, permitiendo determinar cómo la aplicación de la estrategia didáctica de las 5C, a través del Aula Viva, influyó en el fomento de la interculturalidad entre estudiantes del sector rural a partir de métodos cualitativos y participativos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta propuesta de intervención educativa, se identificaron aspectos relacionados al contexto cultural y educativo de los estudiantes del sector rural, así como también fue posible visibilizar sus intereses particulares, gustos e inclinaciones al momento de aprender; dichos elementos, en definitiva, se encuentran estrechamente relacionados a la integración de prácticas pedagógicas donde se tenga la oportunidad de construir saberes a partir del contexto, en este caso rural, con capacidad de integrar prácticas locales, tales como la siembra y el cuidado de plantas aromáticas.

Adicionalmente, los estudiantes denotan el deseo por participar en clases más interactivas, creativas y diversificadas, las cuales trasciendan los paradigmas establecidos del aula tradicional. Asimismo, los participantes refieren una inclinación respecto al tener oportunidades de divertirse mientras se tejen saberes con sus compañeros y comunidad, garantizando una experiencia de aprendizaje disruptiva, innovadora y enriquecedora. Es posible conectar esta conclusión con lo expuesto por Freire (1996), quien afirma que la educación debe promover la autonomía y la participación activa de los estudiantes, brindándoles protagonismo en la construcción del conocimiento, en lugar de limitarlos netamente a ser receptores pasivos de información.

Para continuar, es evidente el logro respecto a la implementación de actividades en el Aula Viva, integrándose con las fases de comprender, cocrear, conectar, conocer y comunicar; mediante esta estructuración planeada sistemática e intencionalmente, fue posible fomentar la interculturalidad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes del sector rural. El Aula Viva representa, en este punto, un enfoque tanto novedoso como llamativo para los participantes, incrementando su motivación y resaltando las oportunidades para generar interconexiones entre los saberes que confluyen en el aula.

En el mismo sentido, el espacio vivo de aprendizaje refleja procesos de cocreación, facilitando un aprendizaje cooperativo, donde todos los actores participan y comparten activamente y, a su vez, se expanden nuevas formas educativas en búsqueda de replantear las nociones del aula tradicional, promoviendo oportunidades de aprendizaje más significativo. De igual manera, el Aula Viva se posiciona como ese espacio dinamizador y facilitador de prácticas interculturales en el aula, construyendo a partir de la interacción con el entorno y con los demás.

En dirección a este enfoque, el fortalecimiento de la interculturalidad en la escuela es fundamente y se moviliza a partir del intercambio de saberes, la coexistencia de diferentes tipos de conocimiento y la implementación de nuevas prácticas educativas innovadoras, que, como menciona Nieto (2010), la enseñanza mediada por la interculturalidad no se trata únicamente de acoger diferentes visiones culturales en el currículo, sino de transformar la pedagogía para fomentar la tolerancia, el respeto y la equidad.

Por último, mediante esta intervención fue posible determinar cómo la aplicación de la estrategia didáctica de las 5C, a través del Aula Viva, influyó en el fomento de la interculturalidad entre estudiantes del sector rural por medio de métodos cualitativos

y participativos. Sarmiento et al. (2020) ratifican que “la interculturalidad debe estar presente en las aulas de clases con programas, proyectos y estrategias para una construcción conjunta de innovación, creatividad y compromiso, promoviendo los saberes, culturas, lenguas, costumbres, etc.” (p. 139).

El intercambio de saberes en el Aula Viva permitió a los estudiantes reafirmar su identidad cultural y reconocer el valor de la diversidad de conocimientos, interculturalidad. A diferencia de modelos educativos tradicionales que tienden a homogeneizar el aprendizaje, esta estrategia fomentó un diálogo horizontal en el que los estudiantes pudieron compartir tanto saberes locales como conocimientos científicos sin que uno prevaleciera sobre el otro. De esta manera, se genera apertura en las aulas hacia nuevas oportunidades, enfocadas en nutrir los procesos educativos, brindando a los estudiantes experiencias más dinámicas y permitiendo que estos accedan a herramientas de otro tipo, en capacidad de incluir el compartir de saberes.

Las fases denominadas en esta propuesta como las 5C, representaron, definitivamente, una fuerte influencia en la promoción de la interculturalidad en el aula, en vista de que las actividades desarrolladas en cada una de las etapas influyeron positivamente en el trabajo en equipo y la cocreación; ello no solo fortaleció el aprendizaje, sino que también promovió un sentido de unidad, comunidad y colaboración, reflejándose en un sentir gratificante y generalizado de participar en un ambiente de aprendizaje más dinámico e interactivo. Bruner (1990) propone que el aprendizaje sugiere una experiencia netamente colectiva, en la cual sea posible que las personas desarrollen conocimientos y comprensiones mediante la interacción con los otros y con su contexto.

La implementación de esta estrategia didáctica en el Aula Viva, a través de las 5C, fue un proceso que contó con actividades intencionadas en tanto cada momento fue pensado, sentido y experimentado, lo cual permitió trazar una ruta clara donde se expandiera el confluir armónico de diversos tipos de conocimientos y saberes en el aula, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje. Tal y como afirman Olazabal et al. (2021), la integración de la interculturalidad en el aula no se limita únicamente a la coexistencia de diversos saberes, sino que precisamente pretende crear un espacio de convergencia, en el cual las diferentes formas de ver y experimentar el mundo se nutran de manera recíproca.

De tal modo se evidencia que el aprendizaje no es un acto individual, por el contrario, desde una mirada más holística, el aprendizaje es todo el cúmulo de experiencias en las que confluyen saberes, experiencias sensoriales, relacionales y espirituales; la educación no debe limitarse simplemente a la transmisión información, requiere tejerse firmemente en el diálogo constante de la vida en todas sus manifestaciones y en la celebración de la diversidad cultural en la escuela.

Los hallazgos de esta intervención sugieren que el Aula Viva y la estrategia de las 5C pueden ser adaptadas y replicadas en otros entornos educativos, no solo en áreas rurales sino también en contextos urbanos. La metodología basada en la construcción colectiva del conocimiento, el aprendizaje experiencial y la conexión con el entorno puede ser aplicada en diversos escenarios para fomentar la educación intercultural.

En cuanto a los retos, es posible mencionar las adversidades climáticas enfrentadas

durante el proceso de movilización del Aula Viva, un aspecto ajeno a esta implementación; sin embargo, la motivación de los estudiantes y el apoyo de diferentes integrantes de la comunidad, fueron factores clave en la superación de estas dificultades, teniendo en cuenta que, a pesar de estos obstáculos, se sostuvo una actitud positiva y un sentir de resiliencia entre todos los actores del proceso, lo cual fue primordial para darle continuidad a la propuesta de intervención. En este orden de ideas, se logra dar respuesta a la pregunta planteada sobre cómo influye la implementación de la estrategia didáctica de las 5C, a través del Aula Viva, en el fomento de la interculturalidad entre estudiantes del sector rural.

RECOMENDACIONES: HACIA UNA INTERCULTURALIDAD TRANSFORMADORA

A continuación, se proyectan un series de recomendaciones, derivadas de los hallazgos y conclusiones de esta intervención, las cuales tienen como objetivo fortalecer la implementación y sostenibilidad de iniciativas similares o personas en búsqueda de profundizar en los aspectos principales abordados en esta propuesta. Se sugiere la apropiación de herramientas de aprendizaje más dinámicas y menos tradicionales, esta invitación busca contribuir a la mejora continua de las prácticas educativas, fortaleciendo la promoción de estrategias innovadoras y contextualizadas en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje; como también, es fundamental que, con relación al aula intercultural, se desarrolle en los líderes y guías del proceso una actitud siempre abierta, receptiva, crítica y empática.

Otro aspecto que puede dar luz a futuras proyecciones se relaciona a la relevancia de tener claridad frente a los momentos de la intervención, dado que resulta imprescindible desligar estos procesos del contexto; en ese sentido, como primera medida se deben reconocer las voces de los participantes y comprender a profundidad el contexto y las características circundantes, acentuando que los protagonistas de este tipo de proyectos son los estudiantes, la comunidad y el territorio. De esta manera, será posible trazar nuevos caminos en términos de educación, los cuales estén guiados por las voces de los actores principales del proceso y, así mismo, por las condiciones propias del contexto.

Respecto al fortalecimiento de este tipo de intervenciones, se hace un llamado respecto al hecho de propiciar ambientes seguros de aprendizaje, en los cuales los estudiantes se sientan cómodos para compartir y experimentar sin miedo al juicio, incluyendo el permitir que se expresen libremente y se diviertan durante el proceso. En definitiva, estas condiciones son claves para garantizar el éxito del proyecto. Para continuar, se invita a la reflexión constante durante todas las etapas del proceso, esto puede ayudar a identificar áreas de mejora, sin eludir el resaltar los logros, generando un ambiente de motivación.

Finalmente, se enfatiza en la necesidad de compartir, difundir y divulgar estas prácticas emprendidas y orientadas a la diversificación en las formas de enseñar y aprender; como también, es esencial sostener vínculos fuertes y sanos con todos los integrantes, incluyendo aliados externos que puedan apoyar y contribuir significativamente en estas propuestas de transformación e innovación educativa.

REFERENCIAS

- Altamirano-Cartagena, Z. I., Peñafiel-Obando, I. O., Peñafiel-Obando, S. G., Manobanda- Calberto, L. I., Cedeño-Jama, K. E., & Chicaiza-Chimarro, A. L. (2024). Importancia de una visión intercultural en el aula: Reflexiones sobre el fenómeno en la educación superior pública en América Latina. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 8(18), 36-45. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.4>.
- Banks, J. A. (Ed.). (2021). *Transforming multicultural education policy and practice: Expanding educational opportunity*. Teachers College Press.
- Bhaba, H. "Culture's In Between", en D. Bennett (editor), *Multicultural States. Rethinking difference and identity*, Routledge, NY, 1998.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cáceres, L. H. (2022). *Experiencias y estrategias didácticas alrededor de la interculturalidad*.
- Cuadros, L. I., & Chancay, C. (2021). La interculturalidad en el contexto educativo: Análisis sistemático. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 684-701. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i6.2359>.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications. *Educativa*, 1(5), 75-93. <https://doi.org/10.14483/25905791.16482>.
- Delgado, A. (2010). *Escenarios Vivos de Aprendizaje – EVA, una metodología de enseñanza para abordar la realidad*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/70461>.
- Díaz, F., & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Estrada, A. (2023). *Las Epistemologías del Sur para una educación emancipadora*. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), 1-19. <https://doi.org/10.21814/rpe.23880>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- García, R. y Sales, A. (1997). *Educación intercultural y formación de actitudes*. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 55(207), 317-336. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129979>.

González, F. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural: formación de identidades en un contexto colombiano. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 28, pp. 1-26. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92157659001/92157659001.pdf>.

Gutiérrez, C. H., & Álvarez, C. A. V. (2023). Estrategias didácticas en la educación. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.552>.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>.

Martínez, J. & Rogero, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>.

Ministerio de Educación Nacional—MEN— (2018). El Plan Especial de Educación Rural. Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz — PEER—. MEN: Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf.

Murillo-Malagón, I. D., Loo-Párraga, A. C., Vera-Pisco, D. G., & Sornoza-Parrales, D. (2024). PROMOVRIENDO LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA: DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS. *REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINARIA ARBITRADA YACHASUN-ISSN: 2697-3456*, 8(15 Ed. Esp.), 87-113.

Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410605818>.

Olazabal, M., Rodríguez, V., & González, R. (2021). La identidad cultural como recurso local y su integración a la gestión del desarrollo territorial. *Retos de La Dirección*, 15(1), 27-60. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2306-91552021000100027&script=sci_arttext

Polanco, N., Cediel, N., Benavidez, E., & Villamil, L. (2021). Covid-19 como sindemia en la ruralidad colombiana: brechas y desigualdades. *Equidad y Desarrollo*, (37), 53-74. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.3>.

Quejada, A. M. (2022). El herbario de plantas medicinales, como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora, nivel literal en estudiantes de grado 3° de básica primaria de la Institución Educativa Antonio Abad Hinestroza Mena: 2021-2022. <http://hdl.handle.net/11407/7688>.

Quiroga, L. Y. (2020). Sembrando lecturalezas (Lecturas en el aula viva). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12729>.

Riveros Rojas, N., & Vega Llacua, M. N. (2018). Actitudes hacia la educación intercultural en docentes de Educación básica regular del Distrito de Anco-Huancavelica. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/5081>.

Ron-Barahona, V. M., Sosa-Caiza, N. E., Vallejo-Quintanilla, M., & Sanmartín-Chamba, L. V. (2024). Interculturalidad en el aula: Estrategias pedagógicas para promover el respeto y la diversidad cultural [Interculturality in the classroom: Pedagogical strategies for promoting respect and cultural diversity]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas*

Investigativas, 4(especial), 22-31. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.236>.
Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F: Mc Grow Hill Education. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista- Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%20ta%20ed.pdf>

Sarmiento, L. F., Echeverry, K. J. & Portilla, G. (2020). Relevo generacional en la zona rural del municipio de Santa Rosa de Cabal- Risaralda. [Proyecto aplicado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34630>.

Stringer, E. T., & Aragón, A. O. (2020). *Action research*. Sage publications. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1874458>.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210107>.

Tobón, S. (2010). *Competencias, calidad y educación superior*. Ecoe Ediciones.

Torres, N. T., Barco, B. S., & Velásquez, F. M. (2021). Estrategias didácticas para mejorar el rendimiento académico en estudiantes de educación superior: Didactic strategies to improve academic performance in higher education students. *South Florida Journal of Development*, 2(3), 3905-3917. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n3-008>.

Torrelles, A. (2022). Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>

Tubino, F. (2022). Las condiciones del diálogo intercultural según Raúl Fonet-Betancourt. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 27 (99), 5. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7091105>.

Vásquez, M. (2011). *Educación intercultural y transformación social: Hacia una pedagogía de la diversidad*. Ediciones del Sur. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181. <https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/page/76/mode/2up>.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.